

infanciaeu-ro-pa 08.15

REVISTA DE UNA RED DE REVISTAS EUROPEAS

Profesionalidad en educación infantil



Sumario

Curioso <i>Infancia</i>	3
La profesión en Europa Jan Peeters	4
La formación de una profesión Stig G. Lund	7
¿Qué tipo de profesional? Pamela Oberhuemer, Inge Schreyer	9
¿De qué hablamos cuando hablamos de «competencia»? Claire Cameron	15
Perfiles profesionales Los maestros de infantil en Nueva Zelanda Carmen Dalli	18
Los pedagogistas en Italia Annalia Galardini	20
Los pedagogos en Dinamarca Søs Bayer	22
Los educadores infantiles en Francia Didier Favre	24
Los profesionales, actores del cambio Jan Peeters	25
Algunas bases para el cambio Máster Europeo de la Primera Infancia Mathias Urban	29
Los maestros de Islandia tendrán una titulación de Máster en el futuro... Kristín Dyrfjörð	29
...Pero los de Suecia, no Annica Grimlund	30
La nueva formación en Polonia Teresa Ogrodzinska	30
¿Una nueva profesión en Escocia? Bronwen Cohen	31
Foco en... Los hombres en la escuela infantil Erik Hauglund	32

Editorial

Bienvenidos al número 15 de *Infancia en Europa*. El tema de este número es el de los trabajadores de la primera infancia y su profesionalidad. Esta cuestión plantea muchos interrogantes, como el de qué significa «profesional» y cuál es la mejor manera de llegar a la profesionalidad. Hemos examinado nuestra red en toda Europa, pero también hemos observado Nueva Zelanda, un país que se ha propuesto conseguir que todos los trabajadores de la primera infancia sean licenciados. Así pues, contemplamos algunos ejemplos inspiradores, pero encontramos también algunos motivos de preocupación y cautela.

Nos fijamos no sólo en los procesos de ámbito nacional, sino también en el papel de Europa y de la política de la UE. Queremos que sea algo habitual en *Infancia en Europa*, porque, si bien la política de la UE tiene cada vez más importancia, no siempre es totalmente comprendida ni, a veces, conocida. Europa puede jugar un papel importante y positivo en el desarrollo de los servicios infantiles, pero, para que así sea, es necesaria una política europea de la infancia viva, informada y abierta, que incluya personas y organizaciones de todos los estados miembros.

En este sentido, *Infancia en Europa* ha preparado una declaración: *La educación infantil: una perspectiva europea*. Este documento se presentó en Bruselas en abril y ha recibido una considerable atención en Europa. Defiende una política de la UE amplia y activa, y plantea diez principios de base para dicha política, a partir del trabajo europeo e internacional previo. Espero que disfrutéis de este número y que dediquéis un tiempo a conocer nuestra declaración, que podéis encontrar en: www.revistainfancia.org

Peter Moss, director

Consejo de redacción

Peter Moss

Director.
Peter.Moss@ioe.ac.uk



Irene Balaguer, *Infancia*

A.M. Rosa Sensat, España.
www.revistainfancia.org



Bronwen Cohen, *Children in Scotland*

Children in Scotland, Escocia.
www.childreninscotland.org.uk



Ferruccio Cremaschi, *Bambini*

Edizioni Junior, Italia.
www.edizionijunior.it



Helena Ingvarsdotter, *Tidningen Förskolan*

Tidningen Förskolan, Suecia.
www.forskolan.net



Eva Gruber, *Betrifft Kinder*

Verlag das Netz, Alemania.
www.verlagdasnetz.de



Perrine Humblet, *Grandir à Bruxelles*

Grandir à Bruxelles, Bélgica.
www.grandirbruxelles.be



Stig Lund, *Born & Unge*

BUPL (Federación Nacional de Maestros y Educadores), Dinamarca.
www.boernogunge.dk



Alexandra Marques, *Cadernos de Educação de Infância*

APEI, Portugal.
www.apei.no.sapo.pt



Teresa Ogrodzinska, *Fundacja Rozwoju Dzieci*

Fundació Comenius, Polonia.
www.frd.org.pl



Jan Peeters, *Kiddo*

VBKJ, Bélgica.
www.kiddo.net



Anke van Keulen, *Child Care International*

Child Care International, Holanda.
www.childcareinternational.nl



Marie Nicole Rubio, *Le Furet*

Le Furet, Francia.
www.lefuret.com



Gella Varnava-Skoura, *Géfires*

Doudoumis, Grecia.
www.doudoumis.com



Infancia en Europa en:

Austria: www.unserekinderat.at

Rumanía: www.unitbv.ro

Curioso

Infancia

Ciertamente, si fuera posible mantenernos como meros espectadores, el contenido de este número de *Infancia en Europa* podría ser apasionante, porque pone de manifiesto la Europa diversa, la de los ritmos diferentes, tanto social como pedagógica y políticamente. Y también pone de manifiesto los efectos de dichos ritmos en la realidad, en las expectativas y los procesos que se plantean para la primera infancia, para su atención y educación y, en consecuencia, para el perfil, la formación y la consideración de los profesionales.

Hay artículos que nos trasladan a otros tiempos, a las décadas de los setenta o de los ochenta del siglo pasado, cuando entre nosotros tomaba fuerza el concepto de educación *en y para* la primera infancia –lo que denominábamos educación infantil y escuela infantil–, y cuando la reflexión sobre la práctica daba lugar a la búsqueda de teorías que la sustentaran o acompañaran, hasta el punto de descubrir que desde la práctica era posible crear nuevas teorías. Años en los que, por lo tanto, se hacía cada vez más evidente la necesidad de una formación más amplia y rigurosa, y se pedía poder estudiar magisterio, y se luchaba para que aquella realidad emergente fuera reconocida en una ley y se hiciera una política con recursos suficientes para generalizarla.

Y este ejercicio, el de recordar mínimamente nuestra historia y poder contextualizarla en relación a la Europa que tanto hemos admirado y mitificado, puede, por un lado, desconcertar, pero, por el otro, nos permite acercarnos y abrir interrogantes en relación a nosotros, en relación a cada una de nuestras realidades, en relación también a la nueva realidad común.

Este recuerdo nos permite preguntarnos dónde estábamos, qué camino hemos recorrido, cómo se ha recorrido y para qué. Posiblemente no habrá una única respuesta, pero una podría ser la de que estábamos en un momento de creación y de libertad. Una libertad interior que aunaba voluntades para superar la falta de libertades con que vivíamos, una libertad que hacía volar la imaginación de una práctica educativa entusiasmadora, sobre todo en lo que se refiere a establecer diálogo con el exterior, atravesando sin ninguna dificultad las fronteras para saber más sobre la educación de los niños de 0 a 6 años.

Una libertad de saber que, conscientes o no, transformaba la práctica y poco a poco iba configurando una realidad potente pedagógica y socialmente, y que nos permitía formular lo que era indispensable para generalizar la educación y la escuela infantil, exigiendo leyes, recursos públicos y formación de maestros.

Así fue construyéndose una realidad pionera en Europa y en el mundo, una realidad preparada para dar el paso necesario para afrontar los retos actuales, moderna y rica en ideas, en conceptos pedagógicos y de gestión. Una realidad muy avanzada, como hace patente este número de *Infancia en Europa*, y a la vez una realidad austera, sin ningún gasto de más, y por lo tanto indiscutiblemente sostenible y deseable.

Ahora, en el proceso de construcción europeo de la educación infantil, se pueden constatar en las distintas partes de Europa los ritmos diversos y las diferentes culturas subyacentes: por un lado están los países con quienes nos sería posible compartir muchas de las cuestiones de fondo, y, por el otro, hay países que tienen una realidad casi antagónica o muy alejada de la nuestra.

En este número de *Infancia en Europa* podemos también constatar un hecho: que todas las acciones de progreso se producen en periodos en los que en el país hay gobiernos que impulsan políticas de izquierdas.

Sólo con estas políticas avanza el elemento fundamental de la calidad, la formación; sólo con ellas toma fuerza la consideración de los profesionales, y la garantía de una formación universitaria es una constante, tanto para los nuevos profesionales como para los que ya lo son hace tiempo.

La otra constatación nos obliga a permanecer alerta.

Como ya se ha reiterado en diferentes ocasiones en este página, Europa influye, y mucho, en las políticas de cada país, también en las de la primera infancia. Según como se interpreten y se apliquen la declaración de Barcelona, los acuerdos de Lisboa y los de Bolonia, éstos pueden homogeneizar o pueden contribuir a hacer crecer el devenir de cada país. Por lo tanto, es preciso permanecer alerta, puesto que la coherencia europea pasa también por incorporar positivamente su rica diversidad.

La profesión en Europa

Jan Peeters

La educación y la atención a la primera infancia ocupan un lugar destacado en la agenda política de la UE por varias razones: económicas, más empleo; demográficas, más nacimientos; sociales, más inclusión, y educativas, niños y niñas mejor educados. Cada vez se comprende también mejor que unos servicios efectivos para la primera infancia necesitan trabajadores bien formados: el informe *Niños pequeños, grandes desafíos* de la OCDE concluye que «la investigación realizada en muchos países apoya la visión de que la calidad en el ámbito de la primera infancia requiere una formación adecuada y unas condiciones laborales justas.»

En Europa hay cada vez más consenso sobre la necesidad de que los trabajadores del ámbito de la primera infancia sean más profesionales, si bien no hay consenso entre los estados miembros sobre el tipo de profesionalidad que se necesita. Tengo la esperanza de que este número de *Infancia en Europa* contribuya a la reflexión sobre qué significa profesionalidad en el terreno de la primera infancia, y sobre la aplicación del Principio 8 de la reciente declaración de *Infancia en Europa*: «un profesional cualificado para trabajar pedagógicamente con pequeños de entre 0 y 6 años, y no sólo para trabajar con los niños, sino también con sus familias y la comunidad» (disponible en www.revistainfancia.org).

Un problema fundamental de muchos países, que ilustra el artículo de Pamela Oberhuemer e Inge Schreyer, es la división constante que se da entre los sistemas y los trabajadores del ámbito de la educación y la atención a la primera infancia. Casi todos los países piden una cualificación de licenciatura para trabajar con niños y niñas de más de 3 años; para los más pequeños, las cualificaciones varían mucho, pero suelen ser inferiores. Esta división, como señala Stig Lund en su artículo, se produce en la propia UE: una parte sigue un programa de igualdad y empleo, que habla de servicios de «atención a la infancia» y de trabajadores «de la atención a la infancia»; otra sigue un programa de educación, con «educación infantil» y «maestros». Ambos ignoran un tercer enfoque integrado que encontramos en Dinamarca y también en otras partes de Europa: la «pedagogía social» con «pedagogos», que combina la atención, el aprendizaje, el bienestar y el crecimiento global. (Es interesante



leer el informe de Bronwen Cohen sobre el actual debate en Escocia para desarrollar una profesión de «pedagogo» que no existía previamente en los países anglosajones.)

Tan sólo unos pocos países europeos tienen personal con formación superior en el ámbito 0-6 –un personal integrado en el ámbito de la primera infancia. Todos comparten la integración de estos servicios en un único sistema, normalmente el educativo (por ejemplo, Islandia, Noruega, España, Eslovenia, Suecia), y a veces el de bienestar social (por ejemplo, Dinamarca, Finlandia). Carmen Dalli, de Nueva Zelanda, nos ofrece un ejemplo de fuera de Europa, con el ambicioso plan de gobierno para que todos los trabajadores de centros para niños y niñas de 0 a 6 tengan una cualificación de licenciatura para 2012. Esta nueva profesión para los trabajadores en 0-6 –el «maestro de la primera infancia»– surge de un concepto amplio de educación que incluye la atención y el desarrollo.

Oberhuemer y Schreyer defienden una interpretación amplia de la profesionalidad, que es también una «profesionalidad

democrática» que valora las relaciones recíprocas y el trabajo con la comunidad. La democracia ha sido importante para la formación y la práctica de los pedagogos daneses, según Søs Bayer. Pero le preocupa que los cambios en la formación de los pedagogos introducidos en 2007 podrían provocar en gran medida la pérdida de este carácter democrático. El modelo de adultos y pequeños aprendiendo juntos, tan típico de los servicios daneses, podría quedar relegado a un segundo término. Y en lugar de eso, según Bayer, habría una interpretación más técnica de la profesionalidad, en la cual se formularían unos objetivos concretos que el pedagogo debería alcanzar y que podrían evaluarse a través de tests.

Bayer refleja una preocupación más amplia: que los gobiernos europeos tenderán a una interpretación estrecha de la profesionalidad, basada en el modelo de «técnicos», donde la labor del profesional es básicamente conseguir unos «resultados» predeterminados a través del domino y la aplicación de ciertas competencias. Claire Cameron señala los peligros de este enfoque «basado en la competencia», originado en el Reino



Unido, pero cada vez más presente en otras partes de Europa. Esto define unos modelos de conducta concretos, donde la evaluación del ejercicio da lugar a la cualificación. Se asume la existencia de consenso sobre las habilidades y los conocimientos necesarios para la práctica de una profesión, y se frena así el desarrollo de la profesión. Cameron propone otra interpretación de la competencia o profesionalidad: la capacidad de traducir el conocimiento en una acción efectiva teniendo en cuenta el contexto social y la implicación de la acción. Implica la capacidad de desarrollar, en la práctica, nuevos conocimientos y valores, y de crecer en el terreno personal y profesional.

Lo que surge aquí es el concepto de un profesional capaz de reflexionar continuamente sobre la práctica y de encontrar nuevas soluciones a las complejidades de su labor. Didier Fver está activamente involucrado en la formación de educadores infantiles, unos profesionales de psicopedagogía que trabajan con niños y niñas en Francia. Se plantea la importante cuestión de cómo puede desarrollarse una actitud reflexiva durante las prácticas de formación. El análisis

xión tiene el apoyo de los *pedagogistas*, asesores pedagógicos, en un clima de cooperación y de diálogo abierto. En mi artículo se presentan experiencias de trabajadores flamencos que también recibieron el apoyo de asesores pedagógicos en su búsqueda de una interpretación de la profesionalidad. Estos artículos sugieren la importancia de los *pedagogistas* a la hora de ayudar a los trabajadores de la educación y la atención a la primera infancia para construir nuevos conocimientos pedagógicos respaldando el análisis de las situaciones en la práctica que hacen los educadores; en palabras de Carmen Dalli: «descubrir posibilidades».

A lo largo de este número encontramos un hilo conductor: ¿qué tipo de formación se necesita para un profesional reflexivo? En general existe acuerdo sobre la necesidad de trabajadores con cualificaciones de licenciatura para trabajar con pequeños menores y mayores de tres años, si bien las opiniones sobre la proporción exacta de éstos son diversas. Pero, ¿es esto suficiente? En Islandia, nos dice Kristin Dyrfjord, se acaba de decidir que todos los maestros de infantil deben tener un máster; en cambio, en Suecia, como escribe Annica Grimlund, han decidido que no es necesario. Mathias Urban describe un novedoso Máster Europeo en Primera Infancia. Pero mientras que muchos pueden estar de acuerdo sobre la necesidad de cursos de máster, otros pueden cuestionar si un máster es adecuado para los profesionales.

El nivel de cualificación es importante. Pero lo son también los caminos para conseguir dicha cualificación. Por

de la experiencia práctica contribuye –afirma– a la construcción de una identidad profesional centrada en el cambio; los servicios infantiles deben atreverse a cuestionarse su labor y ajustar continuamente las prácticas a través de la reflexión.

Annalia Galardini documenta el caso de Pistoia, donde la refle-

ejemplo, hay varias maneras de conseguir cualificación en base a la experiencia laboral. Carmen Dalli diferencia en el caso de Nueva Zelanda entre la formación en el campus y la formación en los centros. Existen los denominados «módulos de aprendizaje mixtos», que combinan los cursos presenciales y el aprendizaje virtual. El método de análisis de la práctica ofrece muchas oportunidades para aprender en el propio lugar de trabajo. En mi artículo defiendo la valorización de los esfuerzos de los trabajadores activos en proyectos innovadores. Estos «actores del cambio» han desarrollado competencias orientadas a la acción que les permiten construir nuevos conocimientos pedagógicos, y han contribuido también a una nueva interpretación de la profesión.

Terminamos con la historia de un éxito que señala hacia una profesión que no sólo es reflexiva y democrática, sino también una labor tanto de hombres como de mujeres. Erick Haugland, de Noruega, describe un largo compromiso –personal, sectorial y nacional– para incrementar el número de trabajadores masculinos en los servicios infantiles; el objetivo es el 20%; de momento se ha alcanzado el 10%.

Después de leer los artículos de este número, una cosa me quedó clara de inmediato. En toda Europa –y en muchos otros países– profesionales, investigadores y políticos trabajan juntos en la construcción de una nueva profesión. Esta nueva profesión, llamémosle pedagogo, maestro o educador, se enfrenta a un reto estimulante: ofrecer una respuesta a los problemas complejos y a los interrogantes a los que se enfrentan las familias, los niños y niñas y la sociedad en general. Debemos continuar trabajando juntos, en Europa y más allá de nuestras fronteras, para desarrollar esta nueva profesión.

Jan Peeters es el director del Centro de Investigación y Recursos para la Educación y la Atención de la Primera Infancia, Departamento de Bienestar Social, Universidad de Gante.

Jan.peeters@vbjk.be

Los trabajadores del ámbito de la primera infancia en los países miembros de *Infancia en Europa*

País	¿Los servicios para niños y niñas de 0 a 3 años cuentan con el mismo perfil profesional que los servicios para niños y niñas de más de 3 años?	Descripción de los trabajadores formados con un nivel de licenciatura y grupo de edad con el que trabajan
Austria	No - inferior	Ninguno
Bélgica	No - inferior	Maestro (2 y medio a 5 años)
Dinamarca	Sí	Pedagogo (0 a 5 años)
Francia	No - inferior	Educador (pedagogo)(0 a 2 años) Maestro (2 y medio a 5 años)
Alemania	Sí	Ninguno (a)
Grecia	No - inferior	Maestro (2 y medio a 5 años)
Irlanda	No - inferior	Maestro (4-5 años)
Italia	No - inferior	<i>Educatrice</i> (pedagogo)(0 a 2 años) (b) Maestro (3 a 5 años) (b)
Países Bajos	No - inferior	Maestro (4 años)
Noruega	Sí	Pedagogo (0 a 5 años)
Polonia	No - inferior	Maestro (3 a 6 años)
Portugal	No - inferior	Maestro (0 a 5 años)
Rumanía	No - inferior	(c) Maestro (3 a 5 años)
España	No - inferior	Maestro (0 a 5 años)
Suecia	Sí	Maestro (0 a 5 años)
Reino Unido	No - inferior	Maestro (3-4 años) Inglaterra: Profesional de la primera infancia (0 a 4 años)

¿Los servicios para niños y niñas de menos de tres años cuentan con el mismo perfil profesional? «Inferior» = el nivel de cualificación para los profesionales que trabajan con niños de menos de tres años es, globalmente, inferior.

(a): Algunos pedagogos, con nivel de licenciatura, trabajan en servicios alemanes, normalmente como directores de centro; no los encontramos en la mayoría de servicios.

(b): Hace sólo tres años que se introdujo una formación de nivel de licenciatura universitaria, de modo que la mayoría de maestros actuales tienen

una cualificación inferior, mientras que la mayoría de los nuevos maestros tienen la nueva cualificación. Existen variaciones regionales en los estándares, por ejemplo, la región de Emilia Romagna exigirá que todos los nuevos profesionales a partir del 2010 tengan una formación universitaria.

(c): Hay planes de introducir una cualificación de magisterio de licenciatura para menores de 3 años a partir del 2008. La formación actual es una titulación post-obligatoria de atención sanitaria de tres años de duración.

La formación de una profesión

Stig G. Lund

Stig G. Lund examina la dimensión europea de la formación de los trabajadores del ámbito de la primera infancia.

En la agenda de la UE, se ha otorgado un lugar prioritario a la educación y la atención de la primera infancia, y se ha contribuido en gran medida a la formación permanente y a la Estrategia de Lisboa para el crecimiento, el empleo y la formación, así como a la conciliación de la vida familiar y laboral. Pero los tratados europeos otorgan a la UE unas competencias limitadas para interferir en la formación en los estados miembros, que sólo permiten el intercambio de experiencias, el intercambio de buenas prácticas y actividades voluntarias de este estilo. Sin embargo, la UE –el Consejo, la Comisión y el Parlamento– se muestra activa en el tema de la formación, incluyendo el ámbito de la primera infancia, y también en lo que afecta a los trabajadores de dicho ámbito.

Pero el enfoque educativo no es el único con que trabaja la UE en referencia a la educación y la atención de la primera infancia. Durante años ha promovido los «servicios infantiles» como condición necesaria para la igualdad de género en la ocupación y la formación; ha habido intercambios de información (por ejemplo, la Red para la Atención a la Infancia 1986-1996), los gobiernos han adoptado unos principios y unos objetivos comunes (Recomendaciones del Consejo para la Atención a la Infancia de 1992), algunos programas sociales han proporcionado financiación, y se han establecido unos objetivos en referencia a las plazas de atención infantil en los estados miembros (Objetivos de Barcelona, 2002).

Educación y competencia, atención a la infancia y conciliación

Aquí percibimos la división en el planteamiento y la política de la UE: por un lado, un programa para la igualdad y la ocupación que habla de servicios de «atención a la infancia», y de trabajadores del ámbito de la «atención a la infancia»; por otro lado, un programa para la educación que habla de «educación infantil» y de «maestros». Ambos ignoran un tercer enfoque integrado, que encontramos en Dinamarca y en otras partes de Europa: el de la «pedagogía social» y los «pedagogos», que combina la atención, el aprendizaje, el bienestar y el crecimiento global (véase el artículo de Søs Bayer).

Esta división entre la educación y la atención fue identificada y criticada hace ya años por la propia Red para la Atención a la Infancia de la Comisión Europea. Pero sigue vigente en la actualidad, no sólo en muchos estados miembros, sino dentro de la propia UE, donde la responsabilidad de la educación y la atención a la infancia se divide entre la Dirección General de Educación y Cultura y la Dirección General de Empleo, Asuntos Sociales e Igualdad de Oportunidades.

Ambas direcciones trabajan en iniciativas para la primera infancia. La DG de Educación publicó una Comunicación (septiembre de 2006) sobre *Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación* (http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comm481_es.pdf), donde se subraya la importancia de la educación infantil, dado que la investigación demuestra que un aprendizaje temprano favorece unos mejores resultados escolares en el futuro, un índice más elevado de empleo y una mejor salud. Los estados miembros, según recomienda la Comisión Europea, deberían «invertir más en educación infantil» y «será necesario mejorar la oferta de maestros de infantil con una formación específica». Como elemento de especial relevancia para la formación de estos trabajadores, la Comisión Europea declara que «el tipo de servicio infantil y la pedagogía que debe utilizarse» deberían «tener en cuenta tanto el aprendizaje como las competencias personales y sociales».

Resulta preocupante el hecho de que la terminología utilizada esté tan influida por un vocabulario limitado –«maestro»,

«infantil», «educación». Encaja demasiado bien con la Estrategia de Lisboa de reforzar la competitividad de Europa a través de la educación. Parece que otros aspectos de este ámbito, como la atención, corren el riesgo de ser ignorados.

En otro ámbito de la Comisión Europea, la Dirección General de Asuntos Sociales, la prioridad se centra en el aumento de plazas en los servicios infantiles para conseguir los objetivos de empleo, de igualdad de oportunidades y de conciliación de la vida laboral y familiar. En 1992, la Recomendación del Consejo sobre Atención Infantil reconocía la importancia de la formación de los trabajadores: «la formación, tanto inicial como continua, de los trabajadores de los servicios infantiles [debería ser] adecuada a la importancia y al valor social y educativo de su labor». Diez años más tarde, los Objetivos de Barcelona no hacían ninguna mención a los trabajadores cuando se hablaba de la ampliación de estos servicios. Actualmente, la Dirección trabaja en una nueva recomendación sobre atención infantil, que sustituya la antigua, en diálogo con la Dirección General de Educación; esta vez reaparecerá la cuestión de la formación de los trabajadores.

Dos enfoques

Los dos enfoques pueden tener implicaciones importantes en lo que se refiere a la estructuración y la formación de los trabajadores. La «atención a la infancia» puede dar lugar al trabajador como cuidador, la «educación infantil» al trabajador como maestro de escuela.

Una comunicación de la Comisión (agosto del 2007) sobre *Mejorar la calidad de la formación del profesorado* (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:ES:PDF>) define el profesorado como las personas que trabajan en la «educación general» y, por lo tanto, excluye a «las personas empleadas al margen de los sistemas formales de educación y formación». ¿Se incluye a las personas que trabajan en la educación y la atención a la primera infancia que no son maestros formalmente pero que se consideran a sí mismas como implicadas en el aprendizaje, como los pedagogos o algunos trabajadores de la atención infantil?

Necesitamos un enfoque integrado de los servicios y de la labor de los servicios de educación y atención a la primera infancia, donde la atención y el aprendizaje se consideren inseparables. Pero este enfoque no se puede desarrollar en Europa sin cuestionar las divisiones tradicionales: entre «atención» y «trabajadores del ámbito de la atención a la infancia» para niños y niñas de 0 a 3 años y «educación» y «maestros» para niños y niñas de 3 a 6 años; entre la formación profesional basada en la atención del primer grupo, y la formación universitaria en el caso del segundo grupo; entre las grandes diferencias en lo que al estatus, los sueldos y las condiciones laborales se refiere, por no hablar de las divisiones referentes a los objetivos pedagógicos, los contenidos y los métodos. Hasta ahora, la UE, dividida ella misma en este tema, no ha ofrecido guía alguna.

El proceso de Bolonia y el marco europeo de cualificaciones

Paralelamente a estos desarrollos, el proceso de Bolonia pretende crear un espacio europeo de educación superior para el 2010. La UE está fuertemente comprometida pero el proceso supera sus fronteras e incluye a 46 países europeos. Uno de los objetivos clave es transformar los distintos sistemas nacionales de educación superior en un sistema común de tres ciclos: cuatro años para un grado, dos más para un máster, y tres años para un doctorado.

El proceso de Bolonia está estrechamente ligado a la Estrategia de Lisboa para el crecimiento y el empleo, y tendrá una influencia decisiva sobre el futuro de la educación superior en toda Europa. Tiene implicaciones para la formación de los maestros, incluyendo los maestros de educación infantil –por ejemplo, ¿deberían tener una educación de grado o de máster?– pero no para los trabajadores de la atención a la infancia, que tienen una formación profesional.

Otro aspecto que hay que considerar es el marco europeo de cualificaciones, que los estados miembros deben poner en práctica en su marco nacional de cualificaciones. Los marcos de la UE y los nacionales constarán de un sistema de 8 niveles de competencias con el objetivo de promover la movilidad entre los distintos estados miembros y la formación continua. (Véase el artículo de Claire Cameron para más información sobre el marco europeo de cualificaciones y sobre competencias).

Una respuesta sindical

¿Qué opinan sobre esto los profesionales? Pues depende de quienes sean y de si tienen o no una voz colectiva, por ejemplo, a través de los sindicatos; los trabajadores de la atención a la infancia suelen estar menos sindicados que los maestros o los pedagogos. Una voz con influencia es la del Comité Sindical Europeo de Educación (CSEE), un socio de la UE que reúne a maestros, educadores y pedagogos de todos los niveles (desde la primera infancia a las universidades) y de todos los estados miembros.

En abril de 2008, el CSEE publicó un documento sobre la formación de los maestros en Europa, que puede consultarse en la página web del CSEE. El documento se refiere a los maestros de educación infantil, que el CSEE considera que incluye a una variedad de maestros, educadores y pedagogos, cuya labor no implica sólo la enseñanza y el aprendizaje, sino también la atención y el desarrollo. El CSEE afirma que estos trabajadores necesitan una formación de nivel universitario, igual que los maestros de educación primaria y secundaria, y que la formación inicial debería dar acceso a continuar los estudios y la investigación.

Dar valor a una labor: una profesión para el 0-6

La red de revistas *Infancia en Europa* ha propuesto 10 principios para desarrollar una perspectiva europea sobre los pequeños y los servicios infantiles (www.revistainfancia.org).

Uno de estos principios aborda la cuestión de la formación de los trabajadores. Conscientes de que la dedicada a los 0-6 puede ser una «una profesión muy especializada y distinta de otras» o una «especialización dentro de una profesión más amplia», *Infancia en Europa* tiene claro que la formación, así como los sueldos y las condiciones laborales, deberían ser equiparables a las de los maestros de escuela.

En toda Europa encontramos respuestas diversas a la pregunta sobre cuál es la labor esencial de los trabajadores del ámbito de la primera infancia y sobre cuáles son los valores, los objetivos y los contenidos de los servicios infantiles. Sucede también en Dinamarca. Así pues, son necesarios el diálogo, la investigación y la experimentación pedagógica: las instituciones europeas tienen un papel importante a la hora de facilitarlos.

Stig G Lund es consejero especial del BUPL, el sindicato de pedagogos de Dinamarca.

sgl@bupl.dk

¿Qué tipo de profesional?

Pamela Oberhuemer, Inge Schreyer

Las autoras analizan las distintas ideas que conviven en Europa sobre cuál debe ser la formación y la estructura de los trabajadores del ámbito de la primera infancia.

Los profesionales de la educación y la atención a la primera infancia y los objetivos políticos

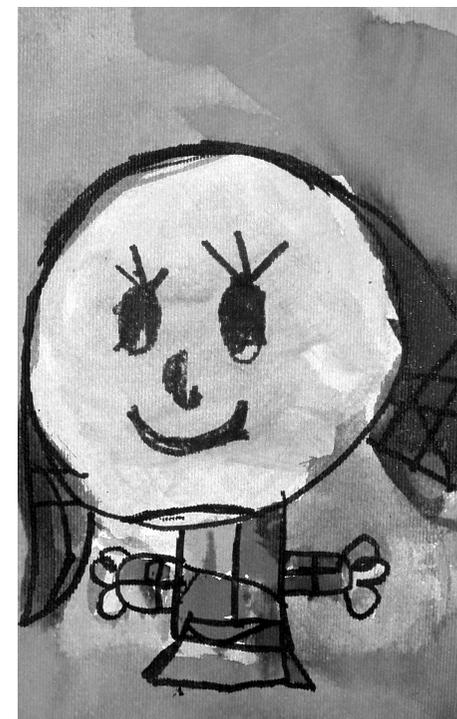
El reciente informe de la OCDE sobre la educación y la atención a la primera infancia en 20 países describía el equipo de personal como «el elemento clave para la calidad de los servicios». Los denominados objetivos de Barcelona establecidos en 2002 por la UE no hacían ninguna referencia al personal, y se centraban exclusivamente en la ampliación de plazas de los servicios infantiles. No fue hasta marzo de 2007 cuando surgió explícitamente la cuestión del aspecto cualitativo de la ampliación en un encuentro de los ministros de educación de la UE en Heidelberg. En el Comunicado Final, los ministros «otorgaron una particular importancia a la calidad de la formación de los educadores de la primera infancia, así como al desarrollo de currículos, y destacaron la necesidad de ofrecer centros educativos infantiles con personal y financiación adecuados.» (http://www.bmbf.de/pub/kommunique_eu_heidelberg_en.pdf)

Los perfiles profesionales en los distintos países europeos

Pocos estudios han examinado la formación profesional de los trabajadores de los centros infantiles en los distintos países europeos. ¿Quién trabaja en ellos? ¿Cuáles son los requisitos de formación para los profesionales de estos centros? ¿Están surgiendo nuevos perfiles profesionales? El proyecto Seepro –sistemas de educación/atención infantil y profesionalidad en Europa– del Instituto Nacional de Investigación Infantil de Munich, intenta ofrecer una respuesta a estas preguntas. Financiado por el Ministerio Federal Alemán de Familia y Juventud, el proyecto se centra concretamente en los perfiles profesionales de los nuevos estados miembros: Bulgaria, Chipre, la República Checa, Estonia, Hungría, Letonia, Lituania, Malta, Polonia, Rumanía, la República Eslovaca y Eslovenia. El formato del proyecto proviene de un estudio anterior del Instituto de Investigación Infantil realizado en la Europa de los 15, y cuyos datos también se están actualizando. (<http://www.ifp.bayern.de/projekte/laufende/informationenseepro-english.html>).

En referencia a las instituciones infantiles para niños y niñas de dos o tres años de edad, antes de la escuela obligatoria, la mayoría de países están de acuerdo en que el profesional debería tener una formación académica de nivel universitario orientada a la pedagogía. En muchos países, los itinerarios académicos están siendo desarrollados de nuevo o están sufriendo reestructuraciones considerables dentro del Proceso de Bolonia, que debe establecer un marco común para las cualificaciones académicas en toda Europa para el 2010. Cada vez son más los países (por ejemplo, Bulgaria, Rumanía, la República Eslova), donde hay también la posibilidad de realizar especializaciones de postgrado en educación infantil. En Austria, la República Checa, Alemania, Malta y la República Eslovaca, no ha habido hasta hoy ninguna decisión política general de elevar el nivel formal actual de la formación. Sin embargo, incluso en estos países, se está debatiendo el tema y se están tomando iniciativas en este sentido, por ejemplo en Alemania y la República Eslovaca.

Pero el panorama es completamente distinto en cuanto a los requisitos para trabajar con niños y niñas más pequeños, de cero a tres o cuatro años. Aquí no se percibe acuerdo alguno. En los países nórdicos y bálticos, y también en Eslovenia, se exige un itinerario de educación superior a los profesionales que trabajan con niños de cero hasta la edad escolar, un enfoque que refleja las estructuras administrativas integradas para los servicios infantiles de estos países. Pero no sucede así en la mayoría de



países de la UE. Unos sistemas separados, con distintos ministerios para los distintos grupos de edad, han originado en la mayoría de los casos unos estándares profesionales distintos.

La Tabla 1 muestra la formación inicial de los profesionales de diez estados miembros de la UE, algunos más veteranos y otros más recientes. Bulgaria, Chipre, Luxemburgo, Malta, Rumanía, la República Eslovaca, son ejemplos de países con sistemas separados; Dinamarca, Letonia, Eslovenia y Suecia, de sistemas integrados. Con «profesionales» nos referimos a trabajadores responsables de un grupo o del centro.

Tabla 1: Profesionales de centros infantiles de 10 países de la UE

País	Profesional de centros infantiles y formación/titulación inicial	Ámbitos de trabajo / tipo de institución
Sistemas separados para la primera infancia		
Bulgaria	<p>Profesional de escuela infantil y primaria 4 años de universidad (des de 1996) Titulación: Licenciatura</p> <p>Profesional de infantil 4 años de universidad (desde 1996) Titulación: Licenciatura</p> <p>Profesional de la salud y la atención (enfermero/a senior)(= director/a de centro) Profesional de la salud y la atención (enfermera/a)(= tutor/a de un grupo)</p>	<p>Parvulario 3 a 7 años</p> <p>Preescolar obligatorio para los 6 años</p> <p>Escuela primaria</p> <p>Centros de atención sanitaria y social de los 10 meses a los 3 años</p>
En principio, en cada centro hay una persona con formación pedagógica de una universidad de especialidad médico-pedagógica (= especialista en currículo, planificación y gestión de actividades educativas); en la práctica, estas labores las lleva a cabo una enfermera con una formación específica.		
Chipre	<p>Profesional del ámbito infantil <i>nipiagogi</i> 4 años de universidad Trabaja básicamente en parvularios públicos y municipales Titulación: Licenciatura</p> <p>Cuidador infantil <i>nipiokomi vrefokomi</i> 2 o 4 años en un instituto superior privado (desde 2007 se denomina universidad privada) o en una Institución Educativa Tecnológica (TEI) en Grecia Trabajan básicamente en centros privados Titulación: Diploma / Certificado del instituto profesional</p>	<p>Parvulario / Preescolar <i>nipiagogio</i> de los 3 años a los 5 años y 8 meses</p> <p>Curso de infantil <i>prodimotiki</i> Un año antes del ingreso en la escuela obligatoria, de los 4 años y 8 meses a los 5 años y 8 meses</p> <p>Centro de atención a la infancia <i>Vrefonipiokomikos sthathmos</i> de los 3 meses a los 3 años</p> <p>Centro de atención a la infancia que incorpora parvulario / preescolar de los 3 meses a los 5 años y 8 meses</p>
Luxemburgo	<p>Hasta 2008: Profesional del ámbito infantil <i>instituteur de l'éducation préscolaire</i> (de los 4 a los 6 años) 3 años de educación superior en un instituto profesional (instituto de formación de profesorado)</p>	<p>Educación infantil <i>éducation préscolaire</i> <i>Spillschoul</i> de los 4 a los 6 años</p>

País	Profesional de centros infantiles y formación/titulación inicial	Ámbitos de trabajo / tipo de institución
Sistemas separados para la primera infancia		
Luxemburgo	<p><i>Desde 2008:</i> Profesional de educación infantil y primaria (de los 3 a los 12 años) 4 años de universidad (un cuatrimestre en el extranjero) Titulación a partir de 2009: Licenciatura en Ciencias de la Educación</p> <p>Profesionales de la pedagogía social <i>Éducateur / éducatrice</i> (= tutor de grupo-clase) Desde 2005: 3 años en una institución de educación superior para las profesiones de educación social <i>Éducateur gradué</i> (pedagogo social graduado) (= director de centro) Titulación a partir de 2008: Licenciatura en Ciencias Sociales</p> <p>Profesional sanitario / de atención (enfermera de pediatría) <i>Infirmière en pédiatrie</i> (sólo grupos con niños y niñas hasta los 18 meses) 2 años de formación superior en instituciones para profesiones sanitarias</p>	<p>Educación del ámbito de la primera infancia <i>éducation précoce</i> Sólo para niños y niñas de 3 años</p> <p>Escuela primaria de los 6 a los 12 años</p> <p>Centros infantiles <i>(foyers de jours, crèches, maison relais pour enfants)</i> de los 2 meses a los 12 años</p> <p>Centros de puertas abiertas</p> <p>Servicios de intervención familiar</p>
Malta	<p>Profesional del ámbito infantil título oficial = auxiliar de parvulario) 2 años de instituto profesional superior (postsecundaria, no terciaria) La introducción de unos requisitos de formación es reciente. El personal que trabaja en centros de atención a la infancia puede no tener ninguna cualificación relevante.</p> <p><i>Desde 2001:</i> Trabajador del ámbito de la atención a la infancia Formación en el mercado laboral a través de la Corporación de Formación Ocupacional (ETC) - 300 horas de base teórica y práctica, 500 horas en centros (formación en prácticas) Algunos trabajadores pueden tener la misma cualificación que los auxiliares de parvulario (véase más arriba).</p>	<p>Parvulario de los 3 a los 5 años</p> <p>Escola bressol/Centre d'atenció a la infància de los 3 a los 5 años</p> <p>Enfermera de día/ centre de atención a la infancia de los 0 a los 3 años</p>

País	Profesional de centros infantiles y formación/titulación inicial	Ámbitos de trabajo / tipo de institución
Sistemas separados para la primera infancia		
Rumanía	<p>Profesional de educación infantil <i>Educatoare</i> Desde 1999: 3 año de estudios superiores, instituto de formación para maestros, con especialización en la primera infancia Titulación: Diplomatura</p> <p><i>Institutori invatamant prescolar</i> Desde 2005: 3 años de universidad Titulación: Diplomatura</p> <p>Profesional del ámbito infantil y de la escuela primaria <i>Profesori pentru invatamantul primar si prescolar</i> 3 años de universidad Titulación: Licenciatura</p> <p>Profesional sanitario y de atención <i>Asistente de pediatrie (hasta 2007) bzw. profesori de educatie timpurie (a partir de 2008)</i> Hasta 2007: Secundaria superior con especialización en atención sanitaria A partir de 2008: 3 años de universidad Titulación: Licenciatura</p>	<p>Parvulario de los 3 a los 6 años (hasta 2007, de los 3 a los 7 años)</p> <p>Escuela primaria de los 6 a los 10 años (hasta 2007: de los 7 a los 11 años)</p> <p>Escuela infantil de los 4 meses a los 3 años (hasta 2007); de los 0 a los 3 años (a partir de 2008)</p>
República eslovaca	<p>Profesional del ámbito infantil <i>ucitel</i> 4 años de secundaria superior o de escuela profesional (= formación reglada) Titulación: Certificado Iniciativas paralelas desde 2005: 3 años de estudios universitarios en primera infancia Titulación: Licenciatura También: Especialización en primera infancia con una licenciatura en educación</p>	<p>Parvulario de los 2/3 a los 6 años</p> <p>También pueden trabajar en centros fuera escuela de los 6 a los 10 años</p>

País	Profesional de centros infantiles y formación/titulación inicial	Ámbitos de trabajo / tipo de institución
Sistemas infantiles coordinados		
Dinamarca	<p>Profesional de la pedagogía social <i>Paedagog</i> 3 años y medio en una facultad universitaria de especialidad Titulación: Licenciatura</p>	<p>Escuela infantil de los 0 a los 3 años Parvulario de los 3 a los 6 años Centro infantil de los 0 a los 6 años o de los 0 a los 10/14 años Grupo de preescolar de los 6 a los 7 años Centros fuera escuela de los 0 a los 14 años Otras labores sociales diversas / servicios sociopedagógicos con niños, adolescentes y adultos</p>
Letonia	<p>Profesional del ámbito infantil <i>Pirmsskolas izglitibas pedagoģs</i> de 4 a 5 años en una facultad de formación superior de pedagogía</p> <p>Desde 2004: de 3 a 4 años de universidad Titulación: Licenciatura</p>	<p>Centro infantil de los 0 a los 7 años Un año antes de la escolarización obligatoria</p>
Eslovenia	<p>Profesional del ámbito infantil <i>vzgojitelj</i> 3 años de universidad Titulación: Licenciatura</p>	<p>Centro infantil de 1 a los 6 años</p>
Suecia	<p>Profesional del ámbito infantil <i>Lärare</i></p> <p>Desde 2001: 3 años y medio de universidad Titulación: Licenciatura</p>	<p>Preescolar de 1 a los 5 años</p> <p>Grupo de preescolar de los 6 a los 7 años, no obligatorio</p> <p>Sección de primaria de la escuela de los 7 a los 8 años, de 7 a 11 años, según las áreas de estudio</p>

Al comparar todos estos países, surgen por lo menos cinco perfiles distintos en referencia al trabajo profesional con niños y niñas de hasta la edad escolar obligatoria.

- *Profesional de la primera infancia* (Letonia, Eslovena, Suecia)

Los profesionales tienen una educación superior para una profesión pedagógica en centros para la primera infancia desde el nacimiento hasta la edad escolar obligatoria. La responsabilidad de estos centros es integrada, normalmente bajo el Ministerio de Educación.

- *Profesionales del ámbito infantil* (Chipre, Malta)

Los profesionales tienen una formación para la labor educativa con niños y niñas de 3/4 a 5/6 años, es decir, para los años inmediatamente anteriores a la escuela obligatoria. Existen grandes diferencias en el nivel de cualificación académica: en Chipre el requisito para trabajar en un parvulario público son unos estudios universitarios de cuatro años que dan lugar a una licenciatura, pero en Malta es muy inferior.

- *Profesionales de escuela infantil y primaria* (Bulgaria, Luxemburgo, Rumanía)

Los profesionales tienen la cualificación de maestros del sistema escolar, es decir, para los dos o tres años anteriores a la escuela obligatoria y para trabajar en escuelas primarias. Los itinerarios académicos suelen estar muy influidos por los requisitos escolares. En Luxemburgo, por ejemplo, la especialidad en educación infantil que había dentro del marco común de magisterio ya no existe dentro del itinerario de cuatro años que se ha introducido en 2008.

- *Profesional de la pedagogía social* (Dinamarca, Luxemburgo)

Estos profesionales tienen estudios superiores de trabajo sociopedagógico fuera del sistema escolar con todos los grupos de edad, incluyendo los adultos. Pueden trabajar en centros para la primera infancia, pero también en muchos otros tipos de centros.

- *Profesional sanitario /de atención* (Bulgaria y Rumanía y –para niños y niñas de hasta 18 meses– Luxemburgo)

Estos profesionales trabajan con criaturas hasta tres o cuatro años y tienen bien una formación específicamente pediátrica (por ejemplo, enfermera en pediatría) o una formación general como trabajadores sanitarios y de atención para todos los grupos de edad.

¿Qué tipo de profesional y qué concepto de profesionalidad queremos para el futuro?

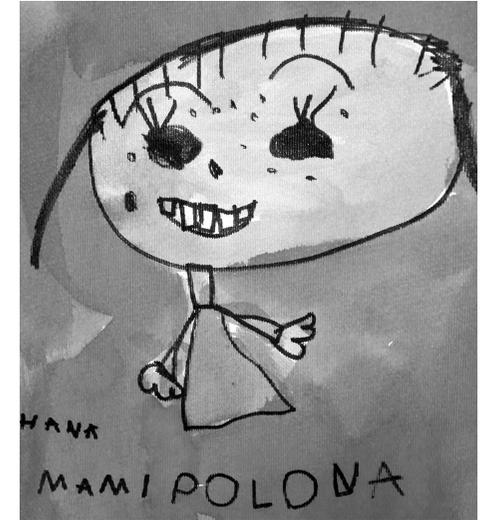
Estos perfiles sugieren que las percepciones políticas sobre el profesional del ámbito de la primera infancia varían considerablemente de un país a otro, y que reflejan maneras culturalmente arraigadas de comprender el papel de las instituciones para la primera infancia y la preparación profesional necesaria para trabajar en ellos. En Dinamarca, el modelo del pedagogo social pone el acento en una combinación de elementos pedagógicos, de trabajo social y sanitarios a lo largo de la vida. Pero en el resto de países se valora una formación mucho más especializada, para un grupo de edad específico y para un tipo específico de institución, enfocada al trabajo con niños y niñas.

¿Qué tipo de profesional será necesario? ¿Será una profesionalidad amplia e integrada que vincule la atención, el aprendizaje, la pedagogía y la educación; junto a una «profesionalidad democrática» que valore las relaciones recíprocas y las alianzas, que coloque al pequeño, pero también a las familias y la comunidad, en el centro? ¿O será una profesionalidad de «técnicos», estrechamente ligada a unos «resultados» prescritos guiados por la existencia creciente de currículos? Esperemos que los esfuerzos que han propuesto los ministros de educación de la UE para mejorar la calidad de la formación profesional incluyan estas cuestiones dentro de un debate amplio.

Pamela Oberhuemer, Inge Schreyer son investigadoras del Instituto de Investigación Infantil de Munich, y trabajan en el proyecto Seepro.

pamela.oberhuemer@ifp.bayern.de.

inge.schreyer@ifp.bayern.de



¿De qué hablamos cuando hablamos de «competencia»?

Claire Cameron

Claire Cameron propone una mirada crítica a un concepto utilizado muy a menudo.

Introducción

El término «competencia» se está introduciendo rápidamente en el lenguaje profesional europeo de la atención y la educación infantil para referirse a todo lo que se hace en nombre de la práctica o de la responsabilidad de la práctica. Pero este término tiene, por lo menos, dos significados. Uno se refiere a un número definido de conocimientos, habilidades y aptitudes que conforman un dominio profesional concreto; el otro, a un enfoque del conocimiento y el desarrollo del conocimiento en un área concreta. Existen también los «enfoques basados en la competencia» en la preparación para trabajar en un terreno determinado.

La idea de competencia es también central en las reformas europeas de la educación superior introducidas por el acuerdo de Bolonia en 1999. En él se afirma que «en la actualidad, la Europa del conocimiento está ampliamente reconocida como un factor irremplazable para el crecimiento social y humano... capaz de dar a sus ciudadanos las *competencias* necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio». Una Comunicación de la Comisión Europea del 2006 añadía que «las universidades tienen la capacidad de jugar un papel central en el objetivo de Lisboa (Estrategia sobre el empleo acordada en el año 2000) de equipar Europa con las habilidades y las *competencias* necesarias para tener éxito en una economía globalizada y basada en el conocimiento» (las cursivas son de la autora).

Significados debatibles

En un diccionario encontramos una definición de «competencia» como «tener el permiso o la capacidad para hacer algo» y «ser competente» significa tener «suficientes habilidades, conocimientos, capacidades y cualificaciones». El uso de términos como «suficiente» y «adecuado» implica que el nivel de conocimientos o capacidades necesario para «ser competente» es básico: no va más allá de unos mínimos.

Bajo este prisma, el desarrollo de competencia y las cualificaciones basadas en la competencia conllevan la consecución de ciertos estándares de realización, por debajo de los cuales no debería quedar ningún profesional.

A primera vista, este enfoque parece indiscutible; pero si pensamos en ello, es también limitador. Se centra en aspectos de «capacidad» de aprendizaje en lugar del desarrollo versátil del conocimiento y la comprensión. Las cualificaciones basadas en la competencia establecen a priori qué habilidades y conocimientos –competencias– debería tener un profesional y sobre los cuales será evaluado. Este proceso asume que existe un acuerdo sobre las habilidades y los conocimientos necesarios para desarrollar una profesión, mientras que, en el momento de la verdad, siguen existiendo debates sobre la práctica profesional y «el camino adecuado» hacia dicha práctica, que contribuyen a la evolución de los estándares de la práctica. El desarrollo de una profesión exige unas cualificaciones que apoyen la capacidad de los profesionales de plantear debates, escuchar, comunicar y trabajar democráticamente.

En un proyecto reciente que investigaba de qué manera puede introducirse en los servicios infantiles de Inglaterra la pedagogía social (o «la educación en el sentido más amplio»), un enfoque muy extendido en la Europa continental, pregunté a los participantes sobre qué entendían por «competencia». Provenían de una diversidad de profesiones que trabajan con pequeños o adultos con necesidades especiales, o que forman a aquéllos que trabajan en ese campo. Descubrí dos cosas.

En primer lugar, que los profesionales no estaban satisfechos con la manera en que se utilizaba el término «competencia» para describir la práctica en los servicios infantiles; y en segundo lugar, que los participantes que provenían de la pedagogía social entendían la competencia de una manera distinta al resto.

La mayoría de los 50 participantes se referían a la «competencia» como un «punto de referencia» para la práctica. Para ellos, «competencia» equivalía a estar «preparado» para llevar a cabo su labor, estar «seguros para ponerla en práctica» y tener «la capacidad de



utilizar las habilidades, los conocimientos y la experiencia de un modo creativo y profesional para conseguir labores y objetivos a un nivel aceptable, según las expectativas establecidas por la empresa o la legislación». Una persona contestó que la competencia consiste en mostrar «que puedes demostrar que eres capaz de hacer algo. Nada ha pasado hasta que no se ha descrito». Y añadía que, si no hay registro, el trabajo es invisible, y que «si puedes describir lo que haces, se demuestra que eres competente».

Marcos de cualificación basados en la competencia

Estos comentarios reflejan una orientación concreta en el Reino Unido sobre la competencia. Durante la década de 1980, la reforma del sistema de cualificaciones profesionales dio lugar a un sistema de premios para aquéllos que eran capaces de demostrar su competencia para la práctica respondiendo a unos «estándares ocupacionales» acordados a escala nacional. El acento se ponía en los resultados. Este sistema se fue desarrollando para abarcar toda la formación y todas las cualificaciones.

En Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte, existe actualmente un Marco Nacional de Cualificaciones, con un sistema de niveles, desde el Inicial (certificados de habilidades vitales básicas) al nivel 8 (estudios de doctorado). Hoy, la definición de competencia en la formación profesional está muy relacionada con la realización de unos estándares y unos niveles prescritos.

En 2008, el Parlamento Europeo adoptó la idea de un marco europeo de cualificaciones, basado en el modelo del Reino Unido, con «ocho niveles de referencia que describen lo que una persona sabe, comprende y es capaz de hacer –resultados del aprendizaje– independientemente del sistema por el cual haya adquirido una determinada cualificación». Se consideró que basarse en niveles de referencia y en resultados de aprendizaje, igual que en el enfoque del Reino Unido, era una manera de conseguir una «mejor correspondencia entre las necesidades del mercado laboral en referencia a conocimientos, capacidades y competencias y la oferta de educación y formación», así como de facilitar la transferencia de cualificaciones entre los distintos países de la UE.

¿Significados comunes de competencia?

Una definición emergente de «competencia» se refiere a la realización de unos estándares establecidos, pero mínimos. ¿La comparten todos los profesionales de profesiones sociales? Algunos de los participantes en mi estudio reciente eran estudiantes o profesores de pedagogía social en Dinamarca y Alemania. No trabajaban con evaluaciones basadas en competencias ni con estándares nacionales

prescriptivos y su enfoque para definir la competencia era distinto; consideraban que era «más que una habilidad». Un profesor danés dijo que ser competente consistía en la combinación de «conocimientos, capacidad y reflexión para hacer algo». Se trata de traducir los conocimientos en una acción efectiva de manera meditada, concretamente teniendo en cuenta el contexto social y cualquier implicación de la acción. Ser competente tenía también relación con el desarrollo personal. Un segundo profesor comentó que la competencia es «ser capaz de estar en relación con la propia competencia, reflexionar sobre ella y desarrollarla, ser capaz de relacionarse con los demás y hacerlo uno mismo». Por ejemplo, la competencia es «ser capaz de comunicarse, saber comunicarse con distintos grupos, equipos, niños, familias», y «ser capaz de poner en práctica y desarrollar conocimientos, competencias y valores, desarrollo personal y profesional».

Estas reflexiones sobre la competencia expresaban un enfoque bastante distinto y están más cerca de las conclusiones de un proyecto de la OCDE que dice que la competencia es «la capacidad de responder a demandas complejas en un contexto particular... (e) implica la movilización de conocimientos, de habilidades cognitivas y prácticas... así como de actitudes, emociones, valores y motivaciones... una noción holística, que no era sinónima de 'habilidad'»:

(<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.html>).

En este proyecto, realizado por un equipo interdisciplinar internacional, el concepto de competencia se extendía más allá de la conceptualización limitada del discurso actual del Reino Unido. Se entendía como la movilización de los propios recursos en un contexto social.

Conclusiones

En general, han surgido dos posturas sobre la competencia. Una tiene que ver con la competencia como principio organizador en la valoración de la realización de un profesional; la segunda es la manera de expresar la capacidad y la acción, donde el individuo se conceptualiza como responsable tanto de su individualidad como de su ser social integrado en un grupo más amplio. La postura del Reino Unido –la competencia como punto de referencia de unos estándares en la formación y la práctica– se está introduciendo en los marcos europeos. Puede argumentarse que no favorece el desarrollo, ya que liga la educación a la práctica de una manera que limita el desarrollo teórico y práctico de un ámbito. Al mismo tiempo, hay una interpretación rica de la competencia en la labor con los niños en algunos países europeos que vincula explícitamente el desarrollo profesional y personal a unos saberes teóricos y a la capacidad de ponerlos en práctica. Puede considerarse que la postura del Reino Unido lleva a una profesionalidad más técnica, arraigada en la conducta; la otra ayuda a una profesionalidad reflexiva. ¿Podemos evitar tirar al niño (rico en competencias) con el agua sucia de la bañera (basada en unas competencias de estándares mínimos)?

Claire Cameron es investigadora en la Unidad de Investigación Thomas Coram, Instituto de Educación de la Universidad de Londres.

c.cameron@ioe.ac.uk

Perfiles profesionales

La declaración de Infancia en Europa **La educación infantil:**

una perspectiva europea defiende la profesionalidad de los trabajadores de educación infantil (0-6) «cualificados para trabajar pedagógicamente con niños de entre 0 y 6 años... [y] también con sus familias y la comunidad». Los cuatro artículos siguientes analizan ejemplos de distintos modelos profesionales para los niños y niñas de 0-6 años.

Los maestros de infantil en Nueva Zelanda

Carmen Dalli

Una nueva profesión para el 2012

La profesionalización de los trabajadores del ámbito de la primera infancia está experimentando una transformación en Nueva Zelanda. Nueva Zelanda fue uno de los primeros países del mundo que integró todos los servicios infantiles en el sistema educativo. Ahora, el plan estratégico gubernamental, de diez años, para la educación infantil, introducido en 2002, está trabajando para que en 2012 todos los trabajadores de la primera infancia sean maestros licenciados.

Con el nombre de *Caminos hacia el futuro: Ng? Huarahi Arataki*, el plan estratégico describe el sector de la primera infancia como «la piedra angular de nuestro sistema educativo» (<http://www.minedu.govt.nz/index.cfm?layout=index&indexid=10944>).

Establece tres objetivos esenciales que deben alcanzarse en un período de diez años: más participación; mejora de la calidad de los servicios, y una relación de colaboración entre los servicios infantiles y otros servicios.

Para mejorar la calidad, hacen falta maestros totalmente cualificados para 2012. Este objetivo es aplicable a la mayoría de servicios infantiles de 0 a 6, y sólo están exentos servicios como ludotecas, liderados por las familias. Todos los maestros de infantil estarán registrados en el Consejo de Maestros de Nueva Zelanda. Juntos, estos dos tipos de servicios, han confirmado que la educación infantil es parte del sistema educativo más amplio, y que los maestros de infantil forman parte de la profesión global de los maestros.

El desarrollo de la profesión

El hecho de que la labor con niños y niñas de 0 a 6 años se considere como parte de la profesión de los maestros no es un cambio político accidental o aislado. Es el resultado de muchos años de una lucha que se remonta a las décadas de 1970 y 1980 e implica a los profesionales, los sindicatos, las escritoras y académicas feministas, y otros grupos de apoyo. Entre todos han conseguido una revolución en los servicios infantiles,

basada en un concepto amplio de «educación infantil», que incluye las necesidades de los niños, de las familias y de las comunidades.

Un hecho clave fue la transferencia en 1986 de las responsabilidades administrativas de los servicios de atención a la infancia del Departamento de Bienestar Social al Departamento de Educación. Este paso fue consecuencia de una gran presión por parte del sector para mejorar los recursos de financiación y administrativos para el sector de la atención a la infancia que, hasta entonces, debía competir por un fondo común anual limitado, buscar patrocinio de fuentes privadas, y complementar la diferencia con unas tarifas que pagaban las familias. El paso al Departamento de Educación situó a los servicios de atención a la infancia al lado de las escuelas infantiles, en el mismo marco político, mejoró las condiciones de financiación de los servicios de atención a la infancia, y estableció la base para racionalizar la política en todo el abanico de servicios que formaban el sector de la primera infancia.

Dos años después de la integración histórica de las políticas de atención y educación, y empujados por argumentos académicos sobre la inseparabilidad de la atención y la educación, se introdujo en las facultades de educación una formación integral de tres años para los estudiantes de atención y educación infantil. Esto reunió dos grupos de estudiantes previamente dispares y empezó a derribar las barreras tradicionales entre los dos grupos de trabajadores. En 1990, los dos sindicatos principales de trabajadores del ámbito infantil —el Sindicato de Trabajadores de la Primera Infancia y la Asociación de Maestros de Infantil—

entendieron el valor de aunar fuerzas y pasaron a formar el Sindicato Conjunto de la Primera Infancia de Aotearoa (Nueva Zelanda en maorí). Tres años después, el nuevo sindicato se fusionó con el sindicato de maestros de primaria, formando una alianza poderosa para las campañas de paridad salarial de finales de 1990.

En este contexto, las cualificaciones y la formación de los trabajadores del ámbito de la primera infancia fueron objeto de muchos informes, donde el tema clave era la necesidad de unas políticas coherentes en un marco nacional. A medida que nos acercamos al final de la primera década del nuevo milenio, es justo decir que estas demandas de unas políticas coherentes han tenido respuesta. Hoy, Nueva Zelanda está en vías de conseguir que los profesionales que trabajen en todos los servicios de los 0 a los 6 años sean maestros.

Conseguir una nueva profesión para el 2012

El plan estratégico ofrece un incremento escalonado del número de profesionales cualificados y registrados en los servicios infantiles –el 50% del personal para diciembre de 2007, el 80% para 2010 y

el 100% para 2012. Durante los cinco primeros años del plan estratégico se han introducido políticas para apoyar estos objetivos. Éstas incluyen becas para atraer a estudiantes de magisterio, e incentivos financieros para animar a los centros infantiles para que ayuden al personal a formarse o a mejorar su cualificación. Se han financiado diversos programas de Reconocimiento del Aprendizaje Previo para evaluar las cualificaciones de los profesionales que ya están en activo y para que sean reconocidas en la preparación de los estudios suplementarios.

¿Cómo ha funcionado el plan? En julio de 2007, se ha superado el objetivo a medio plazo del 50% del personal cualificado: el 60% del personal de los servicios infantiles había logrado las exigencias de cualificación y un número similar había conseguido entrar en el registro de maestros. Del resto, el 49% estaba estudiando para conseguir la cualificación que les permitirá registrarse.

Caminos inclusivos hacia la profesión

La mayoría de universidades ofrecen titulaciones de magisterio de tres años para trabajar con niños de 0 a 6 años. Los estudios pueden realizarse en la universidad o pueden hacerse asistiendo a clase un día a la semana y continuar trabajando en el centro durante el resto de la semana. Los modelos a distancia, incluyendo las versiones on line, también tienen muy buena acogida.

Algunas universidades también disponen de un programa doble de cuatro años que se ofrece paralelamente a estudiantes para maestro de primaria y secundaria. Esta estructura de formación paralela resultó un argumento

clave que ayudó a ganar el caso de la paridad salarial entre los maestros de la primera infancia y los maestros de escuela en 2002.

Hay varias instituciones de educación terciaria no universitaria y con otros modelos flexibles que ofrecen diplomas de tres años.

Existen múltiples formas y opciones flexibles para conseguir la cualificación de grado o diploma de tres años. Se pueden añadir créditos a los cursos para mejorar las cualificaciones. Y hay programas en maorí u otras lenguas del Pacífico para estudiantes indígenas de habla maorí o de otras naciones del Pacífico, las dos minorías históricamente más significativas de Nueva Zelanda.

La identidad profesional: descubrir posibilidades

Un maestro a quien entrevisté en 2007 hablaba así sobre el hecho de convertirse en profesional:

Quando asistí a la Facultad de Magisterio... teníamos una asignatura de seis semanas donde se hablaba del hecho de convertirse en profesionales... Es inconcebible que nadie que se licenciara en aquel grupo pudiera considerarse a sí mismo otra cosa que un profesional... La formación ayuda, y luego debes hacértela tuya y aceptar el rol que te corresponde.

Un programa de investigación-acción, que forma parte del plan estratégico, está demostrando que cada vez es mayor el número de maestros de la primera infancia que tienen un nuevo sentido sobre la profesión y se hacen profesionales más reflexivos e investigadores de la propia práctica.

El programa permite a los centros solicitar la consideración de «Centro de innovación» y trabajar con un investigador académico para documentar, investigar y difundir la propia práctica innovadora. Hasta la fecha han participado diecinueve equipos de maestros, y los informes de los proyectos muestran un sentimiento nuevo de apoderamiento en los maestros que los anima a «reflexionar, dialogar y seguir descubriendo posibilidades.»

«Descubrir posibilidades» es también uno de los objetivos implícitos del documento curricular de Nueva Zelanda, *Te Whāriki* (véase el número 9 de *Infancia en Europa*). En él se pone el énfasis en los ideales democráticos de participación y se da voz a los niños, considerados parte activa en la negociación del currículum a través de una relación receptiva y recíproca que incluye también a las familias y la comunidad. El énfasis de la política actual de Nueva Zelanda en el reconocimiento de la fuerza de los maestros para convertirse en profesionales cualificados capaces de reflexionar críticamente e investigar sobre su práctica, complementa estos ideales democráticos. En palabras de otro equipo de maestros de un Centro de innovación:

Nuestra evolución en tanto que profesionales ha tenido consecuencias sorprendentes para nosotros como maestros, para los niños y niñas, para las familias, y para toda la comunidad educativa; y esto es una buena noticia para la educación de los más pequeños.

Carmen Dalli es profesora asociada en la Victoria University de Wellington.
carmen.dalli@vuw.ac.nz

Los pedagogistas en Italia

Annalia Galardini

El desarrollo de un recurso importante

En la historia de los servicios infantiles de Italia, la presencia de los *pedagogistas* (coordinadores pedagógicos) ha sido un recurso importante y un factor decisivo en la calidad de las redes de servicios locales. Por eso es por lo que el papel del *pedagogista* ha sido objeto de profundos debates e investigaciones y ha sido reconocido específicamente dentro las regulaciones adoptadas por algunos gobiernos regionales.

Pistoia, una ciudad del norte de la Toscana, ha cultivado con los años la calidad de los servicios para niños y niñas de 0 a 6 años. Una parte importante de este proceso ha sido la atención que se ha dedicado a asegurar que dichos servicios reciben un apoyo y un acompañamiento crítico, tareas centrales del papel de los *pedagogistas*. El equipo de coordinadores pedagógicos trabaja desde inicios de la década de 1970, cuando empezaron a funcionar en la ciudad las escuelas infantiles (para niños hasta los 3 años) y los parvularios (para niños de 3 a 6 años). La función del equipo se fue definiendo gradualmente sobre la marcha, a la vez que se desarrollaba la identidad de los servicios y el perfil profesional de quienes trabajaban en ellos. La proximidad de los *pedagogistas* a la vida de las escuelas infantiles y los parvularios y a los educadores ha guiado el desarrollo de sus actividades y actitudes, que se han ido definiendo con el paso del tiempo.

El papel del pedagogista

Esta experiencia ha provocado muchas reflexiones que hoy resultan útiles cuando intentamos definir un perfil del *pedagogista* como profesional que tiene el papel de nutrir y mejorar la calidad de las políticas educativas infantiles. En Pistoia, el *pedagogista* ha sido siempre un rol técnico, y con esto quiero decir que no es alguien que trabaja en un único servicio, sino que está ubicado en una oficina central dentro del ayuntamiento. Cada *pedagogista* actúa como punto de referencia de un pequeño grupo de centros infantiles –entre ocho y diez escuelas infantiles y parvularios. Opera, por lo tanto, dentro una red de servicios que comparten ideas y proyectos. De hecho, una de las funciones estratégicas del *pedagogista* ha sido la de garantizar el enlace entre los diferentes servicios para desarrollar una identidad educativa unificada y una percepción compartida con respecto a las necesidades de los pequeños. Esta función de coordinación pone el acento en el diálogo y la colaboración entre los educadores, las escuelas y las familias. En Pistoia esta interpretación del rol del equipo *pedagogista* ha significado dar visibilidad a buenas prácticas, y ha alejado a

los servicios individuales de un estilo educativo autorreferente y, sobre todo, ha supuesto la oportunidad de proyectar la identidad de las escuelas infantiles y los parvularios hacia la comunidad exterior. Nunca se puede considerar que ha quedado superada para siempre la percepción de la educación infantil como una especie de asistencia social y que se ha logrado definitivamente el reconocimiento de los derechos propios del niño; siempre existe el riesgo de volver atrás. Y por ello es necesario promover continuamente la identidad educativa de los centros infantiles de una zona determinada, hacerla pública e invitar a la comunidad a participar. En esto ha consistido la tarea del *pedagogo*: garantizar la existencia de vínculos entre los servicios para crear redes y establecer raíces en la zona, y fomentar un espíritu de colaboración y de apertura para que la comunidad tome más consciencia y se haga más sensible respecto de los derechos del niño y de la función de las escuelas infantiles y los parvularios.

Otro aspecto importante de la función del *pedagogo* es su papel para garantizar la coherencia entre las decisiones administrativas y organizativas y la tarea educativa: la administración y la organización

deberían estar determinadas por valores educativos, y no a la inversa. El *pedagogo* tiene un papel importante en esto, ayudando a coordinar los aspectos educativos y organizativos de cada centro. La vida en la escuela infantil o el parvulario comporta decisiones organizativas como la formación de grupos de niños y niñas, la organización de turnos y de horarios de trabajo, el uso de fondos para adquirir material y mobiliario. Los *pedagogos* están familiarizados con todos estos aspectos; su aportación estratégica consiste en garantizar que todas estas decisiones administrativas sean acordes con el proyecto educativo. Al mismo tiempo, el *pedagogo* garantiza la existencia de vínculos entre los servicios de una zona para ayudar a mantener un sistema local unitario y coherente.

Cada uno de los centros debe recibir también apoyo en términos educativos. Los *pedagogos* ayudan a sus redes de centros a definir propuestas de trabajo pedagógico con los pequeños, a desarrollar planificaciones compartidas, a documentar las actividades, y a crear una buena relación con las familias. Es importante que el *pedagogo* tenga unas habilidades que le permitan guiar a los educadores hacia formas cada vez más reflexivas de trabajar con los niños y niñas. Hace falta, pues, que estén implicados en los cursos de formación para los trabajadores de la zona y que mantengan una relación sistemática con centros de investigación para garantizar un alto estándar de pensamiento y planificación.

Capacidades necesarias para el desarrollo de su labor

El *pedagogo* debe tener una serie de capacidades que son necesarias para cumplir estos diversos roles e

interactuar con muchos agentes diversos. Debe tener experiencia en pedagogía educativa para apoyar a grupos de educadores que trabajen en proyectos de planificación. Debe tener habilidades organizativas y administrativas para garantizar las condiciones adecuadas para el desarrollo de la tarea educativa. Pero no podemos olvidar la importancia de las habilidades de relación, porque el *pedagogo* debe asumir el papel de facilitador y de mediador de la dinámica de grupo, para que los proyectos educativos logren cierta calidad. Los *pedagogos*, por lo tanto, deben ser capaces de escuchar, de ponerse en el lugar del otro, y de propiciar un diálogo recíproco. Son habilidades importantes tanto cuando se trabaja con el personal de un centro como cuando se interactúa con las familias.

En Pistoia, estas funciones y habilidades han guiado nuestra experiencia y han dotado al equipo de *pedagogos* de una identidad como punto de referencia estable y fiable. Las escuelas infantiles y los parvularios saben que pueden recurrir a ellos con la certeza de que recibirán la ayuda necesaria. El equipo ha ayudado también a construir una memoria de lo que se ha alcanzado en la ciudad en referencia a la tarea realizada con los niños y niñas y sus familias –un patrimonio profesional que crea un sentimiento de cambio y evolución siempre necesario en el contexto de la educación. Ello ha hecho también posibles muchos intercambios con colegas nacionales e internacionales.

Annalia Galardini dirige los servicios municipales para la infancia de Pistoia.

Los pedagogos en Dinamarca

Søs Bayer

Un fantasma recorre Europa. El neoliberalismo está provocando cambios de base en las políticas de prestaciones, sociales y educativas, además de muchas otras cosas. El marketing, la privatización y la liberalización son algunos de sus sellos.

Hoy, en Dinamarca, el carácter, la esencia, el significado y el tamaño de las instituciones de educación superior están cambiando. El eslogan «lo grande es bueno» es el criterio que justifica la sustitución de un sistema rico en tradición y formado por muchas instituciones educativas pequeñas y accesibles, por grandes instituciones de campus. Se produce un alejamiento del concepto de la educación como algo crítico, independiente y democrático, y una tendencia hacia un enfoque centrado en la suficiencia, las competencias, los métodos, las simples transferencias de la teoría a la práctica, y el aprendizaje únicamente de aquello que la profesión requiere. Y sucede lo mismo en la formación de los profesionales daneses de los servicios de la primera infancia.

En Dinamarca, estos profesionales son pedagogos, y representan poco más de la mitad de los trabajadores del sistema extensivo danés de educación y atención a la primera infancia (el resto de trabajadores son ayudantes de pedagogo). Los pedagogos trabajan con pequeños desde los 0 años hasta la edad escolar obligatoria (7 años); pero también están presentes en otros muchos servicios infantiles, juveniles y para adultos, incluyendo la atención a los niños en edad escolar, las residencias de acogida para jóvenes y

los servicios para adultos con discapacidades. ¡Se trata verdaderamente de una profesión que trabaja con personas de 0 a 100 años!

La formación de los pedagogos

Los pedagogos daneses tienen una titulación de Licenciatura Profesional. Esta cualificación inicial se introdujo en 2001-2002, no sólo para los pedagogos, sino también para otras profesiones de los ámbitos de la salud y la educación, como enfermería, magisterio y fisioterapia. Permite acceder a cursar estudios más avanzados, como másters y estudios de doctorado en la universidad. El título de licenciatura «profesional» (anteriormente la «licenciatura» estaba limitada al ámbito universitario) dio lugar, y sigue provocando, constantes debates sobre la relación entre la academización y la formación de los profesionales.

La formación de los pedagogos tiene una duración de tres años y medio y está orientada al mundo laboral; se hacen 15 meses de prácticas (tres meses el primer año y seis el segundo y tercer año) en diferentes tipos de servicios, como, por ejemplo, escuelas infantiles, parvularios, instituciones de acogida, escuelas. Una parte sustancial de la formación es pues práctica. Esto ha originado problemas para que la formación de los pedagogos tenga el reconocimiento de licenciatura profesional, puesto que el largo periodo de formación práctica suscita dudas sobre el nivel académico.

La anterior formación de los pedagogos tenía tres características básicas. Se regía por un marco legal que otorgaba a cada facultad (*seminarium* en danés) una autonomía

considerable en la formulación de los cursos. Abarcaba todo el ámbito pedagógico, desde la cuna hasta la tumba, ofreciendo una educación generalista que implicaba tanto la reflexión como el trabajo con pequeños, jóvenes y adultos. Finalmente, pero igualmente importante, se basaba en un concepto de democracia y de lo que se denominaba «la persona global», y el acento recaía en el desarrollo personal de los estudiantes como base para su formación.

El pedagogo en la sociedad

La profesión del pedagogo tiene un papel central en la sociedad danesa. Su tarea es particularmente importante en el ámbito de la primera infancia, donde Dinamarca es líder mundial, teniendo el mayor índice de pequeños que participan en servicios públicos. Pero los servicios infantiles son sólo uno de los muchos escenarios que los niños frecuentan a diario; la familia y la escuela se consideran los otros dos escenarios particularmente significativos. El hecho de que el Estado sea responsable de una parte importante de la educación de los pequeños ha provocado que, hasta la fecha, los pedagogos hayan adoptado una práctica especialmente reflexiva.

Podríamos decir que los servicios infantiles se han basado en un concepto de democracia, en la erradicación de las desigualdades y en la creación de igualdad de oportunidades para todos. La práctica en estos servicios ha priorizado al niño como globalidad, el juego y su significado para el desarrollo y, en especial, un enfoque no estandarizado que, en gran medida, ha estado exento de evaluaciones, exámenes y regulaciones. Hasta 2004 no existían directrices nacionales para estos servicios. Esto significaba que los pedagogos disfrutaban de mucha libertad para la organización de su trabajo y del tiempo que pasaban con los pequeños, basado principalmente en los conceptos de reflexión, desarrollo y atención. La educación, en el sentido limitado de aprender y enseñar, ha estado ausente en gran medida.

Pero todo ello está cambiando. En 2004, el Parlamento danés adoptó una legislación que establece objetivos para el aprendizaje de los más pequeños. Por primera vez en la historia de los servicios infantiles daneses, se estableció una estrategia de ámbito nacional para la educación de los niños y niñas, con un currículo que especifica unas competencias en áreas como la naturaleza, el cuerpo, la conducta social, el lenguaje y

los valores culturales. Pero un currículo no sólo especifica lo que debe aprender, sino también el que no se debe aprender. En general, el acento ya no recae sobre el elemento democrático. Además, se han introducido unos exámenes, mayoritariamente individuales para cada pequeño, para examinar, por ejemplo, el nivel de lenguaje a la edad de tres y cinco años. Se han generalizado las evaluaciones de la eficacia de los currículos y la documentación requerida.

De este modo, el aspecto del control toma formas nuevas y completamente diferentes. Estos cambios tienen, naturalmente, repercusiones en la formación de los pedagogos.

La nueva formación

Las tres características más importantes de la anterior formación de los pedagogos han desaparecido en la nueva formación introducida en agosto de 2007. Hoy se produce una estandarización sin precedentes en la formación de los pedagogos. Ya no se permite que cada facultad defina y concrete el contenido de dicha formación; ahora existen unas regulaciones prescritas centralmente. Las facultades de formación de pedagogos se han amalgamando con facultades que forman a otros profesionales, como maestros, para dar lugar a grandes «institutos profesionales» o facultades «universitarias».

La relación entre lo general y lo específico en la formación está cambiando. Se está introduciendo la especialización, o mejor dicho, reintroduciendo, puesto que hasta 1992 existía una formación distinta para cada uno de los tres diferentes tipos de pedagogos. Con el nuevo sistema, una parte importante de la formación se orienta hacia una u

otra rama: «pequeños y jóvenes», «personas con capacidad funcional reducida» o «personas con problemas sociales», según la elección del estudiante y las necesidades del sector. Estas áreas de especialización son nuevas y dan lugar a la observación irónica de que los «pequeños y jóvenes» obviamente no son personas.

En la nueva ley, el aspecto democrático y la orientación hacia el desarrollo personal del estudiante han sido sustituidos por frases como «promover objetivos y valores sociales en beneficio de todos, con independencia de su origen lingüístico y cultural» y «aprender, evaluar, analizar y documentar». Ya no se hace referencia al proceso de aprendizaje del estudiante, sino sólo al resultado.

La nueva formación de los pedagogos se encuentra en un estado de tensión entre la suficiencia, los métodos y la adquisición de competencias, y el aspecto académico. Entre la institución educativa y la libertad de pensamiento. Una orientación académica, que podría constituir un correctivo crítico y constructivo del actual estado de las cosas, se interpreta la mayoría de las veces como palabrería académica vacía de contenido y, por lo tanto, tiende a abandonar la lógica inherente a la práctica pedagógica y la oportunidad de una reflexión crítica significativa.

Todo ello dificulta el ejercicio de la crítica, la reflexión, la independencia y el dominio de los valores educativos tradicionales y sólidos. Queda por ver qué consecuencias tendrá para el profesional democrático y reflexivo...

Søs Bayer está actualmente en excedencia como directora de *Dannerseminariet*, facultad de formación de pedagogos. sbayer@mac.com



Los educadores infantiles en Francia Didier Favre

Una profesión emergente

A partir de la década de 1970 surgió en Francia una nueva profesión: la de los educadores infantiles. La formación de este profesional se ha ampliado de dos a tres años, y ahora los educadores trabajan con niños y niñas de 0 a 7 años en diversos servicios –incluyendo guarderías, ludotecas, servicios para niños y niñas con necesidades especiales. Su profesionalidad tiene más bien una orientación social, con un fuerte acento en las relaciones con los niños y las familias, la prevención y la intervención social, la diversidad y la inclusión.

A lo largo de la formación inicial de tres años, el tiempo que se dedica al análisis de la práctica se considera como un punto culminante del proceso de aprendizaje. Todo el mundo está de acuerdo sobre el valor de estos encuentros centrados en las actividades y los problemas específicos de la profesión. Este tiempo dedicado al análisis de la experiencia durante las prácticas de formación se considera muy importante para la construcción «de una identidad» de la profesión. El análisis en grupo de las prácticas profesionales se concibe a menudo como un espacio para discutir situaciones vividas y prácticas aplicadas en la relación con los niños, las familias y los equipos, en una comparación dinámica entre las realidades de las instituciones y sus objetivos.

Para los estudiantes, esto representa una oportunidad para desarrollar el sentido crítico, teniendo en cuenta que la brecha existente entre el ideal de formación y las realidades sobre de la práctica se perciben a menudo con fuerza.

Los formadores esperan que los estudiantes se impliquen personalmente dando su opinión, planteándose preguntas,

formulando conexiones entre la teoría y la práctica y, finalmente, contribuyendo a una crítica constructiva. Los formadores deben fomentar la construcción de un enfoque profesional que cree una identidad.

Reflexión y análisis de las prácticas: construir una postura reflexiva

Quiero considerar la reflexión profesional, tanto la de los estudiantes como la mía como formador. Las preguntas que los estudiantes plantean se refieren en primer lugar a los niños: su desarrollo, necesidades, sentimientos y emociones, sufrimientos, etc. ¿Cómo puedo comprender lo que experimenta el pequeño? ¿Cómo me comunico con él? ¿Qué intervenciones son relevantes? ¿Qué es una intervención educativa? Los estudiantes se interesan también por las otras relaciones del niño, con la familia, parientes, otros profesionales; pero más raramente por las instituciones o los retos políticos que afectan a la educación.

Desarrollar una reflexión real sobre la acción y durante la acción nos debe implicar en un cambio de postura, en la asunción de la responsabilidad profesional. Esta reflexión no se limita a la relación individual. Pide también que el proceso se extienda a la propia institución.

Sólo queda decir que los espacios para el análisis de la práctica profesional durante la formación inicial son limitados, y por ello resulta muy importante que existan análisis realmente dinámicos en el ámbito institucional. La relación con el pequeño sigue siendo predominante porque el reto principal es siempre encontrar al niño.

Didier Favre es psicólogo y formador de educadores infantiles

Los profesionales, actores del cambio

Jan Peeters

El autor hace un recorrido por la evolución de los trabajadores del ámbito de la primera infancia en los últimos 30 años.

Actualmente se están produciendo cambios importantes en la interpretación del rol profesional de los trabajadores de la primera infancia, que ponen el acento en las competencias de negociación y de trabajo en red. La construcción de esta nueva interpretación de la profesionalidad se está llevando a cabo a través de iniciativas políticas, resultados de investigaciones cuantitativas y debates teóricos. Pero hay cierto desconocimiento sobre el punto de vista de los profesionales en esta transformación emergente de su rol. Aún así, los profesionales han jugado un papel activo en la construcción de la nueva interpretación de la profesionalidad, y sus perspectivas son esenciales para comprender correctamente el proceso de profesionalización. Tal y como comenta Julia Manning-Norton: «Para ser un profesional de la primera infancia realmente efectivo debe haber una interpretación reflexiva de las relaciones con los niños, las familias y los compañeros, no sólo a través de nuestros conocimientos teóricos, sino también a través del espejo de nuestras historias personales subjetivas y nuestros roles actuales, emocionales y físicos.» En un estudio publicado recientemente, he descrito la evolución de la interpretación de la profesionalidad entre el sector de la atención a la infancia en Flandes. Me basé en las denominadas «pequeñas narrativas», entrevistas grabadas desde 1980 hasta hoy, en las cuales los trabajadores del ámbito infantil hablan sobre la interpretación de su profesión. Se digitalizaron y analizaron veintiséis horas de grabación en vídeo. Se hizo una selección de cuatro horas de entrevistas que ofrecen una visión global de cómo estos profesionales han interpretado su trabajo desde la década de 1970 hasta hoy.

Los profesionales de la primera infancia buscan una interpretación alternativa de la profesionalidad

Con el fin de estudiar la interpretación de la profesionalidad en la década de 1970, utilizamos también el método de provocar la reflexión a través de vídeos. Tres profesionales vieron en 2007 un vídeo de 1981 donde unos trabajadores hablaban sobre su profesión

y la formación que recibieron en los años setenta. Después de ver estos vídeos, los tres hicieron una revisión de su propia formación y de sus primeras experiencias profesionales a finales de los años setenta, una época en que la atención a la infancia estaba totalmente dominada por un discurso medicohigiénico. Las declaraciones de estos tres profesionales cuando hablaban de aquella época dejaban claro la fuerza que puede tener el discurso dominante para influir sobre la manera como los jóvenes profesionales interpretan su profesión.

Mi formación durante la década de 1970 consistió exclusivamente en el aspecto de la atención y los centros infantiles prestaban una atención excesiva a lo «saludable». Los niños iban demasiado abrigados, y por ello su libertad de movimiento quedaba muy limitada. Pasaban todas las horas de vigilia y de sueño en la misma habitación. Y por lo tanto había que airearla y nos poníamos los gorros y los jerséis y abríamos la ventana diez minutos. Después cerrábamos la ventana y esperábamos hasta que la sala volviera a tener la temperatura correcta. Sólo entonces nos quitábamos los gorros y los abrigos. De este modo, el niño nunca se podía relajar ni dormir cuando le venía

sueño. Nadie le preguntaba nunca cómo lo vivía. Ahora sería incapaz de hacer una cosa así. Pero cuando eres joven, no tienes experiencia, y así es como lo has aprendido y lo haces tranquilamente, hasta que abres los ojos.

Las narrativas de las familias de 1980 dejan claro su experiencia negativa ante esta manera fría y distante de tratar a los pequeños y a las familias:

No te permiten entrar en la estancia, llaman al niño por su nombre y el padre o la madre deben permanecer en el vestíbulo hasta que se lo traen.

No te presentan a las personas que trabajan en el centro, y no conoces sus nombres.

Me habría gustado recibir información sobre lo que mi hijo hacía a lo largo del día, pero nunca te la daban espontáneamente. Debías preguntarlo expresamente y la respuesta solía ser breve: «Ha comido y ha dormido bien.» A parte de eso, no obtenías nada más.

La década de 1980 fue un periodo de grandes cambios en el sector. Se abandonó el discurso medicohigiénico.

Algunos profesionales comprometidos –actores del cambio– experimentaron con una interpretación más pedagógica de la profesionalidad en estudios de investigación-acción realizados desde la universidad de Gante. Concretamente, se otorgó más atención a la creación de relaciones más próximas con las familias y de un entorno más estimulante para los pequeños.

Las entrevistas y los fragmentos de grabaciones retratan el proceso participativo de la innovación pedagógica que caracterizó estos estudios de investigación-acción. Muestran cómo los trabajadores de la atención a la infancia, junto con los investigadores, construyen nuevos conocimientos pedagógicos prácticos. A partir de estas narrativas, queda claro cómo los trabajadores de la atención a la infancia de este periodo ampliaron su interpretación de la profesionalidad convirtiéndose ellos mismos en agentes de las innovaciones que se estaban aplicando. Carlina Rinaldi, de Reggio Emilia, ha hecho una descripción sucinta de este proceso participativo: «La participación nutre la profesionalidad». Los siguientes fragmentos, extraídos de narrativas de los inicios de la década de 1980, ilustran el impacto positivo de este proceso participativo de innovación y renovación.

Para mí el cambio ha sido una experiencia extremadamente positiva. Se nos dio más espacio para que pudiéramos determinar nosotros mismos cómo desarrollar nuestras actividades.

Antes, si tenías una idea sobre cómo mejorar las actividades, era difícil aplicarla. Ahora hay reuniones de equipo donde se pueden discutir las ideas, de modo que tienes el apoyo de tus compañeros y puedes conseguir mejores resultados para mejorar la actividad.

Solíamos estar siempre de espaldas a los pequeños. Ahora vemos muchas cosas más; vemos lo que hacen, sabemos muchas más cosas de ellos y hablamos muchísimo sobre los pequeños con nuestros compañeros en las reuniones de equipo.

Estas narrativas muestran el impacto que tuvo para los trabajadores de la atención a la infancia el hecho de implicarse en un proceso de cambio donde ellos –con la ayuda de asesores pedagógicos o investigadores– son los propios agentes del cambio. Ello les da esperanza, seguridad en sí mismos y una mayor satisfacción en el trabajo.

La segunda mitad de la década de 1980 se caracterizó por el optimismo sobre la formación continua, compartida por la dirección y los trabajadores de la atención a la infancia. Los cursos de formación continua resultaron ser una manera ideal y nada cara para los políticos de ofrecer ciertos conocimientos profesionales a los cuidadores de día



–a los cuales no se exigía ninguna formación inicial ni ningún tipo de cualificación–, y también de estimular a los trabajadores de la atención a la infancia formados en una tradición medicohigiénica para que aceptaran una aproximación más sensible hacia los pequeños. Los profesionales de la primer infancia que se expresaban a finales de la década de 1980 creían firmemente, igual que lo hacían el gobierno y el mundo científico, en el impacto de los cursos de formación continua.

Me siento muy motivada en el trabajo con los niños cuando vuelvo de hacer un curso.

He aprendido más en los cursos de formación que he hecho últimamente que durante los dos años que pasé en la escuela.

Esta oleada de formación continua ha contribuido, sin duda, a ampliar la interpretación de la profesionalidad. Pero a partir de principios de los años 1990 quedó claro que las expectativas puestas en estos cursos breves de formación eran demasiado altas. Los profesionales de la primera infancia deben ser capaces de enfrentarse a situaciones complejas, que requieren un enfoque reflexivo por parte del profesional. Los investigadores plantearon dudas sobre si esta postura de profesional «reflexivo» podía conseguirse a través de cursos breves de formación continua. Creció entonces la demanda de una formación inicial superior (terciaria), y a mediados del años noventa se empezó a dar más importancia a los asesoramientos en el puesto de trabajo, que permiten a los investigadores y pedagogos y a los profesionales de la primera infancia construir juntos una nueva práctica pedagógica.

El tratamiento de la diversidad amplía la interpretación de la profesionalidad

En 1995, con el apoyo de la organización gubernamental flamenca *Kind en Gezin* (Niño y Familia), se estableció un proyecto

de formación y ocupación a gran escala en lo referente al tratamiento de la diversidad en la atención a la infancia. La intención de dicho proyecto, que tenía el respaldo del Fondo Social Europeo, era conseguir más diversidad étnica entre los trabajadores y más multiculturalidad en las actividades infantiles. Las muchas narrativas que se recogieron sobre esta investigación-acción muestran que el concepto de profesionalidad se ha ampliado gracias al grupo de «actores del cambio» que participaron en este proyecto. Los miembros del curso sobre minorías étnicas ofrecían en 1997 sus testimonios sobre las dificultades que encontraron para reconciliar sus propios valores culturales con los requerimientos de la formación y el trabajo.

Las mujeres marroquíes licenciadas, como yo, deben ser asertivas en su trabajo y establecer contacto visual con los demás, pero en mi situación familiar, esto es algo insólito.

Yo solía creer que el fin de la crítica era hundirte. Ahora sé que también se puede aprender de la crítica, que la crítica también puede ser constructiva. También surgieron temas que para nosotros eran tabú, como por ejemplo, la homosexualidad.

Solíamos hacer las cosas de cierta manera sencillamente porque era así como se hacían. Sin embargo, ahora nos preguntamos constantemente por qué hacíamos

esto o aquello. Al principio nos generaba conflictos con nuestras familias o amigos. Nos veían cambiar y los obligábamos a enfrentarse a sus propias normas y valores.

El estudio contiene también narrativas tanto de los participantes en el curso sobre minorías étnicas como de sus tutores, que dan testigo de la dificultad de la búsqueda de una profesionalidad que no excluya a nadie. Trabajar con respeto por la diversidad presupone centrarse en el encuentro con el Otro. En los centros infantiles se desarrollaron debates abiertos sobre cuestiones como la de si llevar pañuelo en la cabeza era o no un impedimento para un enfoque profesional. Aún así, la búsqueda del Otro sirvió para desarrollar, conjuntamente con las familias, nuevos conocimientos prácticos.

Teníamos a un niño del Zaire que solía tener problemas para dormir en la cama y a menudo lloraba. Hablamos con la familia y nos dijeron que antes de acostarlo lo mecían. Lo probamos en una hamaca y funcionó.

Preguntamos a las familias qué palabras y apodos afectuosos utilizan con sus hijos. Intentamos repetirlos en la lengua nativa del niño para que cuando estén con nosotros oigan también sonidos familiares. Buscamos cosas que el niño reconozca, como música de su país natal. Es muy importante cuando todavía está en fase de adaptación.



Según mi experiencia, si estás abierto a las familias de minorías étnicas, la comunicación funcionará. Debes acercarte con preguntas sobre sus hijos, sus intereses y sus costumbres. ¿Cómo duerme vuestro hijo? ¿Cómo come? Hay que hablar de estas cosas y ser muy abierto con las familias. Esta actitud potencia una relación positiva con las familias y ellas te darán mucho a cambio.

Las experiencias que se recogen en el marco de esta investigación-acción dejan claro que el tratamiento de la diversidad comporta para los profesionales cuestiones extremadamente complejas que requieren una interpretación de la profesionalidad basada en una reflexión continua sobre la práctica. Este «profesional reflexivo» debe ser capaz de formular, en diálogo con las familias, una respuesta a estas cuestiones complejas.

A principios del nuevo milenio surge un fuerte debate sobre la interpretación de la profesionalidad en relación con el género, que todavía prevalece en las profesiones que trabajan con la infancia. El estudio demuestra que, en Flandes, las profesiones de la atención a la infancia se basan en una construcción de la profesionalidad orientada hacia las mujeres y que esta «práctica maternal» excluye al personal masculino e incluso a los padres. Las cuestiones que se plantean tanto al personal masculino como al femenino dejan claro que, con la presencia de un hombre en un equipo profesional, hay muchas cosas que dejan de ser evidentes por sí mismas y esto estimula al equipo para cambiar y reflexionar sobre la práctica.

Sin embargo, llevar a cabo una construcción de la profesionalidad que sea neutra con respecto al género exige cambios en el ambiente de los cursos de formación y en los servicios. La idea de un concepto limitado de la atención debe abandonarse y hay que avanzar hacia una interpretación más amplia de la profesionalidad, donde tenga cabida la función social de la atención a la infancia.

Posibilitar la transformación continua de la práctica

El estudio de las narrativas de estos «actores del cambio» deja claro que los trabajadores de la atención a la infancia, trabajando con investigadores y asesores pedagógicos en investigaciones-acción, desarrollan nuevas competencias que cambian la práctica pedagógica. Estas competencias orientadas hacia la acción dan a estos trabajadores la posibilidad de cambiar las prácticas pedagógicas existentes. Posibilitan que los profesionales se enfrenten de manera reflexiva a situaciones complejas y construyan conocimientos prácticos en interacción con los pequeños, las familias y sus compañeros. Pero el estudio concluye también que estas competencias orientadas hacia la

acción contrastan fuertemente con las competencias técnicas e instrumentales que se enseñan en los cursos de formación que, en el sistema educativo flamenco, forman personas para trabajar en la atención a la infancia. El efecto de esta formación técnico-instrumental es el de frenar el cambio y la innovación.

En el futuro, Flandes deberá desarrollar un curso de formación que cree «profesionales reflexivos» con titulación superior y que utilice la interpretación de la profesionalidad que han construido los «actores del cambio» que se citan en la investigación. Paralelamente, es necesario desarrollar un sistema de evaluación que otorgue a los trabajadores que han adquirido estas competencias orientadas hacia la acción el reconocimiento por su labor innovadora en la investigación-acción. Porque es fundamental que se reconozca y se valore el trabajo pionero realizado por estos actores del cambio. Al fin y al cabo, son estos agentes innovadores los que están diseñando en la práctica la nueva interpretación esencial de la profesionalidad. Están construyendo nuevos conocimientos pedagógicos y, así, dan respuesta a los problemas complejos con que se enfrentan hoy los profesionales de la primera infancia.

Jan Peeters es el director de VBJK, el Centro de Recursos e Investigación para la Educación y la Atención de la Primera Infancia de Gante. jan.peeters@vbjk.be

Algunas bases para el cambio

La formación y el desarrollo de los profesionales del ámbito de la primera infancia ocupan un lugar prioritario en la agenda política actual.

Infancia en Europa presenta cinco ejemplos.

Máster Europeo en Educación de la Primera Infancia Mathias Urban

En toda Europa, la educación infantil está recibiendo una atención sin precedentes. Pero mientras parece existir un reconocimiento de la necesidad de una inversión sustancial en los sistemas educativos de la primera infancia en toda Europa, existen algunas lagunas importantes entre los programas políticos y las acciones llevadas a cabo en investigación, aprendizaje compartido y desarrollo en este sector. Por ejemplo, aunque está claro que la calidad de los profesionales es crucial para conseguir objetivos políticos, los esfuerzos dedicados a la formación de estos profesionales son insuficientes, tanto a escala europea como nacional; será necesario fortalecer los vínculos entre la investigación, el desarrollo profesional, la política y la práctica.

La educación de la primera infancia se ha desarrollado, desde el principio, de un modo transnacional. Pedagogos como Froebel, Oberlin, Owen y Montessori han influido en muchos países, y muchas teorías y conceptos que actualmente están muy extendidos en el mundo son invenciones genuinamente europeas. Pero pese a su riqueza, el patrimonio europeo corre el riesgo de perderse en los contextos locales y global, debido a la falta de foros para desarrollar de un modo sistemático una dimensión europea de la infancia.

Bajo este prisma, y financiado por el esquema de desarrollo curricular ERASMUS de la Comisión Europea, seis universidades –Malta, Halle-Wittenberg (Alemania), Oslo (Noruega), Gothenburg (Suecia), Dublín (Irlanda) y Strathclyde (Escocia)– han formado un consorcio para desarrollar y proponer conjuntamente el primer programa europeo de Máster en Educación de la Primera Infancia. Después de una fase de desarrollo del currículum (2006/2007), en octubre de 2007 se inició el programa. Un primer grupo de 30 estudiantes de diferentes orígenes, pero mayoritariamente de los seis países implicados en el proyecto, y ocho profesores de universidades colaboradoras, han iniciado la creación de una comunidad internacional de estudiantes comprometidos con el desarrollo de una perspectiva europea sobre investigación, práctica y política de la primera infancia.

El Máster es un programa modular, equivalente a dos años de estudio con plena dedicación. Los temas de los módulos son: Reflexiones profesionales; Perspectivas sobre infancias y niños en la Europa contemporánea; Juego y aprendizaje; Tratamiento de la diversidad y la igualdad; Cuestionamiento del currículum y temas críticos; Evolución de la investigación, las prácticas y



las políticas de la primera infancia; Estéticas de las culturas de los niños; y Metodologías de investigación.

La diversidad de los participantes crea un clima de aprendizaje intercultural dinámico. El programa tiene un compromiso con la naturaleza inseparable del aprendizaje y la enseñanza tal y como fueron conceptualizados por Paolo Freire: todos los participantes están implicados como investigadores en sus propios intereses y en el proceso de cuestionar y co-crear el contenido y el contexto del programa.

Mathias Urban es profesor adjunto en la Facultad de Educación, Universidad de Halle. Para más información sobre el Máster en Educación y Atención a la Primera Infancia:

www.em-ec.eu

mathias.urban@paedagogik.uni-halle.de

Los maestros de educación infantil en Islandia tendrán una titulación de Máster en el futuro...

Kristín Dýrfjörð

En diciembre de 2007 el Ministerio de Educación islandés presentó al Parlamento una nueva legislación sobre la formación de los maestros. El proyecto de ley proponía que en el futuro se exija una titulación de Máster a los maestros, desde los de educación infantil hasta los de educación secundaria. Muchos ayuntamientos y algunos sindicatos informaron al Parlamento de que pese a estar de acuerdo con la titulación de Máster para los maestros de educación primaria y secundaria, no veían la necesidad de que los maestros de infantil tuvieran esta cualificación. Hace tan sólo 12 años, hicieron notar, que la formación de los maestros de infantil pasó a ser universitaria y sólo poco más del 30% de los trabajadores de la etapa infantil tienen titulación de magisterio. Esta protesta fue escuchada por el Parlamento y podría haber dado lugar a la exclusión de los maestros de educación infantil del proyecto de ley, aun cuando el Sindicato de Maestros y Profesores y las universidades estaban a

favor de la propuesta original (desde el 2000, maestros y profesores desde la etapa infantil a la secundaria han formado parte del mismo sindicato).

El 16 de mayo de 2008, el Comité de Educación presentó el proyecto de ley al Parlamento. El texto oficial del Comité argumentaba que la exigencia de un Máster para todos los maestros era en interés del sistema educativo islandés. Aun cuando la formación para los maestros de educación infantil en otros países nórdicos será inferior a la de Máster, el Comité no lo consideraba una opción en el caso Islandia. Uno de los objetivos del sistema educativo islandés es promover la continuidad entre las distintas etapas, y para promover dicha continuidad, el Comité defendía la importancia de que todos los maestros estuvieran formados al mismo nivel, es decir, con una titulación de Máster.

El proyecto de ley pasó a ser ley el 29 de mayo de 2008, y el próximo año se introducirá el nuevo sistema. Esta nueva ley es importante para los maestros de educación infantil. Ayudará a que la profesión de la educación de la primera infancia obtenga un mejor reconocimiento. El Parlamento deja clara su visión sobre la importancia de la primera infancia y que una manera de garantizar una educación infantil de calidad es teniendo maestros bien cualificados.

Kristín Dýrfjörð es profesora adjunta en Estudios de la Primera Infancia en la Universidad de Akureyri. dyr@unak.is

...Pero los maestros de educación infantil en Suecia, no

Annica Grimlund

En 2001, el gobierno socialdemócrata creó un marco único de formación y cualificación para los maestros de infantil y primaria, donde los estudiantes comparten 18 meses de cursos comunes, antes de especializarse en el resto de los estudios, que van de tres años y medio a cinco años (véase el número 5 de *Infancia en Europa*). Todos los estudiantes

obtienen la titulación de maestros, pero cada uno tiene un perfil diferente que define un área de especialización particular, por ejemplo, el grupo de edad de los niños, el campo de trabajo o el enfoque pedagógico. Uno de los objetivos era que existiera una orientación pedagógica común para todos los maestros, para crear una relación más estrecha entre la etapa infantil y la etapa escolar y para potenciar el trabajo en equipo dentro de las escuelas.

Una consecuencia de esto fue que se formaran menos maestros de infantil. Con el nuevo sistema los estudiantes podían decidir la especialización una vez empezado el curso. La mayoría optaban por ser maestros de primaria, y una minoría, de infantil.

El gobierno de centro derecha elegido en 2006 asume que la caída en el número de maestros de infantil se debe a que con el nuevo sistema de formación común los estudiantes pueden optar con más facilidad por la enseñanza primaria. Pero los estudios realizados por los sindicatos de maestros demuestran que los maestros de educación infantil piensan que el nuevo sistema ha fortalecido su profesión, poniéndola al mismo nivel que la del resto de maestros. La razón por la cual hay menos estudiantes que eligen la educación infantil, dicen, es que los salarios y las condiciones laborales son peores.

El gobierno quiere volver ahora a una formación separada para los maestros de educación infantil. También han decidido que los estudiantes necesitan menos formación; los maestros de primaria obtendrán una formación de Máster, los maestros de educación infantil sólo de grado. Esto significa que no podrán acceder directamente a hacer un grado de investigación superior; el proceso de Bolonia establece que son necesarios cuatro años de estudios previos para hacerlo, y la cualificación de grado es de tres años y medio. Todo ello no está todavía definido. Pero parece claro que habrá una nueva formación para los maestros de infantil, y que ya no será compartida con la de otros maestros.

Annica Grimlund es la ex-editora jefa de *Tidningen Förskolan*, la revista para maestros de educación infantil del sindicato. annica.grimlund@lararforbundet.se

La nueva formación en Polonia

Teresa Ogrodzinska

Polonia no tiene un programa integral de formación de maestros infantiles con un enfoque centrado en el niño, que ponga el acento en las capacidades y en las necesidades educativas particulares de cada niño, y que potencie su autoestima. La Academia Comenius –un centro de formación de maestros dirigido por la Fundación Comenius para el Desarrollo del Niño– está especializada en el desarrollo de estos programas de formación.

Cada año, la Academia ofrece formación a 1.000 participantes de diferentes grupos: maestros, trabajadores de centros de atención, familias y funcionarios locales de educación. Un tema común es el cambio de las relaciones entre los maestros y los niños y las familias. En junio del 2008, la Academia Comenius ofreció 22 programas de formación, dos de los cuales describimos a continuación.

El Enfoque por Proyectos en la Educación Infantil

El Enfoque por Proyectos asume que la adquisición de conocimientos es un proceso natural y autónomo en los niños. El rol del maestro no es enseñar, sino coordinar las actividades de los niños y organizar el espacio para que éstos puedan adquirir los conocimientos por sí mismos. Un aspecto importante del trabajo del maestro es la observación atenta y la documentación de las actividades de los

niños. El Enfoque por Proyectos posibilita que los niños aprendan un pensamiento lógico, que hagan preguntas, que descubran a través de la experimentación, y que extraigan conclusiones. La participación activa de las familias y del entorno es un elemento importante.

Los Tres Pasos del Niño hacia el Futuro

Estos talleres están diseñados para desarrollar las habilidades educativas de los maestros de infantil y de primaria. El taller «Sé cómo hablar con los demás» ayuda a dar forma a los contactos del niño con su entorno; el taller «Soy creativo» enseña cómo liberar el potencial creativo de los niños; el taller «Sé lo que valgo» muestra cómo desarrollar la autoestima del niño.

La evaluación externa muestra cambios en la manera de pensar y de trabajar de los maestros. Los maestros que participaron en nuestra formación abandonan el rol dominante a favor de la cooperación con el niño; «enseñan» menos, y en lugar de esto motivan a los niños para que sean activos; ofrecen a los niños más tiempo para pensar, planificar y experimentar; están abiertos a las ideas de los niños; son conscientes de los sentimientos de los niños, los comprenden y reaccionan correctamente; y analizan y explican la conducta de los niños sin juzgarlos.

Nuestra formación produce a menudo resultados «revolucionarios» (es el término que utilizan los participantes) en la manera de funcionar de los servicios infantiles, tal y como lo expresa un participante de uno de los cursos:

Me removió profundamente. Para mí, fue una revolución en mi manera de pensar y me di cuenta de cuántos modelos interfieren en la manera de pensar sobre cosas importantes. No pondré en los platos de los niños cosas que no quieren comer. Ahora comprendo a los niños y niñas que no quieren dormir a la hora de la siesta.

Teresa Ogrodzinska es la presidenta de la Fundación Comenius para el Desarrollo del Niño.
togradzinska@frd.org.pl

¿Una nueva profesión en Escocia?

Bronwen Cohen

En todo el Reino Unido se está planteando una reforma para los trabajadores de la primera infancia. En Escocia, se está debatiendo el desarrollo de una cualificación que podría cubrir un amplio abanico de grupos que trabajan en los distintos servicios infantiles. Esto refleja el hecho de que los servicios infantiles se consideran cada vez más parte de un sistema unitario con una idea común y transversal de que los niños deberán ser «personas seguras, colaboradores efectivos, aprendices capaces y ciudadanos responsables». La presión para desarrollar unos servicios mejor integrados surge de la preocupación por el hecho de que demasiados niños han sufrido ya la falta de coordinación entre servicios. Esto ha producido una mayor conciencia de la plétora de grupos que trabajan con niños y jóvenes y de la cantidad de trabajadores con poca cualificación y bajos sueldos, a menudo los que trabajan en la atención y con jóvenes y niños más vulnerables.

El Ministerio escocés para la Infancia y la Juventud ha pedido un debate sobre un desarrollo sostenible y a largo plazo de los trabajadores del sector infantil, afirmando que «debemos considerar todo el abanico de posibilidades, incluyendo las más radicales». Una de las posibilidades

que se están considerando es el desarrollo de una nueva cualificación pedagógica escocesa. En Escocia, como en muchos otros países predominantemente anglófonos, el término «pedagogía» se ha usado a menudo para describir las ciencias de la educación, referentes a teorías de la enseñanza y el aprendizaje; mientras que «pedagogo» se ha traducido a menudo en inglés, de manera errónea, como «teacher» (maestro o profesor, en castellano).

Pero la conciencia creciente de los diferentes significados y roles de la «pedagogía» y del «pedagogo» en muchos otros países europeos –que se refieren no sólo al aprendizaje de los niños, sino también a su desarrollo social y emocional–, ha hecho surgir la cuestión sobre si una nueva profesión pedagógica en Escocia sería la clave para transformar el sector de los trabajadores del ámbito infantil. *Un proceso de elaboración: ¿una nueva profesión pedagógica en Escocia?*, un informe publicado en la primavera del 2008, sugería que una nueva profesión pedagógica podría ofrecer un medio donde desarrollarse el grupo de trabajadores menos cualificados y menos valorados, desde el ámbito infantil al juvenil y al de los trabajadores sociales, así como contribuir a la formación inicial de otros grupos profesionales, como el de los maestros y los asistentes sociales. La nueva cualificación –que se basaría en algunos de los cursos ya existentes, así como en la vinculación con otras cualificaciones pedagógicas europeas– daría cobertura a la mitad de los trabajadores actuales del sector infantil. Se está llevando a cabo un estudio para considerar esta y otras opciones y se espera un informe antes de finales de 2008.

Mientras, en Inglaterra, el gobierno está a punto de empezar un programa piloto para evaluar la efectividad de introducir la pedagogía en los servicios de atención en centros de acogida para jóvenes, lo cual significa un reconocimiento oficial de los posibles beneficios de adoptar un enfoque pedagógico.

Bronwen Cohen es la presidenta de Children in Scotland.
bcohen@childreninscotland.org.uk

Foco en...

Los hombres en la escuela infantil

Erik Hauglund

La autora se refiere a la voluntad de Noruega de conseguir que trabajen más hombres en los servicios infantiles.

En 1970 se formaron los dos primeros hombres para ser maestros de infantil. Yo fui uno de ellos. En la década de 1980 se hicieron algunos intentos para que hubiera más hombres en los barnehager (escuelas infantiles para niños de 1 a 6 años), y después se perdió el interés. Pero se reavivó en la década de 1990. Se emprendieron una serie de acciones que culminaron en un primer Plan de Actuación. Durante los años 2004-2007 se desarrolló un nuevo plan ¿Un buen barnehage es un barnehage con igualdad de género? con dos objetivos principales: más hombres y una comprensión del trabajo bajo una perspectiva de género.

¿Por qué ha otorgado Noruega tanta prioridad a la captación de más hombres para trabajar en el ámbito infantil? Nos preocupa que la mayoría de niños y niñas tengan sólo contacto con mujeres durante sus primeros 10 o 12 años de vida, primero en los barnehager, después en la escuela y en la atención fuera de la escuela y de tiempo libre. ¿Cuáles son los efectos a largo plazo, incluyendo los que se refieren a la igualdad de género? ¿Qué mensajes se da a los niños y niñas sobre los roles sexuales?

¿Qué conclusiones hemos extraído de nuestro trabajo? En primer lugar, para conseguir más hombres en este ámbito, es necesario construir mecanismos para ello: es

decir, financiación, estructuras locales, redes, desarrollo de proyectos, control de resultados. En segundo lugar, hace falta que haya más de un hombre en un barnehage o escuela; si estás solo, es más fácil que acabes abandonando, y la conservación de personal masculino es tan importante como su captación. En tercer lugar, es necesario trabajar con mujeres que comprendan la importancia de esta cuestión: algunas han formado parte de grupos de trabajo mixtos durante años y se ríen cuando se les dice que los hombres no quieren realmente trabajar en este campo. Finalmente, es necesario que haya trabajadores hombres que hablen con jóvenes para convencerlos de que el barnehage es una posibilidad laboral para ellos.

Pedid a cualquiera que describa un barnehage, y os garantizo que casi todo el mundo os dirá que es un lugar donde hay mujeres que se ocupan de niños. La imagen cultural de un barnehage tiene





que ver con la atención femenina, no con el aprendizaje de una serie de experiencias. No es de extrañar que la mayoría de chicos jóvenes piensen que el barnehage es un lugar para mujeres. Esto debe cambiar, y sólo lo pueden cambiar los chicos jóvenes, hablando con otros chicos jóvenes. Pero hacen falta herramientas, también. Uno de nuestros condados, en colaboración con un barnehage y un ayuntamiento, ha realizado un DVD para las escuelas. Contiene música y fotografías de hombres, mujeres y niños en diversas situaciones, y lo muestran hombres jóvenes que trabajan en barnehager y que después participan en el debate posterior.

¿Ha funcionado? Yo diría que sí. El número de hombres maestros de infantil aumenta cada año. Un gran crecimiento de los servicios implica más trabajadores, de modo que el porcentaje de trabajadores masculinos no ha sido tan elevado como se había pretendido; todavía no hemos alcanzado nuestro objetivo inmediato del 20%. Pero hemos pasado del 3% en 1991 al 10% en 2008. Varios ayuntamientos que trabajan seriamente en este terreno, han llegado a un 25% de trabajadores masculinos, y en los barnehager «al aire libre», los hombres representan una tercera parte del personal. También tenemos muchos más estudiantes masculinos, en algunas facultades más de un 20% y en una, más de un 30%! Podemos decir que ya vemos el final cuando oímos a un conductor de autobús decir a sus colegas que estará encantado si su hijo decide ser maestro de infantil. Todavía no hemos llegado, todavía falta mucho. Pero vamos avanzando, y en la dirección correcta.

Y para que conste, se ha lanzado un nuevo Plan de Actuación para el 2008-2010, ahora también para las escuelas, y con los mismos dos objetivos. ¡Seguimos trabajando!

Erik Hauglund es asesor del Ministerio Noruego de la Infancia y la Igualdad de Género y trabaja en el campo de la igualdad de género.
eha@bld.dep.no

infanciaeneuropa

Edición y Administración

Asociación de Maestros Rosa Sensat.
Av. Drassanes, 3. 08001 Barcelona

Teléfono: (+34) 934 817 3 81

Fax: (+34) 933 017 550

Correo electrónico: redaccion@revistainfancia.org

Página web: www.revistainfancia.org

Suscripción

Por Teléfono: (+34) 934 817 379

Por Internet: www.revistainfancia.org

Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué

Impresión

IMGESA.

Alarcón, 138-144

08930 Sant Adrià de Besòs (Barcelona)

ISSN

1578-4878

Depósito Legal

B - 37.751-2001

Distribución en librerías y América Latina

Octaedro. Bailén, 5. 08010 Barcelona.

Tel.: (+34) 932 464 002 Fax: (+34) 932 311 868

Con la colaboración de la Fundación Bernard van Leer

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de A. M. Rosa Sensat.

Suscripción a infanciaeneuropa

Apellidos y

Nombre: _____

Dirección: _____

Código postal: _____

Población: _____

Provincia: _____

Teléfono: _____

Correo electrónico: _____

NIF: _____

Se suscribe a **infanciaeneuropa** (2 números al año)

Precio suscripción para 2009 (IVA incluido): 11 euros

Precio de este ejemplar (IVA incluido): 5,80 euros

Pago: Por cheque, a nombre de A. M. Rosa Sensat

Por domiciliación bancaria

Boletín de domiciliación bancaria

Apellidos y nombre del titular

Entidad

Oficina

DC

Cuenta/libreta

Firma del titular

Enviar a: **INFANCIA**, Av. Drassanes, 3, 08001 Barcelona

Suscripción por Internet: www.revistainfancia.org

infanciaeu-ro-pa



Es una publicación conjunta de una red de revistas europeas que cifra sus contenidos en los servicios y el trabajo para los niños y niñas de 0 a 10 años y sus familias. Si bien la mayoría de artículos proviene de la realidad europea, **Infancia en Europa** está abierta a las aportaciones de todo el mundo.

Objetivos de **Infancia en Europa**:

- Proporcionar un foro para el intercambio de ideas, experiencias e informaciones.
 - Explorar la relación entre teoría y práctica.
- Contribuir al desarrollo de políticas y prácticas en el plano europeo, nacional, regional y local.
 - Valorar la diversidad y la complejidad.
 - Reconocer la contribución del pasado en el hoy.
- Profundizar en el conocimiento de la infancia en Europa –su pasado, presente y futuro.

Bambini in Europa, en italiano:

Bambini - bambini@edizionijunior.it
Viale dell'Industria, 24052 Azzano San Paolo, Bergamo, Italia
Tel.: (0039) (0) 35 53 41 23
Fax: (0039) (0) 35 53 41 43

Barn i Europa, en sueco:

Tidningen Förskolan - forskolan@lararforbundet.se
Läraryröbundet, Box 12239, 102 26 Stockholm
Tel.: (0046) (0) 8 7376568
Fax: (0046) (0) 8 7376500

Børn i Europa, en danés:

Børn & Unge - boernieuropa@bupl.dk
BUPL, Blegdamsvej 124, 2100 Copenhagen, Dinamarca
Tel.: (0045) 35 46 50 00
Fax: (0045) 35 46 50 39

Children in Europe, en inglés:

Children in Scotland - info@childreninScotland.org.uk
Princes House 5 Shandwick Place
Edinburgh, EH 2 4RG Escocia
Tel.: (0044) 131 228 8484
Fax: (0044) 131 228 8585

Copii în Europa, en rumano:

Brasov, Bd Eroilor 29, 500036
Tel./Fax: 0040 268 475 716

Dzieci w Europie, en polaco:

Fundacja Rozwoju Dzieci, im. Jana Amosa Komenskiego
frd@frd.org.pl
Flory 1/8, 00-586 Warszawa, Polonia
Tel.: (0048) 22 881 15 80
Fax: (0048) 22 849 30 41

Enfants d'Europe, en francés:

En Bélgica:

Observatoire de l'Enfant - observatoire@grandirabruelles.be
Rue des Palais, 42, 1030 Bruxelles, Bélgica
Tel.: (0032) 2 8 00 83 58
Fax: (0032) 2 8 00 00 01

En Francia:

Les Amis du Furet - lefuret@noos.fr
6 quai de Paris, 67000 Strasbourg, Francia
Tel.: (0033) 3 88 21 96 62
Fax: (0033) 3 88 22 68 37

Géfires, en griego:

60 Mavromihali Str, 10680 Atenas, Grecia
Tel.: (0030) 210 3632647
Fax: (0030) 210 3626500

Infância a Europa, en catalán:

Infância, educar de 0 a 6 anys
redaccio@revistainfancia.org

Infancia en Europa, en castellano:

Infancia, educar de 0 a 6 años
redaccion@revistainfancia.org

Asociación de Maestros Rosa Sensat

Av. Drassanes 3, 08001 Barcelona, España
Tel.: (0034) 93 481 7373
Fax: (0034) 93 301 7550

Infância na Europa, en portugués:

APEI - apei@mail.telepac.pt
Bairro da Liberdade, Lote 9, Loja 14, Piso 0
1070-023 Lisboa, Portugal
Tel.: (00351) 213 827 619 - 620
Fax: (00351) 213 827 621

Kinder in Europa, en alemán:

En Alemania:

Betrifft Kinder - evagruerber@verlagdasnetz.de
Wilhelm-Kuhr-Str. 64, 13187 Berlín, Alemania
Tel.: (0049) 48096536 - 01774141517
Fax: (0049) 4815686

En Austria:

Unsere Kinder. Kapuzinerstrasse 84, A-4021 Linz
www.unserekinder.at

Kinderen in Europa, en holandés:

En los Países Bajos:

Childcare International, Bolstraat 6, 3581 wx Utrecht
Tel.: (0031) 30 251 17 83
Fax: (0031) 600 000 000

En Bélgica:

VBJK - info@vbjk.be
Raas Van Gaverestraat 67 A, B-9000 Gent, Bélgica
Tel.: (0032) 9 232 47 35
Fax: (0032) 9 232 47 50

infanciaeu-ro-pa 01.1

REVISTA DE UNA RED DE REVISTAS EUROPEAS

escuchar a la infancia



infanciaeu-ro-pa 04.6

REVISTA DE UNA RED DE REVISTAS EUROPEAS

caminando por hijos de seda
escuelas infantiles municipales de Reggio Emilia



infanciaeu-ro-pa 04.7

REVISTA DE UNA RED DE REVISTAS EUROPEAS

el papel de Europa
en la educación
infantil



infanciaeu-ro-pa 08.14

REVISTA DE UNA RED DE REVISTAS EUROPEAS

El arte y la infancia

