

INFANTIL

Tras analizar la situación de la educación infantil en nuestro país hasta la actual reforma educativa, las autoras de este artículo ofrecen un análisis crítico de lo que ha supuesto la evolución de esta etapa tanto

en los logros conseguidos

como en las expectativas aún no resueltas. Para ello analizan los modelos o paradigmas didácticos presentes en las aulas desde la perspectiva de la práctica docente, subrayando el papel que ha adquirido en los últimos tiempos el denominado “modelo interactivo”. Posteriormente evalúan de una manera crítica la actuación del Ministerio de Educación y Cultura y del profesorado ante los materiales curriculares y concluyen abordando las posibles líneas de futuro que garanticen el derecho de todos y de todas a una educación infantil de calidad, pública y gratuita, en el marco de una oferta educativa diversa.

EDUCACIÓN INFANTIL: CRÓNICA DE UNA REFORMA ANUNCIADA

PALOMA DE PABLO Y BEATRIZ TRUEBA*

S

i ha habido una etapa donde los cambios propuestos en la reforma educativa se sintieran y “presintieran” mucho antes de la aprobación de la LOGSE, ésa ha sido la etapa de Educación Infantil.

La variedad de ofertas y servicios, la anárquica distribución y gestión de los recursos materiales y humanos, y las grandes diferencias de calidad entre unos centros y otros han sido siempre las características más singulares de nuestra etapa. Una diversidad que se debía a muy variados factores. Si consideramos los más evidentes, debemos mencionar los institucionales, de titularidad y los organizativos. Coexistían, y todavía sucede así, en una misma localidad, distintos tipos de centros: públicos, privados, cooperativas, laborales subvencionados, etc., con una oferta muy diversa: 0-3 años, 0-6 años, 3-6 años, 4-6 años, 3-14 años, etc.

Pero, además de estos factores, los condicionantes físicos y arquitectónicos habían motivado la instalación de unidades de Preescolar en edificios de uso independiente para los pequeños, en algunas aulas sobrantes de los edificios de enseñanza obligatoria, etc. También era frecuente encontrar guarderías instaladas en bajos comerciales, en viviendas de pisos, etc. Estos centros se gestionaban de hecho siguiendo distintos enfoques: el asistencial, el educativo, el “preescolar”, etc. Este objetivo se materializaba incluso en distintas denominaciones: guardería, jardín de infancia, preescolar, colegio, escuela infantil, etc.

Un marco común para una realidad anárquica

Por ello, desde distintos sectores, intereses e instituciones hubo consenso en el reconocimiento de la necesidad urgente que había en el sector de organizarlo y regularlo. Los colectivos del ámbito educativo más innovadores hacia tiempo que demandaban, también, una reforma no sólo en lo referente a aspectos formales sino (y sobre todo) de enfoque y de concepto. Así, en sucesivos encuentros y foros, se venía reivindicando la definición de la etapa infantil en su sentido plenamente educativo. Con la reforma educativa se consiguió, al menos sobre el papel, el reconocimiento del niño como sujeto de educación desde su nacimiento, la definición de la etapa de Educación Infantil con una identidad educativa propia y la regulación formal de la misma en aspectos espaciales, materiales, estructurales, de capacitación docente, salariales, etc.

Probablemente, la reforma educativa ha propiciado la consecución de logros importantes. ¡Cómo no destacar el esfuerzo realizado por algunas administraciones en la creación y el mantenimiento de la red pública de escuelas infantiles! Estos centros, en muchos sentidos, han servido como modelo para otros profesionales e instituciones por sus criterios educativos aplicados a la gestión, a la calidad de sus espacios, a la preparación del personal

docente, al estilo metodológico y, en definitiva, la calidad de sus Proyectos Curriculares y Educativos.

En este tiempo, también se ha propiciado la puesta en marcha de proyectos e investigaciones innovadores por su forma, contenido y enfoque en el campo de la educación no formal que han procurado la búsqueda de alternativas a la escuela infantil convencional. Nos referimos a programas como El Preescolar Nacasa, Casas de Niños, Spai Familiar, Centros Municipales de Atención familiar, etc. Asimismo, algunos centros públicos han creado y consolidado equipos con un alto nivel profesional y con potencial investigador en la práctica. Muchos de ellos han ampliado considerablemente su oferta escolar incorporando a los niños y niñas de 3 años a sus aulas.

Del esfuerzo realizado por unificar y ordenar este sector, iniciado con la implantación de la reforma, uno de los aspectos que conviene destacar es el interés por garantizar socialmente a las familias unas condiciones mínimas de funcionamiento, un control y una supervisión públicos de la atención que se presta a los más pequeños fuera del entorno familiar. Quizá los próximos años esto se vaya notando más cuando se cumplan los años dados en las cláusulas transitorias previstas para el cumplimiento de los requisitos mínimos establecidos en la LOGSE.

Para un amplio sector del profesorado de Educación Infantil, la reforma ha propiciado la oportunidad de establecer puentes de comunicación entre docentes de realidades bien diversas (colegios públicos, privados, escuelas infantiles, guarderías...), lo cual, sin duda, ha generado una cierta complicidad, un saber compartido, un pluralismo de enfoques y una apertura en las propuestas. El enriquecimiento que ha supuesto este encuentro ha servido para mejorar la concepción del niño y el cómo se perciben ahora los profesionales, por encima de las diferencias ya mencionadas. Juntos, parece estarse superando el “Pre” que tanto limitó el crecimiento de la Educación Infantil en años anteriores.

Si bien la situación actual dista mucho de ser la ideal en muchos aspectos y realidades que aún perduran, es imprescindible reconocer que las mejoras y los logros conseguidos han sido posibles gracias al entusiasmo que caracteriza a buena parte del profesorado de educación infantil. Su apertura, su motivación, su capacidad de trabajar en equipo, su disposición al cambio y la facilidad que ha tenido siempre de encontrar soluciones viables a los problemas han sido, sin lugar a duda, los verdaderos artífices de la mejora de la calidad. Nos atrevemos a afirmar que estas actitudes son peculiares de los profesionales que trabajan con los más pequeños.

Por un nuevo modelo de Educación Infantil

A lo largo de los últimos años, uno de los mayores logros alcanzados, por una parte del profesorado de infantil, ha sido la construcción de un nuevo paradigma

o modelo educativo, que ha sido posible gracias a la superación de modelos anteriores todavía vigentes en las diferentes etapas de nuestra realidad educativa. Nos estamos refiriendo al paradigma o modelo interactivo de intervención educativa. Desde esta perspectiva, el currículo (0-6 años) promulgado por la LOGSE supone un enorme avance y una sistematización de los contenidos que hay que trabajar con los más pequeños que supera los paradigmas tradicional, el tecnológico y el espontaneista. Ello, no sólo ha afectado a aspectos teóricos y conceptuales sino, sobre todo, a las dinámicas del aula, a la utilización de los espacios y a las propuestas en las que se ve inmerso el niño en los entornos escolares.

¿Qué ha recogido el paradigma interactivo de los anteriores? ¿En qué ha superado el modelo interactivo a los otros? ¿Qué avances en el modo de gestionar las propuestas educativas ha propiciado la reforma? Expondremos, a continuación, un análisis de dichos modelos educativos.

Vayan por delante las siguientes matizaciones y supuestos, que sin duda condicionan nuestros análisis. Partimos del supuesto de que existe una evolución y un continuo cambio, un “ir y venir” entre los profesionales de Educación Infantil. En este proceso, pueden diferenciarse sucesivas etapas o fases con identidad propia que tienen que ver o materializan una teoría concreta del aprendizaje.

Las señas de identidad de cada fase afectan a todos los aspectos curriculares de la práctica educativa diaria, es decir, pueden observarse en la estructuración de los espacios, en las formas de relación con las familias, en las actividades propuestas a los pequeños, en la forma de resolver las rutinas cotidianas, en el concepto de evaluación, en la utilización de los materiales curriculares, etc. Por otra parte, no debemos olvidar que cada paradigma o modelo educativo no sólo refleja un modo determinado de entender los procesos educativos sino, sobre todo, un modo de ver el mundo y de relacionarse con los otros. Cada modelo es, por tanto, una parte de una concepción social más amplia. Además, estas etapas no suelen darse de un modo puro sino de forma mixta. La caracterización que hemos realizado es casi imposible de encontrar en la realidad tal y como se describe. Puede que, en algunos casos, hayamos expresado los indicadores de una forma esquemática y contundente para facilitar a todos su diferenciación.

“Cada paradigma o modelo educativo no sólo refleja un modo determinado de entender los procesos educativos sino, sobre todo, un modo de ver el mundo y de relacionarse con los otros. Cada modelo es, por tanto, una parte de una concepción social más amplia”

Los aspectos relacionados con la práctica educativa, incluso aquellos que pudieran parecernos a primera vista casuales o poco relevantes, son el reflejo de un paradigma teórico determinado. Por ello, hemos organizado la práctica curricular que se desarrolla, en nuestro país y en nuestra etapa, en torno a cuatro concepciones educativas diferenciadas: la tradicional, la racionalista o tecnológica, la espontánea y la concepción interactiva o investigadora.

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

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

Modelo tradicional

Se basa en el mantenimiento de la tradición y de las normas establecidas desde siempre. En palabras de Henri Wallon (1981), “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”.

1. Se concibe al niño como sujeto incapaz pasivo y únicamente perceptivo.
2. Objetivos instructivos y contenidos conceptuales.
3. Se utilizan los materiales “de toda la vida”, elegidos por rutina, sin cuestionarlos y sin criterios.
4. Atención centrada en la pizarra y en la mesa de la profesora. Mesas y sillas aliñeadas o agrupadas.
5. El conocimiento se fija mediante un proceso de atención y retención. Se entiende el aprendizaje como un proceso lineal.
6. Alta valoración del “trabajo”. Escasa o nula del juego (criterios de agrupación basados en jerarquías de “buenos” y “ma-

los” alumnos). Juegos y materiales manipulativos escasos, fuera del alcance de los alumnos.

7. La globalización no se tiene en cuenta. Los conocimientos se presentan de modo sumativo y estandarizado. Se produce una separación entre la vida y la escuela.

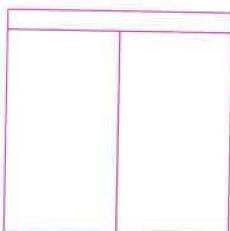
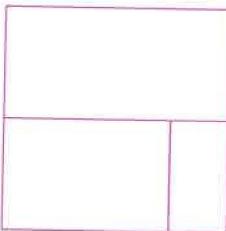
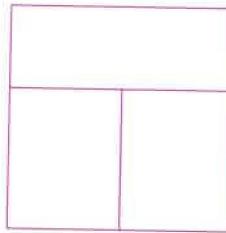
8. Actividades dirigidas y homogéneas (en gran grupo e individuales). No se valora el trabajo en pequeño grupo, ni la interacción entre iguales.

9. No se valora ni trabaja la autonomía. Se valora positivamente la heteronomía y la obediencia ciega al adulto, que es quien conoce e imparte la verdad.

10. La profesora se considera una mera ejecutora del libro de texto. Tiene un marcado papel instructivo, jerárquico y controlador.

12. Escasa comunicación informal con las familias. Si ésta se produce, suele ser unidireccional y fomenta las desigualdades y los estereotipos en aspectos básicamente instructivos y conductuales (“mal o buen alumno”).

13. Evaluación concebida exclusivamente como producto. Sólo se evalúa a los alumnos.



© EMIL RUDER

Modelo racionalista o tecnológico

Surge como alternativa a las críticas al modelo tradicional por su falta de rigor y fundamentos teóricos. Así, la pretensión del modelo racionalista es racionalizar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque tecnocrático donde todo se ha programado y secuenciado exhaustiva y detalladamente de antemano: “Las técnicas de enseñanza: así obtenidas, son susceptibles de ser aplicadas por diferentes personas, en cualquier situación, con la probabilidad de obtener resultados similares” (Porlán y Martín: 1994)

1.- Se concibe al niño como una “tabla rasa”, como un saco que hay que llenar y que cuando llega a la escuela no sabe nada. Es un sujeto pasivo, receptor del mensaje del profesor y susceptible de aprender todo lo que se le enseñe.

2.-Objetivos cerrados y definidos. Contenidos conceptuales y procedimentales en las destrezas.

3.-Utilización de 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: mesas a un lado del aula / alfombra al otro lado / 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 “aprenden antes lo simple, lo cercano, lo fácil, las partes, que lo complejo, lo difícil o el todo” (Febrer y Jover). Además se considera consecuencia directa y única de la enseñanza.

6.- Concepción separada de juego-trabajo.

7.- Globalización forzada alrededor de los “centros de interés”-tópicos clásicos. El tema se toma como “excusa” para introducir una serie de contenidos conceptuales y destrezas.

8.- Actividades homogéneas la mayor parte del tiempo. En ocasiones, descentralizadas para aquellos niños que terminan la ficha y pueden “ir a jugar” o necesitan mejorar o reforzar aprendizajes.

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 concibe como “hacer todos lo mismo”, programar a la vez las unidades, las salidas, los horarios...

11.- Participación puntual de las familias (alguna reunión, excursiones...). En estas actividades el profesor también dirige a los padres.

12.- La profesora es protagonista central del escenario escolar. Su papel es esencialmente transmisor. Es quien motiva, elige temas, dirige, 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 a los niños, se evalúa superficialmente el desarrollo de las programaciones (si dio tiempo a terminar la programación en los plazos previstos, si los ejercicios eran difíciles etc.)

Modelo espontáneo

Enraizado en movimientos ideológicos-políticos renovadores (*Escuela Nueva* en los años treinta en nuestro país, corrientes alternativas en los años sesenta: Illich, Sumerhill, Pedagogía Institucional...) que tienen su precursor en Rousseau. Ponen el énfasis en el

"El modelo espontaneista pone el énfasis en el niño como protagonista de su educación en el respeto absoluto por su libertad y en seguir los procesos naturales del aprendizaje"

niño como protagonista de su educación en 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. Se le considera 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.

2.- Se habla de "grandes objetivos de la educación". No se definen otros o bien subyacen los instructivos en currículo 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 editoriales (fotocopias....). En ocasiones, improvisación ("seguir" al niño sin organización previa).

4.- Ambientación "casual", un tanto caótica (juegos, mesas/sillas, alfombra, intentos de zonas de juego, espacios sin definir, pseudorringones, 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 sí, 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 conjugar juego-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.- Globalización 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.

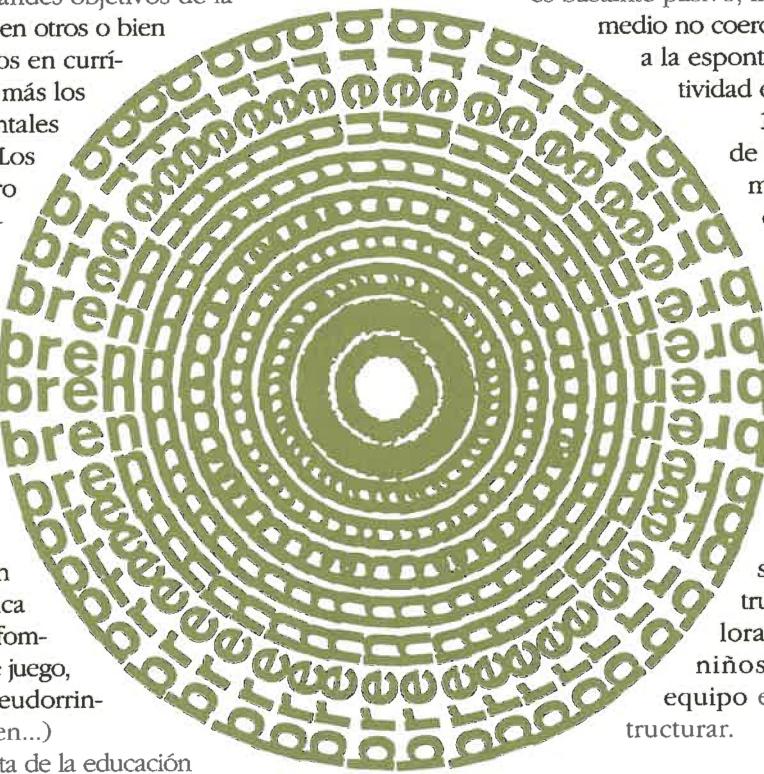
9.- Se valora la autonomía en aspectos de orden físico (abrocharse, lavarse, bajar escaleras, elegir materiales...). También se valora la capacidad de decidir por sí mismo, pero no se estructuran normas de grupo o, si se hace, se siguen de modo casual o inconstante, confiando en la capacidad natural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

10.- El profesorado sigue concibiendo el trabajo en equipo como hacer las mismas actividades o seguir la programación. Se puede hablar de criterios pero sin profundizar ni estructurar. Las reuniones se convierten en muchas ocasiones en un "anecdotalio".

11.- La profesora o el profesor tiene una actitud de escucha hacia los niños, pero sin interpretar. Su papel es bastante pasivo, limitándose a ofrecer un medio no coercitivo y dando luz verde a la espontaneidad, libertad, creatividad e imaginación infantiles.

12.- Mayor participación de las familias (mayor número reuniones, visitas, excursiones, elaboración 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.



Modelo interactivo o coparticipativo

Superando las anteriores dicotomías, surge el paradigma interactivo, coparticipativo o investigador. En él "En el modelo interactivo todos tienen algo que aportar y en él 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. " (Molina y Jiménez, 1995). Se relaciona con las teorías constructivistas del aprendizaje (Escuela de Piaget), así como con las co-

rrientes sociohistóricas (Vygotski) y las corrientes ecológicas (Bronfenbrenner).

1.- Se concibe al niño como un sujeto potente, inteligente, con personalidad, identidad e ideas y con una potencialidad de capacidades que hay que 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" (Malaguzzi, 1987)

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

3.- Trabajo con diversidad de materiales: programaciones abiertas (Pequeños Proyectos, Unidades Didácticas, Talleres, Investigación en el aula, Investigación del Medio...). Los materiales se conciben como recursos desde un punto de vista amplio: libros, álbumes, videos, recursos humanos etc... Los aporta 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.). Concepto de 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, así como a los intereses del adulto, a sus intenciones educativas. Tiene un gran valor asimismo 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 cognitivas, otras no menos importantes (afectivas, relacionales, psicomotoras, lingüísticas). 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 forzadamente la globalidad como un tópico que hay que desarrollar. Se potencian las relaciones naturales que se establecen entre los distintos conocimientos para poderlos transferir a otras situaciones.

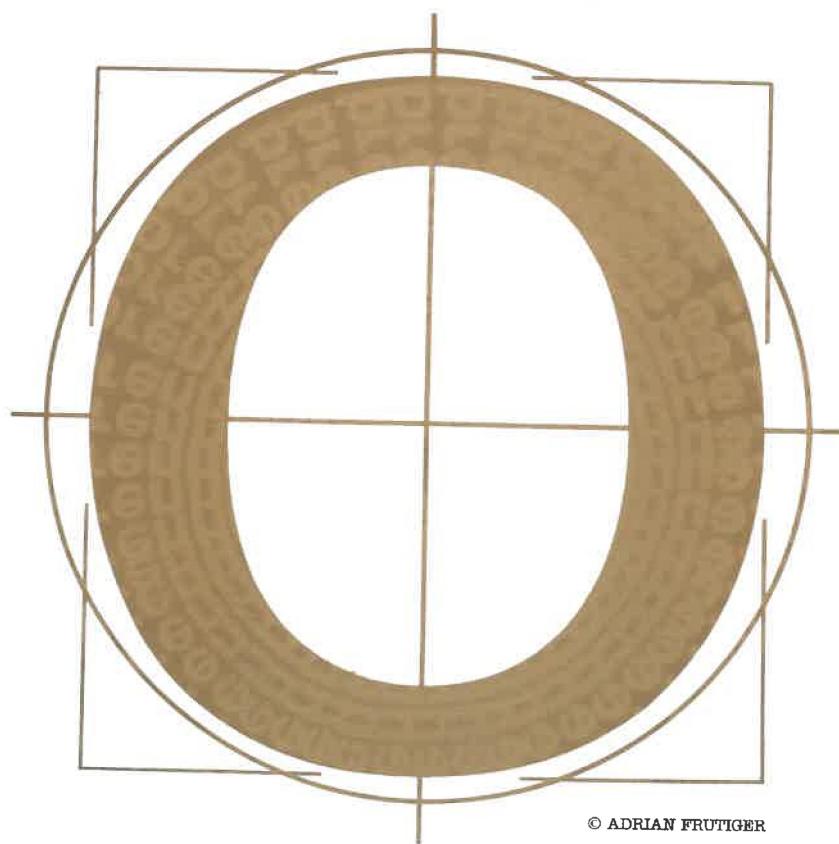
8.- Las actividades descentralizadas tienen mucha importancia, así como la interacción entre iguales. Actividades de gran grupo (no como uniformidad, sino como interrelación.), de pequeño grupo e individuales, tanto en forma libre como dirigida en ocasiones por el adulto.

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.- Para el profesorado, el trabajo en equipo no se concibe como "hacer todos lo mismo" sino como compartir criterios, elaborar materiales, instrumentos..., profundizar en aspectos teóricos, confirmar hipótesis de trabajo, en definitiva, investigar y apoyarse mutuamente.

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. Tiene intenciones educativas definidas que juegan un papel importante en colaboración con las de los niños. Se puede definir como un investigador educativo dentro de un equipo de profesionales.

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 evalúa los procesos de enseñanza-aprendizaje por medio de instrumentos y guías.

Consecuencias y reflexiones respecto al modelo interactivo

Ante todo, debemos recordar que este modelo no surgió de la noche a la mañana con la puesta en práctica de una nueva ley, sino que sobre todo se debe a dos factores:

- El estudio y avance que en el campo teórico y en la investigación didáctica se venían dando desde hacía años en un contexto más amplio que el de nuestro país.

- La experimentación de profesionales innovadores que abrieron el camino a esta nueva perspectiva y supieron comunicarla a otros.

En este sentido el valor de la LOGSE ha sido el de cohesionar todos estos aspectos y haberles dado una forma unificada y clasificadora. La forma externa que se le ha dado al currículo (estructuración alrededor de tres áreas, bloques de contenido etc.) es quizás mucho menos importante si la observamos a la luz de los cambios que supone la adquisición de este nuevo modelo educativo. Sin embargo, la forma externa es y ha sido lo más llamativo entre el profesorado, que en muchas ocasiones se "ha quedado" con este aspecto más superficial. Y es precisamente en los aspectos de fondo, de cambio de paradigma educativo, en lo que consideramos que más hay que incidir a la hora de hablar de cambios y mejoras nuestra etapa.

En este punto llegamos a una serie de cuestiones claves:

¿Hasta qué punto ha calado esta nueva filosofía educativa entre el profesorado de Educación Infantil?; ¿La reforma supone para la mayoría del profesorado de Educación Infantil sólo un cambio de estructuras superficiales o algo más profundo?

Es evidente que los cambios no se producen de la noche a la mañana, sino que para que sean verdaderos han de ser fruto de la experimentación, la investigación en el aula y el convencimiento personal, y no estar sujetos a modas o influencias externas. En este

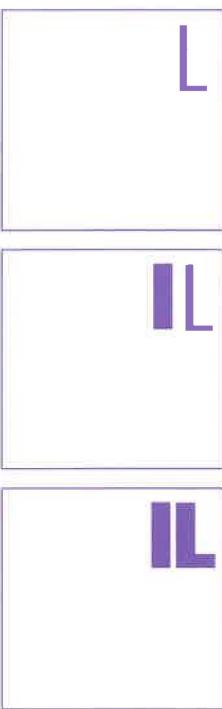
"En el modelo interactivo todos tienen algo que aportar y en él la negociación de intenciones y significados cobra una importancia capital. Ya no se trata de transmitir conocimientos, técnicas, valores... unidireccionalmente, ni de dejar que se establezcan por sí solos, sino de construirlos a partir de la acción conjunta"

sentido la formación del profesorado ha tenido un papel clave para provocar la comunicación entre profesionales, difundir experiencias, ideas y nuevas perspectivas a la luz de este nuevo modelo. Esta formación ha tenido por protagonistas a instituciones que han seguido teniendo un importante papel, y también, por supuesto, a los Centros de Profesores. Sin entrar en un debate para el cual no habría espacio ni oportunidad respecto al tema que nos ocupa, sí es necesario decir que los Centros de Profesores han perdido poco a poco mucho de la "frescura", espontaneidad y cercanía de los primeros años en favor de una cada vez mayor burocratización, exceso de oficialidad y por supuesto pérdida de autonomía e identidad al servicio en demasiadas ocasiones de los deseos y prioridades institucionales del momento. Ello ha redundado en prejuicio de una institución creada inicialmente para ser "del profesorado" y no "para el profesorado". Pero a pesar de todo ello, la formación (con más o menos éxito) ha sido una mejora para todos, sin la cual indudablemente hubiéramos tenido muchas menos oportunidades de reflexionar juntos, de discutir, de intercambiar y de conocer nuevos puntos de vista. En este sentido, creemos que no es aventurado afirmar que el profesorado de Educación Infantil ha sido el colectivo que más y mejor ha utilizado las propuestas y recursos de los Centros de Profesores.

Respecto a las dificultades que entraña para un amplio sector del profesorado de Educación Infantil la incorporación del paradigma o modelo interactivo, no debemos olvidar algunos elementos prácticos y realistas que hemos ido constatando en estos años las personas que nos dedicamos a la formación del profesorado:

* Es un hecho el abismo que normalmente existe 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. A través de la toma de conciencia sobre los distintos modelos y de la autoidentificación con uno o varios de ellos, se puede favorecer el tender un puente entre ambas orillas. Pero este proceso es normalmente lento y progresivo.

* No sería razonable pretender "saltos" entre paradigmas demasiado distantes de la propia realidad. Así, por ejemplo, tendría poco sentido, y por otra parte sería inviable y poco realista, proponer un cambio radical hacia



© EMIL RUDER

una programación por proyectos de trabajo a profesionales con una concepción racionalista del aprendizaje y con un gran apego por los libros de fichas. Quizás sería más aconsejable 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. Es decir, siguiendo a Vygotski, hablariamos de la necesidad de actuar en la *zona de desarrollo próximo* en el desarrollo evolutivo docente.

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

* A la hora de seleccionar posibles temas formativos para profesores (tanto a nivel individual como de equipo) es conveniente promover interacciones entre grupos de modelos teóricos próximos en los equipos de trabajo (grupos de trabajo, seminarios, equipos docentes, etc) y proponer temas de trabajo que no supongan puntos de vista muy semejantes, ni tampoco muy alejados entre sí, para facilitar un avance. Podríamos hablar así de un “desequilibrio óptimo intergrupal” 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, citado por César Coll, 1984) Este enfoque en las actividades de formación fue uno de los aspectos más valorados en los foros de intercambio de experiencias del Programa Experimental de Educación Infantil.

* Es importante 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 contexto teórico. Así, por ejemplo, en muchas ocasiones, determinadas metodologías se consideran como “modas” por parte de algunos sectores del profesorado (programación por proyectos, talleres, rin-



“La escuela pública necesita tener la confianza y el apoyo real por parte de todos los estamentos implicados en el proceso educativo. Sólo desde una política educativa que asegure el desarrollo personal de todos sus ciudadanos, sin diferencia de cultura, clase social, sexo, religión o creencias, y que compense las desigualdades sociales se podrá construir un futuro”

cones...) cuando en realidad son expresiones concretas de una filosofía educativa determinada.

¿Qué hay de los nuevos materiales?

Otra cuestión que es conveniente analizar y que está íntimamente unida al desarrollo de la LOGSE es el uso y la elaboración de los materiales curriculares aparecidos desde su puesta en marcha. No debemos olvidar que la elección de un tipo u otro de materiales curriculares no es un hecho aislado, sino que está íntimamente unida a un paradigma o modelo educativo determinado, a una forma determinada de “estar” en el aula.

Es un hecho conocido la amplia utilización de los materiales curriculares impresos que existen entre el profesorado de Educación Infantil, o lo que es lo mismo, de los libros de fichas, así como diversos tipos de cartillas, caligrafías y cuadernillos. Pero también va creciendo el número de profesionales que conciben los materiales curriculares de un modo más diverso. Este crecimiento es muy lento y la proporción es aún muy desigual.

Una característica que diferencia al profesorado de Educación Infantil del resto de las demás etapas es su capacidad para “bruñulear” entre los materiales de las distintas editoriales para utilizar aquello que considera útil para desarrollar su programación. Esto, sin embargo, es paradójico en una etapa en la que, más que en ninguna otra, el profesorado puede desarrollar el currículo del modo más libre y abierto, es decir, donde la norma pedagógica se hace más flexible y donde, en definitiva, puede hacerse realidad de un modo pleno la figura del profesional como la de un investigador que planifica de modo autónomo su quehacer pedagógico. Por otra parte, si nos fijamos en las prescripciones del Ministerio de Educación y Cultura, vemos que en la LOGSE se define como una de las finalidades de los materiales curriculares la de “contribuir a favorecer la reflexión y la actuación de modo que conduzcan a un mayor desarrollo de la autonomía profesional, a una mejora de la capacidad para tomar decisiones y a una actitud positiva y acorde con la valoración de la creatividad y de la innovación educativas” (Atienza:1994). Además, la reforma insta desde un principio a que el profesorado realice una adecuación de los materiales curriculares al contexto (único y con señas de identidad diferenciadoras), a

"Es esencial que se garantice la igualdad de oportunidades para todos. Igualdad en el derecho del profesorado a tener una formación gratuita y necesaria. Igualdad en el derecho de todos los niños y niñas a recibir una educación infantil de acuerdo con sus necesidades e igualdad para las familias en el acceso a un centro educativo gratuito y de calidad"

una educación diversificada según los intereses, experiencias, conocimientos previos y peculiaridades de los alumnos, y a las concepciones educativas del profesor. Parece, pues, lógico concluir que 'los materiales curriculares no pueden tener como finalidad el sustituir a los antiguos libros de texto. Al contrario el discurso ministerial parece consagrar la muerte del manual' (Atienza:1994)

¿Por qué entonces se genera la dependencia antes mencionada?

Es respuesta común entre el profesorado que los materiales impresos proporcionan seguridad, que son más cómodos, que son un recurso útil, que sin ellos sólo quedaría el recurso de la improvisación, que así "se aseguran" que

© EMIL RUDER

queden cubiertos todos los contenidos prescritos, que "de cara a los padres" queda constancia del trabajo realizado... Aunque también es respuesta común entre este mismo amplio sector del profesorado que los materiales impresos son muchas veces excesivos, que "ahogan" o impiden desarrollos más libres del currículo, y que se sienten excesivamente atados a ellos. Todo esto sugiere varias reflexiones:

* Que un amplio sector del profesorado no se siente lo suficientemente seguro de poder elaborar autónomamente sus propios materiales o prefiere dedicar

su tiempo de preparación de clase a elaborar materiales manipulativos, a organizar los espacios, etc.

Asimismo, el profesorado siente una gran presión social que conduce en ocasiones a desarrollar un trabajo "hacia el exterior" más que por convicciones internas. El profesor se convierte así en muchas ocasiones en mero ejecutor de lo que los materiales curriculares dictaminan: "el profesor es sustituido por los materiales que le dicen qué, cómo, cuándo y hasta por qué tiene que hacer las cosas. Esta política, nacida de la desconfianza en el profesorado (si no se les dice clara y minuciosamente lo que tienen que hacer, muchos de ellos ni sabrán, ni podrán, ni querrán hacerlo), engendra seguridad en los padres, en los alumnos y, a veces, hasta en los mismos profesores" (Santos Guerra:1992)

* Que existe un abismo entre "el currículum prescrito y el currículum aprendido" (Del Carmen y Jiménez Aleixandre, 1997), es decir, entre lo que se pretende que se haga, lo que uno pretende hacer y lo que se hace.

* Que existe una visión contaminada unificadora sumamente extendida, al asociar el término "materiales curriculares" con el de "materiales impresos por las editoriales". Esta visión uniforme bloquea el conocer otras posibilidades de elaboración de materiales curriculares más autónomas y diversificadas e incluso condiciona el tipo de materiales nuevos que cada año sacan las editoriales pues éstas hacen "lo que espera el profesorado y es demandado por éste".

* Que en lo que respecta a la política educativa del Ministerio de Educación y Cultura, éste ha reducido drásticamente sus primeras afirmaciones. Los que de un modo optimista vimos en los comienzos de la reforma educativa la posibilidad de un cambio considerable en este sentido, hemos comprobado que el Ministerio de Educación y Cultura ha deslizado suavemente su punto de vista desde "los materiales curriculares concebidos como ayuda e inspiración a ese trabajo a los materiales como manuales. Todo da a entender que la preocupación

esencial del Ministerio es la elaboración de nuevos libros de texto adaptados a los nuevos contenidos curriculares. Frente a ello la autonomía del profesor no es más que un slogan publicitario" (Atienza:1994).

Una opción de futuro

Como podemos deducir de lo analizado en este artículo, los avances en la Educación Infantil han sido muchos y en muy diversos aspectos aunque el camino recorrido hasta ahora no ha sido fácil. Poco a poco se han conseguido logros importantes gracias al esfuerzo de muchos profesionales e instituciones empeñadas por avanzar en este camino ya iniciado de profesionalidad y competencia educativa.

En el camino de buscar lo mejor para la escuela no se avanza con certezas absolutas sino con la experiencia que da el tanteo del acierto y del error. Vamos así descubriendo lo que nos es útil y necesario paso a paso. Y esa andadura de aprendizaje no tiene un límite. No busquemos pues dogmatismos ni soluciones definitivas. Lo importante es tener la libertad y el respeto de todos para poder caminar.

En un país de múltiples diversidades como el nuestro en el ámbito de la Educación Infantil , tanto por los alumnos, los profesores, el tipo de centros etc., es importante que se garantice la igualdad de oportunidades para todos. Igualdad en el derecho del profesorado a tener una formación gratuita y necesaria. Igualdad en el derecho de todos los niños y niñas a recibir una educación infantil de acuerdo con sus necesidades e igualdad para las familias en obtener para sus hijos un centro educativo de calidad y gratuito.

Para mantener los lazos ya iniciados entre las diversas realidades de escuelas infantiles existentes en nuestro país es importante otorgar el papel que se merece a la

escuela pública. Pero la escuela pública necesita ante todo tener la confianza y el apoyo real por parte de todos los estamentos implicados en el proceso educativo. Sólo desde una política educativa que asegure el desarrollo personal de todos sus ciudadanos, sin diferencia de cultura, clase social, sexo, religión o creencias y que compense las desigualdades sociales se podrá construir un futuro que será rico porque habrá contribuido al desarrollo de todas y de cada una de las capacidades y recursos que cada individuo y cada colectivo poseen.

(*) **Paloma de Pablo** es maestra y pedagoga. **Beatriz Trueba** es maestra y asesora de educación infantil en el Centro de Profesores y Recursos de Madrid-Centro (teléfono de contacto: 91 541 41 43).

Referencias bibliográficas

ATIENZA J.L. (1994): "Materiales curriculares ¿para qué?" En *Signos*, nº 11. Gijón,

COLL , C. (1984): "Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar". *Infancia y Aprendizaje*, nº 27/28.

DE FEBRER, M ; JOVER, M. (1996) : "Los límites del aprendizaje". En *Cuadernos de Pedagogía* nº 243.

DEL CARMEN L., JIMÉNEZ ALEXANDRE M.P. (1997): "Los libros de texto: Un recurso flexible". En *Alambique*, nº 11, Barcelona

MALAGUZZI, L. (1987): *L'occhio se salta il muro*, Reggio Emilia. MEC-CAM - Madrid

MOLINA, L. ; JIMÉNEZ, N. (1995): *La Escuela Infantil. Acción y Coparticipación*. Cuadernos de Pedagogía - Paidós. Barcelona.

PORLÁN, R.; MARTÍN, J. (1990): *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Díada. Sevilla

M.A. SANTOS GUERRA, M.A.(1.992): "¿Cómo evaluar los materiales?" En *Cuadernos de Pedagogía*, 194.

(1989): *Talleres Integrales en Educación Infantil*. Ediciones de la Torre. Madrid

TRUEBA MARCANO B. (1997): "Enfoques pedagógicos y proceso evolutivo docente en Educación Infantil", En Aula de Innovación Educativa, nº 62, Barcelona,

VYGOTSKI, L.S. (1984): "Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar". En *Infancia y Aprendizaje* nº 27/28.

WALLON, H. (1981): *Sociología y Educación*. Palacios J (ed) P. del Río Editores. Madrid.



© EMIL RUDER