



## ORÍGENES Y PERSPECTIVA DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR EN LA U.P.N.

Graciela Fandiño Cubillos

Profesora Universidad Pedagógica Nacional

### DE DÓNDE VENIMOS

#### Creación: 1917

La historia del programa de preescolar<sup>1</sup> de la Universidad Pedagógica Nacional podría remontar-

se a 1917, año en que se crea el Instituto Pedagógico Nacional, con el propósito de formar profesoras para el nivel inferior, superior y normal. Posteriormente, en 1933, se anexa al instituto el Kindergarden creado y dirigido por Francisca Radke, con el fin de servir de centro de práctica a las futuras maestras de este nivel. Uno de los objetivos del Instituto dice: "Dada la escasez de profesiones femeninas en el país, hemos pensado abrir a *las hijas de la clase media* una carrera, la de institutriz de niños:

experta, competente y capaz de reemplazar a la *nurse* extranjera, que permita terminar con la odiosa costumbre de entregar los niños pequeños al cuidado de una sirvienta ignorante".

Los principios pedagógicos manejados tanto para la formación de los docentes como para la atención de los niños, estaban basados en los postulados de la Escuela Activa, especialmente de sus pedagogos Montessori y Decroly, quienes a su vez, retoman los postulados de Froebel,

<sup>1</sup> Esta reseña histórica es tomada del documento elaborado por los profesores del programa "Elementos para iniciar la reconstrucción del Proyecto académico del programa de Educación Preescolar". Departamento de Psicopedagogía, Universidad Pedagógica Nacional, Santafe de Bogotá, agosto de 1996.



considerado como el primer pedagogo de la educación infantil. Es importante señalar que la formación de maestros estaba a cargo de la segunda misión alemana que termina en 1936.

Los planes de estudio se van ajustando y es así como en 1952 encontramos que estos propenden por una formación práctico-intelectual que incluye las *clases modelo* y la *práctica docente*. Esta última se asume como entrenamiento y se constituye en la parte central de la formación. La maestra que se inicia necesita de la experiencia de una orientadora quien tiene unos conocimientos prácticos que se constituyen en apoyos.

En febrero de 1956, por disposición del consejo directivo de la Universidad Pedagógica Nacional Femenina de Bogotá, inició labores el Instituto de Maestras de Educación Preescolar. Su objetivo era preparar personal docente y auxiliares para los jardines infantiles, creándose 2 programas:

El primero, exigía a las aspirantes poseer aptitudes especiales para el manejo de los niños y como requisito académico, el título de normalista o institutora. Este programa tuvo una duración de un año.

Paralelamente, el segundo programa consistió en un curso de auxiliares de Jardín, al que ingresaron estudiantes que habían aprobado 5 años de estudios primarios.

En 1957 se modificó el programa para maestras, ampliándose



a 2 años y se exigió haber aprobado hasta el cuarto año de estudios secundarios.

*Se anexa el programa de preescolar a la facultad de psicología y pedagogía: 1969.*

En 1969, el Consejo Académico adscribe el programa de formación de maestras para jardines infantiles a la Facultad de Psicología y Pedagogía, con una duración de dos años, como una carrera de nivel intermedio en el que se expedía el título de expertos. Se exige para su ingreso el título de estudios secundarios.

En 1978 se crea el programa de licenciatura en educación preescolar reemplazando el nivel de experto. El plan de estudios incorpora una formación básica de la cual la psicología del desarrollo, y la psicología social, la antropología y la sociología forman parte y una formación profesional específica con seminarios de

investigación, de estimulación temprana, literatura infantil y educación artística entre otros, así como un área instrumental que formaba parte del programa anterior de nivel de expertos.

#### **Reforma de 1984**

Posteriormente, en 1984, se empieza a trabajar un nuevo plan de estudios con el propósito de formar un educador capaz de conocer, comprender y transformar la realidad educativa de la infancia colombiana, ya que según estos nuevos planteamientos, los planes educativos se habían caracterizado hasta el momento por el énfasis en la racionalidad tecnológica, que identificada con la racionalidad filosófica del pragmatismo, buscaba formar maestros eficientes a través de un proceso minucioso de planeación y programación, creyendo que con ello se resolvían los problemas que tanto la realidad como el conocimiento planteaban.

El currículo estaba estructurado en unidades temáticas que eran abordadas en cada semestre, entre las cuales se encontraban: La infancia; Aprendizaje social y conceptual; Recursos de expresión; Las relaciones pedagogía-sociedad y la investigación educativa; El maestro preescolar: su papel en el sistema educativo y en los ambientes preescolares; La innovación pedagógica y didáctica en los ambientes preescolares...

Este currículo presentó ajustes en los años posteriores y es así como en 1987 se propone, formar un maestro crítico, constructor de conocimiento, autónomo,



creativo y sensible, que posea no un conocimiento fragmentado sino integral, que le posibilite formular alternativas, lo que implica que para conocer hay que dar rodeos, equivocarse, negarlo y ponerlo a prueba; es decir, que el conocimiento no es solo afirmación sino que implica también negación.

La propuesta presenta un currículo abierto y dinámico en el cual:

- Se hace énfasis por una formación investigativa.
- Se interesa por una búsqueda de sentido de la educación en general y en particular de la educación para la infancia, contextualizando al niño colombiano dentro de una cultura e historia propia.
- Se sustituye la estructura de *asignaturas* por *temáticas problema*, ya que de acuerdo con la forma como se concibe el conocimiento, la asignatura cumple solo parcialmente su función; cuando se dicta la materia lo que se da es un saber concluido y lo que se muestra generalmente son resultados finales. En consecuencia, el nuevo plan de estudios plantea las *temáticas problema* como la posibilidad de visualizar procesos de desarrollo del conocimiento donde este se muestra como algo móvil.
- Se abre, entonces, el espacio de seminario a través del cual se genera una ruptura a la tradicional autoridad vertical del maestro, reformulando las relaciones alumno-maestros y estas con el conocimiento; así, el esfuerzo es por conquistar un conocimiento y

no una lucha estéril por la nota o los puntajes. El estudiante demuestra su capacidad como individuo autónomo, es decir capaz de pensar por sí mismo lo cual significa:

- Conocer gran variedad de teorías que en algunos casos se oponen entre ellas mismas.
  - Analizar, descomponer y lograr una síntesis que es lo que constituye la actividad crítica,
  - Apropiarse de este conocimiento, lo que significa hacer una elección entre las distintas teorías y establecer un criterio tanto en la vida como la actividad académica.
- Se reconceptualiza la concepción de práctica. La anterior es vista como una práctica rutinizada, carente de compromiso social e integralidad, desconociendo la importancia del desarrollo lúdico, sensorial y artístico del niño. Son prácticas activistas, autoritarias y como una pre-primaria tradicional. La nueva práctica es conceptualizada en torno



a una relación dialéctica teoría práctica. Esta debe tener una propuesta pedagógica que permita la búsqueda de alternativas para el trabajo con la infancia. Para ello asume tres contextos que tienen tres énfasis diferentes: énfasis comunitario, asistencial y escolarizante.

- Se plantea la necesidad de un equipo interdisciplinario que reflexione sobre el desarrollo del programa ya que al concebirse como currículo integrado, el programa se estructura a nivel diacrónico (articulación y continuidad a lo largo de los diferentes semestres) y a nivel sincrónico (articulación entre los diferentes espacios de un mismo semestre).
- La evaluación no se entiende en relación con objetivos terminales. Se propone una evaluación de procesos desde una perspectiva de investigación que permita sistematizar la experiencia a partir de la reflexión y que incluya la evaluación de los docentes, así como la evaluación educativa frente al niño y al entorno. Evaluación que es construida en el espacio educativo, en lo cotidiano. A partir de ella, se adecuan las acciones pedagógicas y plantean alternativas a los problemas que presenta la realidad. Se constituye en un espacio de aprendizaje a partir de la interacción.

El desarrollo curricular se concreta en dos ciclos, cada uno de dos años ciclo básico y ciclo de profundización.



El programa ha continuado mejorándose es así como en 1988 y en 1990, se hacen ajustes al currículo.

## QUÉ PASA EN LA ACTUALIDAD

El último programa es necesario volver a pensarlo, sin desconocer que muchos de sus planteamientos y principios siguen siendo válidos, la construcción de conocimientos, la autonomía, la expresión. En la estructura curricular, la idea de núcleos, de temáticas problema, de integralidad, que entre otras, vuelve a ser retomada por el actual PEI<sup>2</sup> de la Universidad.

Sin embargo, hoy en día encontramos desarrollos en la psicología, pedagogía y didáctica, cambios legislativos a nivel educativo que se han producido en los últimos años, así como transformaciones que se ha venido dando en las mismas instituciones escolares:

### **Nuevos desarrollos en la pedagogía, la didáctica y la psicología**

En la última década, los desarrollos en el campo de la pedagogía y la didáctica muestran un nuevo panorama del trabajo en el aula. En la década de los ochenta encontramos un boom de investigaciones sobre los saberes de los niños, ya en la década de los noventa, encon-

tramos investigaciones sobre la didáctica o la forma de trabajar a partir de los saberes de los niños.

Es así como hoy en día es prolífica la bibliografía principalmente en didáctica de la lectura y la escritura, la matemática, las ciencias naturales. Investigaciones que por demás muestran caminos que podríamos asumir nosotros.

En cuanto a las nuevas miradas del desarrollo del niño encontramos los planteamientos de Gardner sobre las inteligencias múltiples, sus proyectos Spectrum y cero, Los planteamientos de Karmiloff-Smith sobre la modularidad y los dominios del pensamiento infantil son algunos ejemplos que nos obligan a actualizar nuestra mirada sobre el niño<sup>3</sup>.

### **Los cambios legislativos**

De otra parte, el soporte normativo de la educación en general y de la educación infantil en particular, lo mismo que la formación de maestros, ha cambiado en los últimos años. La Constitución del 91 y la Ley 115 de 1994 planteó un grado obligatorio en la educación preescolar, que implementa el programa grado 0. Simultáneamente sentó bases para la proyección de 2 grados más. El decreto 2247 del 11 de Septiembre de 1997 reglamenta estos grados y además da algunas orientaciones curriculares en donde encontramos los más im-

portantes principios pedagógicos del programa grado 0.

El programa grado 0<sup>4</sup> desarrolló unas orientaciones pedagógicas específicas. A partir de un marco de desarrollo físico, cognoscitivo, socioafectivo y de creatividad, se centra en elementos como la actividad, la comunicación, el juego, la autonomía. Plantea una propuesta pedagógica basada en una actualización de la pedagogía activa con características como: integralidad, participación, actividad creadora y autónoma, construcción del conocimiento, aproximación constructiva al lenguaje escrito y matemático, la motivación y aplicabilidad del conocimiento, dimensión social e histórica, apropiación y reconstrucción de valores, equidad entre niños y niñas, así como integración con otros grados y con la familia y la comunidad.

Las anteriores características son desarrolladas a través de los proyectos de aula, que se convierten en el elemento integrador de las actividades. Algunos de estos elementos venían siendo trabajados en el programa y otros se han ido incorporando. Sin embargo, el papel de la universidad es complejizar, debatir, enriquecer los sustento teóricos y prácticos, para que estas propuestas no se conviertan en recetas, sino que por el contrario, se fundamenten con mayor profundidad.

<sup>2</sup> Universidad Pedagógica Nacional, PROYECTO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE LA U.P.N. Santafé de Bogotá, Diciembre de 1997.

<sup>3</sup> Profesores del Programa de preescolar, "Elementos para ....", ob. cit.

<sup>4</sup> Ministerio de Educación Nacional, "Propuesta curricular piloto para el grado 0: marcos político, conceptual y pedagógico" Santafé de Bogotá, enero de 1992.



Más recientemente, el decreto 272 de 1998 que establece los requisitos de creación y funcionamiento de los programas de formación de maestros, prolonga las licenciaturas a 5 años, lo que nos llevaría no solamente a alargar un año más la formación, sino a remirar como un todo la estructura curricular.

### **Las instituciones escolares**

Concomitante con lo anterior, las instituciones escolares y la sociedad en general realizan unas demandas acordes con los tiempos. Es así como la educación de los 0 a 3 años vuelve a estar en la discusión; no en vano el Ministerio de Educación Nacional convocó el año pasado a un grupo de instituciones que trabajan con la infancia, a pensar en pautas pedagógicas para esta edad, de la cual nos atreveríamos a afirmar, ha estado abandonada no solo en los currículos de formación de maestros, sino en la sociedad en general. Los jardines infantiles, cada vez más están abocados a trabajar con este rango de edad, por lo que necesitamos desarrollar propuestas de trabajo fundamentadas que permitan un trabajo profesional.

De igual forma, encontramos que muchas de las instituciones educativas han variado su forma de organizar los niveles o etapas y observamos como en la actualidad existe una tendencia muy marcada a unir los cursos de preescolar o transición con los primeros grados de la básica primaria en una sola etapa, debido entre otras razones, a la identificación de una mayor compatibilidad en estos rangos de edad.

Las dos situaciones anteriores nos llevan a repensar la formación de los futuros maestros.

### **Las respuestas**

El programa de preescolar no ha estado alejado de estas problemáticas. Las discusiones al interior del programa, sin ser sistemáticas, nos han llevado a detectar problemas tanto en la formación conceptual como teórico-práctica, e incluso, hace ya un



año largo iniciábamos el análisis de nuevas propuestas de trabajo para la licenciatura, que contemplara una formación que permita trabajar con los niños desde los 0 a los 8 años.

De igual forma, El Proyecto Educativo Institucional de la Universidad Pedagógica<sup>5</sup>, construido con la participación de las dife-

<sup>5</sup> P.E.I., U.P.N. Ob. cit.

rentes facultades y estamentos de la universidad, nos llevan a desarrollar una propuesta acorde con las misión de la universidad, en la que entre otros lineamientos se encuentra el de innovar, orientar y dinamizar los procesos pedagógicos y asumir un compromiso decidido con las instituciones educativas, la familia y los medios de comunicación, mediante un análisis permanente de los problemas educativos, así como la evaluación y retroalimentación al Ministerio de Educación nacional y otros organismos gubernamentales y no gubernamentales para la formulación de políticas y para la creación, implementación y evaluación de programas de investigación en educación y pedagogía.

### **HACIA DÓNDE VAMOS**

#### **Una formación integral**

De acuerdo con las problemáticas anteriores y sin pretender todavía tener muchas claridades, dado que es un proceso que hasta ahora estamos comenzando de forma sistemática, pensamos que la reestructura podría estar orientada por reflexiones y líneas de trabajo como:

La formación de los maestros debe ser abordada desde una mirada integral, Esto implica en pedagogía, un maestro que construya unas claridades sobre *los para qué se educa*, sobre las finalidades de la educación en general y la infantil en particular, que se fundamentan sobre un concepto de hombre y de sociedad, y desde luego sobre un concepto de niño, así como de maes-



tro. En este caso, como ya lo decíamos, el programa posee valiosas fortalezas que al ser actualizadas y enriquecidas por el Proyecto Político Pedagógico de la Universidad se concretan en objetivos como:

- Contribuir a la formación integral de ciudadanos a partir de una pedagogía para la ética civil, la paz, la democracia, y los derechos humanos.
- Formar y cualificar docentes y demás agentes educativos para todos los niveles, modalidades, culturas, fundados en los principios de igualdad, excelencia y equidad.
- Producir conocimientos, interpretar contextos, comprender y solucionar problemas en el ámbito de lo educativo y lo pedagógico, fundados en los principios de igualdad, excelencia y equidad.

Ahora bien, en el plano del *cómo* o en la operacionalización del trabajo pedagógico se podría planear líneas de trabajo como:



### Las didácticas específicas

Los programas de formación de maestros podrían asumir como su objeto de conocimiento la didáctica. Cuando hablamos de didáctica, nos colocamos dentro de los desarrollos que sobre este concepto han trabajado para la lengua escrita Delia Lerner y Josette Jolibert<sup>6</sup>, entre otras. Esta reconceptualización de la didáctica postula:

- a. La didáctica es el campo científico específico, teórico práctico, que se refiere a la construcción y al manejo de los aprendizajes en el aula.
- b. La didáctica constituye un campo emergente de las ciencias de la educación que se vienen recién construyendo como tal y que tienen que liberarse de las representaciones simplificadoras.
- c. La didáctica no es una metodología tecnicista o a una pedagogía empirico-intuitiva, como ocurre en las instituciones formadoras de docentes en las cuales no se desarrollan sistemáticamente investigaciones didácticas, y los formadores no tienen identidad o estatuto de investigadores, ni poseen una representación de sí mismos como productores de conocimiento



que valga la pena socializar y publicar;

- d. La didáctica específica no es la aplicación de una especialidad. La didáctica, por ejemplo de la lengua materna, no es lingüística aplicada ni psicología aplicada, ni cualquiera otra ciencia humana aplicada. La didáctica es también una "especialidad". Es campo propio. Campo de intervención y no solo de observación. Campo de acción y campo de investigación. En esta perspectiva, las llamadas ciencias fuentes no constituyen la teoría que los docentes tendrían que aplicar al aula. En cada campo científico hay una teoría práctica específica. La teoría práctica de la didáctica de la lengua materna, es distinta a la teoría práctica de la psicogénesis, de la lingüística textual, de la psicolingüística, de la sociolingüística o de las teorías constructivistas del aprendizaje.

<sup>6</sup> Las ideas sobre didáctica e investigación-acción son tomadas de: JOLIBERT Josette, "La didáctica como campo propio, campo de acción y campo de investigación", UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA, COMUNICATIVO Y TEXTUAL PARA LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA MATERNA, Ed. Dolmen, Santiago, Chile, 1996.



### Los ambientes enriquecidos

En el campo de los contenidos temáticos, específicamente en lo referido a las áreas de conocimiento obligatorias y fundamentales que hace referencia la ley 115, hablaríamos, por ejemplo, de ambientes enriquecidos<sup>7</sup>, a los cuales se articulan las didácticas y la práctica de un modo integral.

Estos ambientes giran tanto alrededor de ciertos dominios como de la forma de expresión simbólica propias de ellos,

El dominio se define como "el conjunto de representaciones que sostiene un área específica de conocimiento".

Los ambientes deben contar con un número suficiente de materiales de apoyo y en estos, deben estar comprometidos equipos integrados por personas que tengan una experiencia suficiente en el área. Pueden ser trabajados dentro de la orientación de la enseñanza para la comprensión, desarrollada por el equipo de investigaciones del proyecto 0 de la escuela de investigación de la universidad de Harvard, apoyados en los trabajos sobre las múltiples inteligencias de Gardner quien estuvo al interior del mismo proyecto.

Ahora bien, dentro de estos ambientes enriquecidos donde la di-

<sup>7</sup> La idea de ambientes enriquecidos es tomada del borrador de propuesta de reestructura del programa de educación pre-escolar elaborado por Rosa Agudelo, Rebeca Bernal, María Victoria Flores y Rosa Mercedes Reyes.

dáctica y la práctica estarían integrados, se hace necesario aclarar un poco cuál sería la fundamentación de esta práctica y su relación con la didáctica.

### La investigación acción del profesorado

Cómo ya lo decíamos la didáctica tiene según Jolibert, modalidades propias de investigación entre las cuales se puede privilegiar la investigación acción del profesorado. Nos referimos acá a los planteamientos desarrollados por Stenhouse y su equipo de investigadores en el Reino Unido cuando se implementó un proyecto curricular integrado para las humanidades. En esta investigación se entendió que los maestros que iban a implementar este currículo en sus aulas de clase, deberían formar parte del equipo de investigación desde la elaboración de materiales y fundamentalmente en la reflexión y análisis de las estrategias empleadas y de sus resultados. Los postulados generales de la investigación acción del profesorado son:



- Implica que el investigador sea a la vez actor y observador del campo que investiga. Implica que el investigador haga hipótesis de trabajo y las confirme en la acción educativa misma.
- Es esencialmente cualitativa, aún si utiliza resultados de investigaciones cuantitativas o técnicas.
- Se orienta hacia la transformación de prácticas, en busca de una reorientación de objetivos o de un mejoramiento de su pertinencia y su eficiencia, superando el solo registro de lo observado;
- Es necesariamente pluridisciplinaria: Frente a la complejidad de cada realidad del aula tiene que integrar en una misma problemática, coherente desde el punto de vista del aula, fuentes teóricas que pertenecen a varios campos.
- La didáctica se autoriza a hacer una "transposición didáctica" y a ordenar en su lógica propia, conceptos y estrategias de varios otros campos, siempre que le parezcan operatorios en el aula. Pero también genera sus propios conceptos y estrategias y plantea demandas a las demás ciencias de la educación.
- Es necesariamente llevada a cabo por un equipo multicategorial, es decir, donde se desempeñan todas las categorías, que actúan directa o indirectamente (docentes de aula, formadores de docentes estudiantes - futuros docen-



tes, académicos y especialistas). No hay jerarquía sino complementariedad; cada uno tiene su experiencia y perspectiva propia sobre la realidad compleja del aula. Nadie está de sobra.

- El aula y el establecimiento escolar son el punto de partida, el lugar de experimentación y el punto de llegada de la investigación didáctica; también lo es de la formación docente.

El anterior planteamiento no invalida, desde luego, otras modalidades de investigación como las que adelantan en este momento algunos profesores del programa en campos específicos, como son la investigación sobre juego dirigida por Rosa Mercedes Reyes, Estilos pateros en la educación preescolar, dirigida por Rosa Agudelo y La lectura de imágenes en los niños preescolares de María Victoria Florez. Antes por el contrario, la investigación - acción se vería enriquecida con estas modalidades de investigación y sus producciones de conocimiento.

#### *Practica reflexiva y educación permanente*

De igual forma, lo anterior se complementaría y enriquecería con los trabajos sobre la práctica reflexiva<sup>8</sup> como uno de los objetivos principales de la forma-

ción de los maestros y en cuyas estrategias se ha venido trabajando hace ya varios años y la literatura pedagógica nos da cuenta de ella. Algunos autores la definen como una estrategia que "se apoya en un proceso que justifica racionalmente el modelo de enseñanza que se tiene que demostrar y después se hacen una serie de prácticas y retroacciones. El aprendizaje del modelo de enseñanza se hace con la ayuda de otra persona (supervisor, colega, observador) que le da consejo o una crítica constructiva". Otros encuentran diferentes estrategias para desarrollar la capacidad reflexiva de los futuros profesores, como la misma investigación acción del profesorado, la etnografía y los diarios del profesor.

Creemos que lo anterior podrían ayudar a concretar algunas ideas sobre la formación de los maestros para el siglo XXI. Pues cuando se revisa bibliografía sobre el tema, la educación permanente es uno de los grandes objetivos. Esta no solamente estaría dada por una universidad abierta durante todo el proceso de la vida de un individuo, sino una universidad que desde la educación inicial se preocupe con concretar propuestas para que sea el propio alumno artífice de su educación permanente<sup>9</sup>. La investigación en sus diferentes modalidades y la reflexión serán elementos que posibiliten esta formación.

<sup>8</sup> GALLEGO A. María Jesús. "Aportaciones conceptuales y estratégicas para promover la reflexión del profesor sobre la práctica con medios didácticos", en *Revista Española de Pedagogía*, Año LII, No. 197, enero-abril de 1994.

<sup>9</sup> Este concepto es trabajado por autores como: Tunnerman Carlos, López Gustavo... en *Reinvención de la Universidad*, ICFES. Santafé de Bogotá, 1994.