

Estado de la formación de maestros/as en Educación Inicial: una lectura desde el sistema de educación ecuatoriano

Gisselle Tur Porres
Universidad Nacional de Educación
gisselle.tur@unae.edu.ec

María Nelsy Rodríguez Lozano
Universidad Nacional de Educación
maria.rodriguez@unae.edu.ec

1. Introducción

Según estudio presentado sobre la situación actual de la Primera Infancia en América Latina y las respuestas por parte del Estado, existe una apremiante necesidad por “promover y alimentar un debate que fortalezca a los múltiples actores estatales y de la sociedad civil, en el esfuerzo de garantizar el pleno cumplimiento de los derechos de las nuevas generaciones, desde su primera infancia” (UNESCO, IPE UNESCO y OEI, 2009, p. 26). Ciertamente, garantizar a los niños desde temprana edad un acceso a la educación con “claro sentido pedagógico y formativo” es un derecho fundamental de las nuevas generaciones. Sin embargo, es evidente que las metas educativas propuestas por los países de la región para el 2021, de garantizar que el 100% de los infantes de 3-6 años participen en programas educativos de calidad, multiplicar sustantivamente el acceso de los menores de 3 años a los servicios educativos, y garantizar que entre el 60% y el 100% de los educadores tengan formación suficiente y la titulación establecida, sigue siendo un desafío para la agenda política regional (UNESCO, IPE UNESCO y OEI, 2009).

En el mismo estudio, Malajovich (2009) evidencia que los Estados regionales han tratado de cubrir la franja etaria de 0 a 6 años o de 3 a 6 años, haciendo énfasis en las transformaciones curriculares, lo cual ha tenido muy poco impacto en el mejoramiento de las prácticas educativas institucionales por diversos factores asociados a la formación inicial del docente, tales como: la experiencia de escolaridad con la que cuenta, el número de alumnos que debe atender por grupo, los pocos recursos y la distancia que existe entre las concepciones educativas que tienen los educadores y lo prescrito por los técnicos, etc. En consecuencia:

A pesar de que la Educación Infantil es considerada como el nivel educativo más flexible y abierto a las innovaciones, sus prácticas están imbuidas de viejas tradiciones y de rituales que poco se han modificado. Continúa persistiendo una mirada romántica hacia la infancia que no reconoce sus capacidades y necesidades de aprendizaje, así como las modalidades educativas que ponen más énfasis en convertir al niño en un “alumno disciplinado” que en desarrollar y complejizar sus conocimientos (Malajovich, 2009, p.132).

En este contexto regional es importante generar iniciativas diversas que aporten a la solución de la problemática educativa de la Primera Infancia en Latinoamérica y, en particular, aquellos aspectos referidos a la formación del profesorado de Educación Inicial. En el caso ecuatoriano, según datos de UNICEF, los jóvenes menores de dieciocho años representan el 41% del total de la población, donde el 13% corresponde a niños y niñas entre cero y cinco años. Y, de acuerdo con el informe “Niñez y Adolescencia del Ecuador Contemporáneo”, sobre los avances y las brechas en el ejercicio de derechos, el número de menores de cinco años llega a 1.565.701 (Fuente INEC, 2015, p. 88). Es por ello que, en el mismo informe, se hace el llamado para que la política del gobierno se centre en este considerable grupo.

En este marco, el presente capítulo hace un acercamiento a esta problemática, interpellando los fundamentos de la política educativa para la atención integral de los infantes, y el proceso de formación de docentes en Educación Inicial frente a las perspectivas que se abren para la investigación y la innovación como elementos importantes para la atención educativa en los primeros años de vida.

2. Fundamentos de la política educativa para la atención integral de la niñez

La Educación en el Ecuador es un derecho, y así se explicita en la Carta Constitucional (Asamblea Nacional República del Ecuador, 2008):

La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo (Artículo 26, p.27).

La Ley Orgánica de Educación Intercultural (Asamblea Nacional República del Ecuador, LOEI, 2011) se centra, igualmente, en el enfoque de derechos y así lo establece en el principio k):

Enfoque en derechos. - La acción, práctica y contenidos educativos deben centrar su acción en las personas y sus derechos. La educación deberá incluir el conocimiento de los derechos, sus mecanismos de protección y exigibilidad, ejercicio responsable, reconocimiento y respeto a las diversidades, en un marco de libertad, dignidad, equidad social, cultural e igualdad de género (p. 50)

Otros principios fundamentales de la LOEI (2011) son: “el interés superior y la atención prioritaria a los niños, niñas y adolescentes para garantizarles un ejercicio efectivo de sus derechos”; y “la atención especializada para los que estén en situación de discapacidad o de enfermedades de alta complejidad” (Asamblea Nacional República del Ecuador, LOEI, 2011, principios *c* y *d*).

A partir del 2006, en el Ecuador se establecen los nudos críticos de atención prioritaria: el acceso limitado a la educación y la falta de equidad (MINEDUC, 2007). Por esta razón, se decreta como política pública en el Plan Decenal de Educación (2006-2015), en el que se establece la Universalización de la Educación Infantil de cero a cinco años, “con el propósito de brindar atención a los menores de forma

equitativa y de calidad, respetando sus derechos, la diversidad, el ritmo natural de crecimiento y aprendizaje y el fomento de valores fundamentales, incorporándolos a la familia y a la comunidad”.

El Sistema Nacional de Educación se estructura en tres niveles: Inicial, Básica y Bachillerato. En el presente capítulo nos centraremos en la descripción del sistema de Educación Inicial, que a su vez tiene dos subniveles, el Inicial 1 (no escolarizado), que comprende a niños y niñas desde su nacimiento hasta los tres años de edad; y un segundo nivel (escolarizado), denominado Inicial 2, que comprende los niños y niñas de tres a cinco años de edad (MINEDUC, Reglamento LOEI, 2015, artículo 27).

Según la LOEI (2011), en el subnivel Inicial 1, la responsabilidad educativa principal recae sobre la familia. “La educación inicial es corresponsabilidad de la familia, la comunidad y el Estado con la atención de los programas públicos y privados relacionados con la protección de la primera infancia” (p. 81); mientras que, el subnivel Inicial 2, la obligación es del Estado. “El Estado, es responsable del diseño y validación de modalidades de educación que respondan a la diversidad cultural y geográfica de los niños y niñas de tres a cinco años” (artículo 40, p. 81). En este marco, la Educación Inicial se define como:

Proceso de acompañamiento al desarrollo integral del niño y niña en sus aspectos cognitivo, afectivo, psicomotriz, social, de identidad, autonomía y pertenencia a la comunidad y región de los niños y niñas desde los tres años hasta los cinco años de edad, garantiza y respeta sus derechos, diversidad cultural y lingüística, ritmo propio de crecimiento y aprendizaje, y potencia sus capacidades, habilidades y destrezas (LOEI, 2011, artículo 40, p. 81).

Asimismo, la Estrategia Nacional Intersectorial para la Primera Infancia o Infancia Plena, orienta sus acciones hacia la consolidación de un modelo integral de atención a la Primera Infancia que incluya un enfoque de derechos, de interculturalidad y de género, como forma de garantizar calidad en los servicios para la Primera Infancia (de 0 a 5 años). (MCDS *et al.*, 2012). A partir de este enfoque de atención integral,

el Ministerio de Educación (MINEDUC) y el Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES) han garantizado y permitido que los niños de 0 a 5 años puedan tener acceso a la Educación Inicial. De acuerdo al censo poblacional del 2010, el 23% de la población corresponde a menores de 5 años, los mismos que asisten a las modalidades del MIES en los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) y Creciendo con Nuestros Hijos (CNH), bajo el cuidado de promotoras y/o madres cuidadoras. Su atención está basada en cubrir necesidades de cuidado y alimentación, debido a que la educación para estas edades no es obligatoria. El MIES es responsable de la oferta de servicios para la atención integral a niños menores de 3 años, atendiendo a los sectores más vulnerables de la población en sus dos modalidades de atención:

- El Programa Creciendo con Nuestros Hijos (CNH) y el Servicio de Atención Familiar (SAF) dirigidos a niños de 0 a 36 meses. El programa CNH consta de dos modalidades: por un lado, se hacen visitas semanales domiciliarias a cada familia, por un tiempo aproximado de 45 minutos; y por otro, se proporciona una atención semanal, en grupos de unas 15 familias, de 1 hora y cuarto de duración. El objetivo es promover el desarrollo integral dentro del ámbito familiar, social y comunitario. Se trabajan actividades de orientación a las familias para garantizar los derechos de la infancia, tal como lo señala el Código de la niñez y la Adolescencia (MIES, 2014).

- Los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) están destinados a la atención de los niños de 12 a 36 meses de edad, aunque excepcionalmente pueden atender a menores de 3 a 11 meses que lo necesiten. Esta modalidad no se considera escolarizada y su énfasis principal está puesto en lograr un desarrollo y atención integral a la infancia.

Los servicios que presta el MIES a los niños y las familias consisten en: a) la búsqueda activa de menores que puedan ingresar en los servicios de desarrollo infantil; b) la estimulación temprana; c) la alimentación sana y equilibrada; d) el cuidado diario e higiene; e) los controles y cuidados de prevención de la salud; f) las pautas de crianza

a las madres y padres de familia; g) potenciar las relaciones familiares; y h) asegurar la continuidad educativa de los infantes (Elaborado de: <https://www.todaunavida.gob.ec/estrategia-nacional-intersectorial-para-la-primera-infancia-infancia-plena/>).

Para que las educadoras del programa CNH y de los Centros de Desarrollo Infantil puedan realizar todas estas funciones, el MIES les exige tener un título de tercer nivel y realizar capacitaciones de forma constante. También se integran tecnólogos infantiles y egresados de Institutos Superiores para dar soporte a las tareas, con el compromiso de profesionalización continua y actualización de sus estudios de tercer nivel. Los educadores deben realizar, entre otras, las siguientes actividades: a) Planificar la participación de todos los implicados en los procesos educativos (diarios, semanales, mensuales, trimestrales y anuales); b) Ingresar los datos en los sistemas de información de seguimiento y control; c) Evaluar y diagnosticar el proceso que determine el nivel de logros de los niños según su grupo de edad; d) Generar espacios de capacitación y círculos de estudio de acuerdo a las necesidades del contexto; e) Elaborar informes técnicos de acuerdo a sus competencias; y f) Notificar los casos detectados de vulneración de derechos ante la autoridad competente (MIES, 2014).

En términos generales, la política pública de desarrollo infantil integral contempla la universalidad, obligatoriedad, calidad y equidad como garantía del cumplimiento de los derechos de las niñas y niños en el Ecuador (Subsecretaría de Desarrollo Infantil Integral, 2013).

3. La formación docente en Educación Inicial: retos y desafíos

Los esfuerzos para la formulación y ejecución de propuestas para el fortalecimiento de la Educación Inicial han sido diversos en nuestro país. Las Instituciones de Educación Superior (IES) con programas de formación docente llevan tiempo insistiendo en la necesidad de apostar por un profesorado de Educación Inicial que tenga “perfil investigador”; es decir, que sea capaz de cuestionar su propia práctica

docente e innovar desde ella. En este sentido, la formación inicial se constituye como todo un reto, ya que implica estimular la participación protagónica de los estudiantes, decidiendo y proponiendo soluciones a los problemas y situaciones educativas vigentes en la actualidad.

Fermín (2007) señala algunos de los aspectos sobre los que conviene poner atención cuando se analizan los procesos de formación docente en América Latina. Entre ellos, podemos destacar los siguientes:

Se aprecia una enorme variedad en los niveles de formación del profesorado. Las exigencias para ejercer en este campo van desde tener una titulación universitaria, hasta haber obtenido un nivel técnico medio. En consecuencia, la formación requerida para el desempeño docente es brindada en universidades, centros de educación no universitarios, escuelas de magisterio o, inclusive, centros de educación secundaria con capacitación para trabajar en este nivel.

Existe una formación heterogénea en el nivel de competencia del educador de Inicial. Se observan currículos formativos centrados exclusivamente en la atención para niños de tres a seis años (sin considerar los años previos) y en los que no se han actualizado los contenidos de acuerdo al nuevo rol que se demanda de estos profesionales. Esta situación ha generado una discusión sobre la atención pedagógica que se debe brindar a los menores de cero a tres años, incluso desde su periodo gestacional, además del rol social que se espera desempeñe el docente de este nivel.

En la mayoría de los currículos de formación docente no se consideran aspectos vinculados con la atención a la diferencia, a pesar de que pudiese plantearse la diversidad del ritmo de desarrollo y de crecimiento de los seres humanos en general. Es así, como la educación integradora pareciera un concepto exclusivo de la Educación Especial, la Psicopedagogía Terapéutica y los Especialistas, dando por sentado que la mayoría de los docentes

de aula común no reconocen la diversidad en su alumnado, ni son formados en el respeto y atención a las diferencias, aunque el discurso imperante sea el de no exclusión y no discriminación.

Por lo antes expuesto, se puede evidenciar que el campo de la formación docente en Educación Inicial no representa una trayectoria lineal en América Latina, debido a que responde a una amplia diversidad de contextos políticos, sociales y culturales. Pero, sobre todo, a una comprensión y a un posicionamiento sobre la escolaridad y la infancia que también es diversa. Centrando el discurso en el caso de Ecuador, procederemos a presentar un análisis (no lineal) de las principales tendencias y trayectorias de la formación de docentes en Educación Inicial en la región y en el país, intentando comprender la formación en este nivel desde un posicionamiento pedagógico, pero también epistemológico.

Las diversas denominaciones de la Educación Inicial denotan dichos posicionamientos, de acuerdo a que ésta se entienda como Educación Parvularia, Inicial, de la Primera Infancia, Preescolar, Preprimaria, o Infantil. Esta variedad nomológica permite visualizar las distintas trayectorias y la comprensión de la infancia en las edades más tempranas, así como el derecho a la educación. Tal y como señala Ospina (2016):

En las últimas décadas se ha reconocido que el concepto de la infancia se ha cimentado sobre un conjunto de saberes y representaciones que los adultos han construido históricamente para concederles a los niños y niñas ciertos lugares en la sociedad. (p.115)

En esta misma línea se manifiesta Fermín (2007), cuando afirma que la visión actual de la Educación Inicial

“...implica una mirada en la que se reconoce que cada niño tiene unas necesidades y unas características propias que son producto de los múltiples factores biológicos, sociales y culturales que han incidido en su desarrollo, personalidad y aprendizaje; lo que necesariamente los hace diferentes, siendo ésta una condición inherente a los seres humanos” (p. 78).

Un debate interesante acerca de la formación docente para la Educación Inicial gira en torno a discursos hegemónicos que han operado hacia una comprensión de la infancia como “etapa de preparación para la futura vida adulta, sobre todo para la futura vida escolar” (Ospina, 2016, p. 110). Así también, discursos predominantes sobre el cuidado en la Primera Infancia han orientado una formación docente en Educación Inicial principalmente concebida como una formación *de maestras* (en femenino) y entendida como “aprender a cuidar a los infantes”. Esta tendencia, claramente sexista, denota un desconocimiento del aporte pedagógico/educativo fundamental en este nivel e ignora la necesidad de tener en cuenta la perspectiva de género. A este respecto, Batthyany (2004) nos dice:

Brindar cuidados es una actividad altamente genérica, y viceversa: es por medio del cuidado que la identidad genérica de las mujeres se construye. La posición de las mujeres en la familia, sus oportunidades en el mercado laboral, su forma de relacionarse con parientes, etc., es definida en términos de su potencialidad para brindar cuidados y cuidar de los demás. Cuidado y feminidad son dos caras de la misma moneda (p.51).

Por supuesto, es fundamental y necesario evitar esta tendencia anquilosada y abogar por una Educación Inicial amparada en las directrices establecidas en el Currículo de Educación Inicial del Ecuador (MINEDUC, 2014), según las cuales, los docentes deben orientar la mirada formativa hacia el desarrollo integral de la Primera Infancia (en sus aspectos cognitivos, socio-afectivos, lingüísticos y motores) y a la vez, diseñar y desarrollar experiencias de aprendizaje a partir del juego como recurso didáctico. Estas experiencias deben ir dirigidas al logro de habilidades y destrezas pertinentes a las necesidades de los niños en su etapa evolutiva, en un contexto cultural, familiar y comunitario particular; utilizando principalmente estrategias de observación para la planificación y evaluación de la adquisición de dichas destrezas.

Es por ello, que la formación de los docentes de Educación Inicial en Ecuador debe garantizar el tránsito de la visión tradicional asociada a los cuidados, a un magisterio proyectado hacia el Buen Vivir y sus principios fundamentales. En consecuencia, se precisa un profesorado

que *de voz* a los niños y se relacione con la infancia de una forma diferente, aportando desde la práctica reflexiva un quehacer docente significativo (Fraga y Tur, 2016).

Instaurada la necesidad de una formación inicial con perspectiva de derechos, de género, inclusiva y en clave de infancia, nos introducimos en el desafío de aportar nuevas perspectivas para la formación de docentes de Educación Inicial en el país y la región, a través de la investigación y la innovación educativa. Como se señaló anteriormente, tanto el MINEDUC como el MIES, están impulsando acciones articuladas que permitan asegurar el acceso a la escolaridad, incrementar la cobertura y calidad de los servicios de atención a la primera infancia, y promover la corresponsabilidad de la familia y la comunidad. Sin embargo, la Educación Inicial requiere de varias acciones en los próximos años, para garantizar la oferta y la calidad. Por ejemplo:

- Formación y capacitación permanente a docentes-investigadores de Educación Inicial, que innoven en sus prácticas educativas desde la experiencia investigativa, con pertinencia cultural.
- Diseño de espacios que permitan la participación y las interacciones autónomas de los niños, en ambientes de aprendizaje con pertinencia cultural.
- Fortalecimiento de la familia en la gestión de la Educación Inicial.
- Promoción de la participación activa de toda la comunidad educativa.

En tanto que la formación de docentes-investigadores comprende un carácter innovador de la experiencia educativa, se reflexiona acerca de la formación a través de diversas entradas y campos, como puede ser el compromiso disciplinar, el investigativo, el profesional y el socio-comunitario. Se apunta no solo a la capacidad de diseñar, planear, evaluar y ejecutar programas educativos y contribuir a la generación de estrategias pedagógicas, sino, además, a la capacidad de reflexionar acerca de las necesidades y problemas relacionados con infancia en el ámbito educativo.

Por otra parte, aun cuando el nivel Inicial se concibe como obligatorio en la Constitución de la República (2008) -y es amparado en la LOEI (2011) como articulación necesaria en el paso a la Educación General Básica (EGB)-, actualmente este nivel no representa un requisito necesario para inscribirse a la EGB (INEVAL, 2018). En este sentido, este tránsito debería ser atendido como un desafío aún pendiente en el sistema nacional de educación ecuatoriano, a partir del cual la Educación Inicial se entienda como un paso de socialización, comunitario e (inter-)cultural que reviste gran importancia para el paso hacia los siguientes niveles educativos.

En consecuencia, de los aspectos señalados se derivan las siguientes acciones o iniciativas:

- Necesidad de formular o reajustar el perfil del docente de Educación Inicial que considere las características que debe tener y las funciones a desempeñar en una sociedad concreta, señalando la incidencia determinante de los contextos socio-culturales en la infancia.
- Promover una revisión del currículo de formación docente para introducir los reajustes y las modificaciones necesarias para que el docente de Educación Inicial cumpla su rol de formador y mediador del aprendizaje de los niños, considerando sus familias y

su entorno comunitario. Así también, que tenga la capacidad para investigar su propia práctica según las necesidades, las situaciones, las particularidades y los problemas que correspondan.

- Los elementos curriculares deben propiciar y garantizar una formación docente en una amplia gama de actitudes, conocimientos, habilidades, valores y emociones que, posiblemente, no forman parte directamente del *pensum*, pero que son parte necesaria e integral de toda educación, tales como: la interculturalidad, la equidad de género, las condiciones socioeconómicas, la inclusión, el uso de las ciencias y la tecnología, etc.

Referencias bibliográficas

- Asamblea Nacional República del Ecuador. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Publicada en el Registro Oficial, N°. 449.
- Asamblea Nacional República del Ecuador. (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)*. Publicada en el Registro Oficial, N°. 417.
- Batthiany, K. (2004). *Cuidado infantil y trabajo: ¿un desafío exclusivamente femenino? Una mirada desde el género y la ciudadanía social*. Montevideo, Uruguay: CINTERFOR/OIT.
- Fermín, M. (2007). Retos en la formación del docente de Educación Inicial: La atención a la diversidad. *Revista de Investigación*, 31(62), 71-91.
- Fraga, O. y Tur, G. (2016). La formación de la identidad profesional del docente investigador de la Universidad Nacional de Educación: una experiencia desde el estudio del pensamiento educativo ecuatoriano. En *Actas del II Congreso Internacional de Educación UNAE*, 140-149. Azogues, Ecuador: Editorial UNAE.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, INEC. (2015). *Compendio de Resultados de la Encuesta de Condiciones de Vida ECV 2014*. Quito, Ecuador: INEVAL.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa, INEVAL. (2018). *La Educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos. Resultados educativos 2017-2018*. Quito, Ecuador: INEVAL.
- Malajovich, A. (2009). Educación y Primera Infancia. En *Primera Infancia en América Latina: La situación actual y las respuestas del Estado. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*, 127-156. Buenos Aires, Argentina: Talleres Trama, S.A.
- Ministerio Coordinador de Desarrollo Social (MCDS), Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES), Ministerio de Educación (MINEDUC) y Ministerio de Salud (MS). (2012). *Estrategia Nacional Intersectorial de Desarrollo Infantil Integral*. Quito, Ecuador: MCDS-MIES/INFA-MSP-MINEDUC.
- Ministerio de Educación Gobierno del Ecuador, MINEDUC. (2007). *Plan Nacional Decenal de Educación para el Ecuador*. Quito, Ecuador: MINEDUC.

- Ministerio de Educación Gobierno del Ecuador, MINEDUC. (2015). *Reglamento General Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Codificación: Dirección Nacional de Normativa Jurídico Educativa. Quito, Ecuador: MINEDUC.
- Ministerio de Educación Gobierno del Ecuador, MINEDUC. (2014). *Currículo de Educación Inicial*. Quito, Ecuador: MINEDUC.
- Ministerio de Inclusión Económica y Social, MIES. (2014). *Norma Técnica de Desarrollo Infantil Integral. Servicios de Desarrollo Infantil. Modalidad Domiciliaria: Creciendo Con Nuestros Hijos*. Quito, Ecuador: Dirección Nacional de Comunicación Social.
- Ospina, V. (2016). El docente del nivel Inicial: retos para la formación profesional y continua. *Revista Educación y Humanismo*, 18(30), 107-122.
- Subsecretaría de Desarrollo Infantil Integral. Ministerio de Inclusión Económica y Social, MIES. (2013). *Política Pública. Desarrollo Infantil Integral*. Quito, Ecuador: MIES.
- UNESCO, IPE UNESCO y OEI. (2009). *Primera Infancia en América Latina: La situación actual y las respuestas del Estado. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Talleres Trama, S.A.