



El valor de las actividades y sus principios de procedimiento en la formación del profesorado de educación infantil

■ Concha Sánchez Blasco

Resumen

La discusión colectiva de las actividades escolares que proponen los profesores/as de Educación Infantil, y más concretamente, de los principios de intervención subyacentes en las mismas, constituye una cuestión clave que debe ser abordada por aquellas estrategias de formación del profesorado que pretendan una transformación de sus prácticas en una dirección crítico-emancipadora. Así, convendría que los docentes analizaran y discutieran los valores presentes en sus prácticas para tomar conciencia acerca de cómo ciertos planteamientos de actuación sostenidos a base de argumentos como un ilimitado amor a los niños/as y sus intereses y justificaciones psicologicistas consiguen camuflar hábilmente la reproducción en las aulas de ciertos valores neoliberales dominantes.

Palabras Clave

Formación del profesorado, Educación infantil, Teoría crítica, Valores dominantes.

Abstract

This paper that I introduce has the main aim to study the relationship between the teaching practice at early childhood education and the economical, social and political context where teachers work. I am interested in studying why training for teachers would introduce the critical analysis about their actions at school because any educational procedure necessarily implies a value position. Also, the aim of training would be to attempt to devise a teaching strategy whose values can be justified in purely educational terms.

Keywords

Early childhood education, Teaching, Critical reflection, Ideology, Values.

La discusión colectiva de las actividades escolares que proponen los profesores y profesoras de Educación Infantil, y más concretamente, de los principios de intervención subyacentes en las mismas, constituye una cuestión clave que debe ser abordada por aquellas estrategias de formación del profesorado que pretendan una transformación de sus prácticas en una dirección crítico-emancipadora. Esta confrontación de puntos de vista tendría que ir dirigida al descubrimiento y toma de conciencia por parte del profesorado de los particulares valores presentes en sus prácticas cotidianas y en los cuales no sólo los niños y niñas más pequeños están siendo socializados tempranamente en los escenarios escolares. También los profesores/as, junto con las familias y otros adultos viven cotidianamente una redefinición permanente

de la cultura escolar que se respira en las aulas y en los centros y que guarda una estrecha relación con el contexto socioeconómico y político de corte neoliberal en el que vivimos y que debería ser objeto de cuestionamiento, análisis, resistencia y en su caso de transformación desde el propio marco escolar. Desde mi punto de vista la discusión de los valores subyacentes a los principios de procedimiento y su relación con el medio socioeconómico y político es el camino para que las actividades de formación supongan una fuente de cuestionamiento y análisis ideológico de ciertas creencias y tradiciones prácticas de los centros y profesores/as en general, profundamente arraigadas y escondidas porque, no se olvide, el profesor/a con experiencia en Educación Infantil piensa -organiza su práctica- en términos de actividades y aquí no convendría perder

de vista la tradición de activismo tan enraizada en las intervenciones de muchos de los maestros y maestras que se ocupan de la docencia con los más pequeños.

Coincidimos así con DOYLE (1985, 38-39) en afirmar que los docentes con experiencia piensan su enseñanza en términos de formas de organizar el trabajo para con los alumnos/as. Por lo tanto, la incorporación de ciertos elementos como los objetivos y los contenidos en las consideraciones prácticas docentes en Educación Infantil han sido consecuencia inmediata de anteriores y recientes prescripciones oficiales basadas, organizadas y administradas para su cumplimiento finalmente desde una encubierta pedagogía por objetivos. La incorporación de tales elementos en las programaciones de aula constituye más una obligación con carácter burocrático para el profesor/a de esta Etapa que una necesidad real de éste para trabajar en el aula. La presencia de un modelo donde la enseñanza queda finalmente supeditada al desarrollo de una serie de objetivos y contenidos prescritos - y por lo tanto innegociables- desde la administración educativa a través de la reciente reforma del sistema educativo, está ejerciendo su influencia de forma muy directa no sólo en los caminos para planificar y organizar la práctica docente, al menos burocráticamente; sino también en las mismas actividades de formación que se ofrecen a nuestros profesores y profesoras desde la administración educativa, mientras que, por el contrario, su práctica real, su pensamiento y su reflexión marcha por otros derroteros.

A menudo el profesor/a de la Etapa Infantil es capaz de configurar perfectamente dos líneas paralelas en su discurso en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje que le permiten sobrevivir por un lado a las exigencias de una administración que a menudo interpreta eficacia docente como la producción de abundantes documentos escritos; y por otro, a la incertidumbre de las aulas que le obligan a resolver cotidianamente una gran multiplicidad de situaciones impredecibles. En una de estas líneas se integra el discurso «reformista», eficientista, en el que se incluyen cuestiones referidas a la consecución de determinados objetivos y al trabajo en torno a unos contenidos que se instrumentalizan al servicio de tales logros; y en la cual, pocas veces surgen y se cuestionan los problemas y dilemas referidos al quehacer y suceder cotidiano de las aulas. En la otra línea se incluye la reflexión sobre los problemas reales de su práctica, entre los que destacan, la reflexión en torno a qué actividades realizar; cómo llevarlas a cabo y los principios de procedimiento característicos de las mismas. Así, estoy de acuerdo con STENHOUSE (1981, 131) al señalar que la formulación de un inventario de objetivos conductuales no ayuda mucho respecto a los medios para alcanzarlos. El análisis de los criterios relativos a actividades gratificantes y de la estructura de las mismas consideradas como tales parecen apuntar mucho más claramente a principios de procedimiento de la enseñanza.

A pesar de la presencia del discurso «reformista» en los profesores/as de Educación Infantil, éstos a menudo no analizan sus prácticas a partir del Currículo Básico de Educación Infantil a no ser que este análisis esté destinado a una tarea burocrática como la elaboración de algunos de los documentos cuyo desarrollo es seguido de cerca por la inspección como prueba de la eficacia de su docencia en la Etapa. Por el contrario, su análisis y

cuestionamientos están basados en el «Qué hago» -actividades-, y sobre todo «Cómo lo hago» -principios de procedimiento de éstas-, proceso de deliberación práctica en el cual no tienen cabida cuestiones en torno a qué objetivos y contenidos prescritos se trabajan en las situaciones de aula.

Las observaciones realizadas en centros y escuelas infantiles, así como en cursos destinados a la formación permanente del profesorado en Educación Infantil, muestran que un análisis acerca de la presencia de los objetivos y contenidos prescritos desde el Currículo oficial contemplados en unas determinadas actividades, raramente generan conflictos y disensos dentro del equipo educativo de centro, con los padres, madres o tutores/as, con los alumnos/as u otros miembros de la comunidad educativa. Es relativamente fácil lograr acuerdos en este sentido, si es que no hay ya un acuerdo implícito de antemano, porque las finalidades de la educación son fácilmente consensuales. Sin embargo, los conflictos surgen cuando el maestro o maestra tiene que pensar qué hacer y sobre todo, cómo actuar y transformar en acción dichas finalidades (SÁNCHEZ BLANCO, 1994). Será desde esta perspectiva, desde la cual surjan los conflictos, tanto del maestro con él mismo, como del maestro o maestra con sus compañeros/as u otros miembros de la comunidad educativa.

Es, precisamente, en los principios de intervención de las actividades donde la formación tendría que incidir facilitando la reflexión del profesorado en torno a éstos. Para ello, esta formación habría de tratar de introducir en sus consideraciones el principio de participación de todos los implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para desde ahí fundamentar la necesidad de desarrollar la cooperación en el equipo, en el aula y en el centro en general, así como los ejes centrales de actividad desde los cuales articular dicha cooperación.

La introducción de este principio en la práctica del maestro/a de Educación Infantil iría acompañado de un reparto del control del aula entre las diversas personas interesadas y/o implicadas - alumnos/as, familias, compañeros/as e incluso investigadores/as si los hubiera- así como de una definición concreta de las competencias de la administración educativa sobre su propia práctica, con el fin de evitar posibles extralimitaciones de poder o una incorporación en la práctica de límites inexistentes, asegurándose de esta forma una mayor autonomía en su trabajo. Estaremos de acuerdo en que, si el profesorado experimenta autonomía en su práctica en la clase o en el centro en general, este hecho se va a traducir inevitablemente en una mayor autonomía de las personas que comparten el aula -alumnos/as y familias e incluso compañeros/as de equipo- para organizar, tomar decisiones, y expresar opiniones.

En cuanto a la forma de programar impuesta desde la reforma, también conviene señalar que las observaciones en centros y escuelas infantiles han mostrado que, dadas las condiciones laborales bajo las cuales trabajan los maestros/as y educadores/as, el esquema de unidad didáctica para organizar la práctica que ha surgido a partir de la L.O.G.S.E. puede originar dificultades más que facilitar la reflexión sobre la práctica. Asimismo, este esquema de unidad puede llegar a obstaculizar la reflexión conjunta con los compañeros/as porque la larga serie y multiplicidad de aspectos que aborda éste, puede potenciar más un reparto de

aquéllos entre los profesores/as para su elaboración, que un trabajo auténticamente colectivo; ya que requiere abundantes dosis de esfuerzo y tiempo en común, de las cuales no se dispone en los centros. Es decir, de nada sirven aquellas prescripciones curriculares y las nuevas formas de programar si la administración no ofrece el marco estructural adecuado que haga viable la puesta en práctica de tales ideas.

El esfuerzo planificador de maestros/as y educadores/as se debate en un ir y venir por los diversos elementos explicitados para la elaboración de unidades didácticas, así como entre los componentes del currículo prescrito, de manera que al final la inversión de tiempos en escribir largas listas de contenidos y de objetivos, unida a las preocupaciones por la redacción, hacen que la reflexión real sobre los conflictos, incertidumbres y dilemas de la práctica diaria queden muy relegados a un segundo plano. ALVÁREZ MÉNDEZ (1990, pág. 87), señala que «los modelos centrados en prescripciones, programaciones o diseños minuciosos sirven más como muestra de funciones cumplidas, normalmente administrativas, que como orientaciones reales de lo que está sucediendo en el aula». Hay que tener en cuenta, además, que con frecuencia el profesorado, repito, por las condiciones laborales -entre ellas la falta de tiempo-, se ve obligado a que su reflexión se dirija siempre al pasado -el «qué hicimos»-, a lo ya hecho o vivido (aunque no por ello menos importante), dejando el futuro -el «qué vamos a hacer»- a la incertidumbre y a la improvisación más absoluta, incluso a un voluntarismo que le resta tiempo personal porque el destinado para su diseño en la escuela, es insuficiente.

Desde estas circunstancias, no seamos ingenuos identificando reflexión sobre la práctica con programación porque bien puede generar equívocos, cuando tal como se plantea esta reforma, debido fundamentalmente a las condiciones de trabajo de maestros/as y educadores/as -y no tanto a la potencialidad del propio discurso reformista-, ambos aspectos van encaminados a un divorcio quasiseguro. Esto me permite afirmar, que las propias condiciones estructurales bajo las cuales se plantea el currículo de la reciente reforma, podría hacer que éste perdiera su posible potencialidad intrínseca para formar a los profesores y profesoras, para llevarle a la reflexión sobre su práctica, situación que se agrava porque además la retórica de este currículo tiene la virtualidad de complicar la reflexión docente, sea individual o conjunta y hacerla ardua, escabrosa y difícil.

Después de las reflexiones anteriores, pienso que queda plenamente justificado la consideración de las actividades que el maestro/a propone en las aulas y los principios de procedimiento subyacentes en ellas como eje de las estrategias de formación del profesorado de Educación Infantil que tienen lugar en el seno de los equipos o de los docentes en general, fuera incluso del ámbito de los centros.

Ahora bien, desvelar el significado oculto de las actividades y/o acciones docentes, administrativas, institucionales, escolares, encuentra las más variadas resistencias. Así, para ello, los profesores/as y los mismos dinamizadores de esta formación en el seno de los equipos tienen que llevar a cabo inicialmente una toma de conciencia acerca de las características del marco económico, sociocultural y político en el que están inmersos. Desde esta postura sería posible intervenir para involucrarse en un proceso

de acción/reflexión que permita discutir con los otros/as diferentes puntos de vista, diferentes posturas ideológicas, que potencie en todos los implicados en esta formación una toma de conciencia acerca de cómo sus prácticas no son neutrales; de cómo éstas pueden ser un instrumento muy poderoso que contribuya a reproducir y perpetuar las concepciones e intereses de una determinada cultura y/o clase social.

Así, las actividades de formación para los profesores y profesoras de Educación Infantil estarían encaminadas a construir principios de procedimiento para su práctica, pero también para el propio hacer de las personas que hacen de dinamizadoras y/o facilitadoras de esta formación. Esta discusión de principios de procedimiento, de formas de hacer en las actividades escolares o de las estrategias de formación pueda crear una especie de contrapoder que contribuiría a desmontar las influencias de esa cultura hegemónica presente en el aula, en la escuela o en los mismos centros de formación y que tiene su origen en el medio socioeconómico, político y cultural en el que vivimos.

Sin embargo, en Educación Infantil, convendría analizar cómo ciertos planteamientos educativos sostenidos a base de un ilimitado amor a los niños/as y sus intereses, así como de diversas justificaciones de orden psicológico referidas a la evolución de su desarrollo, consiguen camuflar hábilmente todo un entramado de relaciones de poder que se van construyendo ya desde el inicio de la escolarización. De esta forma, los argumentos afectivos mezclados con el autoritarismo de «un yo soy mayor y sé lo que te conviene» parecen justificar un sin fin de acciones en el aula de Educación Infantil, algunas de las cuales constituyen verdaderos atropellos al derecho de los niños/as a convertirse y construirse como personas que piensan y analizan críticamente el mundo que los rodea, y no sólo simples sujetos que sirven muy bien al sistema económico, sociocultural y político dominante para su perpetuación «per se» y que justifican la actividad de todos aquellos profesionales que trabajan en la Educación de niños y niñas pequeños (SÁNCHEZ BLANCO, 1994).

Una formación del profesorado que contribuye a que los profesores y profesoras sientan la necesidad de ser críticos en sus acciones y reflexiones generaría en éstos una práctica comprometida con la transformación y mejora para con el medio donde se desarrolla. Para ello, esta formación tendría que abordar todo un proceso de toma de conciencia en el profesorado de los particulares valores en los que han sido socializados, tanto en su vida personal como profesional y de su particular traducción en las situaciones escolares. Pero pareciera ser que este compromiso sólo fuera posible e incluso necesario en etapas más avanzadas del sistema educativo que la Educación Infantil; es decir, cuando se trabaja con niños y niñas más mayores y con un desarrollo cognitivo más adelantado. Se olvida, por lo tanto, que el proceso de escolarización tendría que tener presente desde edades muy tempranas este compromiso, de manera que los pequeños y pequeñas puedan ir aprendiendo a descubrir y actuar frente a la manipulación encubierta de sus acciones y pensamientos de que son objeto; una manipulación que tiene su origen en el medio socioeconómico, cultural y político y cuyos valores hegemónicos entran de manera encubierta a los escenarios escolares.

Los profesores/as de las diversas Etapas del sistema educativo se pueden comprometer abiertamente con la construcción de una sociedad más igualitaria en la cual los derechos de las personas sean respetados a través de lo cotidiano, introduciendo transformaciones y mejoras de su práctica diaria. Ahora bien, para ello el profesor/a de Educación Infantil igualmente actuaría sobre los niños/as para favorecer en ellos la adquisición de pequeños compromisos con el medio más cercano que les facilitaran su comprensión y que posteriormente pudiera dar lugar a acciones comprometidas encaminadas a contribuir a transformar y mejorar el medio social. En los niños y niñas se iría produciendo así las primeras tomas de conciencia sobre el funcionamiento de la sociedad en la cual viven, necesarias para que posteriormente surgieran manifestaciones de resistencia capaces de convertirse, en un futuro, en un proceso contrahegemónico destinado a combatir las relaciones de dominación y la imposición de una determinada ideología como dominante.

Desde estas afirmaciones pareciera ser que se estuviera poniendo en el profesorado de Educación Infantil todo el peso de este cambio y mejora social a través de su práctica educativa. Sin embargo, no conviene olvidar que el profesor/a desarrollar su práctica en el marco de unas condiciones laborales de que la condicionan en gran medida como ya apuntaba en reflexiones anteriores. Una de estas condiciones está referida a la abundancia de demandas a las que el profesorado tiene que responder en el aula y en el centro y la falta de tiempo para atenderlas, de manera que a menudo constriñe por un lado la disponibilidad del equipo para la discusión y reflexión y para una profundización en las mismas que le permitan reconstruir sus prácticas; y por otro su participación en actividades organizadas de formación en los equipos docentes. Sin embargo, tampoco hay que olvidar, y este hecho debería animar a trabajar por una formación en esta dirección que presente, cómo a veces basta tan sólo una pequeña transformación en la práctica de un profesor o profesora para hacer remover las concepciones más arraigadas de todo el equipo educativo en un centro o escuela infantil.

Finalmente, quiero hacer una última consideración. Me refiero a la gran fascinación que puede ejercer el escenario escolar, de manera que se obstaculiza el análisis de los sucesos y prácticas

que acontecen en éste, aspecto que debería ser tenido en cuenta en cualquier formación del profesorado en Educación Infantil que se precie de ser tal, a la hora de analizar los principios de procedimiento presentes en las actividades escolares. Así, habría que hacer un gran esfuerzo por dejar a un lado la fantasía del niño/a ideal, del ambiente ideal que parece respirarse en las aulas de Educación Infantil; más ideal aún, tranquilo y apacible cuando retrocedemos en edad y tomar conciencia de que tras las más variadas justificaciones de índole psicológica se encuentran, como en otras Etapas, unos contenidos académicos culturales que la escuela se encarga de transmitir desde las más tempranas edades.

Bajo una concepción de la Educación Infantil deformada por este idealismo ñoño, pareciera ser que al profesor/a de esta Etapa no le asistiera el derecho a tener los mismos problemas y necesidades del profesorado de cualquier otra Etapa del sistema educativo. Así, la realidad es que este profesorado tiene los mismos problemas, sienten los mismos agobios, experimenta las mismas presiones de la administración y necesitan una formación específica y actualizada como el de las otras Etapas y su práctica igualmente se haya atravesada de un sin fin de conflictos que vienen a marcar profundamente la vida en las aulas. Sin embargo, en esta Etapa, las presiones éticas y morales de los profesores/as no son tan evidentes, porque aquí no se trata de aprobar o suspender sino «simplemente» -nada más y nada menos- de sentirse aceptado o rechazado en un contexto donde se reconocen o no las experiencias de la vida cotidiana de cada uno, un contexto que por lo tanto puede originar en los niños y niñas acciones de sumisión con una cultura escolar que responde a determinados estereotipos útiles a un concreto funcionamiento social y donde los sujetos más disonantes acaban siendo excluidos.

En una escuela del «sálvese quien pueda» los sujetos más disonantes con el sistema social establecido abandonan el camino que conduce a la mejora de la propia condición social para tomar otra senda que les hace asumir un destino que les impulsa a conformarse e interiorizar un «así es la vida», y un «no todos podemos ser iguales» como principio de sus acciones (SÁNCHEZ BLANCO, 1994). Ahora bien ¿cómo la escuela potencia este mensaje, refuerza tales ideas?. Esta es una de las cuestiones claves que una formación del profesorado comprometida debería abordar.

Referencias bibliográficas

- ALVAREZ MENDEZ, J.M. (1990). Tendencias actuales en el desarrollo curricular en España. *Educación y Sociedad*, 6, 103 y 85.
- DOYLE, W. (1985). La investigación sobre el contexto del aula. Hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado. *Revista de Educación*. 277, 29-42.
- SÁNCHEZ BLANCO, C. (1994). *El desarrollo de la cooperación en el 2º ciclo de Educación Infantil*. Tesis doctoral, Madrid: U.C.M.
- SÁNCHEZ BLANCO, C. (1995). *El desarrollo de actitudes en Educación Infantil*. Madrid: Edelvives.
- STENHOUSE, L. (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educación*, 277, 43-53.

Dirección de la autora: _____

CONCHA SÁNCHEZ BLASCO

Universidad de La Coruña

Facultad de Educación

Departamento de Pedagogía y Didáctica de las CC. Experimentales

Paseo de Ronda, 47

15011- La Coruña

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

SÁNCHEZ BLASCO, Concha (1997). El valor de las actividades y sus principios de procedimiento en la formación del profesorado de educación infantil. *Revista [Electrónica] Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edinfant.htm>].