

## Curriculum integrado de educación en la infancia temprana: transición del *qué* y el *cómo* al *por qué*\*

Rebecca S. New

El periodo que comprende los primeros años de educación es un tiempo de grandes oportunidades y al mismo tiempo de vulnerabilidad. El creciente conocimiento sobre los potenciales de los niños pequeños ha convertido los programas de estudio en temas cada vez más controvertidos. El término *programa* (o *curriculum*), que generalmente se define como un plan pedagógico, está ligado con las decisiones sobre el contenido educativo y es común que esté relacionado también con las estrategias de instrucción. No obstante, un programa para niños pequeños implica mucho más que tan sólo el *qué* y el *cómo* de las experiencias de aprendizaje en la infancia temprana. Lo que los niños aprenden depende de cómo los veamos y lo que deseemos para ellos. Cómo aprenden los niños también es un reflejo de nuestras ideas sobre los derechos y capacidades de los pequeños como individuos y como miembros de los grupos sociales. Qué tan bien aprendan depende en gran medida de nuestra capacidad de conservar una noción clara de los niños y lo que esperamos para ellos dentro de nuestras deliberaciones. Cada día es más común que los infantes pasen una mayor cantidad de horas lejos de sus hogares y familias, por lo cual las discusiones sobre el programa se han convertido en discusiones sobre las vidas de los niños. Este capítulo revisa la relación entre el *qué*, el *cómo* y el *por qué* de un programa integrado diseñado para niños pequeños en una sociedad rápidamente cambiante y llena de retos.

Para los educadores de la infancia temprana, la mención de un programa integrado típicamente evoca consideraciones de la interfase entre el "niño como un todo" y lo que llamaré "toda la historia", es decir, la creación de metas educativas y objetivos discretos dentro de oportunidades de aprendizaje ricas en experiencias y conceptos: alternativas que a su vez sean consideradas socialmente relevantes y sensibles a las características de desarrollo de los niños. Esta interpretación se observó por primera vez en las discusiones sobre educación progresiva que tuvieron lugar en el siglo XVII (Bagley, 1941). Se revisó en reformas propuestas por Rousseau y hoy en día sigue siendo un elemento central de las interpretaciones contemporáneas de los programas de

---

\* "An integrated early childhood curriculum: Moving from the *what* and the *how* to the *why*", en Carol Seefeldt (ed.), *The Early Childhood Curriculum. Current Findings in Theory and Practice*, 3ª ed., Nueva York, Teachers College Press, 1999, pp. 265-271. [Traducción de la SEP con fines didácticos, no de lucro, para los alumnos de las escuelas normales.]

alta calidad y adecuados al desarrollo durante la infancia temprana (Bredekamp y Rosegrant, 1992, 1995; New, 1992). El adjetivo *integrado* se utiliza con frecuencia como una descripción de las actividades curriculares que se consideran adecuadas al desarrollo para cada una de las diferentes necesidades, intereses y capacidades de la mayoría de los niños (Hart, Burts y Charlesworth, 1997). La *integración* del contenido y el método se considera virtualmente indispensable en la planeación de programas que pretenden responder a los patrones individuales de desarrollo de los niños (Krogh, 1997). Y, sin embargo, a pesar de la fuerte asociación entre estos dos indicadores de calidad en los programas educativos de los primeros años, también se afirma que "la práctica adecuada al desarrollo *no* es un programa" (Bredekamp y Rosegrant, 1992; Vander Wilt y Monroe, 1998).

En contraste con estos puntos de vista, la premisa subyacente de este capítulo es que las interpretaciones contemporáneas tanto de un programa integrado como de las prácticas adecuadas al desarrollo están intrínsecamente ligadas. Cada uno de estos descriptores de los programas de la infancia temprana refleja juicios sobre la naturaleza del aprendizaje y el desarrollo así como los propósitos de la educación. A su vez, estos juicios ejercen una influencia en el contenido, procesos y resultados del aprendizaje de los niños. Con base en esta premisa, la meta principal del capítulo es proponer una interpretación extendida del programa integrado que sea lo suficientemente dinámica como para cubrir la responsabilidad inherente a la enseñanza de los niños pequeños que pasan la mayor parte de sus vidas en un mundo que los adultos apenas alcanzan a imaginar.

En las siguientes páginas se hará una revisión de la doble definición de los programas integrados, y se profundizará en los conceptos comunes sobre el "niño como un todo" y "toda la historia" de manera que se establezca un vínculo con sus bases culturales e ideológicas. Tras un breve repaso sobre los conceptos actuales de los niños como aprendices en contextos socioculturales específicos, la segunda parte del capítulo se centrará en el estudio de las cualidades esenciales de un programa de infancia temprana que refleje este conocimiento. La discusión se extenderá a la definición de los programas integrados que promueven la inclusión de las familias y miembros de la comunidad en la definición de metas y estrategias para el programa. El capítulo concluirá con un llamado para buscar una nueva versión de los programas integrados que sea tanto *contagiosa* como *valiente*; que reconozca las capacidades, intereses y derechos de los niños pequeños; los valores, creencias y metas de las familias y miembros de la comunidad; y las responsabilidades de los educadores en una sociedad democrática plural.

### Imágenes múltiples del "niño como un todo"

La imagen de los niños ha variado a través de la historia, en las diferentes culturas y dentro de distintas disciplinas académicas. En cada caso se pueden observar las pre-

Inherente  
por su  
naturaleza está  
intimamente  
unido a  
otra cosa.

suposiciones ideológicas y las experiencias humanas (Hwang, Lamb y Sigel, 1996). Las teorías actuales sobre el aprendizaje y desarrollo de los niños, con influencias de un conjunto de estudios de las áreas de antropología, sociología, psicología cultural y desarrollo infantil comparativo, incluyen cada vez con mayor frecuencia este punto de vista situado del niño. La imagen del niño, que ha adquirido preponderancia en la literatura occidental del desarrollo durante esta última década, es muy distinta de la genérica descrita en los años anteriores y su enfoque es en el niño en desarrollo dentro de un contexto determinado (Rogoff, 1990). Esta imagen evoca una mayor comprensión de la competencia de los niños como sujetos de aprendizaje que influyen y son influenciados por el medio ambiente físico y social que los rodea. De manera acumulativa, este cuerpo de investigación ha contribuido a una mejor comprensión del desarrollo como un proceso interpretativo y colectivo en el cual los niños participan activamente en un mundo social lleno de significados y sentidos definidos por la cultura (Corsaro y Miller, 1992). Este concepto holístico y dinámico del desarrollo también ha ampliado el lente de observación a través del cual se estudia a los niños. El reconocimiento del niño como miembro de múltiples contextos socioculturales representados por la familia, la comunidad y la sociedad en general, cada uno con su particular conjunto de características interdependientes, es de especial importancia para una mejor comprensión del "niño como un todo".

¿Cómo aprenden los niños?



Las prácticas culturales en las casas, escuelas y en la comunidad sirven como contextos para el desarrollo de los niños (Goodnow, Miller y Kessel, 1995). También proporcionan oportunidades y contenidos para el aprendizaje. La investigación en estas y otras situaciones ha contribuido a una conceptualización más sofisticada de la dinámica sociocultural en el aprendizaje y desarrollo infantil (E. Forman, Minick y Stone, 1993). El trabajo de Jean Piaget, que en algún momento se asoció con un énfasis casi exclusivo en los procesos cognitivos individuales, se encuentra ahora alineada (v.g. DeVries, 1997) con las perspectivas de Vygotsky (Bruner, 1996; Rogoff, 1990) que establecen el poder, por no decir la preeminencia, de los procesos sociales y culturales. Para muchos investigadores en el área de la psicología cognitiva, "la pregunta importante no es si se debe dar prioridad al individuo cognosciente o a la cultura en el análisis del aprendizaje, sino cuál es el interjuego entre ellos" (Fosnot, 1996, p. 23). A pesar de que aún falta mucho por comprender sobre este proceso, décadas de investigación sobre el cerebro apoyan el papel importante que representa el medio ambiente en el desarrollo de los niños al revelar la flexibilidad neurológica del niño pequeño para adaptarse a las experiencias tempranas en formas que establecen las bases para el aprendizaje subsiguiente (Newberger, 1997).

Una interpretación reciente de la construcción del conocimiento es que el aprendizaje se da a través de la participación activa del niño, es decir, cuando el niño trabaja como aprendiz en las rutinas, rituales y posibilidades que son características de estos contextos situados: ayudar a poner la mesa, celebrar un cumpleaños o escribir una carta en la computadora. Desde este punto de vista, el aprendizaje y el desarrollo caminan de la mano y están "integrados en el contexto de las relaciones sociales" (Rogoff, 1990, p. 8). A través del proceso de *participación guiada*, la participación de los niños en las experiencias sociales y, en otras actividades normativas es facilitada por otros con mayores conocimientos y experiencia. Lo que empieza como entendimiento compartido eventualmente se convierte en conocimiento, habilidades y disposiciones interiorizadas. Mientras que los conceptos del proceso de aprendizaje y la participación guiada enfatizan la "importancia de los acuerdos tácitos y rutinarios de las actividades de los niños y su participación en actividades culturales complejas *que no son concebidas como instructivas*" (Rogoff, 1990, p. 8; énfasis con cursivas agregado aquí), los adultos también crean ocasiones y establecen metas de aprendizaje y expectativas para los niños que corresponden a las herramientas socioculturales y a las prácticas valuadas por la sociedad en general.

#### Conceptos cambiantes sobre la competencia

Estudios intraculturales apoyan la premisa de la diversidad cultural en las creencias de los adultos en lo que respecta a las necesidades y capacidades de los niños así como en las experiencias educativas que se consideran apropiadas para un desarrollo óptimo. Estos estudios también han contribuido a una mayor apreciación de la sorprendente capacidad de los niños para aprender lo que se espera de ellos, especialmente cuando el aprendizaje corresponde a valores importantes asociados con el contexto sociocultural en general. Varios estudios sobre el comportamiento de los padres en diversas culturas han demostrado la presencia de prácticas culturales que evocan, si no es que requieren de, los niños un comportamiento que es inconsistente con las expectativas estadounidenses predominantes y que en ocasiones es contrario a las recomendaciones para una salud óptima y desarrollo temprano (Harkness y Super, 1996).

En otras naciones se han hecho observaciones diferentes sobre las capacidades de aprendizaje de los niños pequeños y se ha reconocido desde hace mucho tiempo una responsabilidad social con ellos a través de la implementación casi universal de la educación preescolar y el jardín de niños. Como resultado de observaciones formales e informales en dichas culturas, ahora entendemos que algunas de las percepciones estadounidenses sobre las primeras capacidades de los niños podrían ser sólo eso, percepciones. En otros países, por ejemplo, en Japón, no es extraño que un niño de cuatro años tenga la paciencia necesaria para completar patrones complejos de origami<sup>1</sup> (Tobin,

---

<sup>1</sup> Papiroflexia o técnica de hacer figuras doblando papel.

Wu y Davidson, 1989), o que se espere que los niños de seis años asuman la responsabilidad de manejo de un salón de clases (Lewis, 1995). Los niños del municipio de Reggio Emilia, en Italia, han demostrado algo que antes se hubiera considerado como competencias precoces (v.g. Goodenough, 1926) o incluso hasta un intelecto avanzado en cuanto a su labor con masa para moldear y otros medios de representación gráfica (New, 1994). En cada caso, la mayoría de los niños pequeños aprenden las habilidades, conceptos y actitudes que son valorados por sus familias, escuelas y comunidades. Las metas de aprendizaje que desde una perspectiva parecerían inadecuadas, son consideradas como naturales y/o deseables desde otra (New, 1997). La investigación en otras naciones sobre la intervención temprana (Woodhead, 1996) confirma la premisa de la diversidad intencional en las primeras experiencias de la infancia con diferentes percepciones sobre el aprendizaje y desarrollo óptimos identificados en contextos socioculturales diversos.

Los estudios intraculturales no son la única fuente de desafío a las creencias prevalecientes y a las normas sobre el potencial de aprendizaje de los niños. Recientes investigaciones en los Estados Unidos también han sugerido que los niños pequeños tienen facultades sociales e intelectuales que no se habían reconocido. Por ejemplo, el trabajo de Corsaro y otros ha establecido el poder de la cultura particular entre compañeros (Corsaro, 1985; Corsaro y Eder, 1990) en el salón de clases. Este trabajo ha sido una gran influencia en nuestra manera de entender la riqueza del juego de los niños como contexto para su desarrollo y como fuente para la intervención de los adultos en cuanto a sus relaciones sociales. Estudios etnográficos más recientes del aula escolar han demostrado que existen grupos de amistades concretas, estables y duraderas entre niños desde los dos años de edad, cada uno con sus patrones culturales localmente construidos, lo cual condujo a los investigadores a expresar su necesidad por una competencia social multifacética que varíe dentro de las diferentes perspectivas y contextos (Ferne, Kantor y Whaley, 1995; Kantor, Elgas y Fernie, 1993). Los niños pequeños no sólo participan en prácticas sociales que previamente se creía eran exclusivas de los niños mayores, también elaboran juicios sobre su propio comportamiento de maneras que reflejan una conciencia social y una percepción emocional de las necesidades de los demás (Berman, 1997). Entre los investigadores sobre las competencias sociales de los niños de edad preescolar se ha establecido que éstos tienen la capacidad de distinguir entre transgresiones hipotéticas y reales (Smetana, Schlagman y Adams, 1993). También se ha observado que adoptan "orientaciones de justicia y cuidado" ante lo que podría verse como dilemas morales (Cassidy, Chu y Dahlsgaard, 1997).

La investigación en la última década también ha contribuido de manera sustancial a una mayor apreciación de las competencias cognitivas y potenciales intelectuales del niño gracias a la investigación cada vez más sofisticada sobre el cerebro e hipótesis de investigación más comprensivas. Por ejemplo, ahora tenemos pruebas que demuestran la emergencia de dominios fundamentales de pensamiento que influyen en el razona-

miento de los niños sobre los fenómenos físicos, psicológicos y biológicos (Wellman e Inagaki, 1997). Los documentos acerca de la exploración sofisticada que hacen los niños sobre los conceptos científicos en Reggio Emilia se ha sumado a otras investigaciones que documentan las capacidades de los niños pequeños para participar de manera activa en la generación de hipótesis y resolución de problemas (G. Forman y Fyfe, 1998). Dicha investigación es un reto a las creencias anteriores sobre la precedencia del juego de los niños en contraste con el trabajo intencional como medio para promover el pensamiento simbólico y representativo (New, 1998b). Por otra parte, también ha conducido a una nueva evaluación de lo que se creía anteriormente sobre las limitantes del desarrollo en las capacidades de los niños pequeños para comprender y aprender a partir del uso de conceptos abstractos (Metz, 1995).

Este punto de vista sobre los potenciales de aprendizaje no se limita a los niños con desarrollo típico. Existen estudios sobre pequeños con discapacidades del desarrollo que se han realizado en la década pasada y que han resultado en puntos de vista sorprendentemente diferentes sobre la competencia social y potencial intelectual de estos niños, en especial si se les brinda la oportunidad de aprender con niños de su edad de desarrollo típico (Mallory, 1998). Los salones de clases heterogéneos y de alta calidad en los niveles preescolar y primario han creado nuevos contextos para el desarrollo de los niños, que han demostrado ser benéficos para la población diversa de pequeños, incluyendo a los que tienen limitantes cognitivas y sensoriales así como discapacidades emocionales o de comportamiento (Falvey, 1995; Wolery y Wilbers, 1994). De manera colectiva, la década pasada de avances teóricos y de investigación empírica sobre niños pequeños se opone a las creencias anteriores sobre las limitaciones asignadas al niño egocéntrico, preoperacional y/o "discapacitado".

El reconocimiento de la disposición del niño a aprender también incluye, por definición, una vulnerabilidad a las primeras experiencias, ya sea su presencia o su ausencia. Mientras que algunas variaciones en el aprendizaje y desarrollo de los niños son el resultado de decisiones conscientes tomadas por los padres y maestros como individuos y como miembros de comunidades y culturas diversas, otras diferencias resultan de la falta de oportunidad o de comprensión. En los Estados Unidos, la investigación ha demostrado de manera consistente las desigualdades en el aprendizaje y características de desarrollo de los niños como función de factores de género, culturales y lingüísticos. Estas variaciones categóricas en el aprendizaje de los niños con frecuencia son un reflejo de la distribución desigual de los recursos económicos en nuestra sociedad y las políticas y programas prejuiciosos y tajantes de las escuelas. Algunas diferencias en los resultados de aprendizaje también son el resultado de una aceptación no crítica de la variación esperada en el aprendizaje de los niños (New, en proceso de edición). Mientras que los educadores contemporáneos continúan promoviendo la noción democrática de que la diversidad debería percibirse como un activo más que como un pasivo (Mallory y New, 1994a), las percepciones diferentes de los niños con frecuencia ya vienen equi-

padas con expectativas de los adultos y condiciones para el aprendizaje y desarrollo de los niños (New y Mallory, 1996). Por lo tanto las discusiones sobre el "niño como un todo" deben incluir no sólo un reconocimiento de las imágenes prevaletientes de los niños en contextos socioculturales particulares, sino también el grado al cual dichas imágenes contextualizadas influyen de manera injusta en las oportunidades educativas de los niños.

Nota: La bibliografía correspondiente a este artículo puede consultarse en internet, en la página de la Red Normalista: <http://normalista.ilce.edu.mx>. Seleccionar, en la barra, "Planes y programas" y enseguida, en la columna de la Licenciatura en Educación Preescolar, "6° semestre", ubicar el bloque II de esta asignatura y después "bibliografía básica".