



Nota de la UNESCO sobre las Políticas de la Primera Infancia

Fuerza Laboral para la Primera Infancia en Países “Desarrollados”: Estructuras y Educación Básicas

Esta es la primera de dos Notas que tratan como tema central la fuerza laboral que atiende los servicios de primera infancia prestados en centros de atención y la educación¹ de sus integrantes. El presente artículo describe la estructura de esta fuerza laboral y su relación con la formación inicial para el trabajo. En las próximas Notas se tratarán las diferentes modalidades de educación continua y de perfeccionamiento profesional. Los ejemplos ofrecidos han sido tomados de países bastante prósperos que exhiben un PIB per cápita de no menos de 21.000 dólares.

El doble origen de los servicios de la primera infancia

Los servicios de la primera infancia prestados en centros de atención datan del siglo XIX y tiene su origen principalmente en dos fuentes: guarderías infantiles dedicadas al cuidado de niños de familias trabajadoras de escasos recursos y escuelas y jardines infantiles que ofrecen instrucción de tiempo parcial a los niños de familias de clase media. Por cierto, esta distinción se ha difuminado con el pasar del tiempo. En la actualidad, el “cuidado” y la “educación temprana” se consideran servicios necesarios para todas las familias, en tanto que en forma creciente las guarderías están poniendo énfasis en el aspecto educativo y de desarrollo de sus prestaciones. Sin embargo, en muchos países el doble origen ha dejado un legado: sistemas de servicios para la primera infancia que se encuentran divididos, con diferentes tipos de administración, acceso financiamiento y regulaciones, así como distinto costo para los padres. Todo ello, además de las diferencias relacionadas con la estructura y el nivel de formación de la fuerza de trabajo. Típicamente, un sistema emplea trabajadores especializados en el cuidado y atención de niños pequeños, en circunstancias que otro emplea “maestros”. También típicamente, los segundos tienen un mejor nivel de educación básica, disfrutan de un nivel salarial más alto, mejores condiciones de empleo y mayor prestigio social.

Sin embargo, en numerosos países se ha evidenciado una tendencia hacia la eliminación de esta división de servicios con el fin de integrarlos como uno solo. Esto ocurrió inicialmente alrededor de la década de los sesenta en los países nórdicos y a finales de los 80 y 90 en muchos otros países (Nueva Zelanda, España, Eslovenia, Inglaterra y Escocia). Actualmente, sólo en Europa, existen nueve países donde la responsabilidad por prestar servicios de la primera infancia recae enteramente sobre un departamento gubernamental, ya sea el departamento de bienestar o de educación.

Sin embargo, la integración departamental no significa que habrá plena integración de los dos sistemas de servicios en

forma inmediata y automática, ya que ello puede tomar algún tiempo para concretarse. Un indicador de cuánto ha avanzado el proceso de integración se refleja en los cambios generales que ha experimentado esta fuerza laboral dividida. En particular, sin embargo, interesa saber si ella ha sido reorganizada alrededor de un “núcleo profesional central” cuyos integrantes están capacitados para trabajar en todos los servicios ofrecidos en centros de atención infantil y no sólo en un servicio específico ofrecido a un grupo particular de niños

Maestros y pedagogos: el núcleo central de las profesiones de la primera infancia

En aquellos países que han logrado el mayor avance en pro de la integración de los servicios de la primera infancia, han surgido dos profesiones que pueden ser consideradas su núcleo central. Ambas cubren la totalidad del espectro que abarca la primera infancia desde el nacimiento hasta los 5 ó 6 años. Ambas realizan una gran cantidad de tareas tanto en el ámbito de la educación (entendiéndose que ésta puede variar de un lugar a otro) como del cuidado (tanto físico como emocional).

Una de estas profesiones está representada por el *maestro de la primera infancia* que trabaja con niños mayores y menores de 3 años; en contraste, en el sistema dividido, los maestros trabajan típicamente con niños mayores de 3 años en escuelas. La otra profesión es la de *pedagogo*, un profesional que trabaja con aspectos teóricos y prácticos de la pedagogía. La pedagogía tiene una larga tradición en Europa Continental aunque es prácticamente desconocida en el mundo angloparlante, por ejemplo, donde el término “pedagogía” suele ser erróneamente traducido como “educación” y “pedagogo” como maestro. El enfoque es relacional y holístico: “El pedagogo trabaja con el niño integral, es decir con el niño dotado de cuerpo, mente, emociones, creatividad, historia e identidad social” (Moss y Petrie, 2002).²

En Nueva Zelanda, España y Suecia el maestro ha emergido como la profesión “central”; en los otros países nórdicos (Inglaterra y Escocia) y a pesar de la integración materializada a nivel de departamentos, la fuerza laboral de los pedagogos, aún no se ha reestructurado y permanece dividida. Suecia y Dinamarca ilustran las diferentes profesiones. Con posterioridad a la transferencia de responsabilidades por servicios de tiempo libre (cuidado de niños en edad escolar) y servicios de la primera infancia desde el departamento de bienestar al departamento de educación en 1996, Suecia implementó importantes cambios en su fuerza laboral (2001) consolidando tres tipos de educación y profesiones – maestro preescolar, maestro de primaria y secundaria y pedagogo de tiempo libre (cuidado de niños en edad escolar) - en una sola. Esta nueva educación otorga calificaciones para una nueva profesión formada por maestros que trabajan con niños de 0 a 19 años de edad dentro de un amplio espectro de modalidades y entornos educativos - establecimientos preescolares, clases

¹ La distinción entre “educación” y “capacitación” no es fácil de hacer. La “educación” puede referirse a cursos y a calificaciones – incluyendo las calificaciones iniciales o básicas - obtenidas en la escuela o en la universidad. Por su parte, “capacitación” dice relación con aprendizajes adquiridos en el lugar de trabajo o a través de la experiencia, incluyendo las calificaciones basadas en competencias con énfasis en un mecanismo práctico de transferencia de conocimientos. En estas Notas, he empleado el término educación si bien he intentado explicar el nivel y el tipo de calificación a que hago referencia.

² Moss, P. y Petrie, P. (2002) From Children’s Services to Children’s Spaces: Public Policy, Children and Childhood. Londres: Routledge Falmer.

para preescolares impartidas en escuelas, escuelas primarias y secundarias, servicios de tiempo libre. La calificación que se entrega al maestro adopta la forma de un perfil individual que indica en qué servicio y con qué grupo etario está el profesional mejor calificado para trabajar. El perfil, a su vez, se construye en base a las especializaciones que el aspirante a maestro selecciona una vez completado el curso general de 18 meses de duración que todos tiene la obligación de tomar (Johansson, 2003).³

Por su parte, los pedagogos daneses reciben una formación que les permite trabajar en un rango más amplio de ocupaciones y entornos. Ellos constituyen la principal fuerza laboral en las áreas de servicios de la primera infancia, cuidado de niños en edad escolar, trabajo con adolescentes, cuidado en el hogar de niños y jóvenes y servicio de adultos con discapacidades severas; incluso algunos trabajan con adultos mayores. Sin embargo, los pedagogos no son maestros de escuela y tienen, en cambio, una fuerte y distintiva identidad profesional (Jensen y Hansen, 2003).⁴

En todos los países donde se ha adoptado la profesión “central” también se cuenta con asistentes que trabajan en la prestación de servicios de la primera infancia, si bien el equilibrio entre los dos grupos tiende a variar. Como parte de su Plan Decenal para los servicios de la primera infancia, el gobierno de Nueva Zelanda se ha impuesto el ambicioso objetivo de contar con una fuerza laboral compuesta enteramente por maestros de aquí al año 2012. En España, por el contrario, la mayor parte del personal que trabaja con niños mayores de 3 años tiene título de maestro, mientras que quienes trabajan con niños menores de 3 años son generalmente asistentes (conservando un enfoque de división, opuesto por muchos reformistas que desean que la totalidad de la fuerza laboral reciba formación como maestro de la primera infancia) (Balaguer 2003).⁵ En países como Suecia y Dinamarca, cerca de la mitad de los trabajadores son maestros o pedagogos.

Ya sea en el caso de los maestros o de los pedagogos, la educación básica que reciben consiste en 3 años, o más, a nivel terciario, algo equivalente - prácticamente - a una educación básica para maestros de escuela. En estos sistemas los asistentes, al igual que los trabajadores dedicados al cuidado de niños en sistemas que aún permanecen divididos, generalmente reciben formación y calificaciones de nivel secundario. Sin embargo, es absolutamente factible formar a estos asistentes para que lleguen a ser integrantes de la profesión central.

Implicancias

En todos los países del mundo la fuerza laboral encargada de prestar servicios de primera infancia debe responder a dos fenómenos relacionados: el abismo entre el cuidado y la educación se está estrechando y el rol del profesional se está tornando más complejo atendido el creciente reconocimiento de la importancia de trabajar con los padres y otros servicios, y las competencias de los niños pequeños en su calidad de educandos. Estos acontecimientos plantean una serie de preguntas críticas sobre el futuro de la fuerza laboral en el ámbito de los servicios de la primera infancia. ¿Cuál será la

naturaleza de la futura fuerza de trabajo: dividida o integrada? Si se diera lo último, ¿quiénes formaran parte de la profesión “central” y qué clase de equilibrio existirá entre profesionales y asistentes? Con respecto a estos profesionales, ¿cuál será el nivel, tipo y contenido de la educación que recibirán?

Los países que contemplan adoptar una fuerza laboral integrada dentro de una profesión “central” deberán enfrentar tres desafíos claves. El primero es erradicar la idea que quienes trabajan con niños pequeños hacen las veces de madres substitutas que tan sólo requieren las cualidades y experiencia que esencialmente se atribuyen a la mujer, o bien representan técnicos que solamente requieren las competencias necesarias para aplicar procesos predefinidos. Por contraste, en las escuelas Reggio Emilia a los maestros que trabajan con niños pequeños se les considera co-construtores, educandos e investigadores: “el (maestro) se esfuerza por convertirse en co-creador, en lugar de ser simplemente un transmisor de conocimientos y cultura. Esta habilidad requiere un maestro “fuerte”, la única clase de maestro adecuado para un niño igualmente “fuerte”. Por consiguiente, la escuela se transforma en un lugar de investigación donde los niños - junto con sus maestros - constituyen los investigadores primarios” (Rinaldi, en imprenta).⁶

En segundo lugar, incluso en el caso de contar con un mayor nivel de educación, el trabajo asociado con los servicios de la primera infancia aún trae aparejado un menor valor social cuando se le compara, por ejemplo, con la enseñanza de niños mayores en las escuelas. Una alta proporción de los alumnos que asisten a los nuevos programas integrados de formación docente en Suecia - que les ofrece la alternativa de elegir su área de especialización apenas comenzado el curso - están optando por enseñar a niños en edad escolar. Esta preferencia por trabajar con niños mayores puede ser el reflejo de una condición social de menor prestigio vinculada con el trabajo a nivel de la primera infancia y de las condiciones laborales inferiores que se hacen evidentes al comparar a los maestros de centros de atención infantil con los de las escuelas suecas.

Esto nos lleva a plantear un tercer desafío. La reestructuración de la fuerza laboral en torno a una profesión “central” aumentará los costos, tanto en términos de la formación que se le impartirá a estos trabajadores como en términos de futuro empleo. Una vez que estos trabajadores hayan recibido el mismo nivel de formación que los maestros de escuela, se hará muy difícil justificar condiciones laborales y salarios que no sean comparables. La pregunta que se hacen todos los países es ¿quién pagará el costo de una fuerza laboral adecuadamente calificada?

Peter Moss

Unidad de Investigación Thomas Coram
Instituto de Educación de la Universidad de Londres

Otros números de esta serie están a disposición del lector en:

<http://www.unesco.org/education/ecf/briefs>

Sírvase enviar sus comentarios o consultas a:

Sección Primera Infancia y Educación Inclusiva, UNESCO

7, place de Fontenoy, 75352 PARIS 07 SP, France

Tel: 33 1 45 68 08 15, fax: 33 1 45 68 56 26, sh.choi@unesco.org

³ Johansson, I. (2003) ‘Teaching in a wider perspective’, *Children in Europe*, 5, 14-17.

⁴ Jensen, J.J. y Hansen, H.K. (2003) ‘The Danish pedagogues – a worker for all ages’, *Children in Europe*, 5, 6-9.

⁵ Balaguer, I. (2003) ‘Early education: a midsummer night’s dream’, *Children in Europe*, 5, 10-13.

⁶ Rinaldi, C. (en imprenta) En *Dialogue with Reggio*. Londres: Routledge.