

La práctica no es neutral: docencia y concepciones educativas

Es un hecho sabido que, en la mayor parte de los casos, a ser maestro se aprende siéndolo, es decir, que el quehacer docente no se aprende tanto en las escuelas de magisterio como en la práctica diaria. Esto, que a primera vista parece una banalidad, tiene consecuencias importantes en lo que supone el ejercicio de la profesión. Suelen ser los compañeros y compañeras más próximas al «maestro nuevo»

los que aconsejan y ofrecen experiencias, es decir, los que actúan como transmisores de prácticas mayoritarias y estandarizadas, que los profesores suelen interiorizar de modo poco reflexivo.

Este proceso de socialización profesional suscita la creencia de que las conductas anteriormente descritas constituyen la «manera natural de enseñar», desconociendo que estas prácticas, supuestamente naturales, son susceptibles de ser analizadas y categorizadas y, por tanto, sometidas a revisión crítica. Es decir, que provoca la ilusión de que enseñar es

Cuadro 1

ENFOQUE TRADICIONAL

Éste es el enfoque en que se basa la supervivencia de la tradición y de las normas establecidas por excelencia. En palabras de Henri Wallon: *...Su objetivo es la acción que los adultos deben ejercer sobre la juventud para transmitirle la herencia de sus antepasados, para darles las ideas y las costumbres que le permitirán adaptarse mejor a la sociedad cuyo relevo va a asumir...* (H. Wallon, 1981).

1. Concepción del niño como un sujeto pobre, pasivo, únicamente perceptivo. No se tienen en cuenta las peculiaridades ni la identidad individual, sino que se tiende a un modelo homogéneo y uniforme que todos deben copiar. Niños y niñas son sujetos sin opinión valorable y deben amoldarse a las propuestas del adulto.

2. Objetivos instructivos y contenidos conceptuales. *El cuerpo del conocimiento es algo cuidadosamente estructurado que no admite ser cuestionado. Los procedimientos de resolución de problemas y situaciones son presentados como ciertos y de aplicabilidad asegurada. Los niños deben limitarse a estar atentos, a recibir pasiva y dócilmente cuanto se les transmite (ya sean órdenes, pautas de comportamiento, conocimientos, etc.) y repetirlos siempre que el adulto lo considere conveniente. Se tiende a la acumulación de datos divorciada del desarrollo de la personalidad global* (L. Molina; N. Jiménez, 1995).

3. Trabajo con cartillas, cuadernillos... (materiales elegidos por rutina, sin criterios).

4. Mesas y sillas alineadas o agrupadas. Atención centralizada en torno a la pizarra y la mesa de la profesora.

5. El aprendizaje es un proceso lineal. El conocimiento se fija mediante un proceso de atención y retención. *Aprender es un hecho individual y homogéneo, susceptible, por tanto, de ser estandarizado* (R. Porlán, J. Martín, 1991).

6. Alta valoración del trabajo, pero escasa o nula del juego (mesas/sillas alineadas o agrupadas en bloques —criterios de agrupación basados en jerarquías de «buenos» y «malos» alumnos—). Los juegos y materiales manipulativos permanecen guardados en armarios, fuera del alcance de los niños.

7. La globalidad no se tiene en cuenta como criterio de valoración. Los conocimientos se ofrecen de modo sumativo y estandarizado. Se produce una división abismal entre la escuela y la vida.

8. Actividades completamente homogéneas (gran grupo de individuales dirigidas por el adulto). No se valora el trabajo en pequeño grupo ni la interacción entre iguales.

9. No se tiene en cuenta la autonomía como valor. Se valora positivamente la heteronomía, la obediencia ciega al adulto, que es quien conoce e imparte la verdad.

10. El profesorado no trabaja en equipo. Existe aislamiento y concepto competitivo. Ocasionalmente pueden ocultarse actividades realizadas para evitar «ser copiado» por otros compañeros (aula de puerta cerrada).

11. La profesora es mera ejecutora del libro de fichas, cartillas, etc. Tiene un papel absolutamente instructivo, jerárquico y controlador.

12. La comunicación con las familias es escasa. Si se produce, también es unidireccional y fomenta las desigualdades y los estereotipos en aspectos básicamente instructivos y conductuales («mal o buen alumno»). La participación de las familias es prácticamente nula.

13. La evaluación es concebida exclusivamente como producto, entendida sólo como evaluación de alumnos.



Cuadro 2

ENFOQUE RACIONALISTA O TECNOLÓGICO
Surge como alternativa a las críticas contra el modelo tradicional por su falta de rigor y fundamentos teóricos. Así, la pretensión es racionalizar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque tecnocrático en el que todo se ha programado y secuenciado exhaustiva y detalladamente de antemano. <i>Las técnicas de enseñanza así obtenidas son susceptibles de ser aplicadas por diferentes personas, en cualquier situación, con la probabilidad de obtener resultados similares</i> (R. Porlán, J. Martín, 1994).
1. Se concibe que el niño es como una «tabula rasa», como un saco que hay que llenar, y que cuando llega a la escuela no sabe nada. Que es un sujeto pasivo, receptor del mensaje del profesor y susceptible de aprender todo lo que se le enseñe. <i>Hay un modelo de concepción del hombre (y sobre todo del niño) como si fueran un vaso que hubiera que llenar de conocimientos y reglas. Y hay otra manera de verlo como si se tratara de un abanico de facultades que hay que potenciar</i> (G. Anceschi, 1987).
2. Objetivos cerrados y definidos. Contenidos conceptuales y procedimentales en las destrezas.
3. Trabajo con fichas elegidas generalmente con cierto criterio de selección, aunque de modo superficial (si tiene ilustraciones atractivas, si propone actividades de preescritura, si contiene pocas o muchas fichas, etc.).
4. Ambientación del aula con mesas a un lado del aula, alfombra al otro lado y muebles con juegos alrededor, generalmente apilados y poco accesibles a los niños.
5. El aprendizaje se concibe como una estructura secuenciada y acumulativa. Se piensa que <i>... aprenden antes lo simple, lo cercano, lo fácil, las partes, que lo complejo, lo difícil o el todo</i> (M. de Febrer, M. Jover, 1996). Además se considera consecuencia directa y única de la enseñanza que <i>Todo lo que es bien enseñado debe ser bien aprendido, a no ser que los alumnos no posean unas actitudes o inteligencia normales</i> (R. Porlán, J. Martín, 1991).
6. Concepción de separación entre juego y trabajo.
7. Globalidad forzada alrededor de centros de interés típicos, marcados por la editorial de turno. El tema se toma como excusa para introducir una serie de contenidos conceptuales y destrezas.
8. Actividades homogéneas la mayor parte del tiempo: gran grupo/individual, así como equipos dirigidos por el adulto. En ocasiones, descentralizadas para aquellos niños que terminan la ficha y pueden ir a jugar.
9. No se valora la autonomía o sólo en determinados hábitos o destrezas de tipo instructivo impuestas desde el exterior.
10. Para el profesorado, el trabajo en equipo se sintetiza en la indicación «hacer todos lo mismo», en programar a la vez las unidades, las salidas, los horarios... No se habla de criterios ni de filosofía educativa, o, en todo caso, se habla de un modo superficial.
11. Participación puntual de las familias (alguna reunión, excursiones...). Concepto pasivo.
12. La profesora es protagonista central del escenario escolar. Su papel es esencialmente transmisivo. Es quien motiva, elige temas, secuencia y, en definitiva, de quien depende todo el control del proceso de enseñanza-aprendizaje.
13. Evaluación concebida como producto y control de destrezas en los procesos (picar, recortar, grafomotricidad...). Además de evaluar a los niños, se evalúa superficialmente el desarrollo de las programaciones (si dió tiempo a terminar en los plazos, si los ejercicios eran difíciles, etc.).

una práctica desvinculada de cualquier teoría y de que las teorías educativas no son relevantes para la práctica de la enseñanza (R. Porlán, J. Martín, 1991).

A lo largo de varios años de práctica docente en aulas de educación infantil, así como de asesora de formación en esta etapa en centros de profesores, he observado una serie de hechos que expongo a continuación y que son las hipótesis que dan forma a este artículo:

- . Existe un proceso evolutivo entre los profesionales de enseñanza infantil.
- . Este proceso evolutivo puede diferenciarse en etapas o fases con identidad propia.

- . Cada una de estas etapas puede asociarse con un enfoque teórico pedagógico determinado.
- . Las señas de identidad de cada fase, afectan a todos los aspectos curriculares de la práctica diaria (estructuración de espacios, relación con las familias, concepto de evaluación, materiales curriculares, etc...).
- . Cada enfoque pedagógico no sólo refleja un modo determinado de ver la educación, sino de ver el mundo. Por tanto, es parte de una concepción social mucho más amplia.
- . Normalmente, las fases no se dan de un modo puro, sino de forma mixta.



Cuadro 3

ENFOQUE ESPONTANEISTA

Enraizada en movimientos ideológico-políticos renovadores (Escuela Nueva en la década de 1930, en nuestro país, corrientes alternativas en la década de 1960: Illich, Sumerhill, Pedagogía Institucional...) y que tienen su precursor en Rousseau; ponen el énfasis en el niño como protagonista de su educación y el respeto absoluto por su libertad y en seguir los procesos naturales del aprendizaje.

1. Respeto por el niño como ser autónomo y libre, por sus características personales y por su identidad propia. Es portador de unas capacidades que se desarrollarán de modo natural en contacto con la realidad, con escasa participación del adulto. Se confía en su interés natural por aprender, respetando sus intereses y motivaciones y estimulando su actuación espontánea, dejándoles tomar la iniciativa de su propia evolución.

2. Se habla de «grandes objetivos de la educación». No se definen otros objetivos o bien subyacen los instructivos en currículum oculto. Se valoran más los contenidos procedimentales que los conceptuales. Los valores se aprecian pero sin definir cómo se trabajan en la práctica.

3. Trabajo sin fichas editoriales. Elaboración de fichas por el profesorado similares a las fichas de las editoriales (fotocopias...). En ocasiones, improvisación (seguimiento del niño sin organización previa).

4. Ambientación casual, un tanto caótica (juegos, mesas/sillas, alfombra, intentos de zonas de juego, espacios sin definir, seudorrincones, a veces desorden...).

5. Concepto activista de la educación (hacer muchas actividades, dejar al niño en contacto con la realidad, con nuevas experiencias, aunque con escaso significado entre ellas, realizadas de un modo casual o sin estructuración).

6. Se tiende a valorar mucho el juego libre, pero sin abandonar situaciones de trabajo de etapas anteriores, especialmente por un miedo latente a dejar lagunas de conocimiento. Así, se tiende a hacer una situación mixta entre juego y trabajo, separando ambas situaciones, o bien a edulcorar situaciones de aprendizaje para poder aprender jugando, con la pretensión de no provocar traumas y no forzar la voluntad infantil.

7. Globalidad forzada alrededor de centros de interés marcados por las profesoras o también se realizan actividades siguiendo intereses que surgen en el aula desde los niños, pero sin sistematizar.

8. Se combinan las actividades homogéneas (gran grupo/individual) con otras descentralizadas, pero con escasa organización.

9. Se valora la autonomía en aspectos de orden físico (abrocharse, lavarse, bajar escaleras, elegir materiales...). También se valora la capacidad de decidir por sí mismo, pero no se estructuran normas de grupo o, si se hace, se siguen de modo casual o inconstante, confiando en la capacidad natural del niño para autorregular su conducta (*laissez-faire*).

10. En cuanto al profesorado, se sigue concibiendo que el equipo ha de hacer las mismas actividades o seguir la programación. Se puede hablar de criterios, pero sin profundizar ni estructurar. Las reuniones se convierten, muchas veces, en un anecdotario.

11. La profesora o el profesor tienen una actitud de escucha hacia los niños, pero sin interpretarles. Su papel es bastante pasivo, limitándose a ofrecer un medio no coercitivo y dando luz verde a la espontaneidad, libertad, creatividad e imaginación infantiles. Así, sigue el proceso de los niños y de las niñas, pero sin trabas, dejando actuar a la naturaleza.

12. Mayor participación de las familias (mayor número de reuniones, visitas, excursiones, elaboración de materiales...). Concepto colaborativo.

13. Evaluación asistemática. En ocasiones se evalúa el producto como en etapas anteriores. Los procesos importan, pero no se registran las observaciones y no se sistematizan con instrumentos. Se realizan valoraciones no sólo de los niños, sino también del equipo educativo pero sin estructurar.

Partimos precisamente de esta afirmación por la que todos los aspectos relacionados con la práctica educativa (incluso aquellos que pudieran parecerse a primera vista casuales o poco relevantes) son reflejo de un enfoque teórico determinado. Por ello, en este artículo se pretende organizar la práctica curricular que se desarrolla en educación infantil en torno a cuatro concepciones pedagógicas diferenciadas: la concepción tradicional, la concepción racionalista o tecnológica, la concepción espontaneista y la concepción interactiva o investigadora (cuadro 1, 2, 3, 4 y 5).

En cada una de ellas se han analizado los siguientes aspectos o parámetros:

1. Concepto del niño.
2. Elección y definición de objetivos.
3. Elección de materiales curriculares.
4. Organización del espacio-ambiente.
5. Concepto de aprendizaje.
6. Concepto de juego-trabajo.
7. Concepto de globalidad.
8. Organización de las actividades.
9. Concepto de autonomía.
10. Trabajo en equipo.
11. Papel del profesorado.
12. Participación de las familias.
13. Concepto de evaluación.



Cuadro 4

ENFOQUE INTERACTIVO O COPARTICIPATIVO

Superando las anteriores dicotomías, surge la propuesta interactiva, coparticipativa o investigadora. En ella ... *Todos tienen algo que aportar y en la que la negociación de intenciones y significados cobra una importancia capital. Ya no se trata de transmitir conocimientos, técnicas, valores... unidireccionalmente, ni de dejar que se establezcan por sí solos, sino de construirlos a partir de la acción conjunta* (L. Molina, N. Jiménez, 1995).

Se relaciona con teorías constructivistas del aprendizaje (escuela de Piaget), así como con las corrientes sociohistóricas (Vygotski) y las corrientes ecológicas (Bronfenbrenner).

1. Se concibe al niño como a un sujeto inteligente, con personalidad, identidad e ideas y con una potencialidad de capacidades que ha de desarrollar en interacción con los demás (niños y adultos) y en un entorno rico y diverso, no sólo en aspectos materiales, sino especialmente en oportunidades de aprendizaje con los otros, que provoquen curiosidad y necesidad de aprender (interlocutor):

Sentirse entero es, para el niño (como para el hombre), una necesidad biológica y cultural: un estado vital de bienestar (L. Malaguzzi, 1987).

2. Objetivos operativos definidos por intenciones educativas (profesorado) y por los intereses de los niños (alumnado). Se valoran los contenidos procedimentales y actitudinales, así como los conceptuales, en un sentido constructivo.

3. Trabajo con diversidad de materiales: programaciones abiertas (proyectos de trabajo, investigación en el aula, investigación del medio...). Los materiales son considerados recursos desde un punto de vista amplio: libros, vídeos, álbumes, videos, recursos humanos, etc. Los aporta por toda la comunidad educativa.

4. Descentralización de espacios (talleres, rincones, descompartimentación...). Se organizan espacios y materiales con intencionalidad educativa. Se tiene en cuenta el ambiente como un potente comunicador no verbal.

5. Educación activa (no se trata de hacer muchas actividades, sino de que éstas tengan un verdadero sentido). Se tiene el concepto del aprendizaje como un proceso en construcción, dentro de un contexto significativo para el niño y el adulto, conectado a los intereses de los niños, a sus ideas previas, y asimismo como los intereses del adulto y sus intenciones educativas. También tiene un gran valor el lenguaje tanto en su vertiente externa (expresión y comunicación) como interna (regulador de conducta) en los procesos de aprendizaje. Se tienen en cuenta, además de las capacidades cognoscitivas, otras no menos importantes (afectiva, relacional, psicomotora, lingüística). Se valora el aprendizaje en interacción con los demás (niños y adultos):

El aprendizaje del niño comienza mucho antes de la edad escolar (Vygotski, 1984).

6. Se supera la disyuntiva juego/trabajo. Se valoran las situaciones que interesan o provocan curiosidad.

7. No se busca forzosamente la globalidad como un tópico que haya que desarrollar. Se potencian las relaciones naturales que se establecen entre los distintos conocimientos para poderlos transferir a otras situaciones.

8. Las actividades descentralizadas tienen mucha importancia, así como la interacción entre iguales. Actividades de gran grupo (no como uniformidad, sino como interrelación), de pequeño grupo e individuales, tanto en forma libre como dirigida, en ocasiones, por el adulto.

9. Se valora la autonomía no sólo en aspectos físicos, sino también intelectuales y éticos. Importa la creación interna de normas y su seguimiento, tanto a nivel individual como grupal.

10. En cuanto al profesorado, el trabajo en equipo no se concibe como «hacer todos lo mismo», sino como compartir criterios, elaborar materiales, instrumentos, y profundizar en aspectos teóricos y confirmar hipótesis de trabajo; en definitiva, investigar.

11. Papel del profesor como un interlocutor que escucha a los niños y analiza e interpreta las situaciones. Es, pues, un papel fundamental, insustituible, no ya como transmisor de conocimientos, sino como un catalizador de intereses que ayuda a hacer crecer las ideas de los niños y niñas. Se trata as de intervenir para hacer avanzar (y no sólo en aspectos cognoscitivos, sino también relacionales, emocionales, lingüísticos, estéticos, psicomotores, de toma de decisiones...). Tiene intenciones educativas definidas que desempeñan un papel importante en conjunción con las de los niños. Se valora, además, al profesor o la profesora como a un sujeto con identidad y peculiaridades diferenciadas en su modo de hacer escuela, pero que, además, comparte intereses dentro de un colectivo de profesionales y puede definirse como un investigador educativo.

12. La relación con las familias se plantea de modo interactivo y dialogante por ambas partes. Concepto amplio de comunidad educativa (no sólo padre/madre).

13. La evaluación se da desde el inicio (intereses, ideas y experiencias previas) en todo el proceso (plantillas, registros, observaciones...) y al final (dossiers, memorias, informes). Los niños son sujetos activos de su propio aprendizaje y conscientes de los logros adquiridos. El equipo se autoevalúa, así como los procesos de enseñanza-aprendizaje, por medio de instrumentos y guías.



Consecuencias de este análisis para la formación del profesorado

Cabe señalar tres consecuencias importantes:

1. No es habitual que el docente sea consciente sobre qué aspectos concretos de su práctica se corresponden con una u otra concepción pedagógica. Máxime cuando esta práctica suele estar impregnada de casi todos los enfoques presentados en este artículo, coexistiendo en mayor o menor armonía según el caso.

Por tanto, es conveniente que el profesorado de educación infantil conozca este proceso, que lo discuta, lo ponga en tela de juicio; en definitiva, que lo personalice, con el fin de que lo pueda cotejar con su desarrollo docente y, de este modo, hacerse conscientes de su propio momento evolutivo profesional.

2. Por otra parte, es muy útil para los asesores de formación externos al centro, ya que ayuda a construir un «mapa de situación evolutivo-docente» incluso en sus primeros contactos con profesores o equipos. A partir de primeras impresiones no sistematizadas (conversación, ambientación de aula, anécdotas, entrevistas...) se pueden ir ubicando los primeros datos, para, progresivamente, dar mayor estructura al mapa o esquema que puede ir adquiriendo mayor rigor por medio de encuestas iniciales, cuestionarios, visitas de aula, etc.

3. Es un hecho constatado en numerosas ocasiones por los profesionales que nos dedicamos a la formación, que habitualmente existe un abismo entre las intenciones expresadas de un modo explícito por el profesorado (por ejemplo, en los proyectos educativos, curriculares, en las programaciones...) y la práctica diaria. Mediante la toma de conciencia sobre los distintos modelos y la autoidentificación con uno o varios de ellos, se puede favorecer el tender un puente entre ambas orillas.

Posibles modos de actuación. Conclusiones

. A la hora de seleccionar posibles temas formativos para profesores (tanto a nivel individual como de equipo) no será razonable pretender dar «saltos» entre enfoques demasiado distantes de la propia realidad. Así, por ejemplo, tendrá poco sentido proponer un cambio radical hacia una programación por proyectos de trabajo a profesionales con una concepción racionalista del aprendizaje y con un gran apego por los libros de fichas. Quizá será más aconsejable realizar propuestas más próximas (comenzar explorando las ideas previas de los niños en temas familiares, pequeños proyectos en

alternancia...) y que, en definitiva, supongan un pequeño salto y no uno muy grande.

. Promover interacciones entre grupos de enfoques teóricos próximos en los equipos de trabajo (grupos de trabajo, seminarios, equipos docentes...). Para ello, hay que partir, en primer lugar, de conocer la situación de cada uno (y por parte de cada uno) en el mapa de los distintos enfoques teóricos. Ello puede realizarse por medio de cuestionarios iniciales, debates etc. En segundo lugar, proponer temas de trabajo que no supongan puntos de vista muy semejantes ni tampoco muy alejados entre sí, para facilitar un avance. Podríamos hablar, entonces, de un «desequilibrio óptimo intergrupalo» trasladándolo al ámbito de desarrollo profesional.

Hay casi siempre un progreso cuando en el transcurso de la realización grupal de la tarea se produce una confrontación de puntos de vista moderadamente divergentes sobre la manera de abordarla. Importa poco que la confrontación se produzca entre puntos de vista correctos e incorrectos o bien que los puntos de vista sean incorrectos por ambos lados (Perret-Clermont, 1979, en César Coll, 1984).

. Entender y hacer entender que determinados aspectos concretos del desarrollo del currículo no son modos ni hechos aislados, sino que responden a una filosofía educativa mucho más amplia, a un paradigma educativo que es el que les da sentido dentro de un marco teórico. Así, por ejemplo, en muchas ocasiones, determinadas metodologías son consideradas «modas» por parte de muchos sectores del profesorado (programación por proyectos, talleres, rincones...), cuando, en realidad, son expresiones concretas de una filosofía educativa determinada.

. Es evidente que este enfoque es extrapolable a otras etapas, ciclos y/o áreas educativas en su estructura general y salvando las señas diferenciadoras para cada una de ellas. En este artículo se ha enfocado desde la perspectiva del profesorado de educación infantil, que, sin duda, es una de las etapas con unas señas de identidad más peculiares en el marco educativo. Pienso que, de todos modos, será interesante realizar un posible trabajo, en otros niveles, siempre que se fijen los parámetros más identificables en cada enfoque teórico. Esta tarea podrá ser abordada por grupos interprofesionales con capacidad de reflexión, autocrítica y una experiencia que permita una visión en perspectiva sobre la propia trayectoria profesional.

. La intención de esta exposición no es el de una estructuración rígida del quehacer educativo, entre otras cosas porque, como ya hemos dicho, se producen habitualmente de una forma mixta. Las influen-



cias a que hemos estado y estamos sujetos los docentes son muy diversas, especialmente en un contexto histórico de características tan peculiares como el de nuestro país. Pero no por ello es imposible intentar diferenciar los distintos enfoques que subyacen en nuestro quehacer cotidiano en la escuela para favorecer una mayor toma de conciencia sobre ello.

. Por último, las conclusiones expuestas no son un modelo acabado, sino que está sujeto a revi-

siones y críticas por parte de los profesionales de la etapa, que, con su experiencia y conocimientos, tendrán, sin duda, mucho que aportar. Este trabajo es resultado de una reflexión como profesional de educación infantil y como asesora de formación en esta etapa educativa, en un intento de hacer realidad el hecho por el que el mejor profesional es aquel que hace coherente su pensamiento con su trabajo diario.

Referencias bibliográficas

- ANCESCHI, G. (1987): *Locchio se salta il muro*, Reggio Emilia. Madrid. MEC/CAM.
- COLL, C. (1984): «Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar» en *Infancia y Aprendizaje*, n. 27/28.
- DE FEBRER, M.; JOVER, M. (1996): «Los límites del aprendizaje» en *Cuadernos de Pedagogía*, n. 243.
- MALAGUZZI, L. (1987): *Locchio se salta il muro*. Reggio Emilia. Madrid. MEC/CAM.
- MOLINA, L.; JIMÉNEZ, N. (1992, 1995): *La escuela infantil. Acción y coparticipación*. Barcelona. Paidós. Cuadernos de Pedagogía.
- PORLÁN, R.; MARTÍN, J. (1991): *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla. Dada.
- VYGOTSKI, L.S. (1984) «Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar» en *Infancia y aprendizaje*, n. 27/28.
- WALLON, H. (1981): *Sociología y educación*. Madrid. Palacios, J. (ed.), P. del Río Editores.