

Formación Continuada y varias voces del profesorado de educación infantil de Blumenau: Una propuesta desde dentro

Vera Lúcia Simão

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tesisenxarxa.net) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tesisenred.net) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tesisenxarxa.net) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



PROGRAMA DE DOCTORADO
“EDUCACIÓN Y SOCIEDAD”



Departamento de Didáctica y Organización Educativa -
DOE

**Formación Continua y Varias Voces del Profesorado
de Educación Infantil de Blumenau:
Una Propuesta desde Dentro**

Doctoranda: Vera Lúcia Simão
Directora: Maria Antònia Pujol Maura (UB)
Codirectora: Andréa Gonçalves Praun (Blumenau)

Para optar al título de
Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación

Barcelona, España

2010

II. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

“[...] Foucault precisa romper con muchos de los referénciales en que, a veces inconscientemente, nos apoyamos; eso obliga a componer conceptos nuevos, hacer relaciones no comunes, elevar el discurso a niveles sofisticados de abstracción”. (Veiga-Neto, 1997:19-20).

La Educación Infantil en Brasil, tiene presentado su valor y su espacio de derechos en los últimos años. Considerada la primera etapa de la educación básica, de acuerdo con el desarrollo integral del niño y de la niña, de forma integral y satisfactoria. El realce que viene alcanzando la propuesta educacional, muestra la importancia de esa etapa en la formación del individuo, como también las RDCNEI que optan por garantizar una formación continuada de calidad, que tengan en cuenta el desarrollo integral de sus capacidades, trabajando con diferentes lenguajes y ampliando sus conocimientos.

La sociedad, profesorado, gestores, familias, escuela, conociendo las políticas públicas que determina la Educación Infantil, valoran positivamente como se muestran acciones formalizadas en la esfera Federal, una vez que la evolución tanto de las propuestas como de los contenidos que se muestran en la Legislación Nacional para la área de la Educación Infantil, que se inician en 1988 por la Constitución Federal, son una forma de reconocimiento de la importancia de la educación de los niños y niñas como estos son sujetos de derechos.

Después de más de veinte años de su reconocimiento, la Educación Infantil pasó por diversas reformulaciones en el campo de las políticas públicas. A partir de la CFRFB de 1988, el ECA 1990 e de la RDCNEI de 2009, el niño y la niña en Brasil pasan a ser objeto de la legislación, pero siempre desde el enfoque de las legislaciones anteriores. Así, los derechos sociales y fundamentales del niño y de la niña son reconocidos como inherentes a los niños y niñas, evidenciando que, en el actual contexto social brasileño, el niño y

la niña, son reconocidos como sujeto social de derechos y que guarderías y preescolares deben ser instituciones garantizadas por todos, como deber del Estado y opción de la familia, entre otros. Esos documentos son relevantes a medida que en ellos se verifican la formación de la política educacional brasileña, reflejando la concepción de la Educación Infantil.

“Foucault nos muestra que, en el mundo que tenemos hoy o para aquello que hoy somos en el mundo, la Ciencia no podría ser otra cosa diferente de lo que hoy es. [...]. La interpretación foucaultiana, [...]; parte de la constatación de que la Ciencia es un tipo moderno de discurso regular cuya producción, como las demás, es, al mismo tiempo, controlada, seleccionada, organizada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por objetivo conjurar sus poderes y sus peligros, dominar su acontecimiento aleatorio, esquivar su peso, su temible materialidad”. (Veiga-Neto, 1997:27).

La importancia del papel del profesor de Educación Infantil ha sido reconocida en los últimos años. Una de las conquistas se dio cuando, pela LDB nº 9394/96, definió la profesión como un docente, que puede tener formación previa (Curso Normal – nivel medio o Magisterio en nivel superior) o formación en servicio, en caso de profesores noveles. Al definir la función de esos trabajadores en una categoría profesional – docente/magisterio – hubo una evolución en la construcción de su identidad y, consecuentemente, en la identidad de la propia atención.

El profesor tiene como responsabilidad asegurar a niños y niñas la manifestación de sus intereses, deseo y curiosidades, valorar sus producciones individuales y colectivas, trabajar para la conquista de su autonomía así como garantizar la interiorización y generalización de sus cuidados diarios. Eso significa que, debe crear situaciones de aprendizaje que van desde la sensibilización, hasta llegar al gran desafío que es el despertarles el deseo por el aprendizaje.

La formación continuada del profesorado de Educación Infantil, es importante para ayudar a vivir situaciones reales, que pasan por las emociones, los sentimientos involucrados, la sensibilidad en percibir lo que pasa y en el conocer verdaderamente lo que es trabajar con niños y niñas tan pequeños.

Respectar sus diferencias, sus semejanzas, sus inquietudes, su historia y con todo, aceptándolos como individuos, esa es la diferencia entre una sociedad que cree en la educación como el camino más seguro para la superación de las desigualdades sociales y consecuentemente de la pobreza y una sociedad que tiene unos parámetros lejos de esas concepciones.

Entendemos que invertir en la formación continuada del profesorado es necesario en una sociedad emergente, mutable e imprevisible. Mirar la política educativa, mediante la investigación la creación de nuevas propuestas de formación continuada, para atender y dar una respuesta positiva a las necesidades que en el día a día muestra la Educación Infantil.

Los capítulos del marco teórico de la investigación se estructuran en cuatro puntos principales: Esfera Educativa, Esfera Formativa, Esfera Sistémica y Esfera Estratégica.

◆ Diseño de la Investigación: fases del proceso investigador

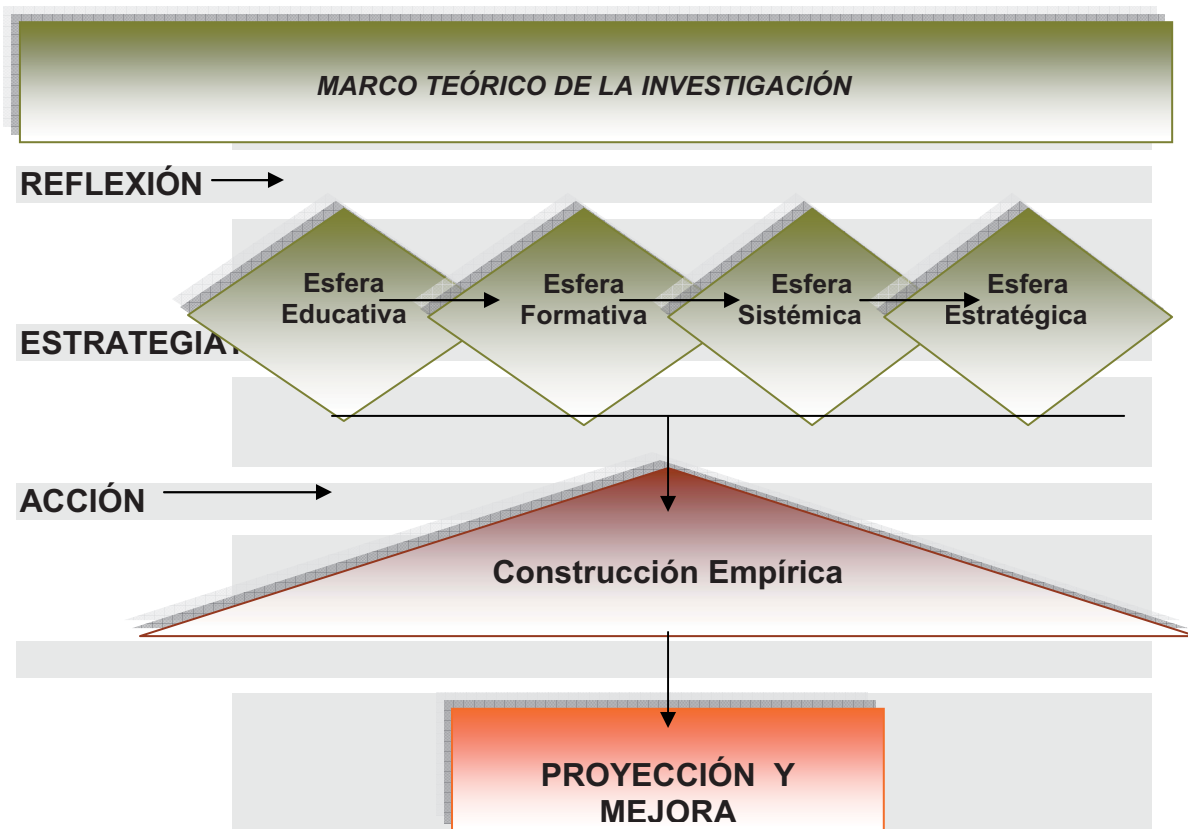


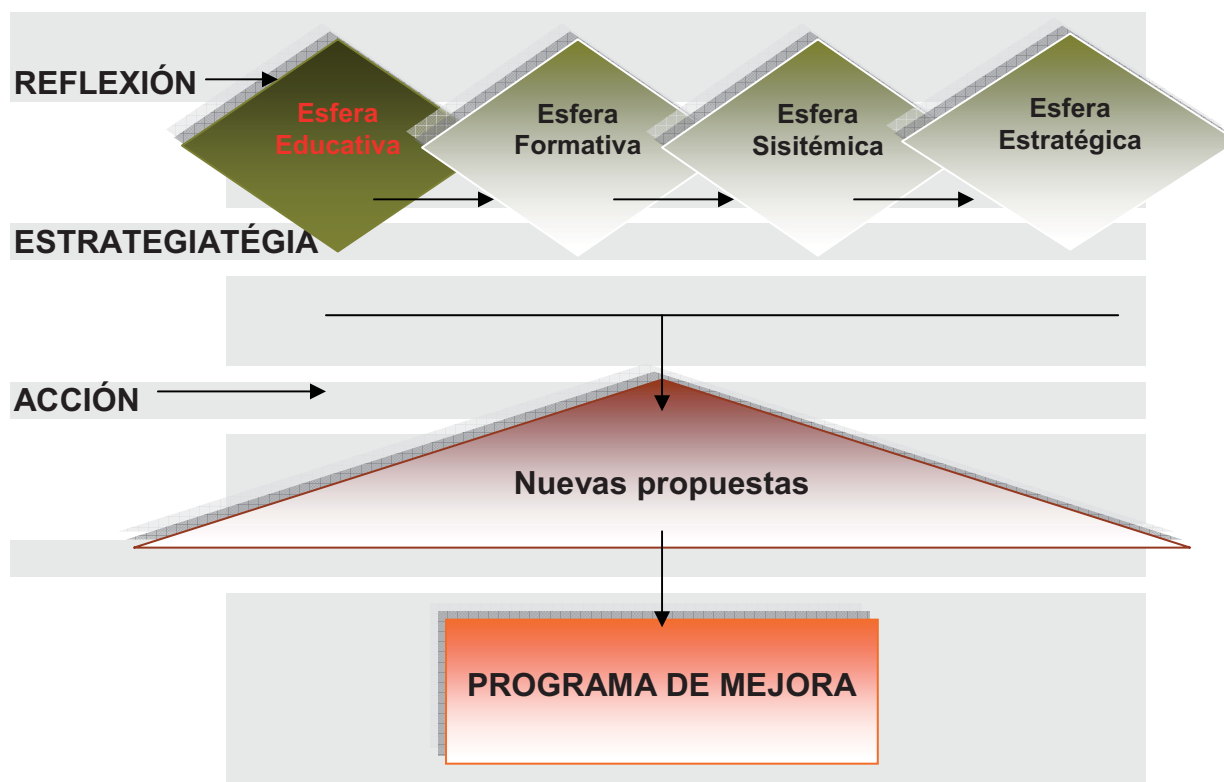
Fig. No.2 Ideograma de la Tesis. (Tomado de Praun, 2005:37, adaptación de la autora)

La **Esfera Educativa** constituye la evolución histórica de la Educación Infantil de Brasil y los acontecimientos que marcaran cambios significativos en la infancia brasileña. Buscando ubicar los primeros acontecimientos en la Educación Infantil, vemos que las primeras instituciones creadas con el objetivo de la atención de niños pobres y con un marcado carácter asistencial, surgen para dar respuesta a las necesidades y poder atender a las madres trabajadoras que no tenían donde dejar sus hijos. Forma parte de esa trayectoria la legislación que anotó las diferentes fases vividas en la educación, y en especial las formuladas para la educación infantil, marcada por movimientos educacionales que ocurrieron a lo largo de los tiempos. Ese apartado se aborda también la dimensión socio política, pedagógica, así como las directrices de la Educación Infantil, y la importancia de la formación cualificada y constante, la preparación del profesor o profesora de niños y niñas en edades tempranas. Las concepciones de Educación Infantil sobre la mirada de diferentes autores, desde la antigüedad clásica hasta nuestros días. Es esta esfera se aborda por tanto, la construcción de la identidad de la Educación Infantil en Brasil, así como las propuestas pedagógicas, el niño como sujeto, los principios, los objetivos, el proceso de evaluación, y los indicadores desde el gobierno federal hasta el gobierno municipal.

En la **Esfera Formativa** abordamos los temas desde el punto de vista de la formación del profesorado de la Educación Infantil, el saber proveniente de la práctica, de las experiencias y el profesorado de la Educación Infantil en su triple relación con el saber. Contemplamos la formación docente en el contexto brasileño, la identidad de las personas responsables de este tramo educativo así como el conjunto de reformas que marcarán la historia de la Educación Infantil. Ese capítulo también refleja la necesidad de la formación continuada, el papel y competencias del profesorado, como también del docente crítico-reflexivo, del conocimiento en la acción, o de la adquisición de saberes a partir de un conocimiento práctico. También encontramos algunos aspectos del docente constructor de realidad. En este apartado, aún es posible visualizar las modalidades de formación continuada en la Red de Enseñanza de Blumenau y luego en seguida, algunas modalidades de formación presentadas por varios autores.

En la **Esfera Sistémica** discutimos temas con respecto a la pedagogía sistémica, donde la persona es parte de un sistema y este sistema a la vez es parte de otro sistema aún mayor. Abordamos autores importantes que apuntan la pedagogía sistémica como una nueva idea de pensar en educación. Destacamos los puntos relevantes, respecto a la definición de las constelaciones familiares y las órdenes del amor. Citamos algunas teorías que explican aspectos relacionados con la memoria de los genes, de las influencias de informaciones pasadas de generación a generación, de la importancia de valorar la cultura, la historia de vida, los principios y valores que cada individuo lleva consigo como una marca, una identidad. Hablamos respecto de posibilidades y rasgos que la pedagogía sistémica puede ofrecer. Al final buscamos fundamentos en las ideas de Foucault, donde habla también de la orden o desorden del discurso que puede significar un camino nuevo a seguir, además de la relación saber-poder y relaciones dialécticas entre saberes disciplinares y prácticas sociales.

En la **Esfera Estratégica** abordamos algunas consideraciones sobre estrategias metodológicas, desde la formación ofrecida hasta la práctica del profesorado de la Educación Infantil. Estrategias para aprender a trabajar de forma integrada con los entornos, con el medio y con el todo, además de propuestas creativas, innovadoras, con pensamiento abierto para el nuevo y para el cambio. Este apartado también contempla varios saberes con distintas dinámicas. También hablamos sobre la importancia de la relación humana en el campo de las ideas, de educar y educarse a partir de cosas próximas a la realidad y que tiene que ver con lo que viví aquí y ahora, con significado para unos aprendizajes para la vida. Hablamos de que el profesor o la profesora necesitan plantear y programar su trabajo con los niños y las niñas, utilizando estrategias complejas, innovadoras, abiertas, interactivas y adaptables, que este mismo profesor o profesora necesita aprender a partir de la formación continuada y a trabajar por la excelencia de la educación. Al final, abordamos algunas formaciones como el modelo ORA, que es un modelo innovador para la formación del profesorado y la idea de una formación continuada retroactiva, como posibilidad de garantizar la innovación y cambio en la práctica docente de la Educación Infantil.



2.1 ESFERA EDUCATIVA: HISTORIA, PRECURSO Y POLITICAS - La Educación Infantil en Brasil y en Blumenau

“Foucault nos muestra que, en el mundo que tenemos hoy o para aquello que hoy somos en el mundo, la Ciencia no podría ser otra cosa diferente de lo que hoy es. [...]. La interpretación foucaultiana, [...]; parte de la constatación de que la Ciencia es un tipo moderno de discurso regular cuya producción, como las demás, es, al mismo tiempo, controlada, seleccionada, organizada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por objetivo conjurar sus poderes y sus peligros, dominar su acontecimiento aleatorio, esquivar su peso, su temible materialidad”. (Veiga-Neto, 1997:27).

En este capítulo abordamos el desarrollo histórico de la Educación Infantil en Brasil, desde el período de la abolición de la esclavitud en Brasil, pasando por finales del años ochenta donde la Constitución Federal, evidencia la Educación de la Infancia en el ámbito de los derechos y garantías fundamentales en que se integran los principios de la legalidad y los de igualdad, hasta los días actuales, donde las nuevas Directrices de la Educación Infantil de Brasil siguen siendo reformuladas y actualizadas. Enfocamos también la dimensión social y educativa de la Educación Infantil con el objetivo de mostrar la importancia que tiene la formación cualificada y específica del docente, en el contexto socio político y pedagógico en las instituciones infantiles. Citamos algunos autores que hicieron algunas aproximaciones de lo que sería la Educación Infantil, con la intención de enfatizar la identidad de la Educación Infantil y el papel del profesorado en el contexto educacional infantil brasileño.

2.1.1 Marco histórico y el precurso de la Educación Infantil en Brasil

A finales del siglo XIX, período de la abolición de la esclavitud en Brasil, es cuando se acentuó la migración hacia las grandes ciudades, y es cuando fue el inició de la República. Es en este período cuando aparecieron iniciativas aisladas de protección a la infancia, en el sentido de combatir altos índices de mortalidad infantil. Lo mismo ocurrió con el trabajo que se desarrollaba en las casas de Misericordia¹, y fue a partir de los impuestos que se crearon un número significativo de centros de atención para los más pequeños, no por los poderes públicos, sino exclusivamente por parte de organizaciones filantrópicas. También para a la atención de niños pobres, surgió la necesidad de atender a las madres trabajadoras que no tenían donde dejar a sus hijos, y por ello se crearon los jardines de infancia, y esta idea fue defendida, por algunos sectores de la sociedad, esperando que estas iniciativas traerían consigo un avance para el desarrollo infantil, al mismo tiempo que veían las ventajas que aportaba y de ese modo se identificaban con instituciones europeas.

Las tendencias que acompañaron la implantación de guarderías y jardines de infancia, a finales del siglo XIX y durante las primeras décadas del siglo XX en Brasil, fueron las jurídico-policiales, que defendían la infancia moralmente abandonada, la médico-higienista y la religiosa, ambas tenían la intención de combatir el alto índice de mortalidad infantil, tanto en el interior de la familia como en las instituciones dedicadas a la atención de la infancia. En realidad, cada institución “[...] presentaba sus justificaciones para la implantación de guarderías, asilos y jardines de infancia, donde sus agentes promovían la construcción de centros y la creación de asociaciones asistencialistas privadas” (Kuhlmann Jr., 1998, 88).

¹ La Santa Casa de Misericórdio del Rio de Janeiro, fue creada visando acoger los enclausurados, alimentar a los pobres, curar a los enfermos, asilar a los órfanos, sustentar a las viúdas, en fin, para ser la casa a servicio de los más carentes, desasistidos y abandonados. Cuanto al tratamiento de los enfermos en sus dos primeros siglos de existencia, conto solamente con un físico y un cirujón efectivos, además de los que se ofrecían para auxiliálos en cambio del internamiento de enfermos particulares y uso de las instalaciones, entre otros intereses.

Brasil en el contexto mundial, vivió un período de profundas modificaciones político social. En el siglo XX tuvimos bastante inversión en el área educacional, amplió el número de universidades, de escuelas públicas, surgen los colegios de aplicación, y la **formación** del profesorado viene pasando por diversas reformulaciones. El número de facultades que ofrecen el curso de Pedagogía aumentó considerablemente en los últimos 20 años y diversos autores como Krammer (2002), Garcia (2003), Geraldi (2004) y Smolka (2003) vienen discutiendo el papel del profesor de la educación básica de hoy.

La Educación Infantil en Brasil, en los últimos años, se viene expandiendo y garantizando su extensión. Se concreta el avance y concreción en el campo de la legislación, y en particular en la CF de **1988**, en el ECA – Ley nº 8.069/90, en la LDB nº 9.394/96, así como en el Plano Nacional de Educación (PNE) – Ley nº 10.172/01.

La Constitución de **1988** evidencia la educación de la infancia en el ámbito de los derechos y garantías fundamentales en que se integran los principios de la legalidad y los de igualdad.

La aprobación del ECA en **1990**, caracterizó las conquistas adquiridas por los niños y niñas en la CF, al reafirmar el deber del Estado delante el derecho de los niños y las niñas a recibir educación. El ECA establece mecanismos de participación y de control social en la formulación y en la implementación de políticas públicas para la infancia.

La LDB defiende el derecho del niño y de la niña en frecuentar los centros infantiles. En lo que se refiere a la formación de los profesionales para que puedan actuar en la Educación Infantil, la Ley dispone, que la **formación** mínima es la ofrecida en el nivel medio, en la modalidad normal – magisterio, el profesorado deberá tener nivel superior o ser formado por entrenamiento en servicio.

En el PNE, contiene directrices, objetivos, metas, estrategias y recomendaciones para el área y para la educación de los más pequeños y

también tiene por finalidad contribuir a un proceso democrático de implantación de las políticas públicas para los niños y niñas. Dentro de estas acciones, se destaca el Referencial Curricular Nacional para la Educación Infantil (RCNEI), proponiendo la mejoría de la calidad y la promoción de las condiciones educativas básicas para los niños y niñas brasileños.

Surge también el Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica y de Valoración de los Profesionales de la Educación (FUNDEB) es un nuevo Fondo de Mantenimiento que acoge toda la educación básica, desde las guarderías hasta la enseñanza secundaria que está en vigor desde enero de 2007 y se extenderá hasta 2010.

“[...] Foucault precisa romper con muchos de los referénciales en que, a veces inconscientemente, nos apoyamos; eso obliga a componer conceptos nuevos, hacer relaciones no comunes, elevar el discurso a niveles sofisticados de abstracción”. (Veiga-Neto, 1997:19-20).

2.1.2 Marco histórico y el precurso de la Educación Infantil en Blumenau

1928 y 1968: marcos iniciales

Los registros indican **1928** como el año de la fundación del primer Jardín de Infancia de Blumenau, el cual contó con iniciativa de las religiosas del Colegio Sagrada Familia. En aquello año, empezando sus actividades direccionada a la educación, en este momento el Colegio recibe la matricula de 30 niños y niñas de corta edad.

El los establecimientos públicos, la atención que hoy denominamos Educación Infantil, tuvo el inicio con la instalación de la Recreación Infantil, dirigida a niños de 5 y 6 años, en los Centros Sociales. El primer servicio de Recreación Infantil fue inaugurado en el Centro Social Araranguá, según los registros disponibles,

en homenaje a la “Semana da Criança²”, esta efeméride se sitúa en el día 11 de octubre de **1968**.

¿Qué era un Centro Social? Los centros sociales, espacios construidos y equipados por el Ayuntamiento, fueron creados con la finalidad de asistir a los residentes de los diversos barrios de la ciudad, buscando auxiliarlos en sus múltiples necesidades. En su estructura “contaban con sala de ambulatorio, sala para atención social, sala para proyección de películas y espacios para impartir clases de corte y costura y demás cursos” (SEMED, 1996). En 19 de agosto de **1967** fueron inaugurados los dos primeros centros: uno en el Barrio Fortaleza y otro en la Calle Araranguá. En este último, prácticamente un año después, tuvimos la instalación de la Recreación Infantil.

Con la formación de turmas³ es interesante destacar, la dinámica de funcionamiento de estos servicios: el grupo de niños y niñas con seis años, frecuentaba el Centro todos los lunes, de las 14 hasta 17 horas. Y el grupo de niños y niñas de cinco años frecuentaba el Centro solamente los miércoles, siguiendo los mismos horarios.

Hasta el año de **1975** no hubo, por parte del poder público, iniciativas que contemplasen la atención a niños y niñas en la edad entre cero a cuatro años. Hasta entonces, esa edad comprendida de los cuatro a los seis años continuaba siendo atendida a través del Jardín de Infancia y Recreación, localizados en los Centros Sociales, bajo la responsabilidad del Departamento de Bienestar Social de la Secretaría Municipal de Salud.

En **1975** veremos, entonces, surgir una nueva modalidad de atención – el Centro Infantil, como una unidad educacional destinada a niños y niñas de edades de cero a seis años. En octubre de aquel año la Secretaria de Salud y Bienestar Social implantó el primer Centro Infantil, localizado en la Calle Pedro Krauss, contando, con la colaboración de voluntarios que, “...en una campaña junto con las familias, comercio e industrias de la comunidad, consiguieron

² Semana del niño.

³ Turmas : aulas organizadas por edades, grupos.

equipar el Centro Infantil, desde cunas y electrodomésticos para realizar los haceres domésticos necesarios para el cuidado de los pequeños, hasta ropa de cama y de uso personal. Las voluntarias colaboraban, también, en la manutención con donaciones de latas de leche”. SEMED, 1996).

Para la admisión en el recién creado Centro Infantil, existían los siguientes criterios: “niños y niñas con edad de tres meses a cuatro años, de clase social baja, donde las madres se ausentaban de casa para ejercer actividades laborales y/o profesionales”. En los años siguientes, son inaugurados otros centros de esta naturaleza, unidos a los Centros Sociales existentes: en **1976**, tenemos un Centro Infantil en la Calle República Argentina y en **1979**, tres Centros Infantiles son instalados junto a los Centros Sociales García, Escola Agrícola y Água Verde.

Marcando los caminos de la consolidación de la Educación Infantil pública municipal, en **1977**, sobre la supervisión del “Sector de Educación Especial”, unido a Secretaría Municipal de Educación y Cultura, empieza un tipo de atención denominado “Preescolar, dirigido primordialmente a niños y niñas de seis y siete años, en fase de preparación para la alfabetización” y desarrollado en Escuelas Municipales. A partir de esta iniciativa, en los años siguientes, el mismo Sector Especial estructuró todo el trabajo referente a la atención Preescolar.

Con estos últimos datos, entre fines de la década de **1970** y durante toda la década de **1980**, queda visible la existencia de dos tipos de servicio: un unido a la Secretaría de Salud y Bienestar Social, responsable por los Centros Sociales y Centros Infantiles; y otro unido a la Secretaría de Educación y Cultura, responsable por las clases de Educación Preescolar.

1990: una década promisoría para la Educación Infantil municipal

Podemos hablar de “década promisoría”, porque fue a partir del inicio de los años **1990** que se estructura un trabajo más articulado con la educación infantil (aunque estuviera siendo llamada Educación Preescolar).

A través del documento producido por la SEMED en **1996**, se hizo público que en **1991** la Secretaría Municipal de Educación, a través de Departamento del Educación, creó el Programa de Educación Preescolar, reestructurando y reorganizando los servicios existentes, a partir de la creación de una coordinación única. Desde entonces, los Centros Sociales pasan a llamarse “Unidades Preescolares”, las cuales atendían niños y niñas de cero a seis años (período integral o parcial), haciendo un total de 43 unidades. También había 33 “Unidades Escolares”, las cuales atendían, además de niños y niñas de la enseñanza secundaria, niños y niñas con edad de cinco y seis años, en período parcial (SEMED, 1996).

En la **década de 1990** se abre de manera promisorio para la Educación Infantil de Blumenau, ella sigue las tendencias de un conjunto nacional que avanza para realizar mejores definiciones sobre este campo educacional, es desde la promulgación de la Constitución de 1988 con la creación de la LDB, en 1996 y con la dirección de esta nueva coyuntura, que hubo una inversión importante por parte de la SEMED/Blumenau en la **formación** y calificación de sus profesionales, así como en la redefinición de las Unidades Preescolares.

En **1996** las 49 Unidades Preescolares existentes, pasaron a ser nombradas “Centros de Educación Infantil”, ello produjo un gran avance tanto en lo que a valoración se consiguió como al servicio que se prestó.

En **1997**, y a través de la Secretaría Municipal de Educación, se inició la discusión con las comunidades interesadas, sobre una nueva modalidad de atención de niños y niñas: los Centros Comunitarios de Educación Infantil (CCEI), propuestos como sociedad entre el Poder Público y las comunidades organizadas.

2000: nueva década, nuevas cuestiones, más desafíos

En **2001**, la Educación Infantil unida a Secretaría Municipal de Educación, que contaba con 49 CEIs y con 6 CEEIs, pasó a contar con as 75 Guarderías

Domiciliares⁴ que, hasta entonces, estaban bajo la responsabilidad de la Secretaría Municipal de Asistencia Social, que mantenía sociedad con la SEMED en lo que se refería la **formación** de las “crecheiras”⁵.

Para hacer efectivo este cambio y orientar la nueva propuesta frente al trabajo, en abril de **2001**, cuando efectivamente aquellas guarderías pasaron a ser de total responsabilidad de la SEMED, fue elaborado el “Proyecto Guardería Domiciliar”. Era una nueva estructura, una nueva modalidad de atención que envolvía innumerables cuestiones, desde el crédito ofrecido en un tiempo en que, legalmente estaba levantada la bandera de la defensa del derecho de todos niños y niñas hasta conseguir una educación de calidad, en guardería y preescolares del país.

La Guardería Domiciliar, a priori, no “cabía” en estos moldes trazados y definidos para la educación de niños y niñas menores de 6 años de edad, porque, históricamente, fue creada como una atención junto a las *crecheiras*, que elaboraron la propuesta de actuación, buscando la atención que pasó, en los momentos iniciales, por el crédito de las *crecheiras*.

En fin, si la Guardería Domiciliar era una realidad compleja, era necesario realizar un escrupuloso estudio. Y fue por ahí que siguió y está siguiendo el equipo de responsable. Desafíos!

En **2001** también estuvo presente la discusión sobre los Centros Comunitarios de Educación Infantil, creados a partir de **1997**, evaluándose la calidad de la atención así como los resultados. Las primeras conclusiones apuntaban hacia los cambios de estos CCEIs en CEIs, con carácter totalmente público, y asumidos por la SEMED. Más desafíos!

Se marca un hito importante cuando en el inicio de gestión, el Equipo de Educación Infantil, fue exteriorizando una reivindicación para pasar de un

⁴ Creches Domiciliares : atendimento a niños y niñas pequeños o en edad escolar (después del horario de aula), donde una mujer sin formación específica, cuida en su propia casa de estos niños, mediante pagamento y encunto sus padres trabajan.

⁵ Crecheiras : personas que cuidan de niños y niñas en las guarderías/creches.

trabajo de asesoramiento específico para el equipo, a un trabajo más efectivo y dinámico a partir de junio de 2001, a través de encuentros de reflexión quincenales. Además de estudios y **formación** del Equipo, la accesoria trabajó en el proyecto básico para toda la acción que se seguiría: “Reconociendo movimientos de Red en la Red: mapear tiempos, espacios y hacerse”.

(Fuente: tomada del Cuadernos de la Educación Infantil⁶, 2002:14-18)

En **2010**, la atención a los niños y niñas de cero a seis años se realiza en los 73 CEIs y en las 27 Guarderías Domiciliares, distribuidas en las seis regiones de la ciudad de Blumenau.

En la actualidad, el equipo de la Educación Infantil de la SEMED está compuesta por una Gerencia de Educación Infantil, una Coordinación Administrativa, un apoyo Administrativo, dos Coordinadoras de Educación Infantil, una Coordinadora de ONG, una Coordinadora de Guarderías Domiciliar, una Coordinadora de Órganos de Protección a la Infancia, una persona para Programa de **Formación**, una de Apoyo Pedagógico y Logístico, y tres personas Supervisoras Pedagógicas. Ese equipo está inserido en la Dirección o *Directoría* de Educación Básica y no cuenta con ninguno asesoramiento específico.

(Fuente: SEMED)

2.1.3 Marco histórico de la Educación Infantil de Brasil

1891 - Prohibición del trabajo esclavo infantil⁷

Promulgada en Brasil la primera Ley - Decreto nº 1.313 - que determinaba la edad mínima de 12 años para el trabajo.

1919 - Creación de la 1ª Entidad Internacional de Apoyo al Niño⁸

Surge en Inglaterra la primera entidad internacional donde la misión era proteger y cuidar los niños y niñas víctimas de la I Guerra Mundial. La entidad,

⁶ Caderno da Educação Infanti – Retratos da Rede 1 : organização, tempos, espaços, fazeres.

⁷ Proibição do Trabalho Infantil.

⁸ Criação da 1ª Entidade Internacional de Apoio a Criança.

llamada "Save the Children" ('Salvem as Crianças', en portugués), fue fundada por la pacifista inglesa Eglantyne Jebb con la finalidad de recolectar dinero para el envío de alimentos a las familias europeas depauperadas por la guerra.

1923 - Creación del Primero Juzgado de Menores⁹

Creado en Brasil el primero Juzgado de Menores. Mello Mattos fue el primero Juez de Menores de la América Latina.

1924 - Aprobación de la Declaración de Ginebra¹⁰

Aprobado el primer documento internacional sobre los derechos del niño, conocido como "La Declaración de Ginebra". Elaborado y redactado por miembros de la ONG "Save the Children", es considerado el documento que dio origen a la "Convención de los Derechos del Niño" de 1989.

1927 - Promulgación del Código de Menores¹¹

Promulgado en Brasil el Código de Menores, el primer documento legal para población menor de 18 años, conocido como Código Mello Mattos.

1930- Creación del Ministerio de la Educación¹²

El Ministerio de la Educación, llamado Ministerio de la Educación y Salud Pública, fue uno de los primeros actos del Gobierno Provisional de Getúlio Vargas.

1942 - Creación del Servicio de Asistencia al Menor¹³

Instituido el gobierno de Getulio Vargas, el SAM era un órgano del Ministerio de Justicia que funcionaba como un equivalente al sistema penitenciario para la población menor de 18 años.

1945 – Creación de la ONU¹⁴

⁹ Criação do Primeiro Juizado de Menores

¹⁰ Aprovação da Declaração de Genebra.

¹¹ Promulgação do Código de Menores.

¹² Criação do Ministério da Educação.

¹³ Criação do Serviço de Assistência ao Menos.

¹⁴ Criação da ONU

La Organización de las Naciones Unidas, sucesora de la Sociedad de las Naciones, surgió con el propósito de mantener la paz y la seguridad internacionales, además de promulgar la cooperación y el desarrollo entre las naciones. Contó con 50 países fundadores.

1946 – Creación de la UNICEF¹⁵

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia fue creado en el día 11 de diciembre. Los primeros programas de la UNICEF ofrecieron asistencia de emergencia a millones de niños y niñas en el período de postguerra en Europa, en el Oriente Medio y en la China.

1948 - Aprobación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos¹⁶

Promulgada en 1948 por la ONU, la Declaración Universal de los Derechos Humanos es considerada un importante instrumento regulador de amplitud internacional que ayudaría a evitar el surgimiento de otra guerra de las dimensiones de la II Guerra Mundial.

1950 - UNICEF en Brasil¹⁷

Instalado en João Pessoa (PB) el primero despacho de la UNICEF en Brasil con programas de protección a la salud de los niños y de las niñas así como de las embarazadas en los estados del nordeste brasileño.

1959 - Aprobación de la Declaración Universal de los Derechos del Niño¹⁸

La Declaración Universal de los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, aumentó, a través de sus 10 principios, el elenco de los derechos aplicables a la población infantil.

1964 - Creación de la Funabem¹⁹

¹⁵ Criação da UNICEF.

¹⁶ Aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

¹⁷ UNICEF no Brasil.

¹⁸ Aprovação da Declaração Universal dos Direitos da Criança.

¹⁹ Criação da Funabem.

La Fundación de Bienestar del Menor, substituta del SAM, fue creada por ley en el primero gobierno militar. Uno de sus objetivos fue el de formular y implantar la Política Nacional de Bienestar del Menor. A lo largo de su historia, la Funabem en correlación con las *Febenes estaduais* tuvieron diferentes evoluciones. Algunas presentaron innovaciones pedagógicas, mientras otras mantuvieron la línea autoritaria y represiva, configurando un espacio de tortura y de deshumanización autorizado por el estado.

1978 - Semillas de la Convención de los Derechos del Niño²⁰

El gobierno de Polonia presenta a la comunidad Internacional una propuesta de Convención Internacional de los Derechos de los Niños.

La Convención es un instrumento de derecho más fuerte que una declaración. La declaración sugiere principios por los cuales los pueblos deben guiarse. La Convención va más allá, ella establece normas, esto es, deberes y obligaciones a los países que formalicen su adhesión. Ella conferirá a esos derechos, la fuerza de la Ley Internacional, no siendo, soberana a los derechos nacionales.

1979 - Institución del Año Internacional del Niño²¹

Definido por la ONU el año internacional del niño.

1979 - Aprobación del Segundo Código de Menores²²

Rehogado, el Código de Menores Mello Mattos es substituido por el Código de Menores de 79 manteniendo, por lo tanto, la misma línea de arbitrariedad, asistencialismo y represión junto a la población infantil juvenil.

1983 - Creación de la Pastoral del Niño²³

En 1983 es fundada, en nombre de la CNBB (Conferencia Nacional de los Obispos de Brasil) la Pastoral del Niño. Con un importante compromiso,

²⁰ Sementes da Convenção dos Direitos da Criança.

²¹ Instituição do Ano Internacional da Criança.

²² Aprovação do 2º Código de Menores.

²³ Criação da Pastoral da Criança.

que desarrolló una metodología propia, en que las redes de solidaridad están formadas para garantizar la protección del niño y del adolescente.

1985 - Surgimiento del MNMMR²⁴

Fundación en São Bernardo do Campo del Movimiento Nacional de los Niños y Niñas de la Calle, entidad sin fines lucrativos que nace con el compromiso de garantizar los derechos de los niños y de los adolescentes brasileños y con especial atención a los niños y niñas de la calle.

1987 – Reunión de la Asamblea Constituyente²⁵

La Asamblea Nacional Constituyente, compuesta por 559 congresistas, fue creada en 1º de febrero de **1987**, siendo presidida por el diputado Ulysses Guimarães. Se creó un grupo de trabajo para elaborar y concretizar cuales serían los derechos del niño y del adolescente que se contemplarían en la Constitución brasileña. El resultado de este trabajo, es el artículo 227, que fue la base para la elaboración del Estatuto del Niño y del Adolescente en Brasil.

1988 - Promulgación de la Constitución Federal del Brasil²⁶

Después 18 meses de trabajo de la Asamblea Constituyente, se promulgada la Constitución de 1988, considerada la “Constitución Ciudadana”. Marcada por avances en el área social, introduce un nuevo modelo de gestión de las políticas sociales que cuenta con la participación activa de las comunidades a través de los consejos deliberativos y consultivos.

1989 - Aprobación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño²⁷

Durante diez años, un grupo de organizaciones no-gubernamentales recibió el encargo de parte de las Naciones Unidas para elaborar una propuesta para la convención. En 20 de noviembre, la Asamblea General aprueba, por unanimidad, el texto de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, un de los más importantes tratados de derechos humanos, ratificado por todos

²⁴ Surgimento do MNMMR – Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua.

²⁵ Reunião da Assembléia Constituinte.

²⁶ Promulgação da Constituição Federal do Brasil.

²⁷ Aprovação da Convenção Internacional dos Direitos da Criança.

los países miembros de la ONU con excepción de los Estados Unidos y de Somalia.

1990 - Promulgación del Estatuto del Niño y del Adolescente ECA²⁸

Promulgado en 13 de junio de **1990**, el Estatuto del Niño y del Adolescente (Ley 8.069/90) es considerado un documento ejemplar de los derechos humanos, concebido a partir del debate de ideas y de la participación de varios segmentos sociales envueltos con la causa de la infancia en Brasil. A pesar de representar una gran conquista de la sociedad brasileña, el Estatuto aún necesita ser implementado de forma integral.

1990 - Creación de la Fundación Abrinq²⁹

La Fundación Abrinq por los Derechos del Niño y del Adolescente fue fundada con la finalidad de promover la defensa de los derechos y el ejercicio de la ciudadanía del niño y del adolescente.

1992 - Creación del CONANDA³⁰

El Consejo Nacional de los Derechos del Niño y del Adolescente fue creado por Ley Federal en diciembre de **1992**. Una importante atribución de este órgano es la formulación de políticas públicas y la concesión de recursos destinados al cumplimiento del Estatuto del Niño y del Adolescente. Su configuración se consigue a partir de una representación parietaria entre dos colectivos, y por tanto forman parte de este consejo miembros del gobierno y miembros de la sociedad civil organizada.

1995 - I Conferencia Nacional de los Derechos del Niño³¹

Con la idea de ampliar la discusión relativa a los derechos del niño y del adolescente, el CONANDA propone la realización de la primera Conferencia Nacional de los Derechos del Niño y del Adolescente. Esta Conferencia será bianual y por tanto se irá realizando cada dos años de manera secuencial en

²⁸ Promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente ECA

²⁹ Criação da Fundação Abrinq.

³⁰ Criação da CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente.

³¹ I Conferência Nacional dos Direitos da Criança.

los niveles regionales (en el caso de las metrópolis), municipales, estatales y nacionales.

(Fuente: Lorenzi, (2008), www.promenino.org.br)

“Aprender haciéndose cargo de proyectos que simulan y simplifican la práctica, o llevar a cabo, relativamente libre de las presiones, las distracciones y los riesgos que se dan en el mundo real al que, no obstante, el prácticum hace referencia. Se sitúa en una posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la ordinaria, y el mundo esotérico de la Universidad”. (Shön, 1992:45-46).

MARCO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL DE BRASIL	
1891 - Prohibición del trabajo esclavo infantil	
1919 - Creación de la 1ª Entidad Internacional de Apoyo al Niño	
1923 - Creación del primero Juzgado de Menores	
1924 - Aprobación de la Declaración de Ginebra	
1927- Promulgación del Código de Menores	
1930- Creación del Ministerio de la Educación	
1942- Creación del Servicio de Asistencia al Menor	
1945 – Creación de la ONU	
1946 – Creación de la UNICEF	
1948 - Aprobación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos	
1950 - UNICEF en Brasil	
1959 - Aprobación de la Declaración Universal de los Derechos del Niño	
1964 - Creación de la Funabem	
1978 - Semillas de la Convención de los Derechos del Niño	
1979 - institución del Año Internacional del Niño	
1979 - Aprobación del Segundo Código de Menores	
1983 - Creación de la Pastoral del Niño	
1985 - Surgimiento del MNMMR	
1987 – Reunión de la Asamblea Constituyente	
1988 - Promulgación de la Constitución Federal de Brasil	

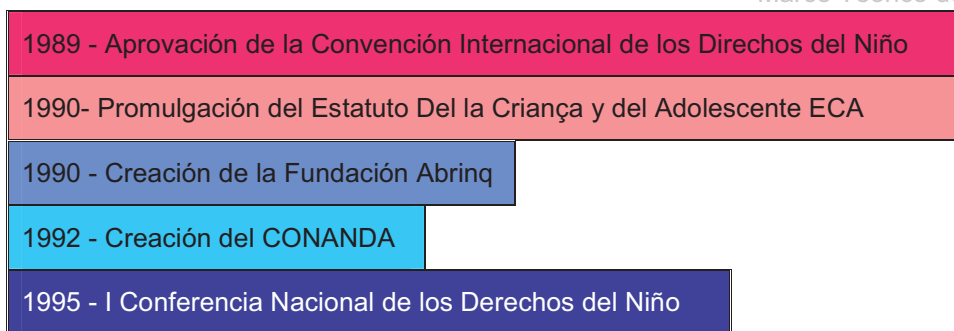


Fig. No.3 Esquema secuencial del Marco Histórico de la Educación Infantil de Brasil

2.1.4 Políticas para la Educación Infantil en Brasil

La Constitución de **1988** hace referencia a los derechos específicos del niño y define como derecho de los niños y de las niñas de 0 a 6 años de edad el deber del Estado para la “atención en *creches*³² y preescolar”. La nueva Carta especifica formas concretas para garantizar, no solamente el cuidado y el amparo de los más pequeños, sino explicita principalmente los aspectos educativos en general y la educación de los niños y niñas en particular.

● Educación

La subordinación de la atención en guarderías y preescolares en el área de la educación, representa un gran paso en la superación del carácter asistencialista que aparecían en los programas encaminados para esas edades. Al definir que “el deber del Estado con la educación, será concretado mediante una articulación específica” (Art.208), entre otros, explicitando cual debía ser la obligación para atender a este tramo de edad y se concretó cual debía ser la atención que debían recibir los niños y niñas de 0 a 6 años de edad en las guarderías y preescolares. En el *inciso IV*, de la Constitución aparece las obligaciones para el sistema educacional.

En lo que se refiere a las contribuciones, se define como prioritaria, las obligaciones educativas de los niños y niñas de 0 a 6 años, al lado de los postulados de la educación. En artículo 211, párrafo 2º, la Sección sobre

³² Creches : atendimento de 0 a 3 años y pré escuelas de 4 a 6 años.

educación, determina que “los Municipios actuarán primeramente en la Enseñanza Secundaria y Preescolar”. La prioridad es reforzada cuando se hace referencia a los porcentuales que deben contemplarse en los impuestos que la ciudadanía ha de abonar y que deben ser destinados a la enseñanza por la Unión el 18% y por Estados y Municipios el 25% (Art. 212).

El Art. 209, inciso I y II, sobre la iniciativa al “cumplimiento de las normas generales de la educación nacional” y la “autorización y evaluación de la calidad por el Poder Público”. Así mismo, todas las instituciones educacionales que reciben niños y niñas de 0 a 6 años deben ser objeto de supervisión y fiscalización oficial.

Es de competencia común de la Unión, Estados, Municipios y Distrito Federal “proporcionar los medios de acceso a la cultura, la educación y la ciencia” (Art.23, inciso IX y XV).

● **A Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional**

Un aspecto que es considerado como avance en la Ley nº 9394/96, de 20 de diciembre de **1996**, es la que establece la LDB, cuando habla sobre la **formación** continuada de los profesionales del magisterio. Los profesores y profesoras tienen en esta Ley un aliado en el artículo constitucional, que concreta la necesidad de dedicar un tiempo de su jornada laboral y una remuneración para ese momento de **formación**.

En el Título VI – De los Profesionales de la Educación, pero específicamente en el artículo 61, afirma que:

“La formación de los profesionales de la educación, de modo a atender a los objetivos de los diferentes niveles y modalidades de enseño y las características de cada fase del desarrollo del educando, tendrá como fundamentos: I – la asociación entre teorías y prácticas, inclusive mediante la capacitación en servicio; II – aprovechamiento

Marco Teórico de la Investigación
de la formación y experiencias anteriores en instituciones de enseñanza y otras actividades". (Brasil, 1996: sp)³³.

Tratar de la **formación** de los profesionales de la educación, es hablar de los fundamentos de la "capacitación en servicio" y del "aprovechamiento de la **formación**", en el sentido de garantizar momentos para que el profesorado se perfeccione, y tenga continuidad de estudios, y que estos se den en servicio, inclusive incluso en los momentos de escolarización, para su especialización, y eso se explicita cuando se habla de su profesionalización.

"[...] En sus relaciones con el mundo de la práctica el centro de formación de profesionales se ocupa de todo lo que tiene que ver con una adecuada preparación de los estudiantes para la vida profesional, tal y como normalmente entienden esta vida aquellos que la viven". (Shön, 1992:268).

Analizando el dispositivo legal, Saviani (op.cit.), llama la atención el hecho que la LDB, sea un documento que ordena y da directrices para la educación nacional "[...] participa de la misma lógica que venía presidiendo la política educacional que tenía como una de sus características, la diversidad de modelos" (prefacio, s.p.). Es en este sentido, cuando los modelos de **formación** podrían ser diversificados en el sentido de atender las demandas locales. Eso es un gran avance en el sentido de la política de **formación**, encargarse de las necesidades de los profesores en el sentido de su escolarización como un camino para la profesionalización ha sido un gran logro.

El autor hace críticas en relación a la **formación** inicial cuando dice: "Podemos, concluir que las esperanzas depositadas en la nueva LDB nº 9.394 de 20 de diciembre de **1996**, en el sentido de que fuera a enfrentar con éxito el problema de la **formación** del profesorado, resultan frustradas. [...] piérdase la

³³ "A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades." (Brasil, 1996: sp.)

posibilidad de registrarse en un cuarto momento decisivo en la historia de la **formación** docente en Brasil” (s.p.).

Así mismo, percibimos que a pesar de una Ley que determina toda la educación nacional, se frustraron las expectativas en ella depositadas en el sentido “enfrentamiento del problema de la **formación** de profesorado”. De esa manera, la **formación** es un problema al ser enfrentado, una vez que se refiere a factores intervinientes en la actuación, en el acceso y en los procesos de formación” (Dourado, 2007, op.cit: 924).

“Sería una contradicción que el ser humano, histórico, inconcluso y consciente de la inconclusión, no se convirtiese en un ser de búsqueda. Ahí radican, por una parte, su educabilidad y, por otra, la esperanza como estado de espíritu que le es natural. Toda la búsqueda genera la esperanza de hallar y nadie está esperanzado por terquedad. También por eso, la educación es permanente”.
(Freire, P., 2001:132-133).

Otros autores como Freitas (2002), hacen crítica a los dispositivos de la LDB en relación a la **formación** de profesores, y lo hace a partir de la discusión de la **formación** inicial y afirma que:

En el ámbito de la **formación** continuada, las políticas actuales han reforzado la concepción pragmática y de contenidos de la **formación** continuada del profesorado. En este particular, cabe destacar la reducción de la concepción de **formación** continuada a programas como los Parámetros en Acción y la Red de Formadores, con el patrocinio del MEC en articulación con municipios y algunas instituciones formadoras, así como los programas de **formación** inicial a distancia, que se vienen utilizando en los periódicos interactivos y nuevas tecnologías. Presionados por el artículo 87, § 4º de la LDB nº 9.394/96 que establece que “hasta el fin de la Década de la Educación solamente serán admitido profesorado habilitado en el nivel superior o formados por entrenamiento en servicio”, el profesorado han sido conducidos a frecuentar cursos de calidad dudosa y en gran parte pagados por ellos mismos” (147).

En esta perspectiva, la **formación** prevista por la LDB serviría para el uso inmediato pragmático y referenciado solamente a los contenidos. Es posible comprender, por lo que se depara la investigación de Kuenker, que la **formación** apuntada en la LDB se relaciona con la política implementada por el Estado, desde los años de 1995, en el sentido de forma gradual y separada, es por ello que las políticas dan forma al modelo estatal vigente hasta los días de hoy.

La calidad apuntada por el Banco Mundial (BM), encuentra ecos en los documentos brasileños, así como los compromisos asumidos en la Declaración resultante de la “Conferencia Mundial sobre Educación para Todos”, Jomtiem, 1990, para dar cuenta de la tendencia de las reformas impuestas a la adecuación de los países se concretan en las ordenes de las ultimas décadas del siglo XX.

“El Gobierno Federal formulo y implemento, en el período de 1995 a 2002, política de formación continuada, focalizada a las series iniciales del Enseño Fundamental. En el período comprendido entre los años de 1995 a 1988, el MEC prioriza ese segmento, mediante la elaboración de directrices, parámetros curriculares e referenciales de formación del profesor. En el segundo período del gobierno (1999 a 2002), la política fosilizó la formación de profesores, procurando influenciar los currículos de formación inicial, bien como la formación continuada”. (Aguiar, 2004, apund Brasilia, 2005:12).

Para exigir la calidad impuesta por el BM, la inversión en entrenamiento y formación, para garantizar la calidad de la profesionalización del profesorado sería la consecuencia de los objetivos de la modernidad que “...en los moldes de la occidentalización colocase la evolución y el crecimiento, el desarrollo y el progreso, siempre en el ámbito de la sociedad del mercado, del capitalismo”. (Iani, op.cit.).

● **Política Nacional de Educación Infantil: pelo derecho del niño de cero a seis años a Educación**

El Preámbulo de la Declaración de los Derechos del Niño, de las Naciones Unidas, afirma que la humanidad debe a los niños el mejor de sus esfuerzos, la CF, en su Art. 227, determina:

*“Es deber de la familia, de la sociedad y del Estado asegurar al niño y al adolescente, con absoluta prioridad, el derecho a la vida, a la salud, la alimentación, a la educación, al ocio, a la profesionalización, a la cultura, a la dignidad, a la libertad, y a la convivencia familiar y comunitaria, además de colocados a salvo de toda la forma de negligencia, exploración, violencia, crueldad y opresión”.*³⁴

En el PNEI, se explica que al Estado le compete formular políticas, implementar programas y viabilizar recursos que garanticen al niño y a la niña un desarrollo integral que haga posible una vida plena, de forma que contemple la acción de la familia respeto a la educación de sus hijos e hijas.

Habla también de lo importante que es tener en cuenta la trayectoria de la educación de niños y niñas de 0 a 6 años, generada por la sociedad, es la presión de los movimientos sociales por la expansión y calificación de la atención.

Explica que investigaciones sobre el desarrollo humano, hacen referencia a la necesidad de **formación** de la personalidad, de la construcción de la inteligencia en los primeros años de vida y apuntan hacia la importancia y necesidad que tiene el trabajo educacional en estas edades. Son reconocidos también otros aspectos como son la identidad y el papel de los profesionales de la Educación Infantil, donde la actuación de estos profesionales complementa el papel educativo de la familia.

Es a partir de estas aportaciones que cambió la forma de ver a los niños y niñas, y actualmente emerge una nueva concepción de niño como creador, capaz de establecer múltiples relaciones, sujetos de derechos, un ser socio histórico, productor de cultura y que está plenamente inserido en ella. Esa manera de mirar los niños y niñas, contribuye la visión de que fuera definida, como una nueva función para las acciones desarrolladas con los niños y niñas, recogiendo dos aspectos indisociables: **educar y cuidar**.

³⁴ “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (CF, em seu Art. 227).

“El arte y la ciencia del saber cuidar y educar:

- 1. El saber cuidar y educar, en la Educación Infantil, exige inversión financiera permanente de políticas económicas contemplando los campos de la educación, promoción social y salud, exige también una formación interdisciplinar, en que el currículo de formación inicial del educador contemple disciplinas de diferentes áreas.*
- 2. Es preciso cuidar y educar siempre y los espacios de las Instituciones Infantiles caracterizase como espacios prioritarios y complementares a los familiares, para favorecerán ese proceso.*
- 3. El cuidado es siempre una prioridad reclamada por la persona en su ausencia; es también espacio de realización intrínseca de esa misma persona; por lo tanto el educador necesita primero ser cuidado para entonces cuidar, cuanto más el educador devota los cuidados a las sus situaciones existenciales, mas grande es el afecto y ternura transferidos a los niños.*
- 4. Es preciso cuidar de los casos especiales; ellos merecen respeto por parte del educador con una intención objetiva de bien querer para integrar.*
- 5. Cuidar concebido al niño como ser único; como una persona de potencialidades y competencias desarrolladas, procurando comprendela, tócala en su piel, en sus cuerpos y en sus almas para favorecer ese desarrollo”. (Angotti, 2006:85).³⁵*

En el contexto histórico es posible entender que las modalidades de educación de los niños y niñas eran creadas y organizadas para atender a los objetivos y las demandas sociales diferenciadas: las guarderías por tanto se concentraban predominantemente en la educación de los niños y niñas de familias de bajo poder económico, mientras el preescolar eran organizadas, principalmente, para los hijos de las clases media y alta.

Habitualmente se observa en la educación de niños y niñas de 0 a 3 años, que han predominaron los cuidados en relación a la salud, a la higiene y la

³⁵ “A arte e a ciência do saber cuidar e educar: 1. O saber cuidar e educar, na Educação Infantil, exige investimento financeiro permanente de políticas econômicas contemplando os campos da educação, promoção social e saúde, exige também uma formação interdisciplinar, em que o currículo de formação inicial do educador contemple disciplinas de diferentes áreas. 2. É preciso cuidar e educar sempre e os espaços das Instituições Infantis caracterizam-se como espaços prioritários e complementares aos familiares, para favorecerem esse processo. 3. O cuidado é sempre uma prioridade reclamada pela pessoa em sua ausência; é também espaço de realização intrínseca dessa mesma pessoa; portanto o educador necessita primeiro ser cuidado para então cuidar, quanto mais o educador devotar os cuidados às suas situações existências, maior é o afeto e ternura transferidos às crianças. 4. É preciso cuidar dos casos especiais; eles merecem respeito por parte do educador com uma intenção objetiva de bem querer para integrar. 5. Cuidar concebido a criança como ser único; como uma pessoa de potencialidades e competências a serem desenvolvidas, procurando compreendê-la, tocá-la em sua pele, em seus corpos e em suas almas para favorecer esse desenvolvimento”. (Angotti, 2006:85).

alimentación, mientras que en la educación de niños y niñas de 4 a 6 años ha sido concebida y tratada como preparatoria para el Enseñanza Primaria y Secundaria.

En la CF de **1988**, pasó a figurar como derecho del ciudadano y deber del Estado, en una perspectiva educacional, en respuestas a los movimientos sociales en defensa de los derechos del niño y de la niña. La inclusión de la guarderías en el capítulo de la CF (Art. 208, inciso IV) que contempla la educación, explicita la función eminente educativa de esta, la cual es parte intrínseca a la función del cuidar.

“La Educación prestase a modificar la escuela. [...] Para educar, cuidar y permitir que nuestros niños crezcan como sujetos es preciso, también, construir educadores sujetos. Sujetos brincantes³⁶, sujetos creativos, sujetos libres [...]. La necesidad de búsqueda la formación [...] del educador debe continuar orientando nuestras políticas por la Educación Infantil [...] para expansión y mejoría de la Educación [...] en guarderías y Preescolar, incluyendo ay la formación inicial y continuada de los profesores [...].” (Palhares, 2004:52).³⁷

En **1990**, en el ECA, fueron reafirmados esos derechos, al mismo tiempo en que fueron establecidos mecanismos de participación de políticas para la infancia. El Ministerio de la Educación coordinó la elaboración el documento de *Políticas Nacionales de Educación Infantil*, lo cual se definen como principios objetivos para el área la expansión de la oferta de plazas para los niños y niñas de 0 a 6 años, el fortalecimiento, en las instancias competentes, de concepción de educación y cuidado como aspectos indisolubles de las acciones dirigidas a los niños y niñas y la promoción de la mejoría de la calidad de la atención en instituciones de Educación Infantil.

El Ministerio de la Educación, en 1995, definió la mejoría de la calidad en la atención educacional de los niños y niñas de 0 a 6 años como unos de los

³⁶ Brincantes : que juegan.

³⁷ “A Educação presta-se a modificar a escola. [...] Para educar, cuidar e permitir que nossas crianças cresçam como sujeitos é preciso, também, construir educadores sujeitos. Sujeitos brincantes, sujeitos criativos, sujeitos livres [...]. A necessidade de buscar a formação [...] do educador deve continuar orientando nossas políticas pela Educação Infantil [...] para expansão e melhoria da Educação [...] em creches e pré-escolas, incluindo aí a formação inicial e continuada dos professores [...].” (Palhares, 2004:52).

principales objetivos y, para attingir estos, apuntó cuatro líneas de acción³⁸
(MEC/SEF, 2002):

- a. incentivo a la elaboración, implementación y evaluación de propuestas pedagógicas y curriculares;
- b. promoción de la **formación** de los profesionales que actúan en las guarderías y en las Preescolar;
- c. apoyo a los sistemas de enseñanza municipales para asumir su responsabilidad con la Educación Infantil;
- d. creación de un sistema de informaciones sobre la educación de niños y niñas de 0 a 6 años.

Es en esa nueva dimensión de la Educación Infantil que se articula la valoración del papel del profesional que actuará con niños y niñas de 0 a 6 años, con la exigencia de un planteamiento de habilitación derivado de las responsabilidades sociales y educativas y se concreta lo que se espera de él. De esa manera, la **formación** de docentes para actuar en la Educación Infantil, según Art. 62 de la LDB, concreta que deberá ser realizada en “nivel superior, admitiendo como **formación** mínima, la ofrecida en nivel medio, en la modalidad Normal”.

En **1998**, se elabora el Referencial Curricular Nacional para la Educación Infantil (RCNEI) siendo un conjunto de referencias y orientaciones pedagógicas, pero que no constituyen aspectos obligatorios para la acción docente. El Consejo Nacional de Educación define las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil – DCNEI, con carácter prescriptivo. De acuerdo con la Resolución nº 1 de 7 de abril de **1999**, en su Art. 2º “esas Directrices se constituye en la doctrina sobre principios, fundamentos y procedimientos de la Educación Básica del Consejo Nacional de Educación, que orientarán las instituciones en la organización, articulación, desarrollo y evaluación de sus propuestas pedagógicas”.

³⁸ Política de Mejoría de la Calidad de la Educación : un balanceo institucional. Secretaria de Educación Básica Fundamental. Brasília : MEC/SEF,2002.

En **2001**, es aprobado el Plano Nacional de Educación. La autonomía de los miembros federados y el régimen de colaboración son dos principios indisociables en el sistema federativo brasileño. El objetivo de garantizar los derechos del niño y de la niña, y entre ellos el derecho a la educación, solamente puede ser alcanzado, mediante la cooperación entre Unión, los estados, el Distrito Federal y los municipios, de acuerdo con las definiciones constitucionales y legales vigentes.

○ **Cuadro con competencias y acciones concernientes a los diferentes niveles de gobierno**

UNIÃO	Formulação da política nacional
	Coordenação nacional (articulação com outros órgãos e ministérios que tenham políticas e programas para crianças de 0 a 6 anos)
	Estabelecimento de diretrizes gerais
	Assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios
	Coleta, análise e disseminação de informações educacionais
	Regulamentação e normatização pelo CNE
	Formação universitária de professores
ESTADOS	Fomento à pesquisa
	Formulação da política estadual
	Coordenação estadual
	Execução das ações estaduais
	Assistência técnica e financeira aos municípios
	Normatização pelo CEE
	Autorização, reconhecimento, credenciamento, fiscalização, supervisão e avaliação dos estabelecimentos do seu sistema de ensino
	Formação universitária de professores
Fomento à pesquisa	
MUNICÍPIOS	Formação de professores na modalidade Normal, em nível médio
	Municípios com sistema municipal de ensino: Formulação da política municipal
	Coordenação da política municipal
	Execução dos programas e das ações
	Normatização pelo CME (quando houver)
	Autorização, reconhecimento, credenciamento, fiscalização, supervisão e avaliação dos estabelecimentos do seu sistema de ensino
	Formação continuada de professores em exercício
	Fomento à pesquisa
	Municípios integrados ao sistema estadual de ensino: Formulação da política municipal
	Coordenação da política municipal
	Execução dos programas e das ações
	Formação continuada de professores em exercício
	Fomento à pesquisa

Fig. No. 4 Cuadro de competencias y acciones PNEI. (Fuente: tomado, PNEI, 2006:15)

“El conocimiento del conocimiento nos obliga. Nos obliga a tomar una actitud de permanente vigilia contra la tentación de la certeza, a reconocer que nuestras certidumbres no son pruebas de verdad, como si el mundo que cada uno ve fuera el mundo que traemos a la mano con otros. Nos obliga porque al saber que sabemos no podemos negar lo que sabemos”. (Maturana, H., Varela, F., 1990:208).

● **Revisión de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil**

La reformulación y actualización de la RDCNEI en **2009**, vinieron por la disminución de su espacio en el debate actual y los nuevos desafíos tuvieron en cuenta la Educación Infantil, no perdiendo así la validez de los principios anteriores.

Otros factores que marcaron la reformulación y actualización fueron los que hablaban respecto a la ampliación de las matrículas, la regularización del funcionamiento de las instituciones, la disminución del número de docentes no habilitados en la Educación Infantil y el aumento de la presión por la atención de los de edades tempranas. Las cuestiones fueran pautadas con respecto a las propuestas pedagógicas, a los saberes y hacerse del profesorado, a las prácticas y proyectos cotidianos desarrollados con los niños y niñas y vinculados a cuestiones curriculares. Además de la tramitación en el Congreso Nacional de la Enmienda Constitucional que amplía la obligatoriedad en la Educación Básica.

El documento contempla algunos aspectos, como la identidad de la atención en la Educación Infantil, siendo la primera etapa de la Educación Básica y teniendo como finalidad el desarrollo integral de niños y la niña de cero a seis años de edad en sus aspectos físico, afectivo, lúdico, lingüístico y social. Explica que las guarderías y preescolar se constituye en establecimientos educacionales públicos o privados que educan y cuidan a los niños y niñas, teniendo profesionales con **formación** específica legalmente determinada, magisterio superior o medio.

La función socio política y pedagógica de la Educación Infantil, como el primer espacio de educación colectiva fuera del contexto familiar, se inscribe aún en el proyecto de sociedad democrática diseñado en la CF de **1988** (Art. 3, inciso I), con responsabilidad en el desempeño de un papel activo en la construcción de una sociedad libre, justa, solidaria y socio ambientalmente orientada.

También tiene en cuenta los aspectos que hacen referencia a las desigualdades sociales y regionales así como a la promoción para el bien de todos (Art. 3 incisos II y IV de la CF), y explica que son compromisos a ser tener en cuenta tanto por los sistemas de enseñanza como por parte del profesorado, también en la Educación Infantil.

Definir un currículo de la Educación Infantil brasileña, acaba siendo asociada a la escolarización, de la misma manera que es vivida en la Enseñanza Secundaria y Media. De esa forma las expresiones elegidas para dirigirse a “currículo” son “proyecto pedagógico” o “propuesta pedagógica” y es el plano orientador de la institución y define metas que se pretende para el desarrollo de los niños y niñas que en ella son educados y cuidados, los aprendizajes que quieren ser promovidas. Sigue explicando que un currículo se define con un conjunto de prácticas que buscan las experiencias y los saberes de los niños con conocimientos que hacen parte del patrimonio cultural, artístico y tecnológico.

La Revisión de las Directrices, contempla también la visión del niño y de la niña como sujetos del proceso de educación. Se dice que son sujetos históricos y de derechos que se desarrollan en las interacciones, relaciones y prácticas cotidianas, disponibles y por lo establecido con adultos y niños de deferentes edades, en los grupos y contextos culturales en los cuales se insiere. Explica aún que en estas condiciones, él hace amistades, jugar con el agua o tierra, hacer cuentas, desear, aprender, observar, conversar, experimentar, cuestionarse interrogantes, construir sentidos sobre el mundo y sus identidades personales y colectivas, hace que constantemente esté adquiriendo cultura y saberes.

El documento se refiere también a los principios básicos tales como:

- a. Principios éticos: valoración de la autonomía, de la responsabilidad, de la solidaridad y del respeto al bien común, al medio ambiente y las diferentes culturas, identidades y singularidades que tiene en su contexto más inmediato,
- b. Principios políticos: de los derechos de ciudadanía, del ejercicio de la creatividad y del respeto al orden democrático,
- c. Principios estéticos: valoración de la sensibilidad, de la creatividad, de lo lúdico y de manifestaciones artísticas y culturales.

Estos principios que se le ofrecen, posibilitan a los niños y niñas pequeños unos buenos andamios ya que le ayudan a adquirir una visión del mundo basado en el respeto a si mismo y al otro, y les ayudan también a respetar las diferencias y la igualdad de derechos de todos y con todos, además de asumir cada uno de los puntos que cada principio trae en si mismo, en definitiva le ayudan a integrar y adquirir estos valores como inviolables de la vida humana.

Los objetivos y condiciones para la organización curricular apuntados en la Revisión de las Directrices, apunta como principal objetivo de la propuesta pedagógica, promover el desarrollo integral de niños y niñas de cero a cinco años de edad garantizando a cada un de ellos el acceso a procesos de construcción de conocimientos y la aprendizaje de diferentes lenguajes, así como el derecho a la protección, a la salud, a la libertad, a la dignidad, a la convivencia y la interacción con otros niños y niñas.

Sigue aún, con las condiciones para la organización curricular proponiendo:

1. Las instituciones de Educación Infantil deben asegurar en su integridad, entendiendo el cuidado como algo indisociable al proceso educativo,
2. El combate al racismo y las discriminaciones de género, así como a las diferencias socioeconómicas, étnico raciales y religiosas, y por tanto debe ser de constante reflexión e intervención en el quehacer cotidiano de la Educación Infantil,

3. Las instituciones necesariamente necesitan conocer las culturas plurales que constituyen el espacio de las guarderías y del Preescolar, la riqueza de las contribuciones familiares y de la comunidad, sus creencias y manifestaciones, el fortalecer formas de atención articuladas a los saberes y las especificidades étnicas, lingüísticas, culturales y religiosas de cada comunidad,
4. La ejecución de la propuesta curricular requiere una atención cuidadosa y debe ser exigente a las posibles formas de la violación de la dignidad del niño.
5. La atención al derecho del niño y de la niña en su integridad requiere el cumplimiento del deber del estado con la garantía de una experiencia educativa de calidad para todos los niños y niñas en la Educación Infantil.

La Revisión expone la necesaria y fundamental coordinación con las familias en la Educación Infantil y del derecho del niño en su integridad, requiere en su propuesta pedagógica y curricular, asegurar espacios y tiempos para la participación, el diálogo y la escucha de las familias, el respeto y la valoración de las diferentes formas en que ellas se organizan.

Llama la atención la definición de cada uno de los roles, orientando que el trabajo con las familias requiere que los equipos de educadores las comprendan como sociedad y que profesores y profesoras deban comprender que es necesario compartir la educación de niños y niñas con los miembros de la familia, es evidente que ejercen funciones diferentes, pero siempre deben ser complementarias entre ellos.

En la secuencia, el documento habla de la organización de las experiencias de aprendizaje en la propuesta curricular, y expone sobre el ambiente de aprendizaje, “un currículo sustentado en las relaciones, en las interacciones y en prácticas educativas intencionalmente direccionala para las experiencias concretas de la vida cotidiana, para la aprendizaje de la cultura, para la convivencias en el espacio de la vida colectiva y para la producción de

experiencias narrativas, individuales y colectivas, a través de diferentes lenguajes”. (MEC, 2009a).³⁹

Se habla de la importancia de la organización del espacio, tiempos, materiales y de las importantes interacciones donde niños y niñas puedan expresar toda su imaginación, posibilitando la construcción de saberes, hacer amigos, a cuidar de sí y conocer sus propias preferencias y características, siendo responsabilidad de los profesores y profesoras de la Educación Infantil, crear estas oportunidades y en conformidad a la propuesta curricular, valorando la actividad lúdica, los juegos y las culturas infantiles, la música, el teatro, la danza, como la psicomotricidad con el dominio de los movimientos, el aprendizaje de la lengua escrita y hablada, además de la lengua de señales. Complementa este elenco explicando, que para programar el trabajo y la actividad cotidiana es importante utilizar los lenguajes de forma contextualizadas y al servicio de aprendizajes significativos.

Es necesario que los niños y niñas jueguen en espacios diversificados para permitir vivir experiencias variadas, experimentar cosas, descubrir lo nuevo, jugar en patios, arenas, playas, plazas; plantar, cultivar, subir en los árboles, construir cabañas, fuertes, jugar con el agua y con la tierra; trabajar con el medio ambiente, entre otros. Como también es importante que participen de presentaciones de teatro, bailes, presentaciones de músicas, exposición del arte, bibliotecas, visitar museos y todo aquello que se puede propiciar para que los niños y niñas se desarrollen en sus aspectos físico, afectivo, lúdico, cultural y social.

“El juego y la recreación son un derecho fundamental del niño porque son una necesidad antropológica básica para el crecimiento y desarrollo saludable del ser humano, tanto a nivel individual como colectivo o social”. (Borja i Solé, 2007:12).

³⁹ “um currículo sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens” (MEC, 2009a).

Las nuevas Directrices orientan que la organización curricular de la Educación Infantil, se puede estructurar por ejes, centros de campo o módulos de experiencias y que deben articular principios, condiciones y objetivos de esta índole.

El proceso de evaluación se contempla como un instrumento de reflexión sobre la práctica pedagógica y orienta puntos importantes para el contexto del aprendizaje. Para esa evaluación se debe tener en cuenta las actividades propuestas y el modo como fueron realizadas, las instrucciones ofrecidas a los niños y niñas individual y colectivamente, la forma como el profesor o profesora respondió la manifestaciones y las interacciones de los niños y niñas, los agrupamientos que se formaron, el material ofrecido y el espacio y el tiempo garantizados para la realización de las actividades.

La evaluación, de acuerdo con establecido por Ley nº 9.394/96, debe tener la finalidad de acompañar y repensar el trabajo realizado.

Orienta aún más la documentación de esas observaciones y otros datos sobre los niños y niñas y que es lo que debe acompañar en toda su trayectoria de la Educación Infantil para que pueda ser una información que le acompañe hasta el momento que realice su matrícula en la Enseñanza Secundaria, garantizando de ese modo, la continuidad de los procesos educativos vividos por el niño y la niña desde el inicio de su escolaridad.

Por último, el documento habla con respecto del acompañamiento de la continuidad del proceso de educación, exponiendo algunas estrategias creadas y garantizando una mirada continuada de esos procesos (RDCNEI):

- a. Plantear y hacer efectivo el acogimiento de niños y niñas y sus familias, cuando se realiza el ingreso en la institución, considerando la necesaria adaptación de los niños y niñas y sus responsables, a las prácticas relacionadas con su educación y que tienen lugar en aquel espacio, y observar y tener un buen conocimiento de cada niño y de su familia por parte del equipo de la institución,

- b. Priorizar la observación atenta de los niños y niñas y mediar las relaciones que ellas establecen entre si, entre ellas y las personas adultas, entre ellas y las situaciones y objetos, para orientar los cambios que se producen en los niños y acompañar su proceso de vivencia y desarrollo en el interior de la institución,
- c. Plantear el trabajo pedagógico reuniendo los equipos de la guardería y del preescolar, acompañado de informes de los grupos y de los niños, sus vivencias, conquistas y planes, para poder dar continuidad a su proceso de aprendizaje,
- d. Prever formas de articulación entre docentes de la Educación Infantil y de la Enseñanza Secundaria que permitan a los docentes de la Enseñanza Secundaria conocer los procesos de aprendizaje vivenciados en la Educación Infantil y en especial en el preescolar y conocer las condiciones que se dan, para asegurar a los niños y niñas la continuidad de sus procesos peculiares de desarrollo y la concretización de su derecho a la educación.

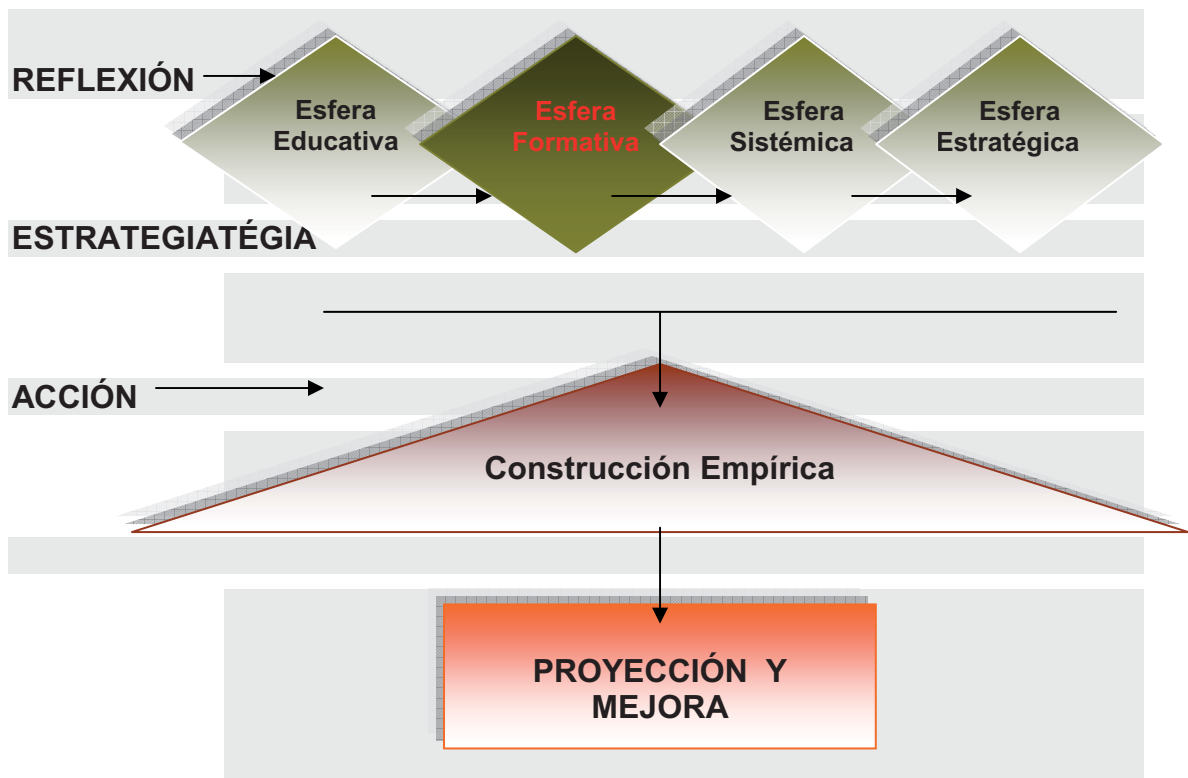
Considerando lo que dicen los diversos autores, desde lo que trae la historia y acontecimientos de la infancia de Brasil, percibimos que el reconocimiento de la Educación Infantil con una nueva identidad, abre caminos para nuevas discusiones y conquistas en el espacio educacional brasileño. Los autores consultados, sin embargo, están de acuerdo que la **formación** cualificada y específica del profesorado de la Educación Infantil es indispensable para la formación del ser humano y su función socio política y pedagógica, sea en el desempeño de un papel activo o en la construcción de una sociedad libre, justa y socio ambientalmente orientada. Sin embargo, la **formación** continuada y la calificación del profesor de la Educación Infantil, son posibilidades que hay que garantizar y ampliar su espacio de derecho, más allá de una identidad bien definida y reconocida.

Síntesis:

Brasil, vivió un periodo de profundas modificaciones político social. Tuvo inicio en el siglo XIX, con iniciativas aisladas de protección a la infancia, en el sentido de combatir altos índices de mortalidad infantil. En el siglo XX hubo bastante inversión en el área educacional, ampliando el número de universidades, de escuelas públicas, y surgimiento de los colegios de aplicación, y la formación del profesorado pasó por diversas reformulaciones.

Diversos autores abordaron la importancia de la formación del profesor de la educación infantil. Esa formación proporciona conocimientos que contribuyen a la educación de niños y niñas pequeños, ayuda adquirir una correcta percepción para trabajar las diferentes dimensiones que son fundamentales para el desarrollo integral del niño, como lenguajes, interacciones y el juego, además de recoger dos aspectos indisociables: educar y cuidar.

El principal objetivo que debe tener la propuesta pedagógica es promover el desarrollo integral de niños de cero a cinco años de edad, garantizando a cada una de ellas el acceso a procesos de construcción de conocimientos y el aprendizaje de diferentes lenguajes, con el derecho a la protección a la salud, a la libertad, al respecto, a la dignidad, al poder jugar, a tener una convivencia sana y posibilitar la integración con otros niños y niñas.



2.2 ESFERA FORMATIVA: La profesión docente en Brasil

“El conocimiento del conocimiento nos obliga. Nos obliga a tomar una actitud de permanente vigilia contra la tentación de la certeza, a reconocer que nuestras certidumbres no son pruebas de verdad, como si el mundo que cada uno ve fuera el mundo que traemos a la mano con otros. Nos obliga porque el saber que sabemos no podemos negar lo que sabemos”. (Maturana, H., Varela, F., 1990:208).

En este apartado hemos procurado describir algunos puntos de vista de la formación continuada del profesorado de la Educación Infantil que integra la educación básica, hablamos también de la profesionalidad de los profesores y profesoras de la Educación Infantil. Enfocamos en el saber proveniente de la práctica, de las experiencias que son como un espacio privilegiado y de la importancia de la formación continuada, enfatizando que el profesorado de la Educación Infantil debe ser abordado en su triple relación con el saber. Describimos también cómo está la formación docente en el contexto brasileño, cual es la identidad de la Educación Infantil, entendida como un cuidado maternal, y el conjunto de reformas que marcaron la historia de la Educación Infantil. Seguimos enfatizando en la necesidad de la formación continuada, el papel y competencias del profesorado con niños pequeños. Contemplamos el profesor crítico-reflexivo, conocimiento en la acción, o un conocimiento práctico, abordado por distintos autores. Abordamos también sobre el profesor constructor de realidad y de la oportunidad que la Educación Infantil tiene en transformar conocimiento en sabiduría y la sabiduría en conocimiento. En la secuencia, presentamos como fue y está siendo la modalidad de formación continuada en la Red de Enseñanza de Blumenau, en la Educación Infantil. Al final tenemos algunas modalidades de formación presentadas por varios autores.

2.2.1 Puntos de vista y aspectos de la formación continuada del profesorado de la Educación Infantil

El Brasil de las últimas décadas presentó en su estructura legal, avances en la forma de entender la infancia y como atender la educación de los niños y niñas pequeños, ofreciéndoles garantías institucionales para asegurar en la práctica social, el derecho a tener un desarrollo integral garantizado por mediación de esta atención educacional pedagógica temprana.

El período que acoge a los niños y niñas de 0 a 6 años, es un momento singular de la vida del ser humano. Es mágico, especial, lleno de fantasías, de colores, único para el desarrollo de las capacidades básicas y por eso, tiene que estar pensado, planteado, programado y estructurado.

La valoración de la Educación Infantil, que integra la educación básica, de responsabilidad pública, y la formación de sus profesionales, exigida por la LDB, constituyen los nuevos desafíos para los distintos gobiernos, el federal, el estadual y el municipal todos ellos y con la ayuda de las universidades y centros de **formación continuada**, son los responsable por la expansión de ese nivel de enseñanza y la formación de sus profesionales.

“Formación del profesorado es el campo de conocimientos, investigación y propuestas teóricas y prácticas que, dentro de la Didáctica y organización Escolar , estudia los procesos mediante los cuales los profesores –en formación o en ejercicio- se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales se adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículo y de la escuela con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos”. (Marcelo 1994:183).

La **formación continuada** se transforma en factor esencial cuando la calidad es la meta, en este caso en la infancia de 0 a 6 años. El aumento del grado de escolaridad y formación de los profesionales debe traer competencias y saberes que ayudarán a un mejor y eficaz desarrollo infantil.

Muchas veces el profesorado de la Educación Infantil no posee contribuciones teóricas para fundamentar su actuación y por lo tanto se resisten en aceptar la idea de cuidar, en su concepción más amplia, también es una vertiente de la profesionalidad del profesorado de la Educación Infantil. Su profesionalidad en la Educación Infantil deberá estar fundamentada en la efectividad de un cuidado que promueva la educación, y de una educación que no deje de cuidar a los niños y niñas de edades tempranas, en sus necesidades esenciales, sea en actividades, espacios y tiempos de actividad lúdica.

Eso hace que se haga fundamental y necesario que el profesorado tengan la posibilidad de recibir una **formación continuada** específica para fundamentar y definir un nuevo hacer educacional, una nueva profesionalidad y una nueva identidad, que pueda atender a niños y niñas pequeños, promoviendo su proceso de desarrollo integral y de esa manera responde y hacer posible la implementación de los principios que presiden y marcan las líneas en la RDCNEI.

● **El saber, el saberse y el hacerse docente**

Reflexionar sobre la **formación continuada** del profesorado, comprende revisar la relación que existe entre la teoría y la práctica pedagógica y saber reflejar cual es la necesidad de una respuesta dinámica y positiva para poder hacer posible una articulación veraz entre teoría y práctica, incluyendo la trayectoria profesional, vivenciada en el contexto de los espacios de Educación Infantil, como posibilitadora de aprendizajes sobre la propia profesión. Esta visión representa entender que la experiencia docente se caracteriza como un importante elemento en el proceso del desarrollo personal y profesional del profesorado de la Educación Infantil.

Un nuevo paradigma de la **formación continuada** del docente, se basa en que la calificación docente debe articular teoría y práctica de manera indisoluble, valorando la actitud crítico-reflexiva como elemento vital en un hacer pedagógico situado como práctica social. Esta **formación continuada** comprende, la formación en servicio como un continuo, o sea, como un proceso

que se construye y se reconstruye en la trayectoria profesional, representando, en ese caso, un proceso de construcción de identidad personal y profesional del docente infantil.

“Una teoría no es el conocimiento, permite el conocimiento. Una teoría no es una llegada, es la posibilidad de una partida. Una teoría no es una solución, es la posibilidad de tratar un problema. Una teoría sólo cumple su papel cognitivo, sólo adquiere vida, con el pleno empleo de la actividad mental del sujeto. Y es esta intervención del sujeto lo que le confiere al método su papel indispensable”. (Morin, E., Roger, E., Motta, R. D., 2003:25).

Es importante considerar que el saber docente o conocimiento profesional esta unido al saber-hacer, por diferentes variables: sociales, económicas, afectivas, culturales, éticas, y que su construcción resulta de la articulación entre diferentes saberes, de la formación y los saberes movilizados en la práctica pedagógica. Sobre ese punto de vista, el saber docente no resulta solamente de la utilización de conocimientos teóricos, pero esos conocimientos son necesarios y necesitan que se vayan reconstruyendo en los movimientos de la acción docente (Pimenta, 1999).

“[...]. En sus relaciones con el mundo de la práctica el centro de formación de profesionales se ocupa de todo lo que tiene que ver con una adecuada preparación de los estudiantes para la vida profesional, tal y como normalmente entienden esta vida aquellos que la viven”. (Shön, 1992:268).

Es importante reforzar que los saberes de la **formación continuada** son importantes, entretanto, por si sólo, no son suficientes para dar cuenta de la complejidad del trabajo del profesorado de la Educación Infantil. Los saberes de la **formación continuada** no son los únicos manifestados en la práctica docente, porque en el desarrollo de esa práctica, el profesor o profesora toma decisiones, organiza y reorganiza sus acciones y se replantea los ejes docentes, fundamentándose por presupuestos conceptuales que definen no solamente su hacerse profesional, sino el de su manera de ser y de actuar en el aula de la Educación Infantil.

“[...], los que se dedican a la profesión de la enseñanza han manifestado, cada vez más insistencia, su preocupación sobre la falta

Marco Teórico de la Investigación
de conexión existente entre la idea de conocimiento profesional que prevalece en la escuelas profesionales y aquellas competencias que se exigen a los prácticos en el terreno de la realidad". (Shön, 1992: 23).

Los saberes provenientes de la práctica y de las experiencias son como un espacio privilegiado en el trabajo del profesorado de la Educación Infantil porque salen de lo cotidiano de su profesión, "formando un conjunto de representaciones de las cuales los docentes interpretan, comprenden y elaboran su acción en aula" (Tardif y Lessard, 1991:215). Son saberes de naturaleza dinámica e interactiva, son reflejos de la pluralidad constitutiva del saber docente, que tiene la marca tanto del individuo como del colectivo al cual él pertenece, destacando tanto la heterogeneidad y la dialecticidad de los elementos que los constituyen, como sus maneras propias de legitimación (Therrien, 1997b), Construir los procesos de reflexión del *chão* de la Educación Infantil, son el resultado de creencias docentes, teorías y toma de decisiones en momentos de las intervenciones pedagógicas.

"Aprender haciéndose cargo de proyectos que simulan y simplifican la práctica, o llevar a cabo, relativamente libre de las presiones, las distracciones y los riesgos que se dan en el mundo real al que, no obstante, el prácticun hace referencia. Se sitúa en una posición intermedia entre le mundo de la práctica, el mundo de la ordinaria, y el mundo esotérico de la Universidad". (Shön, 1992:45-46).

Concebir el trabajo docente como actividad eminente reflexiva (Schön 1994; Nóvoa, 1992), situada en el contexto de gestión pedagógica de *sala de aula* como en el caso espacios de la Educación Infantil, abre el camino para identificar y caracterizar la racionalidad de un proceso que se manifiesta en el hacer de un sujeto social, en la cual es orientada por objetivos al mismo tiempo específicos de determinado tiempo, espacio, grupos y sujetos, y también aspectos generales del proceso educacional, contemplándose como un todo.

Por eso en la **formación continuada** es importante, para que el profesorado de la Educación Infantil sea abordado en su doble relación con el saber: como sujeto que domina saberes, que transforma esos mismos saberes y al mismo tiempo como sujeto que precisa mantener la dimensión ética de esos saberes.

2.2.2 La formación docente de la Educación Infantil en el contexto brasileño

La historia de la Educación Infantil en Brasil y la formación docente es bastante joven y aún en estos momentos busca su espacio de garantías de los derechos establecido por la CF y LDB en el cuadro educacional brasileño. Lo que pasaba antes de la LDB 9.394/96, fueron manifestaciones pequeñas con poco impacto para los profesores y profesoras dedicadas a los centros infantiles. Como la Educación Infantil no formaba parte de la educación básica, el efecto surgía de manera muy discreta y poco eficaz, contemplando una pequeña parcela de docentes.

“En 1996, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional evidencio la importancia de la Educación Infantil, que paso a ser considerada como la primera etapa de la Educación Básica. De esa forma, el trabajo pedagógico con en niño de 0 a 6 años adquirió reconocimiento y gaño una dimensión más amplia en el sistema educacional, cual sea: atender a las especificidades del desarrollo de los niño de esas edades y contribuye para la construcción de el ejercicio de su ciudadanía”. (PNEI, 2006:10).⁴⁰

La Educación Infantil en Brasil en el período de la secundarización, ocasionó un campo muy diferenciado por la gran variedad de instituciones y profesionales⁴¹ que se empleaban. Eso acababa por descalificar al profesional de la Educación Infantil y presentaba una quiebra entre el cuidar y el educar.

Durante mucho tiempo, la profesora (mayoritariamente mujeres) de la Educación Infantil era identificada por su afectividad maternal, con su perfil y un don para educar que era considerado innato en las mujeres, siendo llamadas de *tías pacientes* guiadas por su corazón y por la intuición.

⁴⁰ “Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional evidenciou a importância da Educação Infantil, que passou a ser considerada como primeira etapa da Educação Básica. Dessa forma, o trabalho pedagógico com a criança de 0 a 6 anos adquiriu reconhecimento e ganhou uma dimensão mais ampla no sistema educacional, qual seja: atender às especificidades do desenvolvimento das crianças dessa faixa etária e contribuir para a construção e o exercício de sua cidadania”. (PNEI, 2006:10).

⁴¹ Varias eran las denominaciones para el profesional de la Educación Infantil como: pajes, berzaristas, auxiliares del desarrollo infantil, educadores, profesores, madres crecheiras, monitoras, auxiliares, entre otras.

“A lo largo de la Constitución de la Educación Infantil, el profesional enfrenta las contradicciones entre el femenino y el profesional. Principios como maternaje, que acompaña la historia de la Educación Infantil desde sus primordios, segundo el cual bastaba ser mujer para asumir la educación de los pequeños, y la socialización, apenas en ámbito doméstico, impedirán la profesionalización en la área”. (Kishimoto 2002:7).

El conjunto de reformas marcaron la historia de la Educación Infantil brasileña, y fueron estableciendo nuevas determinaciones para la formación de los profesores y profesoras, garantizadas en la Directrices Curriculares para la Formación de Profesores de la Educación Básica⁴², además de esa legislación, varias Resoluciones y Pareceres dieron nueva cara a la formación docente.

Existen innumerables discusiones al respecto de la formación del profesor o profesora de la Educación Infantil desde la creación de la LDB. Las conclusiones equivocadas al analizar el contenido mínimo de la formación del profesor de la Educación Infantil, pero el artículo 62 de la LDB es bastante claro cuando determina que para el ejercicio del magisterio de la Educación Infantil y de la primeras series o grados de la Enseñanza Secundaria, puede ser admitida como formación mínima el curso normal en la enseñanza secundaria.

“Ese mínimo y el deseo del movimiento en dirección al perfeccionamiento de la formación docente fue confirmado por el Plano Nacional de Educación (PNE), la Ley 10.172, de 9 de enero de 2001. Ella defiende la mejoría de la calidad de la enseñanza en nuestro país y reconoce que ella solamente podrá ser alcanzada con la valorización del magisterio. Esta implica en, simultáneamente, cuidar de la formación inicial, de las condiciones del trabajo, saldo y carrera y de la formación docente”. (Parecer CNE/CEB 03/2003).⁴³

Hoy en día es importante comprender los aspectos específicos referentes a la formación del profesor de la Educación Infantil, como por ejemplo la titulación o los diferentes nombres dados a estos profesionales que actúan en la primera

⁴² Las Diretrizes Curriculares Nacionais para la Formación de los Profesores de la Educación Básica, en nivel superior, Curso de Licenciatura de Graduação Plena, fueran aprobadas por el parecer del CNE/CP 009/2001, en 8 de mayo de 2001.

⁴³ “Esse patamar mínimo e o desejo do movimento em direção ao aprimoramento da formação docente foi confirmado pelo Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Ela defende a melhoria da qualidade do ensino em nosso país e reconhece que ela somente poderá ser alcançada com a valorização do magistério. Esta implica em, simultaneamente, cuidar da formação inicial, das condições de trabalho, salário e carreira e da formação docente” (Parecer CNE/CEB 03/2003).

infancia. Las discusiones al respecto del “título” es la duda que queda: ¿Son profesores? ¿Son educadores? En realidad son cuestiones políticas porque el título es que determina su salario. El magisterio es la única formación a nivel de enseñanza secundaria que propicia al profesional el título de Profesor habilitado.

Es importante recordar, que la LDB identifica el profesional que trabaja directamente con niños y niñas, en los diferentes niveles de enseñanza, como un profesor/docente, destacando para eso, el perfil deseado de este profesional, en el artículo 13.

Fueran aprobados las especificaciones en el Parecer CNE/CP 09/2001 y la Resolución CNE/CP 01/2002 que fija las Directrices Curriculares para la Formación de Profesores para la Educación Básica en Nivel Superior. Conforme el artículo 1º:

“Las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación de Profesores de la Educación Básica, en nivel superior, en curso de licenciatura, de graduación plena, constituye de un conjunto de principios, fundamentos y procedimientos observados en la organización institucional y curricular de cada establecimiento de enseñanza y aplicase a todas las etapas y modalidades de la educación básica”. (Resolución CNE/CP 01/2002).⁴⁴

Esas Directrices Curriculares y los documentos en especial, dan fuerza al desarrollo de las competencias, habilidades pedagógicas y de los conocimientos específicos necesarios, teniendo como eje, la docencia como “base común”, proporcionando así un cambio en el modelo anterior, pero a la vez da prioridad al carácter práctico de la formación docente y las experiencias profesionales.

⁴⁴ “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (Resolução CNE/CP 01/2002).

Esas Directrices, que aceleran la formación docente, restringe la investigación a cuestiones relativas a lo cotidiano escolar, reduciendo básicamente, la formación teórica al dominio de las competencias, saberes y contenidos.

Con todo, para Villa (1998) el profesor o la profesora debe asumir una postura de innovar constantemente sus conocimientos, ya que la actividad de la docencia exige un pensar permanente, para deconstruir teorías arraigadas que no favorecen una innovación adecuada al contexto, y de esa manera poder construir nuevos conceptos.

El profesorado de la Educación Infantil necesita tener autonomía para modificar e ir transformando en acción aquello que adquirió en la **formación continuada**, nuevos conocimientos, nuevas maneras de hacer y nuevas maneras de mirar a los niños y niñas, además debe ser capaz de utilizar estos conocimientos como herramientas de apoyo a la práctica cotidiana del entorno.

Experimentar lo nuevo o innovar, permite reconstruir y validar los elementos del saber acumulado a lo largo de la profesionalización, además de facilitar la reconceptualización de lo que se está haciendo, de la experiencia acumulada y reflexionada.

“La crisis de confianza en las profesiones, y quizá también el declive en la autoimagen profesional, parece tener sus raíces en un creciente escepticismo acerca de la afectividad profesional en le más amplio de los sentidos, una escéptica revaloración de la verdadera contribución al bienestar de la sociedad a través del suministro de servicios competentes basados en un conocimiento especializado”. (Shön, 1998:24).

El trazar de la formación del profesorado de la Educación Infantil

La **formación continuada** del profesorado en el área de Educación Infantil ha sido apuntada como una necesidad, debido a la poca formación inicial presentada por el profesorado, para qué deje de ser una formación solamente teórica para que sea una formación específica, adecuada y calificada para la práctica con niños y niñas de 0 a 6 años. La **formación continuada** ha pasado

a ser considerada como una de las estrategias fundamentales para el proceso de construcción de un nuevo perfil profesional del profesor.

Montero (en Marcelo, 1994:67-68), define “necesidad formativa” como el conjunto de deseos, problemas, carencias y deficiencias detectadas por los profesores y profesoras en el desarrollar de su empeño.

Por cuenta de esa necesidad formativa, la práctica reflexiva, como orientación fundamental para la **formación continuada** de las profesoras y de los profesores, viene siendo investigada y estudiada por diferentes teóricos (Freire, 2001; Perrenoud, 2002; Alonso, 1999; Pimenta e Ghedimn, 2002; Imbernón, 2001; Alarção, 2003; García, 1999; entre otros).

Según la idea de Imbernón, el autor afirma que:

“La formación tendrá como base una reflexión de los sujetos sobre su práctica docente, de modo a permitir que examinen sus teorías implícitas, sus esquemas de funcionamiento, sus actitudes etc., realizando un proceso constante de auto evaluación que oriente su trabajo. La orientación para ese proceso de reflexión exige una propuesta crítica de la intervención educativa, una análisis de la práctica del punto de vista de los presupuestos ideológicos y comportamentales subyacentes”. (Imbernón, 2001 p.48-49).

Una formación de profesores sin rumbo y si conocimiento de sus necesidades reales, no se ajusta a los cambios, que exige cada vez más una acción creadora en el preparación de los profesores en perspectiva de la profesionalización (Ramalho e Nuñez, 2001).

“el desarrollo profesional es un proyecto a lo largo de la carrera desde la formación inicial, hasta el desarrollo profesional continuo a través de la propia carrera. El desarrollo profesional es una aprendizaje continuo, interactivo, acumulativo, que combina una variedad de formas de aprendizaje”. (Fullan, in Marcelo, 1994:27).

La **formación continuada** de esos profesionales, en este caso, de la Educación Infantil, es como una actividad permanente, sistematizada y planteada, fundamentada en las necesidades reales y específicas correspondientes a niños y niñas de 0 a 6 años de edad, orientada a una

formación de competencias, de actitudes, de calidades de la personalidad del profesorado en acción, a fin de objetivar un programa formativo que tenga en cuenta el nivel de los profesores y profesoras, sus experiencias y sus necesidades, tanto particulares como colectivas, que emanan de la práctica diaria.

Una formación pedagógica de formadores es un aspecto esencial en la Educación Infantil, para garantizar un buen aprendizaje y mejorar la práctica, además de trabajar el entorno de una manera eficaz y respetuosa. El aprendizaje en un entorno no formal es un elemento imprescindible del aprendizaje para la vida además de favorecer la adquisición de competencias claves. ¿Cómo se puede crear entornos de aprendizaje en instituciones como museos, archivos y galerías, de manera que se generen situaciones de aprendizaje y en consecuencia se pueda transmitir exitosamente todo lo que son saberes y competencias? Las instituciones educativas formales deberían incrementar el uso de los recursos no formales e informales que tienen a su disposición como instrumento educativo e indisoluble de la práctica de aprendizaje.

2.2.3 Ampliando capacidades y miradas y construyendo conocimientos en el papel del profesor de la Educación Infantil

Desde el principio de las instituciones para la educación de niños y niñas de 0 a 6 años de edad, existe una preocupación con la diferenciación de los papeles, atribuciones y actuaciones de los adultos en el proceso educativo de los niños pequeños o mayores.

“Las nuevas funciones para la Educación Infantil debe estar asociadas a padrones de calidad. Esa calidad advén de concepciones de desarrollo que consideran los niños en sus contextos sociales, ambientales, culturales y, mas concretamente, en las interacciones y prácticas sociales que les fornecen elementos relacionados a los más diversas lenguajes y al contacto con los más variados conocimientos para la construcción de una identidad autónoma”. (RCN, 1998:23)⁴⁵.

⁴⁵ “As novas funções para a Educação Infantil devem estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças em

Los documentos PNE y RDCNEI (2009), que guían la formación a partir de las tareas atribuidas a los profesores, y destaca que las políticas deben implementar programas y viabilizar recursos que garantice al niño desarrollo integral y vida plena, de forma que contemple la acción de la familia.

Destacamos a seguir aquellas funciones que consideramos importantes a los debates y cuestionamientos que configura el campo de la Educación Infantil brasileña.

a) *Garantizar el desarrollo integral del niño de 0 a 6 años de edad en sus aspectos físico, afectivo, lingüístico y social.* Esa función se presenta como una de las más enfatizadas y atribuidas al profesorado de la Educación Infantil. Las guarderías y preescolares se constituyen como establecimientos públicos o privados que educan y cuidan de los niños pequeños, teniendo profesionales con formación específica legalmente determinada, magisterio superior o medio. Son reconocidas tanto la identidad de las instituciones como el papel de los profesionales de la Educación Infantil, en donde la actuación complementa el papel de la familia.

b) *Trabajar con las desigualdades sociales y regionales y la promoción para el bien de todos.* Son compromisos adquiridos tanto por los sistemas de enseñanza como por los profesores y profesoras, también de la Educación Infantil. La desigualdad de acceso a las guarderías y preescolares entre niños blancos y de color, moradores ambos del medio urbano y rural, de las regiones sur/sudeste y norte/nordeste, y principalmente entre poblaciones ricas y pobres hace que se replanten políticas específicas. También las desigualdades de la calidad de la educación ofrecida a los niños y niñas según su origen o situación económica, constituyen una violación de los derechos constitucionales.

seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados as mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma". (RCN, 1998:23)

c) *Ser articulador entre la guardería, preescolar, la familia y la comunidad.* La función docente acontece de forma articulada con la familia y el equipo educador, esta debe contemplar la familia como compañera. La relación de la institución de la Educación Infantil con la familia forma parte del desarrollo del trabajo del profesorado que tiene a su cargo la educación de niños y niñas de 0 a 6 años de edad, especialmente en la construcción de vínculos afectivos, en el compartir obligaciones, en la acogida del niño y eso hace que sea necesario un trabajo articulado (Maistro, 1999; Kishimoto, 1999; Machado, 1999).

d) *Producir conocimientos y gestionar los procesos pedagógicos.* La diversidad y la complejidad de los contextos exigen que el profesor produzca conocimiento pedagógico, tenga dominio sobre su práctica y sea capaz de crear formas o procedimientos adecuados indicados en las reformas de Educación Infantil y Básica. Preparar el ambiente, ofrecer materiales diferenciados, explorar otros espacios, propiciar diferentes formas de aprendizaje, diversos lenguajes, interacciones y favorecer una actividad lúdica, son funciones inherentes del profesor para que el niño y la niña aprendan y se desarrollen.

e) *Educar y cuidar – función específica en la Educación Infantil.* Los profesores de la Educación Infantil deben trabajar el concepto de educar y el de cuidar de forma indisoluble del hacer pedagógico. Los profesores y profesoras deben estar convencidos en la efectividad que tiene la relación entre el cuidar y la educación. Cuidar promueve la educación y la educación promueve el cuidar, ambas son imprescindibles para que el niño y la niña de edades tempranas puedan serles colmadas sus necesidades esenciales.

“Educar a los medios [...] ofrecer situaciones de cuidados, juegos y aprendizaje orientado de una manera integrada y que pueden contribuir al desarrollo de habilidades de los niños la relación interpersonal, ser y estar con los otros en una actitud básica de aceptación, respeto y confianza y acceso al conocimiento de la realidad de los niños más amplia social y cultural. “En este proceso, la educación puede ayudar a desarrollar las habilidades de la propiedad y el conocimiento del potencial físico, afectivo, emocional, estético y ético, con el fin de contribuir a la formación de niños felices y saludables”. (RCN, 1998:23).⁴⁶

⁴⁶ “educar significa [...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, das crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o

Con algunos apuntes a respecto de funciones y responsabilidades del profesorado de la Educación Infantil determinados por los PCN y RDCNEI, la formación específica y calificada del profesor pasa a tener un vínculo directo con la preparación y formación para el ejercicio de la función docente con niños y niñas de edades tempranas.

2.2.4 El hacer pedagógico del profesorado crítico-reflexivo

Profesorado crítico reflexivo en Educación Infantil

En el pensamiento del profesorado, centrado específicamente en el profesor o profesora de la Educación Infantil, vemos que el conocimiento que ayuda a la comprensión, es un conocimiento personal, un conocimiento en la acción, o un conocimiento práctico. Este conocimiento es un saber hacer, en su parte tácito, que se activa en la acción misma. Los modelos lineales y racionales de planificación de la actuación no resuelven los problemas de la acción, sino que los aplazan, devolviendo además una imagen falseada de las auténticas exigencias, que muestran complejidad y la dificultad de la acción educativa.

La reflexión, el diálogo y la conversación abierta y constante con el medio, dan sentido y guía la estructura racional de la acción. Hablar de la acción educativa, o más genéricamente hablar de Educación Infantil implica considerar las bases valorativas y las circunstancias ético-políticas de la legitimidad de nuestras acciones y decisiones.

“La reflexión (Schön, 1983), el diálogo y la conversación abierta y constante con el ‘medio’, dan sentido, guían y constituyen la estructura racional de la acción (Kemmis, 1980)”. (Rasgo, F. A. 1994:117).

desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis”. (RCN, 1998:23)

Hay profesores con demasiado destaque en su capacidad de solucionar problemas, salir de la crisis, tener una tremenda creatividad en los momentos más delicados y en los momentos de incertidumbre. Todo es práctico y el conocimiento profesional, en el sentido de los contenidos proporcionales de la ciencia aplicada y el saber, ocupa un lugar secundario en los márgenes de un currículum. El énfasis sitúa en el aprender haciendo.

“El aprendizaje de todas las formas de arte profesional, dependa de condiciones similares a aquellas que se producen haciendo en un contexto de riesgo relativamente bajo, con posibilidad de acceso a tutores que inician a los estudiantes en las tradiciones de la profesión y les ayudan, por medio de la forma correcta de decir, a ver por sí mismos y a su manera aquello que más necesitan ver”. (Schön, 1992:29).

Una persona con un componente práctico reflexivo debe instituir sus propias tradiciones, no sólo las asociadas a tipo de proyectos, formatos, medios, instrumentos y materiales, sino también aquellas que incluyen expectativas a las interacciones del binomio profesor - niño. Sus tradiciones deben incluir sus lenguajes distintivos, su repertorio de precedentes y modelos, y su sistema de valores específicos. Y, por último, si el argumento anterior es correcto, debe incluir valores y normas conducentes a la reflexión pública y recíproca sobre ideas y sentimientos que, por regla general, pertenecen al ámbito de lo práctico y de lo teórico.

“ A pesar del distinto tipo de énfasis, el público en general, los radicales y los profesionales críticos coinciden en alertar sobre una queja común: que las áreas más importantes de la práctica profesional se encuentran hoy más allá de los límites convencionales de la competencia profesional”. (Schön, 1992:21).

Contreras (2002) explica que los profesores tienden a limitar su universo profesional inmediato al aula y todo lo que en ella se condiciona. De ese modo las concepciones técnico - instrumentales sobre el hacer pedagógico acaba ganando más sentido. Ahora para Demo (2004:39) el profesor que: “Induce a enclaustrarse en actividades pequeñas y apequeñantes y solamente ofrecer aulas. Apegarse, por eso, al aula, que es en la práctica su palco y su oportunidad”.

“Por eso es que, en la formación permanente de los profesores, el momento fundamental es el da reflexión crítica sobre la practica. Es pensando críticamente la práctica de hoy o de ayer que se puede mejorar la próxima práctica. El propio discurso teórico, necesaria la reflexión crítica, tiene de ser de tal modo concreto que case se confunda con la práctica. El su “distanciamiento” epistemológico de la práctica enquanto objeto de su análisis, debe de ella “aproxímalo” al máximo”. (Freire, 2006:39).⁴⁷

O sea, la práctica del profesor requiere la reflexión *en la y sobre la* práctica y requiere la manifestación de saberes heterogéneos, teniendo en cuenta la singularidad del hacer pedagógico, contaminado por instabilidades y conflictos de diferentes naturalezas. Ese hacer pedagógico muestra que la **formación continuada** docente pide por la articulación entre los diferentes saberes de la formación y los diferentes saberes de las prácticas. Pensando así, podremos considerar importante el análisis de Fiorentini (1998) al afirmar que:

“Entendemos que el referencial de la práctica, además de fundamental para la significación de los conocimientos teóricos, contribuí para mostrar que los conocimientos en acción son impregnados de elementos sociales, ético-políticos, culturales, afectivos y emocionales”. (Fiorentini, 1998:319).

Podremos considerar otro aspecto importante a lo que se refiere al trabajo docente que es partir de su carácter heterogéneo y complejo que tiene la educación, exigiendo que el profesorado tenga habilidades de reflexión crítica sobre el, percibiendo su naturaleza dinámica, sus posibilidades y sus limitaciones. La realidad del proceso de enseñar/aprender requiere, que el profesorado sea capaz de pensar críticamente su intervención pedagógica a fin de que pueda, de manera competente, encontrar respuestas creativas para los problemas y conflictos inherentes al hacer docente, conforme sugiere Azzi (1999:46):

⁴⁷ “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamiento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo.” (Paulo Freire 2006:39)⁴⁷.

“El profesor, en la heterogeneidad de su trabajo, está siempre frente a situaciones complejas para las cuales debe encontrar respuestas, y estas, repetitivas o creativas, dependen de su capacidad y habilidad de lectura de la realidad y, también, del contexto, pero puede facilitar y/o dificultar su práctica”.

Introducir un prácticum reflexivo en el complejo contexto intelectual, institucional y político de los actuales centros de formación de profesores y profesoras es necesario en el replanteamiento de la **formación continuada** del profesorado de la Educación Infantil. Las condiciones institucionales ampliamente compartidas por los centros de preparación del profesor y la profesora que trabajan tanto a favor como en contra la introducción de un prácticum reflexivo y que deben entrar en la formación que hagamos del problema de diseñar para la formación de los futuros docentes teniendo claro lo que este Prácticum va a representar para su formación y acción educativa posterior.

La problemática situación por que atraviesan este tipo de centro, tiene mucho que haber con la doble relación que mantiene con el mundo de la práctica y el mundo teórico, y que se refleja en la relación de aquellos componentes que presiden el ideario del centro que o bien se orientan hacia las teorías, o bien hacia la práctica.

Schön (1992) presenta un diseño para un centro de preparación de profesionales coherentes sitúa un prácticum reflexivo en su mismo centro, como un puente entre los mundos de la universidad y de la práctica. Las especificaciones para un diseño de este tipo dependen del poderío institucional, tanto en los propios centros como en su marco estructural, primera, el ya antiguo rigor y la pertinencia; y segunda, un fenómeno de origen más reciente: el juego de las presiones.

El saber que tiene a ser prioritario sobre el saber cómo; y el saber cómo, cuando hace su aparición, adopta un planteamiento técnico, dejando a tras la oportunidad de innovar la práctica. El profesorado para cambiar la práctica,

necesita tener intencionalidad, a demás de ser capaz de ir avanzando, creando y desarrollando nuevos conocimientos.

“[...] el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes”. (Freire, P., 2007:105).

Una perspectiva constructivista es absolutamente decisiva ya que los fenómenos de la práctica en el mundo de las organizaciones están completamente determinados por los tipos de realidad que los individuos crean por sí mismos, aquellas maneras en que plantean y configuran sus mundos, y por lo que sucede cuando se produce el enfrentamiento con aquellos que poseen formas similares y diferentes de formular la realidad.

El profesor o profesora de la Educación Infantil en cuando crítico-reflexivo y representado por su acción en la cual el pensamiento se abre e investiga a sí mismo, examinando la naturaleza de su propia actividad y estableciendo principios que la fundamenta. La reflexión desde esta perspectiva, posibilita la toma de consciencia del propio conocimiento teórico y práctico, favoreciendo la reelaboración y la construcción de conocimientos prácticos advenidos del contexto donde actúa. La actitud sobre la propia práctica, entendida como instrumento de desarrollo del pensamiento y de la acción, apunta que es en la propia práctica que los profesores de la Educación Infantil podrán encontrar las alternativas para cámbiala.

Los temas trabajados en la Educación Infantil no pueden sufrir una fragmentación del conocimiento, por eso la reflexión y la práctica son elementos fundamentales para una educación integral del sujeto.

2.2.5 El profesor de la Educación Infantil como constructor de realidad, portador de preguntas, generador de energía

La esencia del profesor de la Educación Infantil se concreta en la capacidad de transformar conocimiento en sabiduría y la sabiduría en conocimiento y todo de forma creativa. Es importante hacer una reflexión en el sentido de analizar si la experiencia es una producción personal del placer individual, además de evaluar la instrucción dentro de las propuestas de la Educación Infantil o simplemente es un bagaje que se adquiere a lo largo de un tiempo: el conocimiento dentro del conocimiento, ni seguir una forma lineal:

“La enseñanza creativa es de naturaleza flexible y adaptativa; esto es, toma en consideración las condiciones del contexto y organiza la acción atendiendo a las limitaciones y capacidades de los sujetos. Una enseñanza creativa no está en el desarrollo lineal de lo planeado, sino que utiliza el plan como punto de referencia y guía. La flexibilidad es un rasgo fundamental de la creatividad atribuida tanto a la persona (persona flexible) como al producto (variaciones o diversidad de categorías). Un método flexible es aquel que se adapta al sujeto y al contexto”. (Torre, 2003:186).

Los profesores de la Educación Infantil necesitan ser portadores de conocimientos, compartiendo lo aprendido y lo experimentado como los grandes pensadores hicieron y aún lo hace. Es un *crimen pedagógico* guardar en un rincón o en el cajón todas las maravillas vivenciadas en los espacios de Educación Infantil. Pero muchas veces dejamos de presentar o divulgar los trabajos desarrollados por miedo, incertidumbre o hasta por no creer en la calidad de nuestros hechos. La Educación Infantil necesita salir de las aulas y presentarse entera, con todo su valor y su imprescindible trabajo en el desarrollo con niños y niñas en sus aspectos físico, afectivo, creativo, intelectual y social.

Siguiendo por el camino de la transdisciplinariedad (Pujol Maura, 2007) habla en pensar las edades tempranas desde una mirada transdisciplinar trayendo elementos respecto a la plasticidad de niños y niñas pequeños, “para adquirir conocimientos, habilidades y saberes, favorecen un aprendizaje integral desde la interrelación multisensorial de todos los estímulos y experiencias que van teniendo, y a medida que su crecimiento armónico se realiza dentro de una comunidad, va aumentando las posibilidades de su desarrollo individual y colectivo” (Pujol Maura, 2007:219).

La autora explica que al proporcionar a niños y niñas pequeños, el mayor número de formas de aprendizaje posible, estos niños por su capacidad de interconectar el aprendizaje, hace que su entorno sea transdisciplinar por excelencia. Por eso es relevante que el profesorado de la Educación Infantil tenga un pensamiento transdisciplinar y explicita la intencionalidad del aprendizaje integral del niño.

El profesorado de la Educación Infantil, como constructor de realidad, debe crear medios de aprendizaje donde el niño y la niña puedan aprender de forma global e integrada. Es necesario existir intencionalidad en el planteamiento del trabajo, responsabilidad para que el niño y la niña se desarrollen, y no dejar que la educación se quede romantizada y a la suerte de la improvisación. Al revés, si actuamos de esa forma estaremos usurpando del niño y de la niña la posibilidad de pensar, cuestionar, descubrir, experimentar, atreverse, construir adquirir sentido de mundo, de su identidad personal y colectiva, entre otros.

“La visión transdisciplinar nos da la oportunidad de ir más allá de lo que es puramente instrucción, y ello conlleva plantearnos nuestra acción docente de modo que se pueda crear espacios para la reflexión, la interacción, la cooperación y la creatividad”. (Pujol Maura, 2007:229).

En los espacio de Educación Infantil, aprender es un ejercicio constante donde el profesor precisa estar atento y preparado para esa construcción del saber. Invertir en energías cognitivas e imaginarias ayuda al niño a reflexionar, colabora en la organización del pensamiento de manera que pueda sintetizar las ideas más significativas en un ejercicio de apropiación del conocimiento.

“Los escenarios de aprendizaje deben ser lo suficientemente ricos y creativos para poder garantizar una forma de hacer que potencie un crecimiento dinámico, amplio y abierto y que de la oportunidad a estos pequeños y pequeñas a que sean actores globales de sus avances”. (Pujo Maura, 2007:221).

Para estimular al niño a ser generador para la creación de diferentes formas de manifestación expresiva, es necesario llévalos al mundo y no el mundo a ellos. Ir al teatro, al cine, pasear por las plazas, visitar museos, asistir a

presentaciones de música, utilizar las bibliotecas, pasear por los zoológicos, conocer la historia de la ciudad, así como sus costumbres, tradiciones, comidas regionales, entre otros es una práctica que favorece el aprendizaje integral y es una manera de ampliar el campo de las curiosidades además de atribuir y potenciar experiencias significativas y funcionales.

Conocer el mundo material y social, estimula a niños y niñas a experimentar, preguntar, cuestionar, interesarse a su manera por lo que ve, amplía el repertorio cultural y presenta un aprender más complejo y transdisciplinar.

“La estimulación creativa es una responsabilidad social y un cometido educativo como valor social de nuestro tiempo. Es el norte de todo el sistema educativo abierto del futuro. Nuestra sociedad, dada la cantidad de problemas que tiene, no se puede permitir el lujo de desaprovechar el potencial creativo subyacente en todo ser humano”. (Torre, 2003:27).

Otro aspecto importante de ser trabajado por los profesionales como constructores de realidad, en este caso de la Educación Infantil, es desarrollar con niños y niñas, desde la más tierna edad, una conciencia ecológica, eco-formadora y bio-sustentable. Trabajar principios dirigidos para el cuidado y la convivencia con la naturaleza, promoviendo justicia social y solidaridad. Trasformar la conciencia despertando la sensibilidad para el cuidado con la naturaleza, puede ayudar las futuras generaciones promover transformaciones sociales importantes para una vida más equilibrada y sustentable. Utilizando las palabras de Mallart (2007), nosotros educadores utilizamos conductas individuales sin atender a sus consecuencias para los demás o para las futuras generaciones:

“Hay que llegar a un compromiso para que toda la educación, tanto formal (desde la escuela primaria a la universidad) como informal (museos, medios de comunicación...), preste mucha más atención a la situación del mundo, con el fin de proporcionar una percepción correcta de los problemas y de fomentar actitudes y comportamientos favorables para el logro de un futuro sustentable”. (Mallart, 2007:28).

El profesorado para trabajar de manera integral, globalizada y transdisciplinar, necesita estar preparado y actualizado sobre importantes temas que deben ser

desarrollados en la Educación Infantil. No es posible trabajar temas disociados de una práctica significativa. Es imprescindible la participación activa en la reconstrucción de una mirada interactiva sobre el mundo y sobre nosotros mismos, si dejarnos para abrir espacio, no para la preservación de nuestra especie, sino para el desarrollo armónico y la salud de la comunidad y de la vida como un todo.

2.2.6 Modalidades de formaciones continuadas de la Educación Infantil de Blumenau en los últimos años

Presentaremos algunas modalidades de **formación continuada** realizadas con los profesores de los Centros de Educación Infantil de la Red de Enseñanza Pública de la ciudad de Blumenau.

 Modalidades de la **formación continuada**:



Fig. No. 5 Cuadro de modalidades de formación (Fuente – Centro Municipal de Estudos Pedagógicos - CEMEP)

En este cuadro es posible observar en uno primer momento, que los encuentros de estudio ocurrirán fuera del horario del trabajo (noche), siendo trabajado con modalidades de *Estudios Temáticos*: los grupos de estudio temático, son una serie de conferencias, cursos, talleres, encuentros y seminarios que reciben las personas que asistes a estos cursos. También puede observarse la modalidad de *Grupos de Estudios Mediados por el Coordinador de Área o Asignatura*: estos grupos de estudio son cursos y encuentros periódicos que se realizan a lo largo del año.

En un segundo momento, los profesores y profesoras de la enseñanza secundaria, tuvieron también su **formación continuada** durante el período de vacaciones en el mes de julio.

Esta **formación continuada** se fue realizando a lo largo de un tiempo y los eventos se estructuraron como aparece en los cuadros que siguen a continuación, unas veces dentro del horario laboral, mientras que otras fueron fuera de este horario.

- Número de eventos, carga horaria y certificados emitidos en el período de 2005 y 2006 referentes a las **formaciones continuadas**:

Ano	Número de Formaciones	Número de Participantes	Carga Horaria	Certificados Emitidos
2005	48	6.890	949h	100%
2006	34	8.471	747h	100%

Fig. No. 6 Cuadro de formaciones 2005/2006 (Fuente - CEMEP)

Modalidad de formación: permanecerán las mismas modalidades, con una gran diferencia. Las **formaciones continuadas** a partir del año de 2007 acontecerán dentro del horario de trabajo (en el contra turno) de los profesionales de la educación (CEMEP).

- Número de eventos, carga horaria y certificados emitidos en el período de 2007 y 2008 referentes a las **formaciones continuadas**:

Ano	Número de	Número de	Carga Horaria	Certificados
-----	-----------	-----------	---------------	--------------

	Formaciones	Participantes		Emitidos
2007	30	8.224	646	100%
2008	38	6.403	1.017h	75%

Fig. No. 7 Cuadro de formaciones 2007/2008 (Fuente – CEMEP)

En estos cuadros, tenemos el número de eventos ofrecidos en los años de 2005, 2006, 2007 y 2008. Aquí es posible observar el número de **formaciones continuadas** ocurridas en 2005 y 2006, en un total de ochenta dos (82) formaciones, quince mil trescientos sesenta un (15.361) participantes y mil seiscientos noventa seis (1696) horas de formación. Estas formaciones se les dieron fuera del horario de trabajo, en periodos nocturnos.

En los años de 2007 y 2008, las **formaciones continuadas** se realizaban en el contra turno, siendo ofrecidas sesenta y ocho (68) formaciones, con catorce mil seiscientos veinte siete (14.627) participantes y mil seiscientos sesenta tres (1663) horas.

- Informe de las actividades de **formación continuada** de la Educación Infantil de 2009:

Relatório das Atividades 2009		
Centro Municipal de Estudos Pedagógicos		
Dados de dezembro de 2009		
Fevereiro		
Órgãos	Nº de Regiões	Nº de pessoas
Centros de Educação Infantil	6	168
Total mês	6	168
Março		
Órgãos	Nº de Regiões	Nº de pessoas
Centros de Educação Infantil	7	141
Total mês	7	141
Abril		
Órgãos	Nº de Regiões	Nº de pessoas
Centros de Educação Infantil	4	123
Total mês	4	123
Mai		
Órgãos	Nº de Regiões	Nº de pessoas
Centros de Educação Infantil	9	132
Total mês	9	132
Junho		
Órgãos	Nº de Regiões	Nº de pessoas
Centros de Educação Infantil	9	204
Total mês	9	204
Julho		
Órgãos	Nº de Regiões	Nº de pessoas

Centros de Educação Infantil	3	50
Total mês	3	50
Agosto		
Órgãos	Nº de Regiões	Nº de pessoas
Centros de Educação Infantil	13	334
Total mês	13	334
Setembro		
Órgãos	Nº de Regiões	Nº de pessoas
Centros de Educação Infantil	6	111
Total mês	6	111
Outubro		
Órgãos	Nº de Regiões	Nº de pessoas
Centros de Educação Infantil	8	112
Total mês	8	112
Novembro		
Órgãos	Nº de Regiões	Nº de pessoas
Centros de Educação Infantil	23	491
Total mês	23	491
Dezembro		
Órgãos	Nº de Regiões	Nº de pessoas
Centros de Educação Infantil	7	150
Total mês	7	150
TOTAL GERAL	95	2016

Fig. No. 8 Cuadro de formaciones 2009 (Fuente - CEMEP)

El año de 2009, se puede observar que el número de **formaciones continuadas** ofrecidas dentro del espacio de los CEIs, *Proyecto de Formación Pedagógica en los Centros de Educación Infantil - 20h/año*, fue de noventa cinco formaciones (95) y participaron dos mil dieciséis profesores (2016). Esta formación está administrada por los coordinadores de los CEIs donde son invitados formadores de una modalidad específica de acuerdo con el interés y necesidad del profesorado, además de recibir una cantidad específica del MEC para subsidiar estos proyectos.

En entrevista con la Institución formadora (ver anexo 1), preguntamos al respecto de las formaciones ofrecidas a los profesores. Las respuestas que obtuvimos y la información recibida fue que actualmente la **formación continuada** es administrada por los coordinadores de los CEIs, y cuando preguntamos a respecto de la calificación profesional del profesorado de la Educación Infantil, si la SEMED tiene estos datos, la respuesta fue la siguiente:

¿La SEMED tiene alguno estudio referente la calificación de los profesores de la Educación Infantil, para saber se ellos están cualificados para la práctica docente? “Não, na realidade não

existe nenhum estudo que fale sobre a qualificação dos professores dos CEIs. Penso que o próprio currículo da universidade falha na formação do professor que não está de acordo com a necessidade da educação infantil e não forma profissional para área. O que existe é um questionário que foi feito para as coordenadoras pedagógicas, com objetivo de conhecer seu entendimento por Projeto Político Pedagógico, seu papel e função de coordenadora, como organiza agenda de reuniões internas, se percebe dificuldades mencionadas por educadores e professores, temas a serem trabalhados nas formações com o grupo, vínculo de trabalho entre coordenadoras e diretoras” (SEMED).

Este cuestionario presenta algunos datos referente a entrevista realizada con las coordinadoras pedagógicas de los CEIs, para poder conocer aspectos desde el entendimiento sobre Proyecto Político Pedagógico (PPP), si tienen acceso al PPP, si existe coherencia entre el PPP y la práctica pedagógica, de cómo son organizadas las reuniones del grupo, si emergieron discusiones con los educadores y profesores, de cómo se organiza el registro, sobre sus dificultades, cuales son las mayores dificultades mencionadas por los educadores y profesores, si ya se vislumbró posibles caminos para solucionar estas dificultades, si existe vínculo entre el director y el coordinador, si tiene plano de acción, si existe agenda que divulga el plano de acción del coordinador, cuales son las dudas al respecto, de cómo rellenar y conferir el diario de aula, si percibió temas importantes para la formación del grupo o propia y como ve el grupo y como el grupo le ve (ver anexo documentos oficiales SEMED – CD) .

Preguntamos al respecto si la **formación continuada** ofrecida esta de acuerdo con la necesidad de la práctica docente, la respuesta fue:

*¿La **formación continuada** ofrecida va de encuentro con la necesidad y especificidad de la formación docente de la Educación Infantil? “Os coordenadores trazem essa informação, que a formação em serviço dentro dos CEIs, trabalha-se mais diretamente os temas de interesse dos professores e educadores” (SEMED).*

En la respuesta, se percibe que son los coordinadores que obtienen la información al respecto de la necesidad de formación docente.

Preguntamos también al respecto de la existencia de una **Propuesta de Formación Continuada para la Red**, y la respuesta que se dio fue:

*¿Existe alguna propuesta de **formación continuada** de la Red para la Educación Infantil? “Não. A SEMED dá o suporte para as coordenadoras. O que existe é o Projeto de Formação Pedagógica nos CEIs, e a Secretaria garante a certificação de 20 horas” (SEMED).*

La SEMED contestó que no existe una propuesta, pero lo que existe es un proyecto, esto es, “*Proyecto de Formación Pedagógica en los Centros de Educación Infantil*”, como una oportunidad de tiempo específico para el planteamiento interno de las acciones que incluyen la política y las instituciones educativas con el fin de fomentar y mejorar la búsqueda de la formación profesional en el desarrollo de niño y la calificación (SEMED). La SEMED garantiza la certificación de la formación con carga horaria prevista de 20h, divididas en 4 horas al mes (ver anexo documentos oficiales SEMED – CD).

El otro cuestionamiento era sobre la **formación continuada** ofrecida, y si está de acuerdo con la RDCNEI:

*¿La **formación continuada** está en sintonía con las exigencias de la Revisión de la Directrices Curriculares Nacionales de la Educación Infantil? “As coordenadoras procuram seguir as diretrizes. Percebe-se pouca formação das coordenadoras. Hoje a SEMED conta com três Supervisoras Pedagógicas que fazem mutirão. Explico, antes tínhamos uma supervisora por região que tinha que dar conta de visitar os CEIs referentes a sua região. Tinha que falar com o diretor, coordenador, professores e educadores. Era complicado e não podia dar conta. Agora são três supervisoras que vão juntas ao CEI e lá se dividem. Enquanto uma fica na secretaria, a outra fica com a coordenadora e a outra nas salas. Percebemos um maior retorno, agora é imediato e muitas coisas são resolvidas na hora. Como o olhar das próprias supervisoras mudou depois dessa nova estratégia. Elas também perceberam melhor as diferenças entre as regiões” (SEMED).*

En esta respuesta, también es posible percibir que son las coordinadoras que dan forma a las formaciones y que depende de ellas seguir o no las Directrices Nacionales de la Educación Infantil.

Preguntamos al respecto de la existencia de acompañamiento técnico a las profesoras, después de que participaron en las **formaciones continuadas**:

¿La SEMED hace alguno tipo de asesoramiento, evaluación entre teoría/práctica/teoría, después de que el profesorado haya recibido una la **formación continuada**? “*A avaliação é feita com as coordenadoras, através do questionário aplicado*” (SEMED).

Lo que contestaron fue lo que aparece en las aportaciones de las coordinadoras que hicieron esa evaluación a través del cuestionario (ver anexo documentos oficiales SEMED – CD).

Preguntamos sobre la posibilidad de percibir mejora o cambio en la práctica docente después de que los profesores y profesoras participasen en la **formación continuada** con la pregunta:

¿Es posible percibir alguno tipo de mejora, cambio en la práctica después de las **formaciones continuadas**? “*Quem tem essa percepção são as coordenadoras pedagógicas*” (SEMED).

La respuesta fue que los coordinadores tenían solamente una ligera percepción de los cambios y/o mejoras conseguidas.

Preguntamos también, de que manera los temas y modalidades trabajadas en las **formaciones continuadas** recibidas si eran estas elegidas, y si eran para profesorado novel o para quien ya tuviera una historia, una experiencia, una trayectoria en la Educación Infantil, y se concreto de la siguiente forma:

¿De que manera eran elegidos los temas para trabajar con los profesores y las profesoras y cuales eran las modalidades de **formación continuada**, tanto para profesorado novel como para los no noveles? “*A dinâmica da SEMED é chamar os coordenadores e prepará-las para essas formações com os*”

professores e educadores. Educadores trabalham com 0 a 3 anos e os professores com 4 a 6 anos. As coordenadoras que fazem as formações dentro dos próprios CEI e elegem as modalidades. As formações para principiantes são diferentes dos não principiantes. As coordenadoras novas também passam por formação e essa é oferecida pela SEMED. Agora fazemos as formações com os diretores e coordenadores juntos, o que antes não acontecia. Percebe-se que a formação feita com diretores e coordenadores não são repassados aos professores. A SEMED apresentou as Novas Leis, Novas Diretrizes da Educação Infantil, Referenciais, mas percebemos desconhecimento sobre essas Leis. Parece que os gestores não se sentem parte da SEMED” (SEMED).

Las personas entrevistadas contestaron lo siguiente: que la dinámica de la SEMED es llamar a los coordinadores y esos coordinadores son preparados por la SEMED y a la vez, ellos son los responsables de hacer las formaciones de los educadores y profesores. La atención a niños en los CEIs es para los educadores que trabajan con niños y niñas de 0 a 3 años y para profesores que trabajan con niños y niñas de 4 a 6 años de edad. Las **formaciones continuadas** acontecen dentro del propio espacio de Educación Infantil y el colectivo elige la modalidad que desea recibir.

Algunas preguntas se quedaron sin contestar: ¿Cómo es posible trabajar de forma sistémica en una Red de Enseñanza donde el coordinador recibe una **formación continuada** específica, y después este mismo coordinador hace **formación continuada** con los educadores y profesores de los CEIs? ¿Será que ese formato de **formación continuada** puede acabar como un teléfono inalámbrico? ¿Cómo llega la información que han recibido las coordinadoras y como es traspasada al profesorado, desde lo teórico hasta la práctica? ¿Cómo es posible en una Red de Enseñanza trabajar de forma tan variada, será que se pierde alguna información importante a lo largo del camino? ¿Hasta que punto es viable la SEMED depender de las formaciones ofrecidas por los coordinadores pedagógicos para saber al respecto de la preparación, calificación y necesidad de **formación continuada** para la práctica docente de los profesores y profesoras de la Educación Infantil?

Algunas modalidades de formación continuada

Ya hablamos de la necesidad inherente de la **formación continuada** como proceso continuo que amplía el conjunto de conocimientos y habilidades del profesorado. Construir caminos de **formación continuada** que vislumbre las exigencias asociadas al perfil del profesorado de la Educación Infantil, y que pretende calificar y relacionar el concepto educar y cuidar, sin olvidar la necesidad de ver el desarrollo del niño y de la niña desde las teorías y de desde la parte que sale de la voz de este profesorado.

En las acciones de la **formación continuada** de profesores de Educación Infantil, a partir de su realidad en el contexto de trabajo, naturalmente surge la necesidad de discusión de estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como de los recursos didácticos necesarios.

Torre tiene la opinión de algunos autores extraídos de Marcelo (1994:179-180, en Torre 1998), como (Ferry, Medina y Domínguez, Flonden y Buchman y Marcelo, 1994:183), que hablan sobre el concepto de **formación continuada** del profesorado, al respecto de lo que ha que tener en cuenta:

- *La combinación de formación científica con formación pedagógica;*
- *La combinación de la formación teórica con la formación práctica;*
- *Una formación emancipadora del docente que le capacite para analizar, reflexionar y actuar en procesos educativos;*
- *El trabajo en equipo para el desarrollo de proyectos educativos comunes que permitan innovar y mejorar la acción educativa;*
- *Las escuelas como instituciones donde interactúan un colectivo de profesores y de alumnos relacionados a través del currículum;*
- *La formación del profesorado constituye un campo de conocimientos y de investigación que estudia los procesos que generan los profesores para mejorar la educación con alumnos". (Torre, 1998:80-81).*

Aprovechando las palabras de Torre, si todos estos apuntes al respecto de la **formación continuada** del profesorado, y si es posible en el marco administrativo-legal, conforme las Leyes y Directrices (CF, LDB, PCN y RDCNEI), ya citados en este estudio. Por lo tanto, es de fundamental importancia que la administración, en este caso la SEMED, conozca la necesidad de **formación continuada** de los docentes de la Educación Infantil,

su entorno, su realidad, sus necesidades, para poder promover la formación garantizando un impacto significativo, innovador, creativo y transdisciplinar en la calificación del profesorado de los CEIs de Blumenau.

Marcelo (1994:184 y ss in Torre, 1998:82-83), habla de breves principios que deben sustentar la concepción de formación del profesorado:

El *primer principio* es que la formación del profesorado es un proceso continuo en el cual se puede apuntar unas fases, pero que ha de mantener los mismos principios ético, didácticos y pedagógicos, el *segundo principio* dice que se ha de integrar la formación del profesorado con los procesos de cambio, innovación y desarrollo curricular de forma integrada avanzando simultáneamente, el *tercer principio* se trata de conectar los procesos del profesorado con el desarrollo organizativo de la escuela, el *cuarto principio* habla de la integración del profesorado a los contenidos propiamente académicos y disciplinarios y la formación pedagógica de los profesores, el *quinto principio* hace referencia a la integración teoría-práctica, el *sexto principio* dice respecto del isoformismo entre la formación recibida por el profesor y el tipo de educación que posteriormente se le pedirá que lleve a cabo, y como *séptimo principio*, habla de la individualización como un elemento que ha de integrar todo programa de formación del profesorado.

Con todos estos principios, los profesores y profesoras necesitan poner en práctica todo el conocimiento adquirido en las formaciones, como una práctica reflexiva, aprendiendo de los errores, asumiendo responsabilidades, elevando la identidad de la Educación Infantil, conquistando su espacio de derecho, de valor social y pedagógico para que este tramo educativo ocupe el lugar que le corresponde, ser el primer eslabón educativo.

*“Feliz aquello que transfiere lo que sabe y aprende lo que enseña”
(Cora Coralina).*

La figura que sigue, enfoca los principios presentes en la concepción de formación del profesorado segundo (Marcelo, en Torre, 1998:82-83) y nos

muestra los siete principios que deben presidir en cualquier planteamiento de **formación continuada**, para que esa tenga una función realmente útil, que garantice a las profesoras y a los profesores las posibilidad de recibir nuevas estrategias, innovadores recursos y conocimientos actualizados para hacer de la **formación continuada** un instrumento adecuado a las necesidades de hoy.

La figura aparece con un elemento nuclear y con todos y cada uno de los siete principios que emanan y se interrelacionas con dicha necesidad.

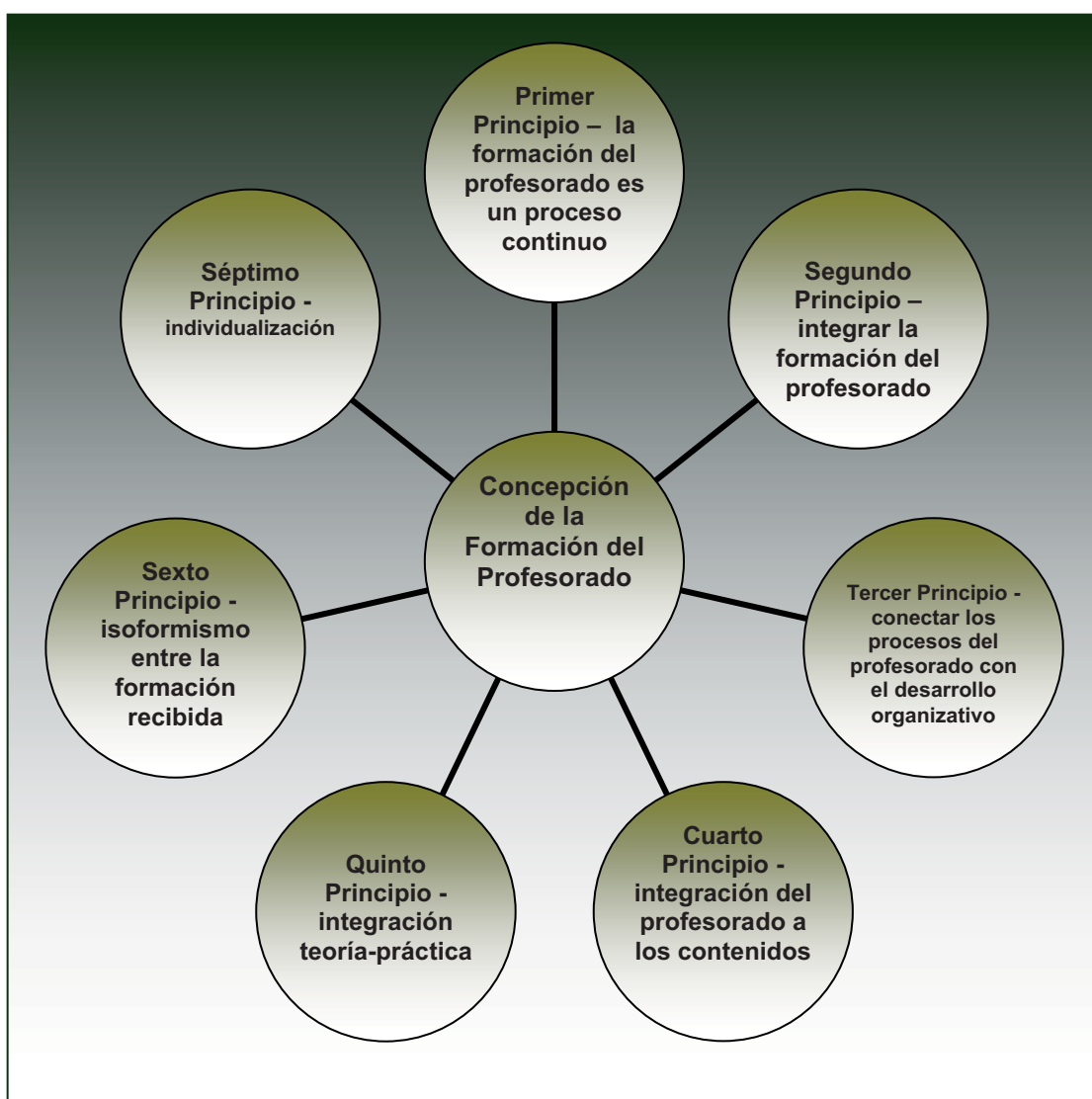


Fig. No. 9 Principios en la concepción de formación del profesorado (Marcelo, en Torre, 1998:82-83, adaptación de la autora)

Observando la figura, podemos ver que cada uno de estos principios tiene una vertiente que responde a cada una de las necesidades y que concreta las diferentes fases que debe responder una **formación continuada** eficiente. No se trata de fragmentar la formación sino de tener presente cada uno de los aspectos necesarios para una formación efectiva y adecuada al contexto.

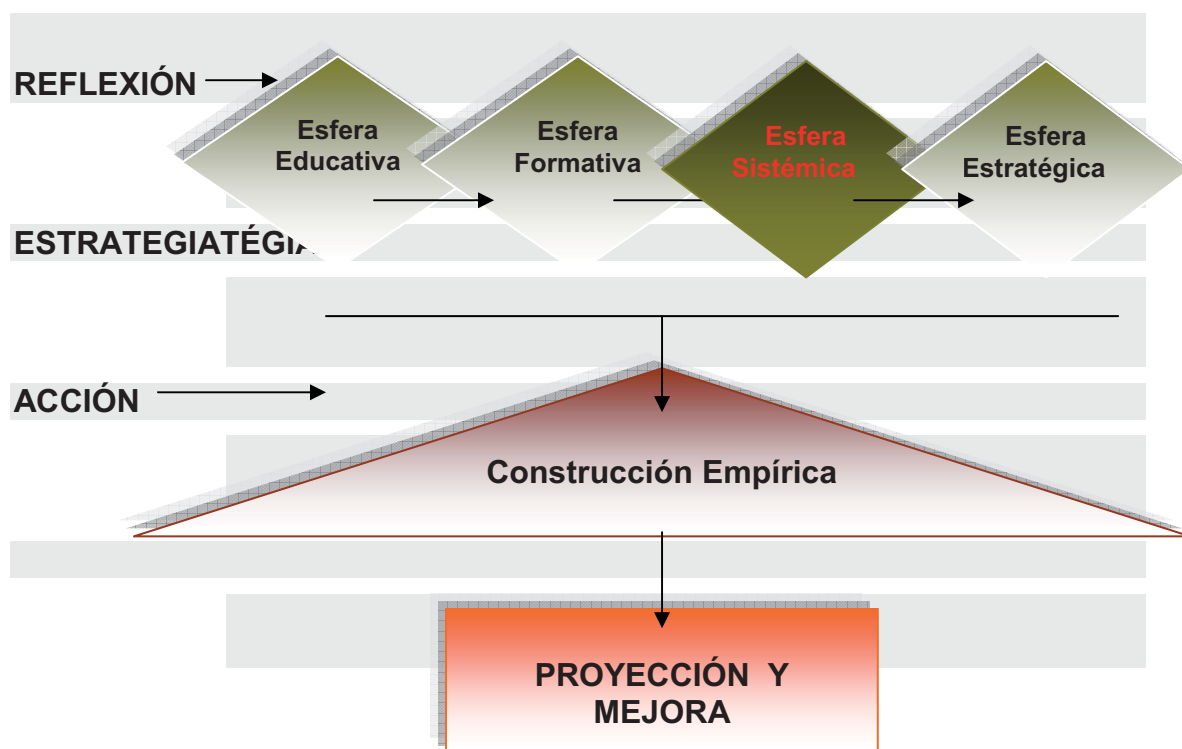
*"Somos extensiones de la energía creativa del Universo,
cuyos vastos recursos están siempre a nuestra disposición.
La misma fuerza creativa que existe desde el inicio de los tiempos
es nuestra naturaleza esencial.
A través de cada uno de nosotros fluye una energía dinámica que
nos pertenece y que podemos utilizar deliberadamente
para crear la vida que deseamos.
Su potencial es ilimitado, infinito y nos pertenece a todos"
(Jean Slatter)*

Síntesis:

El profesorado de la educación infantil necesita estar atento a las múltiples manifestaciones de los niños y de las niñas. Reflexionar sobre el papel de la educación, su identidad, sobre la fragmentación del saber, tornase imprescindible en una sociedad que pasa por constantes cambios, tanto en las leyes que dirigen la Educación Infantil brasileña, como en los nuevos conceptos y nuevos saberes.

En la actualidad, se observa de manera más cercana la importante necesidad exigida de la calificación específica del profesorado de la educación infantil. Poner la educación infantil en el mismo rol de impacto social y pedagógico como se observa en las enseñanzas posteriores, hasta llegar a las universidades es un gran desafío, pero es posible de acontecer.

La formación de los profesores y profesoras de la educación infantil en Brasil, aún sigue un ritmo muy lento comparado con la formación de la enseñanza secundaria. Hay mucho que hacer para que la Educación Infantil sea reconocida como derecho del niño y como primera etapa de la Educación Básica, donde la finalidad es el desarrollo integral de niños y niñas de 0 a 6 años de edad. Ha llegado la hora de unir fuerzas para hacer realidad todos los avances conquistados por mediación de la Constitución Federal de 1988, por la Ley de Directrices y Bases de 1996 y la Revisión de la Directrices Curriculares Nacionales de la Educación Infantil de 2009.



2.3 ESFERA DE FORMACIÓN **CONTINUADA SISTÉMICA,** ***caminos y posibilidades***

“El propósito de una red de pescar es pescar peces y, cuando los peces son atrapados, SE OLVIDA LA RED. El propósito de una trampa de conejos es atrapar conejos. Cuando los conejos son atrapados, se olvida la trampa. El propósito de las palabras es COMUNICAR IDEAS. Cuando las ideas son comprendidas, SE OLVIDAN LAS PALABRAS ¿Dónde puedo encontrar un ser humano así, que haya olvidado las palabras? Con el si me gustaría conversar”. (Chuang-Tzu).

En este capítulo hablamos de la concepción de la pedagogía sistémica como dispositivo de formación y de redes de relaciones. Define que somos parte de un sistema y que este sistema esta dentro de otro sistema mayor. Hablamos de los elementos que complementan esta definición como, orden, desorden, organización. Seguimos con algunos autores importantes que apuntan la pedagogía sistémica como una nueva idea de pensar la educación. Explicamos la definición de las constelaciones familiares, que está basada en la observación de unas leyes que operan en los sistemas humanos - la familia, los grupos sociales, las instituciones-. También citamos algunas teorías que explican al respecto de la memoria de los genes, de las informaciones pasadas de generación a generación, de la importancia de valorar la cultura, historia de vida, principios, valores que cada individuo lleva consigo como una marca, una identidad. Seguimos aún con algunas posibilidades y rasgos que la pedagogía sistémica puede ofrecer, además de la importante preparación del profesorado para saber como trabajar en esta nueva concepción. En seguida damos una vuelta por las ideas de Foucault, donde habla también del ordene o del desorden del discurso, que puede significar un camino nuevo a seguir. Al final, el autor destaca algunos puntos sobre la relación saber-poder y las relaciones dialécticas entre saberes disciplinares y prácticas sociales.

2.3.1 Alguna aproximación sobre la formación continuada sistémica

¿Que es la teoría de sistema y como trabajar dentro de un enfoque pedagógico que implica cambios profundos en la manera de pensar la educación? ¿Como crear condiciones para que el espacio de Educación Infantil sea orientado para el aprendizaje para la vida? Para definir la pedagogía sistémica, buscamos algunos autores que fundamentan este tema.

La teoría sistémica

Los enfoques de **formación continuada sistémica** son dispositivos de formación, redes de relaciones en las que el contexto marca las diferencias de significado no separando aquello que está unido, comprende que la dualidad es constitutiva del aprender. La teoría **sistémica** respecta los errores del profesor o de la profesora, que está en constante formación para que ese error no sea llevado a la práctica promoviendo de ese modo los cambios y mejoras necesarias.

“La teoría de sistemas nació de la biología (Bertalanffy, 1986). Un sistema se define como el conjunto de elementos en interacción entre ellos y de forma conjunta con el entorno. Cada elemento se puede estudiar de manera aislada, pero sólo adquiere significado en la medida que es considerado parte de un todo; por tanto, cualquier estudio aislado es parcial, y cualquier elemento puede verse como un sistema que, al mismo tiempo, forma parte de otro sistema mayor. Eso implica configurar el universo como una arquitectura de sistemas en interacción y con órdenes jerárquicos”. (Vilagínés, 2007:18).

Hay algunos elementos que complementan esta definición, como el orden y desorden y estos elementos acaban por dominar todo el discurso al que obedecen, y eso lo hacen muchas veces inconscientemente a su gobierno, como principios que ponen orden en el universo y persigue al mismo tiempo el desorden.

“El orden que manifiesta un sistema es resultado de las relaciones orden/desorden/organización que se están produciendo de forma continuada en su seno. Ello permite un flujo continuo de energía en el propio sistema de algo nuevo y creativo. Los conceptos de

retroalimentación y autoorganización permiten entender el momento presente en cada sistema como el resultado de una dinámica de cambio evolutivo". (Vilaginés, 2007:18).

Eso nos muestra la relación que hay entre ellos, como si fuera un desorden ordenado, donde el cambio dependiese de que las cosas dejen de estar en su lugar, provocando una revolución de ideas en una dinámica de cambio evolutivo. Como si la organización fuese fruto de un desequilibrio para después equilibrarse nuevamente. Siendo necesaria esta situación para que la organización de los saberes como concepto, integre el azar, la casualidad y la necesidad de innovación. Si entendernos que dos realidades antagónicas son complementaria una de la otra, además de indisociables, quiere decir, que la emoción y la razón no son antagónicas.

"La aceptación de la complejidad es la aceptación de una contradicción, es la idea de que no podemos escamotear las contradicciones con una visión eufórica del mundo". (Morin, 1991:95).

Maturana describe los seres humanos como una *organización autopoietica* (Maturana y Varela, 1972), la autopoiesis refiérese a una dinámica propia especial, que alimenta el sistema.

Segundo los autores, una organización autopoietica es comprendida por una red metabólica que produce los componentes que componen dicha red y una membrana que limita y participa en la red de producción de elementos que constituyen la propia red. Entonces autopoiesis significa que el hacer y el ser de un sistema son lo mismo, el sistema se produce a sí mismo o el producto del sistema es el sistema mismo. Es en este sentido que los organismos y la vida son principalmente autorreferentes, no hay separación entre productor y producto.

"[...] al intentar conocer el conocer, nos encontramos nítidamente con nuestro propio ser. El conocer el conocer no se arma como un árbol con un punto de partida sólido que crece gradualmente hasta agotar todo lo que hay que conocer. [...] El reconocimiento de esta circularidad cognoscitiva, sin embargo, no constituye un problema para la comprensión del fenómeno del conocer, sino que de hecho funda el punto de partida que permite su explicación científica". (Maturana y Varela, 1990: 206-207).

Pero muchas veces percibimos en la educación, y en concreto en la Educación Infantil, una manera de trabajar de forma desconectada e individual. Sin considerar el conjunto, fragmentado saberes, conceptos, principios y valores. [...], el enfoque sistémico pone la mirada en la *conectividad relacional*. El epicentro del suceso es la *acción recíproca*, [...], (Vilaginés, 2007:19).

El estudio realizado por Bert Hellinger, pedagogo y terapeuta, presenta el método innovador llamado, “constelaciones familiares, basando en la observación de unas leyes que operan en los sistemas humanos-la familia, los grupos sociales, las instituciones, etc.- que el llamó de órdenes del amor” (Hellinger, 2001 in Vilaginés, 2007:20). Explica que determinadas leyes reducen el desorden de los sistemas con objetivos útiles y operativos en sus papeles, con el intuito de restablecer el equilibrio donde cada sujeto encuentre lugar permitiendo desarrollar su destino.

Estas órdenes, segundo el autor, son leyes naturales y que “cada ser humano lleva consigo una información hereditaria que está impresa en lo más profundo de su ser, que subyace en el inconsciente colectivo de los sistemas a los que pertenece y marca a cada persona de una forma particular” (Vilaginés, 2007:20).

Esta definición también es presentada por Lipton (2007), que habla de los factores hereditarios donde la información genética se traspassa de generación en generación:

“Darwin sugiere que los factores “hereditarios” se transmiten de generación en generación, regulando así los rasgos de la descendencia”. (Lipton, B. H., 2007:82).

Hellinger habla de estas órdenes como condiciones que fluyen en las relaciones, en la vida de forma a reducir el sistema de la siguiente manera, (Vilaginés, 2007:20-21):

- **Primer orden.** *La vinculación y el derecho a la pertenencia.* Cada persona tiene derecho de estar vinculada al sistema al que pertenece y el no reconocimiento del lugar que ocupa un miembro, tiene consecuencias sistémicas como la repetición o patrones a través de varias generaciones.
- **Segundo orden.** *El equilibrio entre el dar y el recibir.* Todos los sistemas humanos tienen la tendencia y la necesidad de equilibrarse.
- **Tercer orden.** *Hay unas reglas, unas leyes y unas jerarquías según el tiempo.* Quien estuvo antes tiene prioridad sobre el que viene después; quien tiene más responsabilidad en un sistema, tiene un lugar prioritario, (Vilaginés, 2007:20-21, grifo nuestro).

Este método posibilita acceder a la información inconsciente de un sistema concreto y puede detectar donde están los desordenes y las transgresiones, eso es por su definición como método fenomenológico. Estos elementos llenos de experiencias prácticas, ayudan a remitir a una serie de nuevos conocimientos y posibilidades en la educación a partir de una visión **sistémica**.

Ordenes del Amor, (Hellinger, in Vilaginés, 2007:20-21)

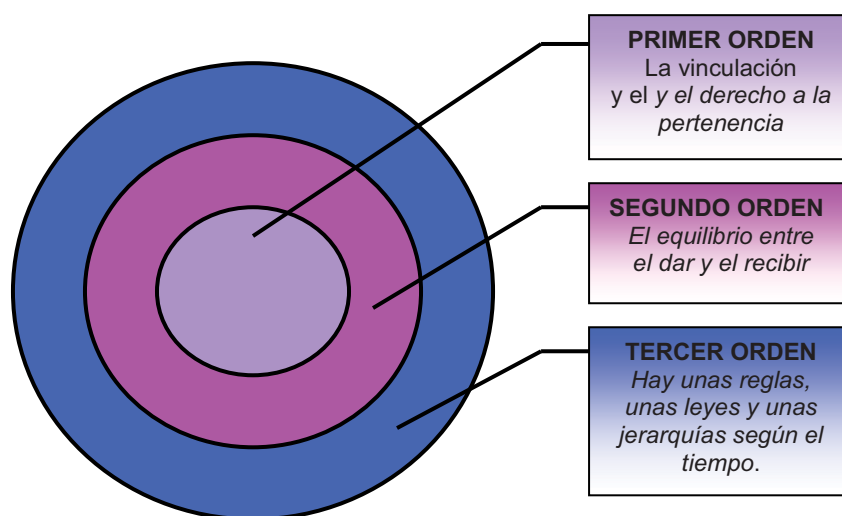


Fig. No. 10 Ordenes del Amor. (Tomado de Hellinger, in Vilaginés, 2007:20-21, adaptación de la autora)

2.3.2 Posibilidades de la pedagogía sistémica que ofrece a la formación del profesorado

Bert Hellinger aplica esta metodología en todos los sistemas humanos y por consecuencia, en la educación. Marianne Franke, maestra y terapeuta también inició este trabajo siendo una de las pioneras en desarrollar esa metodología en la escuela. Esta autora explica como pensar y mirar sistemáticamente y describe que este pensar y este mirar “fue descrito por los científicos Ernst von Glasersfeld (1996), Heinz von Foerster (1955) y Humberto Maturana (1987). Ellos parten de la base de que las personas, como sistemas cerrados, no somos capaces de reconocer el mundo con nuestro cerebro, como ver una piedra, un árbol, una persona, oír, oler, saborear cómo es”, (Franke-Gricksch, 2006:87) necesitamos siempre la referencia del otro.

Eva Madelung (1996), describe la importancia de la visión **sistémica** para el nivel global:

“El encuadre sistémico enfoca su mirada, ante todo, en la conectividad relacional, una fuerza o ‘fluidum’⁴⁸ que actúa entre las personas –tanto si se manifiesta en forma global como no verbal-, porque todo está relacionado con todo. En el epicentro del suceso está la acción recíproca: tanto sea entre órganos y miembros del cuerpo, aspectos parciales de la personalidad o componentes de una familia, una tribu, un pueblo entre sí. En múltiples formas todas las personas se encuentran en acción recíproca con su mundo circundante. Lo que hace unos de nosotros se refleja sobre todos los demás miembros de su familia y de su grupo, actúa sobre el conjunto y recae sobre quien actúa. Este modelo rige también para los distintos niveles de nuestro ser, por ejemplo, nuestras ideas influyen sobre nuestras acciones y nuestras percepciones; nuestras sensaciones y percepciones, ideas y acciones influyen sobre el mundo circundante y viceversa. Toda modificación parcial da como resultado una modificación en lo general”. (Madelung, 1996, in Franke-Gricksch, 2006:90-91).

⁴⁸ N. d. T.: lat Orig. Término para designar sustancias que hipotéticamente son volátiles y que transmiten características y efectos. En este caso o carisma especial de una persona o cosa que genera cierto entorno espiritual.

Esta visión no describe solamente palabras, sino en la realidad describe el valor que tiene el hablar de la mirada, de los gestos, de los sonidos sin formular palabras, de las expresiones y del carisma. Habla también de cómo nuestras ideas fluyen sobre nuestras acciones, sensaciones y percepciones. Y que todo eso acaba por influenciar a todos y a todo lo que se encuentra a nuestro alrededor.

Otros autores que me han ayudado a ver la importancia que tiene ir más allá de la teoría son las aportaciones que a partir de la aplicación directa a sus acciones y cursos han hecho, Angélica Olvera y Alfonso Malpica, responsables del Centro Universitario Doctor Emilio Cárdenas (CUDEC) en México” (Vilaginés, 2007:20-22). En Madrid, en el año de 2003-2004, Amparo Pastor introduce en España, la pedagogía promulgada por Angélica Olvera. En 2004-2005, Silvia Kabelka y Vilaginés iniciaran también curso de formación **sistémica** con estos postulados, en el Centro BETH de Sabadell – Barcelona y paralelamente en el ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona, se impartirán cursos con esta mirada, acompañadas de las aportaciones de Carles Parellada. En 2005-2006 empieza esta diplomatura en el Institut Gestalt en colaboración con el CUDEC de México y coordinado por Carles Parella. Otras ciudades, Palma de Mallorca y País Vasco y países de Latinoamérica, también incorporaran este enfoque de pedagogía sistémica.

Algunos rasgos del enfoque sistémico

¿De que manera el enfoque sistémico puede influir o contemplarse en el sistema educativo, de forma que pueda integrarse en los principios de las órdenes del amor, descritas por Hellinger? Parellada, 2006 describe de que manera necesitamos entender esta perspectiva **sistémica** en el ámbito educativo:

- La importancia del orden, qué fue antes y qué después, una mirada transgeneracional, y la importancia de la vinculación con las generaciones,

- El valor de la inclusión de todos los elementos del hecho educativo,
- El peso de las culturas de origen, que tienen que ver con las lealtades a los contextos de lo que provenimos,
- La importancia de las interacciones dentro del sistema (cualquier elemento disfuncional puede afectar al resto de elementos),
- Los órdenes y desórdenes. La mayoría de las veces operan de forma inconsciente. Se trata de identificar los desórdenes y poner la mirada en las soluciones que pueden hacer más funcional y operativo el sistema favoreciendo el aprendizaje y el bienestar de todos los participantes en el hecho educativo, (Parellada, 2006 en Vilaginés, 2007:23).

De esa manera Vilaginés, define la pedagogía **sistémica** y lo concreta con la siguiente afirmación diciendo que es el arte de:

“
[...] contextualizar y de enseñar desde esta mirada amplia que nos permite ver la organización, la interacción de los elementos de la escuela espacial que conforma, el lugar y funciones de cada uno de sus elementos, así como las pautas que conectan a la familia con los diferentes elementos de la escuela”. (Vilaginés, 2007:24).

Es menester para garantizar una educación del siglo XXI, aplicar todas estas definiciones en el contexto de las instituciones de educación, y contar con el profesorado, y descubrir la importancia que tiene la relación con las familias y demás situaciones que se dan en el contexto educacional, tanto si nos referimos a la Educación Infantil como si estamos pensando en la Enseñanza Secundaria. Por eso la importancia de ampliar esta mirada de forma **sistémica** e integral, aprovechando la riqueza de las historias, de las experiencias, de las energías, de los conocimientos previos, que cada persona trae grabada en su personalidad y en sus genes, de pasan de generación a generación.

La metodología que utiliza este tipo de pedagogía es la *fenomenológica*, tratando de definir lo que es obvio, trabajando con lo que se siente en cada momento, sabiendo que yo soy parte de un sistema, que mis alumnos son parte de otro sistema, que tienen sus lealtades... y todo ello con una mirada **transgeneracional**, **intergeneracional** e **intrageneracional**, (Vilaginés, 2007:24, grifo nuestro).

Cada persona lleva consigo la identidad de la historia familiar, sus vivencias, creencias, culturas, lo que aprendió de los entornos y eso se refleja en las actitudes de cada persona. Para entender que venimos de un sistema y nos incorporamos a otros sistemas mayores, es importante tener la certeza de que no podemos cambiar el orden de los acontecimientos y tampoco la historia de vida de los individuos.

Pensemos en este ejemplo: cuando en “descubrimiento de Brasil” donde fueron encontrados los Indios; salvajes para nosotros, no llevaban vestidos, vivían de la caza y su cultura era “muy distinta”. El hombre blanco lleno de conceptos y prejuicios, juzgó que el Indio debía cambiar y para ello debería olvidar sus raíces, su cultura, sus tradiciones, sus historias pasadas y de generación en generación, y por consiguiente vistió al indio con ropas de “blancos”, hicieron comer en platos utilizando los cubiertos y vasos, además de enseñar otra lengua entre otras incursiones y cambios. Es simplemente un error que eso haya ocurrido, pero la historia así lo cuenta. ¿Cómo se puede cambiar e imprimir toda una cultura, una historia, unos conceptos, unos principios y valores en las personas como si esas fueran un papel en blanco, limpiando su memoria como si fuera un disco duro? Nunca preguntaron si ellos eran felices viviendo a su manera. De muchas formas el ser humano se ve en el derecho de juzgar a los otros, a las familias, a los alumnos, a los profesores y profesoras, a la escuela, como si nosotros fuésemos propietarios de la verdad absoluta. ¿Será que existe una verdad absoluta?

Así pensando, ¿será que repetimos esta historia en las instituciones de Educación Infantil, cuando juzgamos las familias, actitudes de los niños, y también al profesorado? ¿Y cuándo queremos que la familia cambie

completamente de valores y principios, como si nosotros profesores o profesoras pudiéramos imprimir “nuestros valores y principios” en los otros, porque tenemos la “verdad”? Si es que eso ocurre, estaremos rompiendo con la historia de las generaciones, quebrando el flujo de energía y la fuerza de sus tradiciones. Ser responsable por una actitud que es fruto del desconocimiento, de la irracionalidad y de la inconsecuencia puede traer malas consecuencias y sobre todo una mala educación. Es importante por tanto, tener mucho cuidado al interpretar la realidad de los individuos, para no romper con el flujo de energía de las familias, alumnado, profesorado y no repetir la historia que rompió con la cultura indígena.

Una mirada sistémica y las dimensiones educativas

Las dimensiones que están siendo un refuerzo para nuestras vidas⁴⁹, desde la pedagogía **sistémica**, son ahora definidas por Olvera (2003-2007, in Vilaginés, 2007:37-38):

- *Dimensión transgeneracional.* Es el vínculo entre las generaciones, antepasados; es información emocional acerca de dónde provenimos, nuestras raíces y nuestra cultura.
- *Dimensión intergeneracional.* Es el vínculo entre padres-madres e hijos-hijas, el lugar que ocupó y cómo lo ocupó.
- *Dimensión intrageneracional.* Son los lazos y la lealtad que hay en relación con la propia generación y el contexto histórico.
- *Dimensión intrapsíquica.* El individuo como sistema físico, emocional, mental, espiritual.

La dimensión transgeneracional, son marcas que vienen de generación en generación y que están unidas fuertemente. Cada sistema familiar es un mundo con unas creencias, valores, emociones que han ido tejiendo a lo largo

⁴⁹ La aplicación al contexto educativo de las dimensiones que se desarrollan en este apartado son conceptos que utiliza Agélica Olvera en los módulos de Formación en pedagogía Sistémica (véase Olvera, 2003-2007, in Vilaginés, 2007:37-38)

de la historia y que influirán en muchas decisiones, (Vilaginés, 2007:38). Por ese motivo, tener conciencia de esta dimensión, ayuda alumnos, familias, profesores, a *reconciliarse con sus raíces*. Estas prácticas colaboran a no perder su propia historia de vida, donde el sujeto entienda que pertenece a un lugar, que existe una historia familiar y que todo eso favorece el equilibrio emocional de la persona.

La dimensión intergeneracional. Esta dimensión nos plantea la relación padres/madres-hijos/hijas, profesorado-alumnado, además de la posición que ocupa dentro del sistema. Esta mirada habla del *orden* y la *jerarquía* dentro de los sistemas, por lo tanto, de la *autoridad*, de los *límites*, del *saber estar* en nuestro lugar y no cargar con situaciones que no nos corresponden, (Vilaginés, 2007:47). Por ese motivo, la relación entre padres/madres e hijos/hijas crea sentimientos más primarios y profundos, *la seguridad y la confianza*, y sobre todo esta información puede ayudar y situar los niños y niñas en el contexto que están viviendo.

La dimensión intrageneracional. Esta dimensión nos muestra las *relaciones entre iguales*, aquellos que pertenecen a la misma generación o se encuentran en la misma línea jerárquica en los sistemas familiares y educativos: hermanos, alumnos, padres-maestros, maestros-alumnos, (Vilaginés, 2007:60). En este caso, es importante conocer las historias familiares para saber como trabajar con los niños con las niñas, además de conocer la relación entre hermanos y explicar los órdenes y las jerarquías dentro de los sistemas humanos.

La dimensión intrapsíquica, nos enseña hacia dónde está mirando una persona, cómo ha incorporado todos los vínculos e interacciones, en qué etapa evolutiva se encuentra, cuáles son sus sentimientos de fondo, si ha asentido a la vida, de qué recurso interno dispone, qué habilidades y qué estructuras ha construido para aprender a vivir y a navegar por la vida (Vilaginés, 2007:38). Aquí se habla del crecer y el madurar de forma que la maduración hay que entenderla como un proceso que ocurre durante toda la vida y puede agregar

emociones, alegrías, tristezas, suceso, fracaso, desilusiones, pensamientos, pasiones y todo lo que a lo largo de la vida se adquiere.

La pedagogía sistémica aplicada a la formación continuada del profesorado de la Educación Infantil

La formación continuada en la perspectiva de la pedagogía **sistémica**, necesita estar sustentada en una perspectiva fundamentada, por tanto es necesario interrelacionar y hablar desde la teoría de la comunicación humana, de la teoría de sistemas, de la teoría de la complejidad, entre otras, además de recoger las aportaciones de Bert Hellinger para nuestra reflexión y propuesta.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto, el profesorado de la Educación Infantil necesita aprender y ampliar su horizonte a partir de las formaciones continuadas que reciba, porque necesita ampliar la mirada, contextualizar, reconciliar, ser historiador, creativo, saber incluir, asentir al destino de los niños y niñas, así como a sus familias, valorar y respetar su cultura, sus principios y valores, entre muchos otros aspectos.

“Es preciso transmitir unos conocimientos conectados entre sí, visiones interdisciplinarias que permitan a los alumnos y alumnas ampliar su mirada y construir un pensamiento más integrado y ordenado”. (Morin, 2003 in Vilaginés, 2007:111).

2.3.3 Ordene y desordene de un discurso en curso

Paseando un poco con algunas ideas de Foucault

“Por más que el discurso sea aparentemente bien poca cosa, las intenciones que o atinge revela luego, rápidamente, su conexión con el deseo y con el poder”. (Foucault, 2009:10).

El ordene o desorden del discurso, puede significar un camino nuevo a seguir o quizás un deseo de no querer empezar, si este discurso no considera su entorno y su realidad. Muchos discursos vienen cerrados y acabados, de arriba a bajo, provocando así un silencio y/o una repetición mecánica de aquello que

se señala o indica a distancia. Foucault entiende ese deseo de la siguiente forma:

“Yo no querría tener de entrar en esta ordene arriesgada del discurso; no querría tener de me haber con el que tiene de categoría y decisivo; gustaría que fuera al mi rededor como una transparencia abierta, en que los otros respondiesen a las mías expectativas, y de donde a las veces si elevasen, una a una, yo no tenia si no, de me dejar llevar, en ella y por ella, como un destrozo feliz”. (Foucault, 2009:7).

En contra partida Foucault, trata la institución, como quien presenta el discurso basado en leyes, sin considerar habilidades, competencias y actitudes de un profesor práctico-reflexivo capaz de solucionar problemas y cambiar resultados.

“Y la institución responde: “Usted no tiene por que temer empezar, estamos todos ahí para le mostrar que el discurso está en la ordene de las leyes, que ha mucho tiempo se cuida de su aparición; que le fue preparado un hogar que honra pero el desarma, y que, si le ocurri tener alguno poder, es de nosotros, solamente de nosotros, que el le advén”. (Foucault, 2009:7).

Foucault habla de la representación que el discurso tiene como una función intelectual y lo coloca en el lugar pertinente mostrando que la educación es un derecho del individuo, es el derecho de una sociedad y que puede y debe tener acceso a la educación sea cual sea el discurso o planteamiento.

“Todo el sistema de educación es una manera política de mantener o de modificar la apropiación de los discursos, con saberes e los poderes que ellos traen consigo”. (Foucault, 2009:44).

El modelo intelectual que se coloca al margen o se presenta como agente de la consciencia, debe dar lugar a otro modelo que tenga como objetivo el trabajo de sacudir, batir y luchar contra las formas. Tenemos como desafío, como trabajo, construir un intelectual que entiende *“que la pedagogía no es una ciencia. Es un arte, que, para funcionar, necesita de otras ciencias, como la Filosofía, la Psicología, y la Sociología, en fin, necesita de la Ciencias Humanas y de las Ciencias de la Naturaleza. Es por lo tanto, un saber interdisciplinar” (Amorim, Wellington; Cardoso, Mateus Ramos, 2009:75).*

“Una vez que, cuando enseñamos a un alumno, no enseñamos solamente a él, pero a toda su historia, pues aquello que somos ahora es una consecuencia de varios factores – psicológicos, sociológicos etc. -, podemos decir que somos el resultado de un proceso histórico”. (Amorim, Wellington; Cardoso, Mateus Ramos. 2009:75).⁵⁰

En esta definición, es posible percibir que el discurso trata, no solamente de unir palabras, conceptos, filosofías, sino potenciar los valores definir papeles, y ver cual es lo que demanda la sociedad sea al gobierno, movimientos sociales, escuelas, centros de Educación Infantil, profesores, sociedad, los que hagan posible que el sujeto hable y comprenda cual es el mensaje de ese discurso. Pero Foucault aún se refiere al discurso como una reverberación, explica:

“El discurso nada más es de que la reverberación de una verdad naciendo delante de sus propios ojos; y cuando todo puede, en fin, tomar la forma del discurso, cuando todo puede ser dicho a propósitos de todo, eso se da porque las cosas, teniendo manifestado y intercambiado su sentido, pueden volver a interioridad silenciosa de sí”. (Foucault, 2009:49).

Nos muestra que, el discurso se anula a partir del momento que no existe una verdad, volviendo a silenciarse en el interior de la conciencia en sí. Aquí se puede decir que muchos de los discurso sobre la Educación Infantil brasileña, no están siempre en sintonía con la realidad de muchas instituciones de Educación Infantil y los profesores y profesoras se quedan a la espera de posiciones políticas mas cercanas y significativas, vivenciadas en el día a día de la práctica docente.

“¿Qué significa eso? ¿Qué buscan objetivar e incentivar? (Amorim, Wellington Lima; Manske, George saliva, 2008:15)”. Ya no es más una verdad, pero es negada, alimentando la idea de su existencia para poder seguir así adelante.

“Vamos a tomar como ejemplo de un placer solitario, teniendo como punto de partida una cuestión que envolví, como bien aborda el filósofo contemporáneo Michel Foucault, el gran tema prohibido de la

⁵⁰ “Uma vez que, quando ensinamos a um aluno, não ensinamos somente a ele, mas a toda a sua história, pois aquilo que somos agora é uma consequência de varios fatores – psicológicos, sociológicos etc. -, podemos dizer que somos o resultado de um processo histórico” (Amorim, Wellington; Cardoso, Mateus Ramos, 2003:75)

sociedad moderna, a saber la sexualidad. Estaríamos a altura de sustentar el hablar abiertamente de la sexualidad Después de esta ser tan subvertida a partir de las lógicas de la psicología del psicoanálisis? Creemos que si, el hombre es movido por el deseo de hablar sobre la verdad del sexo. De esa misma forma, un otro filósofo contemporáneo, Martin Heidegger, afirmo que el hombre es, concomitantemente, un ser-para-muerte. Existe una profunda conexión entre esos dos discursos: a) Ser- para- el- sexo b) Ser- para-muerte.) En la verdad, se consigue el que en la opinión de muchos es imposible: hablar sobre el sexo o sobre la muerte, esta actitud nos conduciría al un destino mortífero. Esa fue la experiencia nazi-fascista, estalinista, marxista y todos los istas, representantes de los sistemas totalitarios que, infelizmente, el siglo XX conoce, movidos por el extasié de la disciplinaridad, o sea, un verdadero placer solitario". (Amorim, Wellington Lima; Manske, George Saliva, 2008:15)⁵¹

Siguiendo aún Foucault, destacamos algunos puntos sobre la relación saber-poder y relaciones dialécticas entre saberes disciplinares y prácticas sociales.

El autor explica que el poder disciplinario tiene la función principal de enderezar conductas. La disciplina fabrica individuos con un poder modesto, suspicaz. El éxito del poder disciplinario se debe la inspección jerárquica, la sanción que normaliza con combinación específica: el examen.

"El poder de normalización obliga a la homogeneidad; pero individualiza al permitir las desviaciones, determinar los niveles, fijar las especificidades y hacer útiles las diferencias ajustando unas a las otras". (Foucault, 1986:189).

⁵¹ "Vamos tomar como exemplo de um prazer solitário, tendo como ponto de partida uma questão que envolve como bem aborda o filósofo contemporâneo Michel Foucault, o grande tema proibido da sociedade moderna, a saber, a sexualidade. Estaríamos à altura de sustentar e falar abertamente da sexualidade Depois desta ser tão subvertida a partir das lógicas da psicologia e da psicanálise? Acreditamos que sim, o homem é movido pelo desejo de falar sobre a verdade do sexo. Da mesma forma, outro filósofo contemporâneo, Martin Heidegger, afirmou que o homem é, concomitantemente, um ser-para-morte. Existe uma profunda conexão entre esses dois discursos: a) Ser- para- o- sexo b) Ser- para-morte.) Na verdade, se conseguirmos o que na opinião de muitos é impossível: falar sobre o sexo ou sobre o norte, esta atitude nos conduziria ao um destino mortífero. Essa foi a experiência nazi-fascista, stalinista, marxista e todos os istas, representantes dos sistemas totalitários que, infelizmente, o século XX conheceu, movidos pelo êxtase da disciplinaridade, ou seja, um verdadeiro prazer solitário". (Amorim, Wellington Lima; Manske, George Saliva, 2008:15)".

El poder se homogeniza y se diferencia y permite ciertas individualizaciones, donde el poder de la norma funciona en el interior de un sistema de igualdad formal.

Para entender un poco a respecto de la vigilancia jerárquica, es necesario entenderla como un juego de la mirada. Foucault habla sobre formar observatorios como “un campamento militar” y dibuja una red de miradas que se controlan unas a las otras. El campamento es el diagrama de un poder que actúa por efecto de visibilidad general. Desarrollándose una arquitectura que permite un control interior, articulado y detallado de las ciudades, hospitales, prisiones, casas de educación.

“Es una mirada determinante, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona”. (Foucault, 1986:189).

Así se organiza el hospital-edificio como instrumento de acción médica y en su materialidad como un operador terapéutico. Como la escuela debe ser un operador-de-encauzamiento de la conducta. Todos estos edificios tenían que ser un aparato de vigilar.

Dentro de este pensamiento de técnicas de la jerarquía que pervive, en la actualidad aún se construyen espacios de Educación Infantil con las características morfológicas de un hospital, dificultando así las relaciones entre gestores, profesorado, niños -niñas y las familias. Estas prácticas son propias de conductas con miradas cerradas, que juzgan, diferencian y sancionan. ¿Cómo es posible establecer relaciones de convivencia, tan imprescindibles en general en todo el proceso educativo y en particular en la Educación Infantil, en espacios cerrados, con poca visibilidad para ver por la ventana lo que ocurre en el exterior, sin un espacio de convivencia, de cambio, con clases lejos unas de otras, con pasillos muchas veces oscuros y vacíos?

La superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen toda una notoriedad visible. Foucault define que en el

hospital mismo, que era ante todo lugar de asistencia, va a convertirse en un lugar de formación y de confrontación de los conocimientos: inversión de las relaciones de poder y constitución de un saber. De la misma manera, la escuela pasa a ser una especie de aparato de examen interrumpido que acompaña en toda su longitud la operación de enseñanza. La escuela pasa a ser lugar de elaboración y pedagogía. Y así como el procedimiento del examen hospitalario ha permitido el desbloqueo epistemológico de la medicina, la época de la escuela “examinatoria” ha marcado el comienzo de una pedagogía que funciona como ciencia (Foucault, 1986:191-192).

El origen de la ciencia humana, segundo Foucault, expone que el saber más universal hace de cada individuo un caso, un objeto de saber y presionado por el poder que orienta y sugiere. El examen abre dos posibilidades relacionadas en dos términos, uno como la constitución del individuo como objeto descriptible, analizable, manifestando su evolución particular, en sus aptitudes propias, bajo la mirada de un saber permanente, y la otra posibilidad, como parte de la constitución de un sistema comparativo que permite la medida de fenómenos globales, la descripción de los grupos, la caracterización de hechos colectivos, la estimación de las desviaciones de los individuos, unos respecto de otros, y su distribución en una población.

*“Importancia decisiva por consiguiente de esas pequeñas técnicas de notación, de registro, de constitución de experiencias, de disposición en columnas y en cuadros que nos son familiares pero que han permitido el desbloqueo epistemológico de las ciencias del individuo”.
(Foucault, 1986:195).*

El cambio del régimen disciplinario por la individualización se torna muy significativo e importante. El niño está más individualizado que el adulto, el enfermo más que el hombre sano y el loco y delincuente más que el normal. “Todas las ciencias con raíz “psico”” (Foucault, 1986:198), puede sufrir cambios necesarios de acuerdo con la evolución de la humanidad. Todo el cambio puede hacer posible la substitución de la individualidad del hombre memorable por un hombre calculable, con una nueva tecnología del poder y a otra anatomía política del cuerpo.

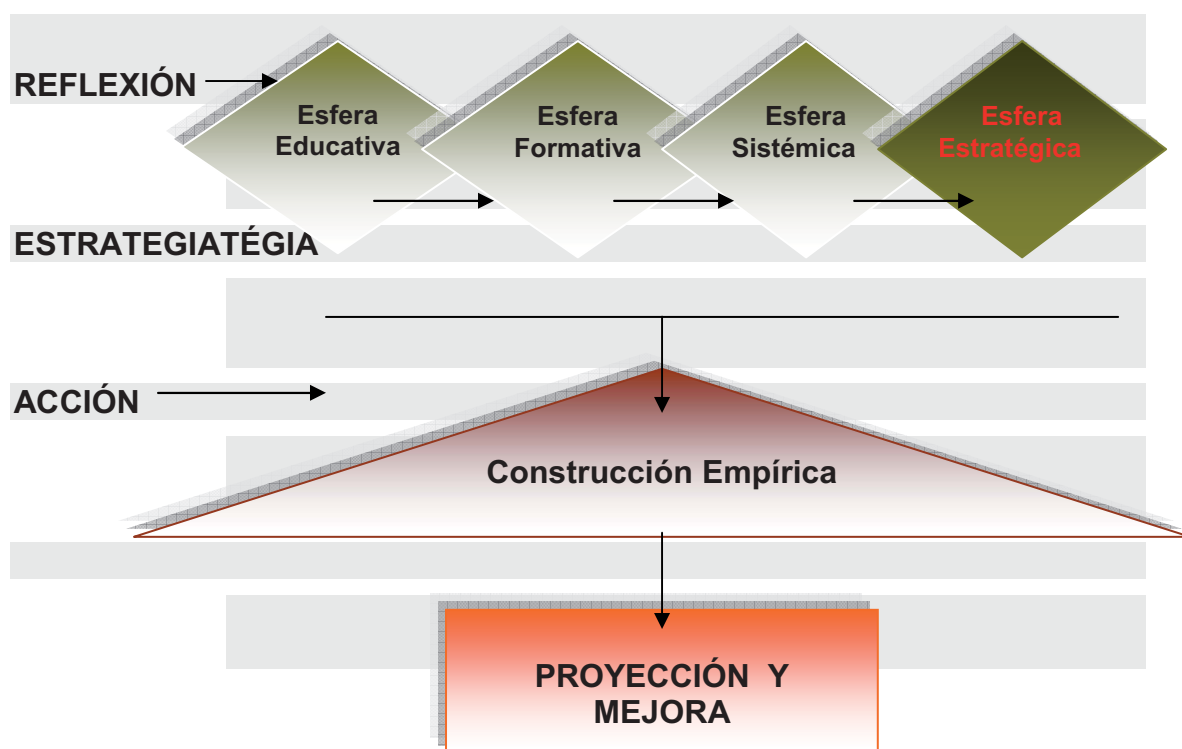
La pedagogía sistémica ha aportado una forma de ver y de concebir la acción educativa muy relacionada con el contexto, haciendo de ella un elemento que da significación a la forma de aplicar tanto la formación, como la acción docente, desarrollando una propuesta educativa que contempla el todo, para conseguir un resultado integral e interconectado.

Síntesis:

En cada momento de la educación se busca nuevas teorías, para fundamentar nuevas prácticas. Todo lo que es “nuevo” para nosotros, para la ciencia ni siempre lo fue, ni siempre lo es, pero la manera de interpretar y aplicar estas teorías, es lo que da sentido a la diferencia.

La pedagogía sistémica vino como un fuerte apoyo integral y esclarecedor tanto para las instituciones de educación, en este caso educación infantil, como para el profesorado, niños y niñas, familias, directores, coordinadores, gobierno y todos los demás grupos que forman parte de este medio educacional. Tener la certeza de que somos parte de un sistema y que este sistema está dentro de otro sistema mayor, nos ayuda a concebir la educación como un todo, y descubrir la importancia que tiene la organización de los espacios y el planteamiento del trabajo, en la práctica docente, en las relaciones y sobre todo para poder desarrollar una propuesta educativa que contemple el todo de forma integral e interconectada. Por ese motivo, la formación continuada sistémica, es una herramienta imprescindible tanto para la actualización de conceptos como para la innovación. Aprender a trabajar en forma de red, donde el todo esta interconectado con el todo, colabora en aprender diferentes saberes en todas sus dimensiones, o sea, desde la dimensión transgeneracional, intergeneracional, intrageneracional e intrapsíquica.

Trabajar las relaciones de la vida a través de las Órdenes del Amor, como forma de remitir a una serie de nuevos conocimientos y posibilidades en la educación a partir de una visión sistémica, es otra de las ventajas.



2.4 ESFERA ESTRATÉGICA:

***“Todo empezó con un si.
Una molécula dice si para otra molécula y nació
la vida”.***
(Clarice Lispector – La hora de la estrella)

En este capítulo abordamos la aproximación conceptual de estrategias y metodologías que pueden ser utilizadas en una Educación Infantil con posibilidades de cambios innovadores. Apuntamos algunos elementos que hablan de cómo trabajar de forma sistémica e integrada, con conciencia de educar para la vida. Explorando el entorno, y viendo diferentes posibilidades de aprendizaje, además de utilizar estrategias complejas, abiertas, interactivas y adaptables. También buscamos hablar de estrategias de educar el todo y no las partes, que fragmenta el entendimiento de mundo. Citamos algunos autores, que hicieron la aproximación al respecto de dichas estrategias, de cómo trabajar con los entornos, de la dimensión de los saberes y del modelo innovador para formación del profesorado. Por último presentamos una idea de formación continuada retroactiva, como posibilidad de innovación y cambio en la práctica docente de la Educación Infantil en Blumenau.

2.4.1 Estrategias y técnicas para un cambio conceptual

“Una educación que tiene por objetivo una concepción compleja de la realidad y que efectivamente conduce a ella, estaría colaborando con los esfuerzos que visan atenuar la crueldad del mundo”. (Morin, 2003: 59).

¿Cual es el secreto de trabajar en la Educación Infantil, si es que existe secreto? ¿Cuales son las mejores estrategias utilizadas para que el niño y la niña se desarrollen plenamente? ¿De que manera el profesorado de la Educación Infantil consigue promover aprendizajes significativos a partir de la riqueza del mundo de los niños y niñas de 0 a 6 años de edad? ¿Cómo

promover que el niño o la niña construya el concepto de ciudadanía y solidaridad social de forma individual y colectiva? Son preguntas como estas las que hace pensar en **estrategias** que dan singularidad en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Educación Infantil.

Estrategias y técnicas sistémicas en la Educación Infantil

“La estrategia, así como el conocimiento, continua siendo la navegación en un mar de incertidumbres, entre archipiélagos de certezas”. (Morin, 2005:91).

El profesorado, es mediante el planteamiento del trabajo, que debe tener una acción educativa intencional, debe organizar acciones y prever resultados relevantes, teniendo en cuenta la construcción del conocimiento del niño y de la niña. Es importante que el profesorado haga la transposición de todo el conocimiento teórico adquirido, en saberes pedagógicos y sociales, creando **estrategias** adecuadas a la práctica docente en la Educación Infantil.

Cuando se enseña por excelencia, es fundamental tener una actividad que contemple elementos teóricos y metodológicos, además de comprenderlos como una actividad indeterminada e influenciada por múltiples factores. Es en este momento cuando trabajar el aprendizaje con los niños pequeños es sinónimo de no seguir en línea recta, con recetas instantáneas y manuales de aplicación. Es en este caso, cuando la acción pedagógica del profesorado de la Educación Infantil depende del presupuesto básico del aprendizaje de este o de nivel de aprendizaje adquirido. Por eso, el planteamiento de las actividades, posibilita trazar caminos con tiempos y profundidades de acuerdo con el desarrollo de la aplicabilidad.

En la actualidad para trabajar en la educación, en especial en la Educación Infantil, es importante tener como **estrategia** una conciencia de educación para la vida, de aquello que es real, que tiene esencia, que podemos tocar y que es verdadero. Pensando de esa manera, las relaciones humanas son elementos indispensables para pasar del campo de las ideas al campo de las relaciones. Para Platón, esa idea de profesor, es vivir en el mundo de las ideas y las

observaciones, y en el mundo de los sentidos. Esa idea de profesor es la verdad, el real puro, cristalino e ideal, desordenado por nuestros sentidos, que observan las particularidades, ofuscando la visión clara que nuestro espíritu podría tener de las **Ideas**.

Por tanto, las relaciones humanas funcionan como un gran diferencial en el trabajo del profesorado, es necesario una atmósfera llena de energía positiva y acogedora, con apoyo e incentivo de los gestores y con el mínimo de recursos materiales disponibles. En este sentido, Azzi y Caldeira dicen:

“El conocimiento profesional del profesor debe estar en proceso de construcción ininterrumpida y de continua mejora para que se mantenga al día de desarrollo tanto de los conocimientos científicos, y en el arte, base de los conocimientos de la escuela, como de las estructuras institucionales de la sociedad, que tienen importantes reflejos en las formas de pensar, actuar y sentir de las nuevas generaciones de estudiantes. El profesor también debe seguir la evolución de los conocimientos específicos de la formación pedagógica, lo que califica para intervenir y reflexionar sobre su propia práctica”. (Azzi e Caldeira, 1997:104).

Moraes y Torre hablan del aprendizaje integrado, que puede ocurrir dentro o fuera del ámbito académico. Según los autores, es preciso tener **estrategias** complejas, abiertas, interactivas y adaptables: la estimulación de los diferentes sentidos, la imaginación, la intuición, la colaboración, el impacto emocional, la aplicabilidad (Moraes y Torre, 2004:82) son **estrategias** necesarias para una actividad profesional coherente y eficaz.

“...el aprendizaje integrado podría ser descrita como el proceso mediante lo cual vamos construyendo nuevos significados de las cosas y del mundo al nuestro alrededor, al mismo tiempo en que mejoramos estructuras y habilidades cognitivas, desarrollamos nuevas competencias, modificamos nuestras actitudes y valores, proyectando tales cambios en la vida, en las relaciones sociales y laborales. Y esto basado en estímulos multisensoriales o procesos intuitivos que nos impactan y nos hacen pensar, sentir y actuar”. (Moraes y Torre, 2004:82).

El aprendizaje integrado, se puede construir en un entorno no formal, que es un elemento imprescindible en el aprendizaje para la vida y necesario para la adquisición de competencias clave. ¿Cómo se puede crear entornos de

aprendizaje en instituciones inertes como museos, archivos y galerías, de manera que se generen situaciones de aprendizaje y en consecuencia se pueda transmitir exitosamente todo lo que son saberes y competencias? Las instituciones educativas infantiles deberían facilitar entornos vivos, estimulantes y creativos que hicieran posible incrementar tanto el uso de los recursos formales como los no formales e informales que tienen a su disposición, y que son instrumentos educativos e indisolubles de la práctica de aprendizaje. Quizás dejar de lado la idea de la epidemia de las hojas y pasar a utilizar vitaminas mentales a favor del desarrollo global, explorando emocionalmente, cognitivamente y sensiblemente, lo que se tiene al rededor.

Morin habla de la *Era Planetaria* y explica que la historia humana empezó por una diáspora planetaria y esta llevó a una extraordinaria diversidad de lenguas, culturas, destinos, fuentes de innovación y de creación en todos los dominios. El autor comenta que la riqueza de la humanidad reside en su diversidad creadora, pero la fuente de su creatividad esta en su unidad generadora (Morin, 2005:65).

Entonces, para que una **estrategia** sea sistémica, es importante trabajar el todo y no las partes, de tal forma que no se puede fragmentar el entendimiento de mundo, del entorno y de los individuos.

“El mundo tornase cada vez más un todo. Cada parte del mundo hace, más y más, parte del mundo y el mundo, como un todo, está cada vez mas presente en cada una de las partes”. (Morin, 2005:67).

Las **estrategias** pueden tener desafíos y estos desafíos pueden enfrentarse de la siguiente manera: la estrategia debe prevalecer sobre el programa. El programa establece una secuencia de acciones que deben ser ejecutadas sin variación en un ambiente estable, pero, sin exigir modificaciones de las condiciones externas, si se bloquea el programa y la estrategia, se consiguen unos resultados inversos, elaborar un camino de acción que examina las certezas y las incertidumbres de la situación, las probabilidades, las improbabilidades, (Morin, 2005:90). En la Educación Infantil por pertenecer a un mundo creativo, cambiante, seguir un programa cerrado acaba tornándose

enyesante, olvidando todas las posibilidades de crear situaciones ricas de experiencias y descubrimientos. En este caso, la formación continuada necesita ayudar al profesorado, necesita ofrecer y crear **estrategias** innovadoras donde se garantice este aprendizaje que Morin habla, donde *el mundo se torne cada vez más un todo*.

2.4.2 Estrategias que pueden ser utilizadas en las formaciones continuadas

¿Cómo trabajar en las formaciones de forma sistémica, integrada y transdisciplinar? Quizás podremos pensar en un plano de formación continuada sistémica, por mediación de seminarios, talleres o encuentros, para promover cambios de experiencias. La organización de cursos, jornadas y congresos, son **estrategias** que aportan diferentes formas de aprendizaje. Rescatar y promover en estas formaciones, la identidad del profesorado de la Educación Infantil, el potenciar y valorar su trabajo, el favorecer la auto estima, ayudar a interiorizar la comprensión del impacto pedagógico y social, que el profesorado de la Educación Infantil tiene con su quehacer cotidiano, le ayuda a descubrir lo importante que es proporcionar a los niños y niñas una buena educación.

Podemos decir que estas **estrategias** pueden y deben ser utilizadas en cualquier situación y de varias maneras: en la planificación, desarrollo y evaluación curricular, en la innovación educativa, en la toma de decisiones, en la formación del profesorado, en el contexto del carácter social, organizacional y del aula.

“El enfoque estratégico, partiendo de la escuela como unidad de cambio y formación, realza aquellos elementos contextuales, procesuales, biográficos, metodológicos que condicionan el desarrollo de un plan, desde su inicio a su internalización. No se trata tan solo de averiguar las características que condicionan el éxito o fracaso de un cambio o innovación, sino de penetrar en las variantes de su desarrollo y las condiciones que lo alteran, de ver cómo se logran los objetivos previstos, de verificar la eficacia de un procedimiento”.
(Torre, 2000:116).

Una **estrategia** comentada por Rajadell, es el aprendizaje correspondiente a la actuación secuenciada, potencialmente consciente del profesor en educación, del proceso de aprendizaje en la su triple dimensión de saber, saber hacer y ser (Rajadell, 1992). Define esta triple dimensión de la siguiente manera:

- La dimensión del **saber** se centra en la adquisición y en el dominio de determinados conocimientos, por lo que utilizaran una serie de metodologías fundamentalmente de carácter informativo o memorístico, así con una determinada tipología de estrategias didácticas, con explicaciones, lecturas o bien conferencias. Esta propuesta evoluciona a través de cinco fases sucesivas: memorizar, reconocer, comprender, interpretar, juzgar, (Rajadell y Antolí, 2005:61-63).
- La dimensión de **saber hacer** pretende que la persona desarrollo habilidades que favorezcan la realización de ciertas actuaciones, teniendo en cuenta la capacidad de modificación y de transferencia posterior a diferentes contextos. Esta dimensión evolutiva se presentan en cinco fases sucesivas: aplicar, utilizar, transferir, auto aprender, reflexionar, (Rajadell y Antolí, 2005:61-63).
- La dimensión del **ser** profundiza en la faceta de la persona, donde tienen un papel prioritario la modificación consolidación de intereses, actitudes y valores. La evolución de esta dimensión se propone a través de las cinco fases señaladas: percibir, responder, valorar, organizar, implicarse, (Rajadell y Antolí, 2005:61-63).

Mallart, habla de la competencia de estos saberes como un concepto holístico de un sistema complejo de acción. Va más allá del saber y el saber hacer o aplicar porque incluye además el mismo hecho de saber, saber ser o saber estar (Mallart, 2009:75).

- **Actuar**, que comprenderá conocimientos, habilidades tanto intelectuales como manuales, percepciones y actitudes. Actuar supone un acto de **voluntad**, (Mallart, 2009:75).
- **Lograr** algo, por lo que se tendrá en cuenta en nivel de realización de lo logrado, derivado tanto de la capacidad del alumnado como del valor de su mismo proceso de aprendizaje, (Mallart, 2009:75).
- **Progresar**, en el sentido perfectivo que caracteriza la función educativa, incluso en el mundo de los valores y de la formación global como persona, (Mallart, 2009:75).

Estos dos autores hablan de la **estrategia** de enseñanza como una actuación secuenciada de acuerdo con la conciencia del profesorado en su triple dimensión del saber, y de la competencia de la capacidad de utilizar conocimientos teóricos, prácticos, habilidades de manera transversal e integrada a los diferentes saberes. Estas **estrategias** y competencias unidas al saber, saber hacer, ser, saber ser, saber estar en la amplia dimensión de la Educación Infantil, y pueden proponer la integración de saberes sistémicos ofreciendo la interacción del todo con el todo.

● **Modelo formativo ORA como un modelo innovador**

Cuando se habla de innovación educativa, hablase también de mejora, de cambio de ideas y prácticas, y para que eso ocurra es imprescindible estar totalmente abierto para lo nuevo, para los posibles cambios y ser flexible a las nuevas propuestas. Torre define innovación, como: **La innovación es la conceptualización de una serie de cambios específicos**, que pueden tener lugar en cualquier ámbito de la actividad humana, con propósito de difundirse o consolidarse. Se trata, por lo tanto, de un nuevo lenguaje sobre la realidad y sus modificaciones (Torre, 1998:18).

La Educación Infantil ha vivido muchos cambios en los últimos años, sea en el ámbito de políticas públicas (CF, PNC, LDB), por la conquista de su espacio de derecho, o en presentar elementos que justifique la importancia de la formación

continuada del profesor, entre muchos otros. En el ámbito de la formación continuada del profesorado de la Educación Infantil, la innovación, la actualización de los saberes y la transposición de estos saberes en práctica docentes, deben contribuir fundamentalmente a potenciar y convertirse en una práctica generalizada y para que ocurran estos cambios tan discutidos en los seminarios, congresos y talleres deben ser una realidad. ¿Ahora, como hacer para que eso ocurra? Pensando así, Torre trae un modelo innovador para la formación del profesorado. Según el autor, existe un importante estudio donde la idea principal es *invertir el modelo teoría-práctica* por el de *práctica-teoría*. Explica, *el conocimiento pedagógico no es fruto de la reflexión académica, sino de la reflexión en y sobre la práctica* (Torre, S. L. 1998:19).

El autor cita M. A. Zabalza, que rompe el modelo dual e invierte la secuencia, utilizando práctica-teoría-práctica. **Observar, Reflexionar y Aplicar** (ORA), (Torre y otros, 1995) y presenta el modelo formativo estudiado:

- a. Partir de los hechos, de los problemas o de la realidad próxima (Torre, 1998:20).
- b. Elaborar los conceptos e interpretar la realidad mediante la relación y la reflexión (Torre, 1998:20).
- c. Contrastar dichos conceptos en la práctica, aplicar lo aprendido (Torre, 1998:20).

Estos hechos parten de la realidad vivenciada, simulada, observada o descrita. Discutir aspectos a partir una realidad conocida, en que el profesorado siente que necesita buscar más saber, donde el conocer cuales son los puntos fuertes y los puntos débiles, provoca deseo por lo nuevo. Torre describe que, es importante partir de una realidad práctica, que se relaciona con los conocimientos anteriores y que estos son: la observación, la reflexión y la posibilidad de retornar a la realidad de acuerdo con la aplicación. A continuación, presentamos algunos modelos epistemológicos, antropológicos y sociológicos (Torre y otros, 1997 en Torre, 1998:20)

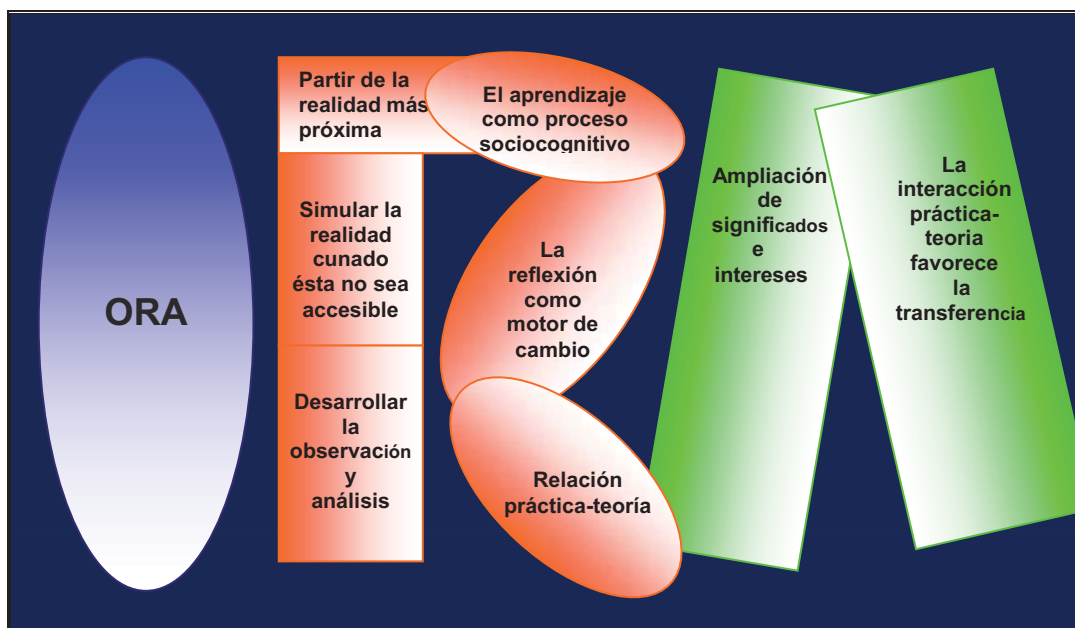


Fig. No. 11 Fundamentos psicopedagógicos del modelo ORA. (Tomado de Torre, 1998:20, adaptación de la autora).

Estos fundamentos enunciados tienen que ver con todo el modelo formativo ORA, que es **O**bservar, **R**eflexionar y **A**plicar. Como esta investigación trata de temas de la formación del profesor de la Educación Infantil, este modelo puede ser utilizado como una posibilidad de innovación y de cambio, por ser un instrumento que parte de la realidad práctica del docente y quizás promueva la búsqueda del saber.

Un idea de formación continuada en un sistema retroactivo

“La estimulación creativa es una responsabilidad social y un cometido educativo como valor social de nuestro tiempo. Es el norte de todo el sistema educativo abierto del futuro. Nuestra sociedad, dada la cantidad de problemas que tiene, no se puede permitir el lujo de desaprovechar el potencial creativo subyacente en todo ser humano”. (Torre, 2003:27).

Podemos pensar en otras **estrategias** para trabajar la formación continuada con los profesores. Partiendo del presupuesto que el profesor viene de una formación inicial, y este mismo profesor lleva consigo un abanico de conocimientos generales, de valores, de principios, de historia de vida, de experiencias de la propia educación recibida de su contexto familiar. Eso hace

que este docente, aplique diferentes saberes y diferentes experiencias. Toda esa cantidad de información que el profesorado lleva en su propio bagaje de conocimientos, puede y debe ser explorado y utilizado de manera positiva, creativa e innovadora.

“El pensamiento complejo incluye en su visión del método la experiencia del ensayo. El ensayo como expresión escrita de la actividad pensante y la reflexión, es la forma más afín al pensar moderno”. (Morin, 2003:18).

Buscando las ideas de Morin, el método, camino, ensayo o **estrategia** forman parte de un conjunto de siete principios método-lógicos, que deben guiar el camino educativo y son:

- 1) *Principio sistémico u organizacional.* (Morin, 2003:37)
- 2) *Principio hologramático.* (Morin, 2003:38)
- 3) *Principios de la retroactividad.* (Morin, 2003:40),
- 4) *Principio de recursividad.* (Morin, 2003:40),
- 5) *Principio de autonomía/dependencia.* (Morin, 2003:41);
- 6) *Principio dialógico:* (Morin, 2003:41),
- 7) *Principio de reintroducción del cognoscente en todo conocimiento.* (Morin, 2003:42).

Morin define estos principios cuando el profesorado entiende que la teoría está siempre abierta e inacabada y es necesaria la crítica de la teoría y la teoría de la crítica, (Morin, 2003:43).

Estos cuadros presentan una idea de formación continuada retroactiva, a partir de estos principios, donde el profesorado participa de la formación continuada, aplica los conocimientos adquiridos y registra el trabajo desarrollado. Después participa de discusiones con el grupo; profesores, coordinadores y directores; respecto del aprendizaje en la formación, de la aplicabilidad de ese aprendizaje en la práctica docente y sobre posibles cambios. Hacer una evaluación de los resultados y una autoevaluación profesional es necesario; es importante también que esa evaluación acontezca en períodos preestablecidos. Terminado esta etapa, es necesario volver atrás, al principio de las formaciones

continuadas, en un acto de ir y venir de forma retroactiva, rescatando todo el saber adquirido al principio de ese proceso. Después volver a pasar por los caminos ya explorados. Esta propuesta de formación retroactiva, tiene la intención de no fragmentar las informaciones recibidas en los cursos, talleres, seminarios, congresos, además de dar al profesorado el apoyo, incentivo y principalmente seguridad que necesitan.

Para que esa experiencia sea exitosa, es imprescindible el acompañamiento y asesoramiento del formador o de los coordinadores y gestores, como garantía de que las formaciones tengan de hecho el efecto necesario para que todo ese proceso se realice de forma participativa y responsable.

“Sería importante que cada vez más profesores se sintiesen responsables por la Formación Continua y interviniesen individual o colectivamente en el proceso de decisión”. (Perrenoud, 2000:169).

“Educar en el pensamiento complejo debe ayudarnos a salir del estado de desarticulación y fragmentación del saber contemporáneo y de un pensamiento social y político, cuyos modos simplificadores han producido un efecto de sobre conocimiento y sufrido por la humanidad presente y pasada”. (Morin, 2003:45).

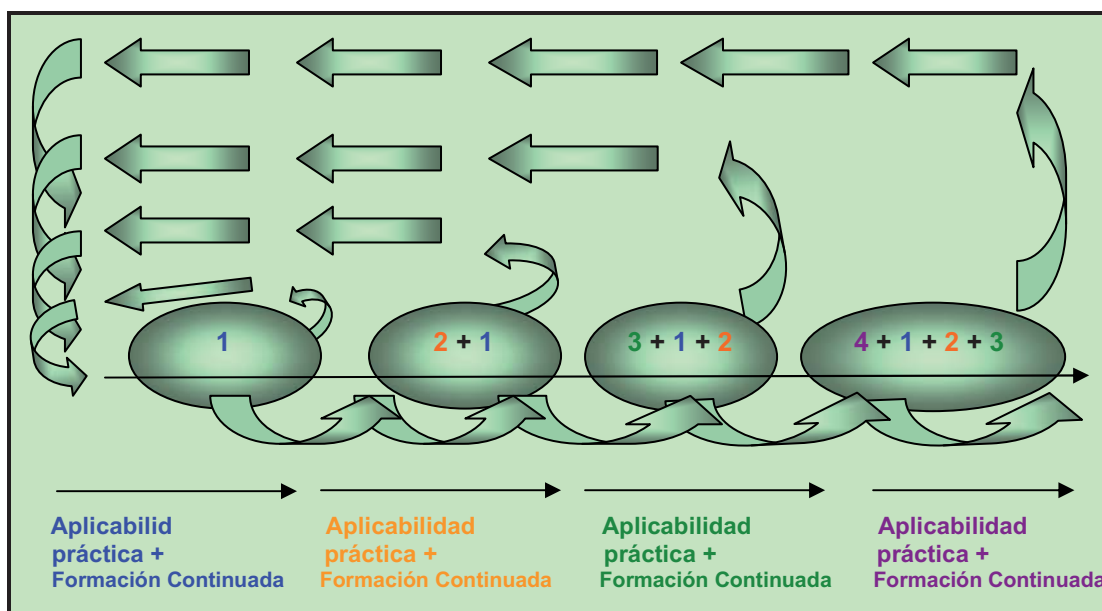


Fig. No. 12 Cuadro de aplicabilidad de formación continuada y retroactiva. Creación de la autora.

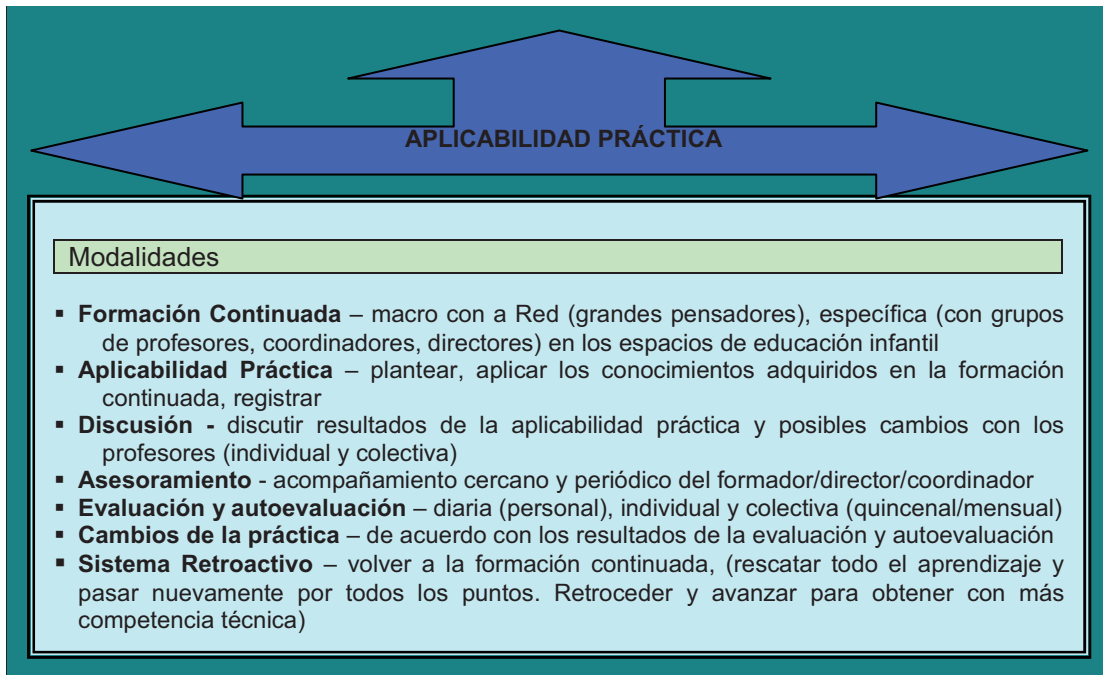


Fig. No. 13 Cuadro de modalidad de formación continuada retroactiva. Creación de la autora.

Síntesis:

En este capítulo, podremos encontrar la opinión de diferentes autores con diferentes visiones a respecto de estrategias, promoviendo la innovación y el cambio en la práctica docente, como en este caso, de la educación infantil.

El profesorado tiene un papel clave en el desarrollo integral del niño, para tanto necesita estar muy bien preparado y actualizado. La formación ejerce un importante papel y debe ser facilitadora, preparando, actualizando y dando seguridad en la acción pedagógica.

El profesorado necesita de un ambiente humano acogedor, positivo y entusiasta donde el pueda repasar al niño toda esa motivación tan importante en las relaciones humanas.

Debe tener dominio del contenido sobre infancia, desarrollo individual y colectivo, necesidades básicas y diferenciadas de acuerdo con la edad, situación física y emocional del niño, construcción de la identidad, y todo que involucra la infancia de 0 a 6 años. Para tanto, es imprescindible la utilización de diferentes técnicas de trabajo, de cómo mejor explorar los entornos y preséntalas al mundo. Aquí es donde entra la formación continuada, para consagrar estés saberes.

El profesor necesita conocer los niños, sus necesidades e intereses, planteando el trabajo a ser desarrollado para no caer en el acaso, por eso el necesita de formación continuada, desarrollar estrategias y aplicar saberes.

