

INFANTIL

En este artículo se defiende una educación infantil que incorpore en sus prácticas el compromiso de construir estrategias emancipadoras que faciliten a profesores y profesoras una discusión crítica y una mayor

conciencia acerca de los propios valores. Las prácticas docentes en esta etapa no son en absoluto neutrales. Por el contrario, bajo la candidez de ciertos planteamientos educativos, basados en la afectividad y en el amor a los niños, unidos a las más diversas justificaciones de orden sicológico, bien se puede estar disfrazando hábilmente todo un entramado de relaciones de poder, propias de la sociedad neoliberal en la que vivimos, que se van construyendo ya desde el inicio de la escolarización.

REPRODUCIR VERSUS RESISTIR

**Algunas contradicciones
de la práctica educativa en la educación infantil**

CONCEPCIÓN SÁNCHEZ BLANCO*

Una sociedad como la nuestra, cada vez más dualizada como consecuencia de las diferencias económicas, dividida entre los que tienen trabajo y los que no lo tienen, entre los que disponen de un empleo estable y bien remunerado y los que sobreviven a base de empleos temporales y mal pagados, en la que la segregación de grandes núcleos de población está a la orden del día, está ofreciendo el terreno idóneo para caer en el más hondo de los pesimismos. Ni tan siquiera las largas peroratas y el discurso de esperanza de los políticos consiguen resultar creíbles para convencer a la población de que el cambio socioeconómico y político es posible.

1. La visión pesimista: una escuela del “sálvese quien pueda”

La situación relatada configura un panorama desolador y de desconfianza hacia las instituciones, entre ellas las educativas. Ya no resultan creíbles ciertos binomios tradicionales (escuela-progreso, estudios-empleo, educación infantil-prevención de fracasos escolares). Ahora más que nunca la escuela parece estar perdiendo toda credibilidad educativa porque el mito engañoso de preparar para un futuro *a priori* definido apenas sí tiene eco, sobre todo cuando éste es tan incierto, situación que además puede acercarnos a la sustitución del binomio maestro-educador por el de maestro-cuidador.

Desde estas circunstancias tan desesperanzadoras, es una tentación el análisis de los procesos sociales que tienen lugar durante la escolarización temprana y posterior desde perspectivas eminentemente reproductivistas de tales procesos (Bowles y Gintis 1985), sin que haya la más pequeña oportunidad para el surgimiento de una escuela viva que incorpore en su seno la rebeldía y la resistencia ante tan desolador panorama. Desde aquí, el camino más pesimista para el análisis de los sucesos en las aulas es aquél que ahonda en cómo la escuela contribuye a perpetuar este orden socioeconómico y político con carácter hegemónico existente. Un orden que responde a las necesidades de una sociedad asentada, desarrollada y reconstruida en función de las necesidades de un sistema de producción neoliberal, generador igualmente de un conjunto de relaciones sociales específicas y funcionales para con éste.

2. Entre la desesperanza y la duda

Mi pregunta es si cabe desde la escuela, y más concretamente en los primeros tramos de escolarización, un proceso de resistencia al orden establecido que contribuya a la construcción de todo un proceso contrahegemónico, es decir, de emancipación de las conciencias

de educadores, niños y familias que permita comprender, interpretar y explicar el mundo social en el que vivimos y su influencia en nuestras creencias y valores, así como a reconstruir éstos desde una perspectiva eminentemente crítica.

Para ello, tendremos que comenzar a recuperar una visión de la escuela, de el profesorado, de los niños y de las niñas, de los padres y madres, de nosotros mismos como investigadores sociales, en términos del lenguaje de la posibilidad, de la crítica y de la transformación democrática (Shory, Freire, 1987 y Giroux, 1988) que vaya, por lo tanto, más allá de sus actuaciones como instrumentos útiles para un particular *status quo* socioeconómico y cultural dominante y de su capacidad para reproducir en sus acciones los principios sustentadores del mismo y, sin embargo, desprovistos de la fuerza necesaria para resistirse a tal estado de cosas. Por el contrario, convendría comenzar a indagar, analizar y reflexionar acerca de cuáles son las acciones de la escuela encaminadas a resistir esa función reproductora y qué repercusiones podrían tener tales procesos de resistencia en la transformación crítica de la práctica en los escenarios escolares.

Así, se trata de un proceso de resistencia transformadora que necesita comenzar por una toma de conciencia de los valores que se transmiten en nuestras acciones y por lo tanto considerar y analizar el componente ético, el *deber ser*, de las mismas en los escenarios escolares. Ello requiere un compromiso con la crítica tanto del *deber ser* de los fines de dichas acciones como de los medios utilizados en las mismas, pues ambos tendrían que resultar éticamente aceptables. De esta forma, las actuaciones encaminadas a resistir un orden hegemónico que fabrica las más variadas relaciones de dominación e injusticias sociales estarían orientadas por la realización de un principio ético, de manera que el sentido técnico de las mismas pasaría a un segundo plano, quedando subordinado a esa razón moral. Así, por ejemplo, cuando el profesor propone a los niños realizar un collage entre varios les ofrecería un principio ético de acción, de manera que la finalidad prioritaria de la tarea en educación infantil sería que los niños se ayudaran y construyeran juntos el collage y no tanto que llegaran a un resultado “exquisito” en la utilización de esta técnica pictórica o a un manejo más o menos adecuado de la misma.

Sin embargo, las observaciones realizadas en la escuela infantil muestran cómo a menudo los profesores y profesoras e incluso los mismos pequeños y pequeñas convierten en hegemónicos e incluso exclusivos los principios con carácter técnico a la hora de organizar y emitir juicios sobre la actividad, olvidando otros principios de carácter ético que pueden contribuir a resistir y mejorar el medio social ya desde la temprana escolarización. De hecho, en la asamblea del aula, el profesor, tratando de evaluar la actividad con los niños, pregunta a menudo por el resultado de la tarea realizada colec-

tivamente y no tanto por los sucesos y conflictos sociales acaecidos durante la realización de ésta, e incluso establece comparaciones entre el resultado de los diferentes grupos. Desde aquí, no puede resultar extraño que los mismos *niños* reproduzcan tales valores y señalen insistente al compañero como responsable de ciertos resultados indeseables de la tarea misma, diciendo que éste ha “dado” mal el pegamento, que ha recortado mal o que ha cortado un trozo de papel que no debía.

3. Una ventana entreabierta

Ahora bien, ¿qué tipos de resistencia surgen en los *escenarios* escolares? Mi experiencia en las escuelas y en el trabajo con el profesorado muestra como hay enseñantes que manifiestan una gran resistencia en torno a cuestiones que tienen que ver con el currículo que prescribe la Administración educativa. Así, por un lado, no faltan los que buscan las más variadas estrategias para burlar este currículo oficial, no sólo la enseñanza de determinados *contenidos*, sino ciertas tareas que por las condiciones laborales del profesorado se burocratizan, como la elaboración de las unidades didácticas que sigue en su práctica y las programaciones de aula. Sin embargo, también hay otros profesores y profesoras cuya resistencia va encaminada a rebelarse contra ciertas acciones y consideraciones de los padres, madres y tutores que se empeñan en “prescribirles” ciertas cuestiones que incluso la propia Administración con la L.O.G.S.E. inicialmente trató de extirpar de la educación infantil. Éste es el caso, por ejemplo, de la controvertida enseñanza de la lecto-escritura¹ en la *educación infantil*, cuyos aprendizajes en este sentido son objeto de preocupación de muchas familias desde muy temprana edad en los niños y en las niñas, pensando que en dichos *aprendizajes* precoces está la garantía del éxito escolar de sus hijos e hijas.

En otros casos, la resistencia del profesorado está referida a la realización de un sinfín de *documentos burocratizados* en los centros (Programaciones de Aula, Programación General Anual, Proyecto Curricular, unidades didácticas...) que a menudo le resta espacio para la reflexión sobre la práctica cotidiana y que, como contrapartida, le sirven para aprobar su trabajo ante la inspección correspondiente. Las medidas de evaluación reciente-

“Mi pregunta es si cabe desde la escuela un proceso de resistencia al orden establecido que contribuya a la construcción de todo un proceso contra-hegemónico, es decir, de emancipación de las conciencias de educadores, niños y familias”



PICTOGRAMAS

mente aprobadas en Educación Infantil, construidas no tanto a partir de la especificidad de la etapa, como de la extrapolación de dichas medidas procedentes de etapas de escolarización obligatorias a la educación infantil, pueden añadir más *burocracia* a la tareas docentes. Es decir, en el fondo se puede estar produciendo una resistencia del profesorado a repetir en esta etapa infantil idénticos procesos a los que se repiten en la enseñanza obligatoria, olvidándose de las particularidades de la misma.

Pero también hay circunstancias en las cuales los profesores y profesoras se resisten a cumplir fielmente lo programado por el equipo porque implica una carrera a menudo desenfrenada de tareas donde apenas si hay tiempo para la reflexión. Por el contrario, tratan de imprimir en este tipo de actividades un sello característico, ralentizando sus actuaciones y propuestas de aula, aunque eso sí, sin abandonar ciertas producciones que muestran al menos aparentemente que se está llevando a cabo lo programado. En este sentido, también encontramos aquellos profesores y profesoras que se resisten a cumplir al pie de la letra *el libro de texto* decidido en el equipo docente para la etapa, generando para ello las más variadas estrategias con el objeto de hacer creer que se han acabado todas y cada una de las unidades didácticas planteadas en el libro y sobre todo las fichas incluidas en el mismo. Surge así una dualidad de *la práctica en las aulas* de manera que, junto a la actividad y a las propuestas derivadas de una reflexión sobre las acciones, conviven esas otras burocratizadas de simple *reproducción* de lo que dicen o harían otros (y aquí no hay que olvidar a los más arriesgados que llegan incluso a desvalorizar esta actividad ante los niños y niñas: “¡chicos, hoy toca hacer fichas, haced todas las que podáis!”).

Téngase en cuenta que la situación relatada es particularmente preocupante para aquellos profesores y profesoras que trabajan en cierto sector de la enseñanza privada. Primero, porque acabar el material supone una manifestación de su eficacia para el trabajo ante la dirección e incluso ante los padres, madres y tutores. En segundo lugar, porque ya que *las familias* han invertido un dinero en un material tiene lugar un proceso de exigencia encubierto hacia el profesorado que consiste en el consumo pleno -o por lo menos aparente- del material en el aula. La manifestación externa y evidente del rendimiento

de sus hijos e hijas para muchos de estos padres, madres y tutores la encuentran en el “rellenado” al final de curso de todo el material.

Por otra parte, hay situaciones en las cuales los profesores y las profesoras manifiestan resistencias a la *taylorización* de su trabajo, a convertirse en meros ejecutores de las ideas y planes en los que ellos no han tomado parte, resistencia que va dirigida tanto a la dirección como a los representantes de la Administración educativa, utilizando para ello las más variadas estrategias. Recordamos aquí, a modo de ejemplo, cómo en un centro de educación infantil los profesores y las profesoras, conscientes del control encubierto ejercido por la *coordinadora pedagógica*, se negaban a ocupar este cargo porque saben de la capacidad del mismo para transformarlos en vigilantes y controladores del trabajo de sus compañeros y compañeras. Sin embargo, como contrapartida, olvidan que también este cargo significa un poder en el centro que puede servir para controlar ciertas acciones despóticas de la misma dirección.

Desde aquí, se produce también una resistencia al secuestro de tiempos en el escenario escolar, un secuestro que obliga a los profesores y profesoras a un ritmo constante en su *producción* como enseñantes que les mantiene permanentemente ocupados, si no atendiendo a los niños, padres, madres o tutores, organizando y resolviendo la burocracia de la enseñanza². En este caso, algunos profesores y profesoras se rebelan cambiando ciertas secuencias de actividad que parecen haberse convertido en inevitables en el caso de la educación infantil. Me estoy refiriendo a las llamadas rutinas escolares de la vida cotidiana, que el *profesorado* altera en algunas ocasiones, aunque siempre respetando un cierto marco organizativo del centro de Educación Infantil y culpabilizándose, sin embargo, a menudo, por tales cambios, por esta resistencia a cumplir con un horario excesivamente programado y por lo tanto fragmentado.

No se olvide, además, que el profesorado de educación infantil sufre todo un proceso de *proletarización* cuando se ve sometido a una pérdida progresiva de control de su trabajo, situación de la cual tiene que tomar conciencia para que los lamentos de los profesores y profesoras de esta etapa, que aparecen como una forma de resistencia (Guerrero, 1990: 39), den paso a una respuesta consciente y organizada de lucha con-



PICTOGRAMAS

“Se trata de un proceso de resistencia transformadora que necesita comenzar por una toma de conciencia de los valores que se transmiten en nuestras acciones y por lo tanto considerar y analizar el componente ético, el deber ser, de las mismas en los escenarios escolares”

tra estas situaciones de dominación que se dan tanto en su práctica docente como en su propia vida fuera del escenario laboral. Así pues, la educación infantil necesita trascender un discurso basado exclusivamente en el respeto y cuidado de los intereses del niño pequeño para pasar a explicar también las prácticas en esta escolarización temprana bajo un prisma laboral, *sociopolítico*, cultural y económico. Así, téngase en cuenta que esta predisposición del profesorado a la lucha y transformación de las relaciones de dominación presentes en su trabajo de enseñanza desarrollado en un *contexto neoliberal* tiene la capacidad de traspasar la escuela y las aulas y convertir éstas en contextos facilitadores de relaciones igualitarias.

No faltan tampoco las manifestaciones de resistencia de los niños y niñas en las aulas ante el *autoritarismo*, a veces encubierto, ejercido por el profesor o la profesora. Así, hay alumnos y alumnas que se niegan a prestar atención a aquellas actividades que ha planificado el profesor o la profesora sin su participación. De esta forma, los menos sumisos a la autoridad ejercida por el profesor en el aula, movidos por la falta de interés que originan este tipo de situaciones llevan a cabo las más variadas acciones de resistencia como no parar de hablar con los compañeros, no dejar de moverse por el *espacio del aula* o ponerse a cantar cuando el profesor está hablando. Algunos pequeños y pequeñas son incluso capaces de extender el descontento entre sus compañeros provocándoles para que deserten de la actividad. Recuerdo aquí un suceso acaecido en una escuela infantil donde dos adultos, antes del comienzo de una asamblea, realizaron una especie de dramatización en la cual ambos imponían su decisión de quedarse con los únicos dos cojines que había en el aula, argumentando su decisión con razones basadas en su fuerza física y su poder de adultos frente a los niños. La reacción de protesta de los pequeños comenzó a producirse: gritaban, algunos manifestaban su descontento, algunos se marchaban y finalmente el descontento se extendió hasta que prácticamente todos se marcharon de la asamblea, abandonaron el aula y dejándoles solos. Eso sí, ¡en compañía de los cojines!

Otros pequeños, sin embargo, se defienden de este autoritarismo decidido continuando *jugando en solitario* en un rincón de actividad del aula mientras se realiza la tarea establecida, haciendo caso omiso tanto de

"No faltan tampoco las manifestaciones de resistencia de los niños y niñas en las aulas ante el autoritarismo, a veces encubierto, ejercido por el profesor o la profesora. Así, hay alumnos y alumnas que se niegan a prestar atención a aquellas actividades que ha planificado el profesor o la profesora sin su participación"

la misma actividad del profesor, como de sus requerimientos de participación. Y este último caso constituye una muestra de **escapismo individual** y representa una forma de exteriorizar la resistencia contra la frustrante dependencia material y social tan acusada en los primeros años en los niños y niñas y tan disfrazada conforme nos vamos culturizando, que finalmente acaba por convertirse en ideología adecuada al medio en que vivimos pues, como señala O'Connor (1984: 32 y 33) niega las posibilidades de 'co-ocuparse' de la **formación** de una voluntad discursiva colectiva, de crecer a través de la lucha.

Así, téngase en cuenta que las manifestaciones de resistencia de los niños, debidas a la exclusión en la preparación de actividades o a relaciones de dominación claramente explicitadas y ejercidas por los adultos, bien pueden constituir la antecámara de futuras resistencias organizadas y transformadoras como trabajadores en un proceso productivo en el cual se prescinde de su participación en la planificación del mismo. De ahí la necesidad por parte de los profesores y profesoras de educación infantil de dejar de interpretar estos comportamientos de los pequeños como una **agresividad** contenida dirigida muy directamente hacia su persona o, en su caso, como problemas psicoevolutivos de los propios pequeños. Inmadurez, hiperactividad, problemas de atención, son algunos de los calificativos frecuentemente empleados por el profesorado, que muestran cómo el conocimiento sicológico puede ser un buen aliado para encontrar justificaciones muy pertinentes que pueden ocultar al profesorado aquel saber que es capaz de generar **conflictos** y cuestionamientos sobre su propia práctica. En cualquiera de estas manifestaciones, el profesor de educación infantil debería explorar la posible conexión entre las acciones de protesta de los niños y su propio autoritarismo en la práctica de aula porque todo poder es capaz de originar un contrapoder en aquellos que

los sufren (Galbraith y Salinger, 1979), sobre todo, si los niños -como frecuentemente sucede en esta etapa- no son capaces de verbalizar directa y espontáneamente este enfrentamiento con la autoridad ejercida sobre ellos (Sánchez Blanco, 1996).

La propia escuela con sus mensajes contradictorios está contribuyendo a generar **procesos de resistencia** entre los niños y niñas. Así, por un lado, si bien el escenario escolar les enseña la importancia de la propiedad individual sobre la colectiva, por otro le está enseñando a respetar las propiedades colectivas del aula. De ahí que no falten niños y niñas que recojan los juguetes colectivos que hay en el suelo aunque hayan sido construidos con material de desecho. En esta línea, también hay niños y niñas que son capaces de encubrir al compañero cuando éste hace alguna trastada aunque el profesor les esté obligando inconscientemente a convertirse en vigilantes de los otros niños y niñas cuando pregunta por el culpable o culpables de las mismas. Por el contrario, en otras ocasiones el profesor sanciona a aquellos pequeños que acusan a un compañero o compañera de haber realizado una acción que consideran recriminatoria.

No olvidemos además que hay también en los niños y niñas otras manifestaciones de resistencia como consecuencia de determinadas acciones de sus compañeros y compañeras en relación con ellos.

Tal es el caso de la resistencia a ser excluidos en los juegos, situaciones en las cuales las acciones de los niños van desde autoexcluirse y buscar otro grupo de juego, ponerse a llorar, pedir la mediación del adulto hasta aquellos otros que directamente boicotean los juegos al sentirse excluidos quitándoles el material a los niños y niñas o destruyendo lo que están realizando o agrediéndoles físicamente. No faltan aquellos que sin embargo "sobornan" al grupo de niños y niñas con algún objeto atractivo traído de casa para que le dejen jugar. Se trata en este caso de **situaciones y estrategias** que a menudo los pequeños y pequeñas reproducen del mundo adulto del centro infantil.

Lejos de la protesta por la negación de la participación, no faltan tampoco en la escuelas miembros de la comunidad educativa que se autoexcluyen de **espacios públicos** donde podrían manifestar sus opiniones, como las reuniones de equipo o los claustros. Tal es el caso a menudo del personal de mantenimiento o de servicio de los centros porque, además, las propias condiciones laborales de estos trabajadores en los centros educativos no permiten muchos espacios ni tiempo para participar en las reuniones con el personal educativo y, por el contrario, tienen que



RICHARD WILLIAMS

resolver a lo largo de la jornada un conjunto de *tareas ineludibles*, además de tener que realizar éstas, a veces, en varios centros. Algunos, sin embargo, en las escuelas infantiles utilizan esta negación a participar como una forma de resistencia porque están hartos de situaciones en las cuales sólo se cuenta con ellos cuando hace falta personal en las actividades o cuando hay algún problema laboral que les afecta muy directamente (por ejemplo, un cambio de horario de comedor, la desaparición de material de cocina o el destino de la comida sobrante en el centro). No se olvide, además, que hay también muchos centros en los cuales gran parte del personal contratado de cocina, de mantenimiento o de servicio pertenecen a *empresas privadas*, situación ésta que hace más difícil aún su participación en la vida del centro.

4. El final como principio: más allá de la resistencia

Ahora bien, no basta con describir las manifestaciones de resistencia, hay que analizar si tales manifestaciones tienen la capacidad de *transformar* y *mejorar* las propias acciones de los docentes, de los alumnos y, el funcionamiento de las instituciones educativas o, por el contrario, si nuevamente se hallan al servicio de la perpetuación y de la reproducción de las ideas *hegemónicas* derivadas de una sociedad que vive bajo los ideales de un neoliberalismo económico que implica no sólo un modo de producción sino también un determinado estilo de vida (Willis, 1978).

De esta forma, desde un compromiso de transformación con el medio social estas manifestaciones de resistencia han de convertirse en estrategias con carácter *contrahegemónico* de forma que vaya emergiendo en la práctica del profesorado proyectos políticos capaces no sólo de transformar las propias acciones haciéndolas más reflexivas y críticas, sino también de transmitir estos cambios y mejoras a través del centro educativo y de toda la *comunidad educativa*. Las asambleas, la búsqueda de acuerdos y la toma de decisiones en este marco pueden ser un vivo ejemplo de estas acciones contrahegemónicas generadoras de la cohesión grupal y de transformaciones y mejoras sólidas para la práctica educativa en las cuales se hayan implicados

todos y cada uno de los participantes en el escenario escolar. Ello supone dar un salto cualitativo importante: que la escuela camine en la dirección de la reflexión crítica buscando un deber ser y un deber hacer éticamente sostenibles.

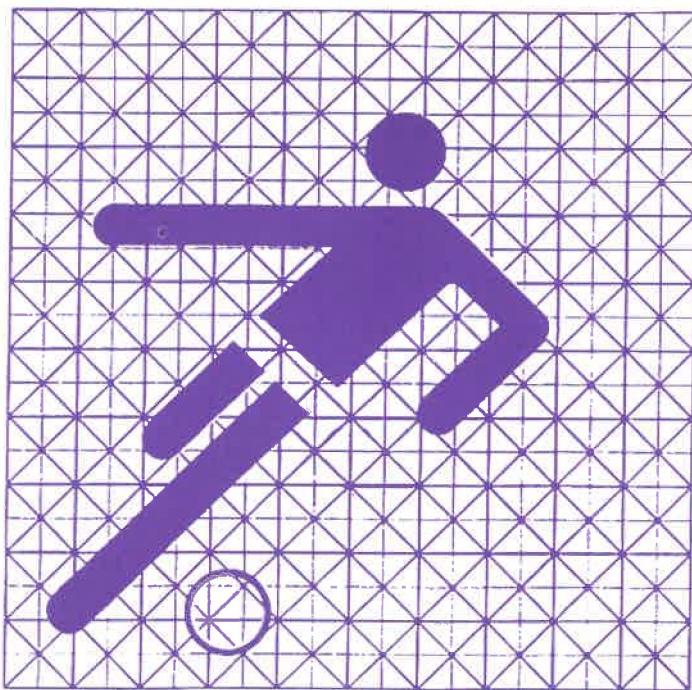
Sin embargo, tampoco conviene olvidar el peligro que se corre cuando se logra un consenso absoluto en los escenarios escolares porque entonces se puede caer en una situación de *domesticación*, de amansamiento que impide que surjan conflictos y discusiones. En realidad, se han logrado establecer unos mecanismos de consenso pasivo en la población causantes de una ceguera tal que consigue que aquélla no sólo acepte sus deseos, sino que también se integre en sus proyectos.

Ante esta situación, es necesario por lo tanto sembrar el conflicto, potenciar los desacuerdos en los puntos de vista para deshacer este consenso pasivo al que nos tienen

tan acostumbrados. Se trata fundamentalmente de que el trabajo en los centros y en las aulas sirva para promover la *diversidad de opiniones* sobre las acciones porque desde esta diversidad es posible el crecimiento crítico de las personas. Son los *desacuerdos* y no los acuerdos los que favorecen la discusión y la emergencia de nuevas construcciones a raíz de los conflictos. Es esta discusión crítica la que puede favorecer que las personas vayan tomando conciencia de sus propias *creencias* y valores y se sientan obligadas a una reconstrucción permanente de los mismos.

Por ello es necesario que los profesores y las profesoras analicen la ideología que tienen, sin olvidar que explorando los valores de los demás exploran sus particulares creencias. Se trata, por lo tanto, de ir construyendo *estrategias* que faciliten a los profesores y a las profesoras tomar conciencia y explorar sus propios valores a través de la exploración de los valores de los otros³. La reflexión como proceso colectivo y el proceso de *emancipación* que se va derivando de él se constituyen así en un aspecto central del trabajo docente.

Lo importante en una institución no es tanto que todos tengan los mismos valores como que sea posible un marco donde cada uno pueda tomar conciencia de los mismos y tener la valentía de hacerlos públicos, de preguntar a los otros por los suyos propios y de discutirlos, haciendo surgir nuevas posiciones. Se trata



VITRUVIO

por lo tanto de una forma de trabajo en grupo que "humaniza" porque permite explorar y tomar conciencia de los valores humanos e ir transformándose para mejorar. Los problemas surgen cuando tiene lugar la hegemonía de unos **valores** sobre otros como ha sucedido y está sucediendo con los valores implícitos en una sociedad construida sobre los ideales del neoliberalismo como la nuestra. No obstante, no convendría olvidar que tales consideraciones chocan de lleno con el hecho de que el valor de la diversidad no encaja en una economía basada en un **mercado de consumo** como la nuestra, donde interesa que todos los sujetos piensen y sientan idénticas necesidades y apetencias, diversidad que interesa anularse también en el seno mismo de otros escenarios laborales diferentes a la enseñanza y sustituirla por el principio de **homogenidad** (Ouchi, 1982: 95) de manera que los sujetos acaben interiorizando y creyendo en las metas de las empresas como propias porque esta situación permite un mayor control de los sujetos y evita cualquier intento de disensión o desacuerdo con los objetivos de éstas.

El valor de la diversidad nos remite también a la necesidad de practicar la escucha, así como a tener en cuenta las opiniones de los más pequeños en las actuaciones docentes. Sin embargo, es importante reflexionar en **educación infantil** acerca de cómo la práctica en las aulas nos puede remitir a concepciones muy criticadas y denigradas habitualmente desde el discurso del profesorado de esta etapa. Tal es el caso de las consideraciones de los niños como tablas casi rasas en experiencias, como si de la corta edad de estos niños inevitablemente se infiriera o derivara que son cabezas vacías con una incapacidad manifiesta para pensar, opinar, decidir y generar soluciones adecuadas a los problemas cotidianos del aula, así como para organizar el proceso de la puesta en práctica de las mismas, situación ésta que se agrava a medida que retrocedemos en la edad de los alumnos. Así, conviene tomar conciencia acerca de cómo dichas concepciones se dejan traslucir muy bien en la práctica del profesorado, no sólo cuando únicamente a los niños se les deja la ejecución de aquellos procesos de acción que han sido pensados y organizados por el **adulto**, y en los cuales los niños no han tomado parte (Sánchez Blanco, 1996) sino también cuando el profesorado busca la respuesta a sus interrogantes en otros adultos que hay en el aula, compartiendo su práctica con él, ignorando

**"No faltan
tampoco en las
escuelas
miembros
de la
comunidad
educativa
que se
autoexcluyen
de espacios
públicos
donde
podrían
manifestar
sus opiniones,
como las
reuniones
de equipo
o los
claustros"**

el saber de los niños. Incluso, los mismos padres, madres o tutores reproducen tales valores cuando preguntan a menudo al profesor numerosas cuestiones que pueden explicar los propios niños. Por último, no se pierda de vista que sólo desde esta **participación** real de los niños y niñas en la vida del aula en educación infantil es posible generar un contexto donde éstos aprendan desde muy pronto a tomar conciencia de las relaciones de **dominio** que circulan entre los sujetos, a denunciarlas y a generar estrategias para defenderse en las situaciones donde éstas se producen.

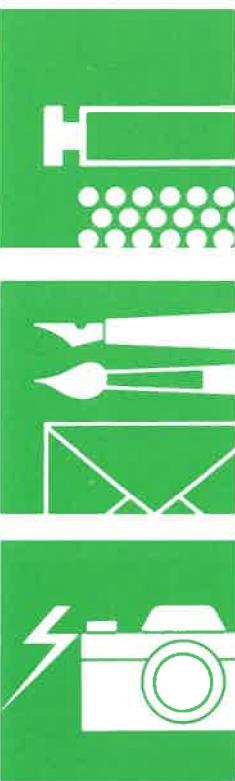
Notas

(1) La reforma desde sus comienzos defendió que estos aprendizajes no constituyen un objetivo en esta etapa. El *Diseño Curricular Base* de Educación Infantil señala: "La enseñanza sistemática de la lengua escrita no constituye un objetivo de esta etapa; ello no impide una aproximación significativa y funcional a ese sistema" (M.E.C., *Diseño Curricular Base. Educación Infantil*. M.E.C., 1989, pág. 168). Sin embargo, el Decreto que define el Currículo de Educación Infantil para aquellas Comunidades sin transferencias con su no decir al respecto pone nuevamente sobre el tapete si hay que enseñar o no a leer y a escribir a los niños y niñas de estas edades.

(2) Me refiero aquí a la gran cantidad de documentos escritos (programaciones, unidades didácticas, fichas de evaluación ...) con plazos previstos cuya realización es controlada por la inspección educativa como manifestación de la eficacia y de la calidad de los centros, sin tener en cuenta las condiciones laborales bajo las cuales trabajan los profesores y profesoras.

(3) Retomando a Mactaggart y Singh (MACTAGGART, R. y SINGH, M. (1986), "New directions in Actions Research". En *Curriculum Perspectives*, vol. 6, núm. 2, págs. 42-46), Salinas afirma que "el **criticismo** es, en sí mismo, un concepto relacional; el **criticismo** sólo puede ser desarrollado en una comunidad donde existe la determinación de aprender racionalmente de los demás". (SALINAS, D., "El oficio de maestro. De la vocación a la reflexión", en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, núm. 10, octubre-diciembre, 1993, págs. 10).

(*).Concepción Sánchez Blanco es profesora en el departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Experimentales de la Universidad de la Coruña (Teléfono de contacto 981-25 21 94, extensión 215).



© PICTOGRAMAS

Referencias bibliográficas

- BALL, S.J. (1987): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona. Paidós/M.E.C., 1989.
- BERGER, P.I. (1986): *La revolución capitalista, cincuenta proposiciones sobre la prosperidad, la igualdad y la libertad*. Barcelona. Península, 1989.
- BERNSTEIN, B. (1985): *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la Transmisión Cultural*. Barcelona. El Roure, 1990.

BOWLES, S. y GINTIS, H. (1985): *La instrucción escolar en la América Capitalista. La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. Madrid. Siglo XXI.

DONOHUE, W.A. (1989): *The new freedom. Individualism and Colectivism in Social lives of America*. New Jersey. New Brunswick, 1990.

FENSTERMACHIER, G. Y RICHARDSON, G. (1993): "The Elicitation and Reconstruction of Practical Arguments in Teaching". En *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 25, núm. 2, págs. 101-114.

FERNANDEZ ENGUITA, M. (1992): *Poder y participación en el sistema educativa. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático*. Barcelona. Paidós.

GALBRAITH, J.K. (1958): *La sociedad opulenta*. Barcelona. Ariel, 1992.

GALBRAITH, J.K. y SALINGER, N. (1979): *Introducción a la economía. Una guía para todos (o casi)*. Barcelona. Crítica, 3^a ed., 1981.

GIROUX, H.A. (1988): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona. Paidós/M.E.C, 1990.

GUERRERO, A. (1990): "¿Por qué el profesorado no se sindica?. El profesorado estatal no universitario. Entre el profesionalismo y la sindicación". En *Educación y Sociedad*, núm. 7, págs. 29-52.

LOGSE (1990): *Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo*. B.O.E. de 4 de octubre de 1990.

MACTAGGART, R. y SINGH, M. (1986): "New directions in Actions Research". En *Curriculum Perspectives*, vol. 6, núm. 2, págs. 42-46.

MEC (1991): *Real Decreto 1333/1991 de 6 de septiembre por el que se establece el currículo de la Educación Infantil*. B.O.E. de 9/9/91.

O'CONNOR (1984): *Crisis de acumulación*. Barcelona. Península, 1987.

OUCHI, W. (1982): *Teoría Z. ¿Cómo pueden hacer frente las empresas al desafío japonés?*. Barcelona. Orbis, Bibliografía de Empresas, 3^a ed., 1985.

REAGAN, T. , CASE, K., CASE, CH.W. Y FREIBERG, J.A. (1993): "Reflecting on 'reflective practice': implications for teacher evaluation", en Rev. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, Vol. 6. Boston. Kluwer Academic Publisher, págs. 263-277.

SALINAS, D. (1993): "El oficio de maestro. De la vocación a la reflexión", en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, núm. 10, octubre-diciembre, 1993, págs. 4-13.

SCHÖN, D. A. (1987): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona. Paidós/M.E.C, 1992.

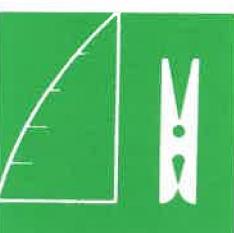
SHOR, I. y FREIRE, P.(1987): *Pedagogy for liberation. Dialogues on transforming education*. London. Bergin and Garvey.

SÁNCHEZ BLANCO, C. (1994): *El desarrollo de actitudes en Educación Infantil*. Madrid. Edelvives.

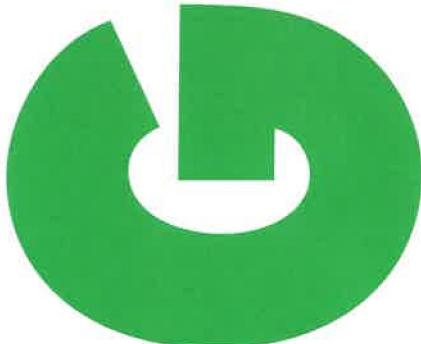
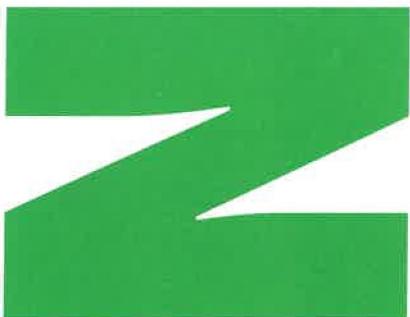
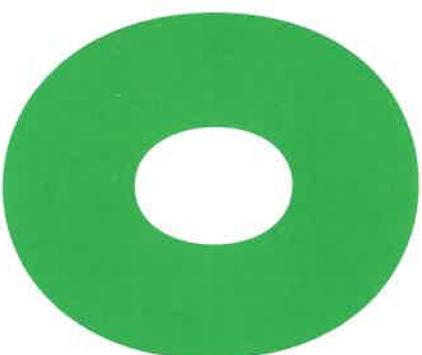
SÁNCHEZ BLANCO, C. (1996): "Reflecting and acting: combining conception and realization in school experiences in Infant Education". Comunicación presentada en la *Conferencia sobre Investigación Educativa* (ECER 96), 25-28 septiembre.

VARELA, J. y ALVAREZ URÍA, F. (1989): *Sujetos frágiles. Ensayos de sociología de la desviación*. México. Fondo de Cultura Económica, 1989.

WILLIS, P. (1978): *Aprendiendo a trabajar*. Madrid. Akal/Universitaria, 1988.



© PICTOGRAMAS



¡SUSCRÍBETE!

