

Organización Institucional



Ideas, propuestas
y experiencias

LA EDUCACIÓN EN LOS PRIMEROS AÑOS

Ediciones Novedades Educativas

Azzerboni, Delia Rosa (1999), "¿Para qué la observación en las aulas?", en *0 a 5. La educación en los primeros años*, núm. 9, año 2, febrero, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pp. 22-37.

¿Para qué la observación en las aulas?

DELIA ROSA AZZERBOH

Todos coincidimos en que la escuela es la institución social de los procesos educativos. Estos procesos consisten en la producción, circulación, recreación y apropiación de los saberes, saberes que constituyen la trama de la cultura de un grupo social determinado.

Todos los docentes, más allá del marco teórico al que respondiera su desempeño, siempre, históricamente, han intentado recoger datos que les permitieran llevar a cabo su tarea más eficazmente, con mayor claridad y comprensión, y advertir de algún modo si se aproximan al mandato social asignado a la escuela. La observación sistemática, activa e intencional y los aportes de nuevas conceptualizaciones o nuevos modos de proceder educativos sirven para una nueva interpretación de la práctica.

¿

¿Qué aporta a la práctica de los docentes la observación?

Fundamentalmente, le facilita ver los lugares de cambio que la misma práctica requiere, y en consecuencia:

- permite el acceso a las innovaciones educativas y pedagógicas;
- promueve la reflexión crítica sobre los vínculos maestro-alumno o maestro-tarea,
- promueve un replanteo de las actitudes y del rol docente,

d. parte del contexto institucional como ámbito y contenido de la práctica docente,

e. facilita la inclusión de nuevas estrategias y modalidades de enseñanza.

Muchas veces, los docentes han dicho: «eso es teoría; la cuestión es *bajarla* a la práctica». En realidad no existe tal *bajada*; en realidad, se debería comprender que no hay teoría sin práctica y que no existe práctica que no esté sostenida o enmarcada por una teoría. La importancia de todo proceso de actualización docente radicarán, entonces, en facilitar en el docente la puesta en marcha de procesos cognitivos que faciliten la construcción de nuevas competencias a partir de la reconstrucción de sus esquemas prácticos.

Desde esta perspectiva, tendremos docentes competentes para la enseñanza, es decir, con la capacidad de llevar a la práctica los valores educativos en interacción con los alumnos y el objeto de conocimiento.

La práctica competente se entiende como la posibilidad de llevar a la práctica pedagógica los valores universales; la libertad, la solidaridad, la equidad, la justicia. Recuperaríamos de este modo el significado de escuela como un lugar de tensión entre el poder que se quiere reproducir y los seres humanos que quieren construir una sociedad mejor. Pero toda acción que promueva modelos alternativos de organización del trabajo en la escuela, nuevas formas de gestión institucional y de trabajo en el aula, deberá tener como requisito

un valor fundamental: la valoración de nosotros mismos como docentes competentes, capaces de abordar la transformación como rasgo inherente a la acción pedagógica. Toda organización institucional afirma su calidad en una búsqueda permanente del significado de sus acciones, analizando la estructura de los hechos, proveyendo perspectivas de significado a sus actores, localizando los puntos de contraste de los acontecimientos e identificando los vínculos causales de los hechos.

Los docentes y el cambio

Las escuelas de calidad generan situaciones de trabajo institucional que faciliten una mirada reflexiva sobre sus propias prácticas. Los directivos saben que no existe mejor propuesta de cambio que una mirada reflexiva sobre las propias prácticas; esto asegura una propuesta contextualizada y ajustada a la comunidad.

Recordemos que la aceptación del cambio, o cuanto menos su tolerancia, va acompañada de varios factores; algunos implican condiciones *internas* de la personalidad: la autoestima, las motivaciones, la seriedad; otras se vinculan con condiciones *externas*: la infraestructura escolar, las situaciones generales de trabajo, el salario, los aspectos burocrático-administrativos.

En consecuencia, tanto los directivos como los asesores internos y externos deberán gestar espacios y posibilidades que garanticen tales condiciones propulsoras del cambio educativo institucional.

¿Para qué la observación en las aulas?

no. Del duelo uno puede salir por un procesamiento elaborativo de la cuestión o puede no salir y quedarse paralizado, disminuido o empobrecido por no hallar una oportunidad reelaborativa.

En relación con la identidad docente, los cambios parciales tienen que ver con una actitud elaborativa y de procesamiento paulatino. Un intento de cambio total puede producir tal crisis que rompería el equilibrio, la armonía y la posibilidad de convertir su identidad en algo que fortalezca su desempeño.

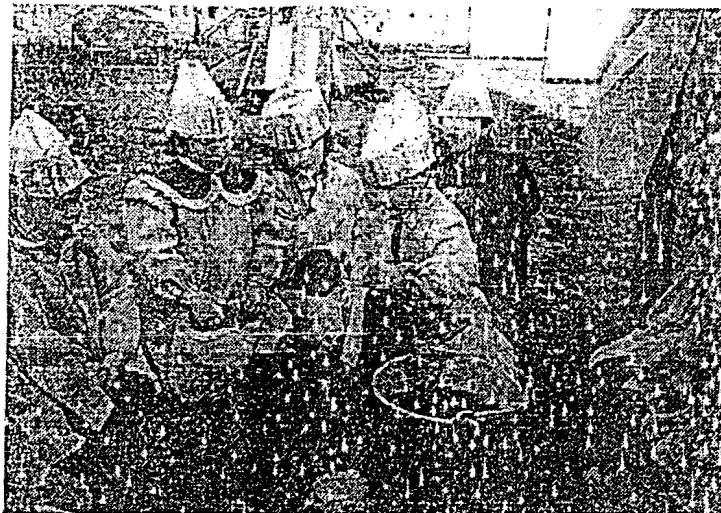
Toda persona necesita sentir el placer por el dominio, para lo cual necesita tiempo, tiempo para percibir la realidad, tiempo para construirse una imagen de ella, para saber cómo es, para favorecer la percepción compleja y descubrir la multiplicidad de apariencias; luego ese conocimiento requiere cierta estabilidad y, más tarde, también necesitará tiempo para re-conocer o re-construir su conocimiento.

Entonces, esto es lo que necesita el docente:

- 1) estar abierto al cambio y
- 2) tiempo para re-construir su identidad, tiempo para re-pensar su matriz y tiempo para re-crear sus prácticas.

Esto implicaría el pasaje de *la estereotipia y la rutina*, a *la innovación y la creatividad fundamentada*.

De este modo, el docente podrá disponer de esquemas prácticos



Jardín n° 901, Carlos Tejedor, provincia de Buenos Aires
(Convocatoria Fotográfica)

moldeables y adaptables según circunstancias, sin olvidar los fundamentos que le sirven de apoyo, y que le dan coherencia a las tareas que realiza con un determinado modelo educativo y con el conocimiento aceptado como válido en un momento dado. Sin el conocimiento de los supuestos filosóficos, morales, políticos y sociales que sostienen sus prácticas, los docentes seguirán siendo reproductores de las prácticas en las que se han socializado y que las instituciones les piden realizar, y continuaremos siendo testigos de la estereotipia y la rigidez de las prácticas repetidas año tras año en las aulas.

Hasta aquí se han expuesto diversas alternativas para que el docente transite hacia la innovación y la creatividad fundamentada. Podríamos incluir una más: ampliar, entender y recrear la observación.

Se dice que la contemplación puede ser pasiva (interesada o no), o activa. Propongo re-crear la observación activa a fin de que el docente pueda captar los indicios del interés y el pensamiento que guían la actividad de los alumnos.

¿Por qué la observación en las aulas?

El lugar de la observación en la tarea docente

La observación sistemática se revela como una intervención educativa fundamental: produce una intensa respuesta activa de los alumnos hacia el docente de manera verbal y no verbal; y el docente, catalizando y provocando interrogantes y replanteamientos que surgen de su observación activa, facilita una profunda modificación de la relación pedagógica.

Podríamos preguntarnos:

- ❖ ¿Reconoce el docente a la observación como un instrumento básico para su desempeño?
- ❖ ¿Para conocer al alumno?
- ❖ ¿Para observar su desarrollo?
- ❖ ¿Para hacer propuestas pertinentes?
- ❖ ¿Para evaluar?
- ❖ ¿Para adecuar su desempeño a los saberes previos de los alumnos?
- ❖ ¿Para ampliar sus aprendizajes?
- ❖ ¿Para planificar adecuadamente su enseñanza?
- ❖ ¿Para reformular sus propuestas didácticas?
- ❖ ¿Para advertir las marchas de la tarea emprendida?
- ❖ ¿Para adecuar su andamiaje?

Éstas y muchas otras preguntas son interesantes para conocer el pensamiento de los docentes en el momento de profundizar el tema de la observación áulica.

Recordemos, por un lado, que el aprendizaje se lleva a cabo en situaciones de *interacción* en las que los chicos se apropian de lo que se construye en la situación interactiva. Y, por otro lado, siguiendo la línea del pensamiento vygotskiano, diremos que los *procesos intrapsíquicos* son el resultado de procesos *interpsíquicos*. Si unimos estos dos conceptos advertiremos la relevante importancia de la *observación* como la estrategia más adecuada para detectar los requerimientos de los procesos constructivos del pensamiento de los alumnos, a fin de crear el terreno más adecuado para ello.

Podríamos hacernos otras preguntas:

El docente, por medio de la observación,

- ❖ ¿capta los indicios de exploración y reflexión de los niños en su lenguaje verbal y no verbal, en sus juegos, en sus actividades?
- ❖ ¿Qué hace con ellos?
- ❖ ¿Los ignora?
- ❖ ¿Los generaliza?
- ❖ ¿Los excede?
- ❖ ¿Los capitaliza?
- ❖ ¿Los transforma?
- ❖ ¿Los aprovecha para conducir la actividad de los niños hacia formas más elaboradas de acción y de reflexión?

Responder éstas y otras preguntas similares permitirá al docente advertir en qué medida sostiene su tarea didáctico-evaluativa (de proceso y de producto) en una rica propuesta observacional.

Egocentrismo y narcisismo; docente versus descentración y observación

La tarea docente requiere fuertes dosis de **descentración** con el objeto de advertir los indicios del desarrollo cognitivo, social, afectivo y psicomotor de los chicos. Por el contrario, algunos docentes últimamente han profundizado conductas cuasi narcisísticas, egocéntricas o egoístas, sometiendo a sus alumnos a seguir una línea de trabajo que en nada se adecua a sus procesos de desarrollo.

Una rica y profunda actitud de observación activa facilita que el docente lleve a cabo la *participación guiada* (en términos de Rogoff) o brinda el *andamiaje* (en términos de Bruner) requerido de acuerdo con la *zona de desarrollo próximo* (en términos de Vygotsky). En todo caso, el docente construye puentes entre lo que el alumno sabe y la nueva información que ha de aprender y estructurar, y también apoya al alumno transfiriendo paulatinamente la responsabilidad para lograr soluciones a los problemas. Esta conceptualización se aproxima a la de Winnicott aun desde marcos teóricos diferentes, en tanto paulatinamente el niño va camino a la autonomía, no sólo emocional, sino también intelectual.

Le cabe al docente, entonces, guiar la acción inteligente, interpersonal y práctica planteando problemas,

poniendo al alcance de sus alumnos instrumentos para hacerlo y ayudando a descubrir las tácticas para abordarlos, generando en el aula situaciones interactivas con contenido de intercambio intersubjetivo. Recordemos, e insisto en esto, que si bien el lenguaje es un poderoso instrumento que poseen los seres humanos para pensar y comunicarse, debemos también rescatar la importancia del **diálogo no verbal** en el aula.

En otras palabras, podríamos decir que vale la pena otorgar una ayuda contingente al progreso de quien aprende. Diremos: «*donde antes había un espectador que haya ahora un participante*». Los adultos aportan tanto una estructura como un apoyo. Mediante la particular *sensibilidad del docente-observador*, la *sensibilidad situacional*, se otorga al alumno un proceso de reorientación de sus esfuerzos.

Destaquemos, además, que si lo que nos interesa como docentes es entender y orientar el desarrollo mediante situaciones contextuadas e intencionadas de enseñanza, lo esencial es **no imponer** lo que se presupone que son las metas de un grupo de individuos a otros. Interpretar las acciones de los chicos sin tener en cuenta sus metas hace que la observación carezca de sentido. Es importante, entonces, **partir por la observación de las diferencias, y respetarlas**.

Si la ayuda que el docente presta es contingente al esfuerzo de los chicos, fomenta la atención, la exploración y la destreza en manejar objetos, constituyéndose su con-

¿Para qué la observación en las aulas?

ducta en la resultante de *la apropiación e interiorización individual de los procesos sociales que se llevan a cabo en la resolución conjunta de problemas*. Así la interacción social, lejos de ser una copia de lo que ya está inventado, implica un proceso creativo que impulsa a cada uno a aportar su propia comprensión de los valores y de los instrumentos de la cultura.

En este sentido, en el contexto de la sala de-trabajo, del parque, de la sala de música, de la cocina, del laboratorio, la sala de audiovisuales, y tantos lugares de la escuela y fuera de ella, los hechos sociales y naturales, las informaciones y las destrezas, las producciones y las experiencias no se transmiten, sino que son transformadas durante ese proceso de apropiación.

Técnicas para la recolección de datos

Cada enfoque de la investigación de la enseñanza guarda, con los restantes, algunas semejanzas, pero también ciertas diferencias: el estudio de casos, el etnográfico, el cualitativo, el observacional, el constructivista, son algunos de los métodos que últimamente se han desarrollado más ampliamente.

La semejanza que los caracteriza es el interés por la comprensión del significado de las acciones de los actores sociales de las instituciones educativas. Esto guarda una importante diferencia de aquellas técnicas descriptivas pormenorizadas de conductas, positivistas y conductistas, caracterizadas por

una descripción narrativa continua de hechos. El enfoque interpretativo sobre la enseñanza implica la participación intensiva en un contexto determinado, el cuidadoso registro de lo que ocurre, es decir, la recopilación de información, y su posterior reflexión y análisis.

Interesan particularmente los procesos mentales de los actores, el significado subjetivo del actor y también la relación entre las perspectivas de significado de los actores y las circunstancias que configuran el contexto donde los hechos se despliegan.

Centrándonos ya en la *observación* como una forma de abordar el estudio de procesos y cuestiones educativas, diremos que ésta, a lo largo del actual siglo, ha transitado por momentos caracterizados por diferentes intereses: en un comienzo la observación, de carácter más que nada exploratorio, intentaba identificar la interactividad docente-alumno y los procesos educativos en general; posteriormente se intentó profundizar la identificación de los instrumentos que permitieran categorizar lo observado; por último, se desarrollaron, y desarrollan actualmente, enfoques alternativos que permiten caracterizar a la observación desde un marco de referencia para tomar decisiones fundamentadas sobre el diseño y la práctica de la observación como referente para la investigación educativa.

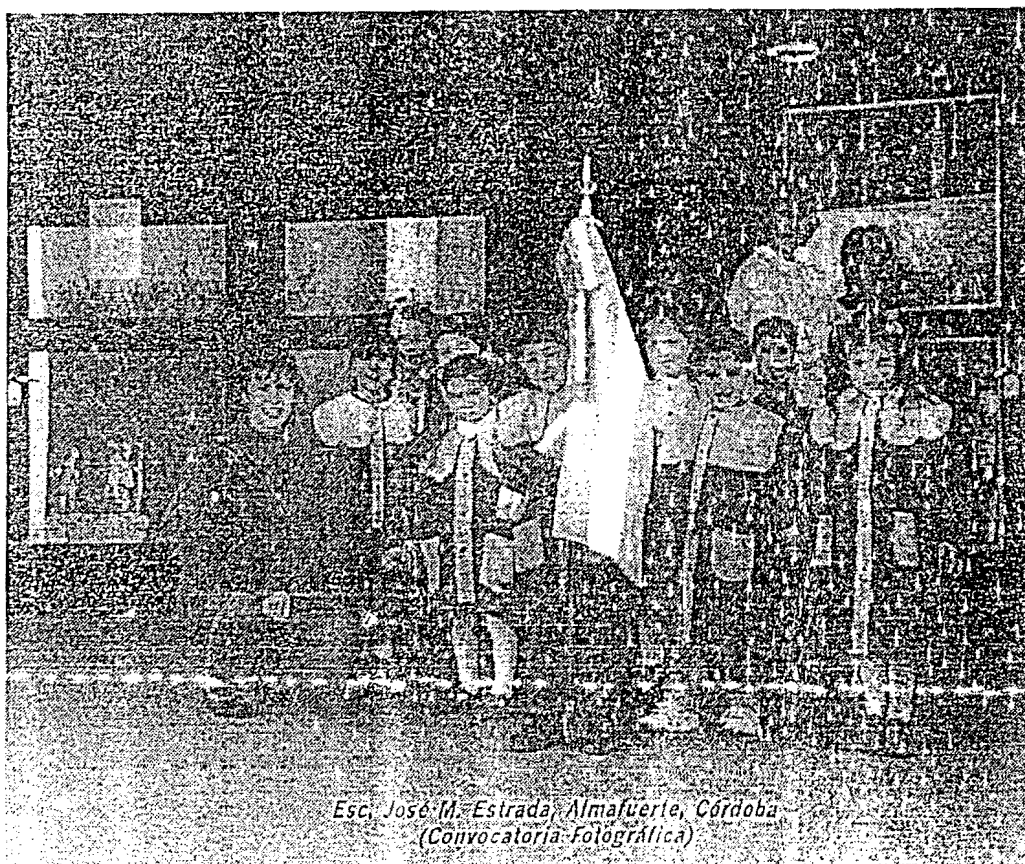
¿Qué es la observación? Podríamos responder de variadas maneras: observar es un proceso que requiere atención voluntaria, selec

tiva, inteligente. Observar consiste en el examen atento que se realiza sobre algo o sobre algunos sujetos; pero para que esta respuesta sea completa, debemos aclarar que lo que guía la observación es siempre la intención del observador. Entonces diremos que a la observación siempre la guía el propósito del sujeto que observa. En todos los casos se vale de una observación deliberada y sistemática, pero el proceso observacional variará según el propósito que oriente al observador.

En otras palabras, diremos que el propósito de la observación influye en lo que se observa, cómo se lo observa, durante cuánto tiempo, en qué lugar, cómo se registra y cómo se interpreta lo observado, cómo se usa lo que se interpretó, etcétera. Recordemos, además,

que quien observa posee creencias, teorías y marcos referenciales que, sin duda, han de definir y orientar el propósito de la observación. En conclusión, esos marcos referenciales, que incluyen las experiencias del observador, matizan y tienen toda la información que recoja a través de la observación y también matizan el uso que de dichos datos haga.

La observación deliberada, sistemática y específica que se lleva a cabo en instituciones educativas para investigar y tomar decisiones es, a la vez, semejante y distinta de la observación que se lleva a cabo en situaciones cotidianas; es diferente por la razón que orienta la observación, pero también por la sistematicidad de las observaciones. La observación cotidiana, tácita, no sistemática, es decir, realiza-



Esc. José M. Estrada, Almaluerle, Córdoba
(Convocatoria Fotográfica)

¿Para qué la observación en las aulas?

da al azar, no es acumulativa y no constituye pruebas.

La observación en educación se constituye en un medio para obtener una descripción o representación de acontecimientos, procesos y fenómenos y de los factores que en ellos influyen a fin de comprender y mejorar la educación, la enseñanza y el aprendizaje.

Podemos entender, entonces, a la observación, como un medio de representar la realidad educativa y como un proceso contextualizado.

Por ello resulta tan significativo determinar los mecanismos y herramientas utilizados para registrar y almacenar observaciones, así como los factores que intervienen en la observación; para llevar a cabo la observación se deberán determinar previamente las unidades de observación, de modo tal de poder acumular datos relevantes y significativos.

Tengamos presente que no es posible conocer ni tampoco representar toda la realidad; la *selectividad del observador* no es un reparo o inconveniente sino que es típico de la observación; tampoco se puede registrar con un solo instrumento toda la realidad; la selectividad también se refleja en las decisiones que el observador toma, por ejemplo en:

- la cuestión a estudiar;
- el fragmento del hecho, suceso, situación educativa a observar;
- el lugar donde se va a realizar la observación;
- los sujetos a observar;

- los procedimientos para observar;
- el instrumento o conjunto de instrumentos que utilizará para registrar la observación;
- los procedimientos de análisis que utilizará para estudiar lo observado;
- el método que usará para comunicar los datos extraídos de la observación.

Otro aspecto que se vincula con la selectividad es que la realidad no se aprehende directamente sino a través de un medio de representación. El observador, con el fin de disminuir el efecto de los factores mencionados y que podrían impedir un retrato directo de la realidad, recoge pruebas apropiadas y suficientes para asegurar que los datos sean descriptos de la manera más clara y ajustada posible.

Un factor que influye en lo observado es el contexto; recordemos que cada contexto se halla inserto en múltiples contextos, cada uno de ellos más amplio. Cuando se extraen conclusiones sobre lo observado, y se lleva a cabo su generalización y comunicación, es muy importante tener en consideración el contexto de donde provienen los datos.

Existe un alto número de instrumentos para registrar, almacenar y representar lo observado; cada uno de ellos será más o menos apropiado según la cuestión que se estudia y más adecuado para representar el segmento de la realidad observado.

Los procedimientos más comunes para recopilar lo observado pueden agruparse dentro de varias categorías:

• Aquéllos que apelan a categorías definidas de antemano, reflejando la postura ideológica del observador; comúnmente estas categorías son *cerradas*, es decir, son las unidades de observación que se registrarán y aunque durante la observación del objeto a estudiar se puedan presentar fenómenos, o hechos que en las categorías no se consideraron previamente, no se incluirán en el registro, ni se considerará su influencia en el suceso observado.

• Pueden existir instrumentos más flexibles, que por tal razón se consideran *abiertos*. Por ejemplo, aquéllos que son de índole descriptiva pueden tener categorías prefijadas, pero también pueden incluirse algunos aspectos emergidos durante la observación. Existen también instrumentos abiertos, tales como los de índole narrativa y los registros que apelan a la tecnología, que no se valen de categorías o aspectos definidos de antemano. Estos últimos, dado que apelan a registros, grabaciones, audiovisuales, facilitan la identificación de categorías, variables o aspectos a analizar a posteriori, una vez que el observador se dispone a repetir lo registrado a través de los recursos tecnológicos utilizados.

Reconozcamos que tanto en los sistemas abiertos como en los cerrados, se apela a las concepciones teóricas, filosóficas y experienciales del observador para la definición de los aspectos o categorías a definir. En los cerrados se definen a priori; en los abiertos, a posteriori; reconozcamos también que el

rol del observador es diferente también en tanto en los instrumentos cerrados sólo se constata la ausencia, presencia y tal vez la cualidad del dato observado, pero prefijado en el instrumento. En los instrumentos más abiertos, el observador recorta aquello a observar durante el hecho, y este recorte, esta percepción, es generalmente conducida por su marco referencial, su formación y sus creencias acerca del objeto a registrar durante la observación.

Toda la información recogida tiene como propósito fundamental evaluar los distintos ámbitos en que la tarea de enseñanza se lleva cabo. Por ende, resultará prioritaria y relevante la elaboración de indicadores para ir cumplimentando el proceso de relevamiento de datos.

En función de las diferentes realidades y docentes, los indicadores que se propongan deberán ser distintos, adaptados a cada situación particular. Así, entonces, se pueden elaborar indicadores para evaluar autoevaluar el proceso de enseñanza, la actuación en el aula del docente, indicadores para autoevaluar la planificación, las relaciones en la institución, la calidad de la enseñanza, los proyectos curriculares, las relaciones entre los alumnos, las actitudes de los alumnos, indicadores para evaluar las producciones infantiles, el proceso de aprendizaje de contenidos, etcétera.

Otras técnicas para la recolección de datos son la entrevista, la encuesta, los trabajos de los alumnos, y algunos instrumentos para

¿Para qué la observación en las aulas?

su recolección son el anecdotario o registro anecdótico, el cuestionario, la grabación, la lista de control, la escala de valoración, etcétera.

Pero, repetimos, lo que todas ellas requieren es una clara definición de los indicadores. Damos algunos ejemplos de indicadores de observación de los aprendizajes en distintas disciplinas que, sin duda, se constituyen en indicadores de evaluación diagnóstica, sumativa y/o formativa en el Nivel Inicial.

a) En relación con la escritura:

- planifica sus escritos, los revisa y reescribe;
- puede usar el equipo de letras individuales para realizar escrituras espontáneas;
- hace uso de indicios y amplía el repertorio para sus producciones;
- escribe su nombre y lo usa funcionalmente;
- utiliza formatos y soportes adecuados funcionalmente;
- etcétera.

b) En relación con la lectura:

- busca textos para leer, para obtener información, o para compartir con sus compañeros actuando en concordancia con la búsqueda;
- hace anticipaciones sobre el contenido del texto;
- interactúa con el texto y hace aproximaciones sucesivas y diversas para comprenderlo y demuestra placer al lograrlo.

- toma en cuenta estilos, rasgos, propiedades, elementos, formatos, soportes del texto para definir sus peculiaridades y diferenciarlos de otros;

• etcétera.

c) En relación con los conocimientos numéricos:

- designa cantidades a través del conteo;
- incluye frecuentemente los números en sus juegos;
- al realizar el conteo, no cuenta dos veces el mismo objeto, ni omite contar ninguno;
- puede agregar un objeto a una serie realizando nuevamente el conteo y advirtiendo diferencias;
- registra números escritos funcionalmente en sus juegos;
- etcétera.

d) En relación con los conocimientos geométrico-espaciales:

- utiliza posiciones relativas a sí mismo;
- puede utilizar nuevos puntos de referencia relativos a puntos externos a su cuerpo;
- puede explicar un recorrido antes de realizarlo;
- relativiza las distancias según su propia posición;
- puede graficar un recorrido;
- etcétera.

e) En relación con el uso social de la medida:

- en sus actividades espontáneas usa medidas convencionales;
- apela a instrumentos más o menos adecuados para la medición en situaciones espontáneas.

f) En relación con las ciencias sociales:

- puede establecer algunas relaciones elementales entre las funciones que cumplen los actores sociales, las instituciones y los espacios sociales;
- avanza en la idea de que los trabajos tienen alguna relación entre sí;
- establece relaciones de semejanza y diferencia entre su historia personal y familiar y la de sus compañeros;
- se inicia en el conocimiento de algunos episodios de nuestra historia;
- etcétera.

g) En relación con las ciencias naturales:

- reconoce la presencia de diferentes tipos de materiales en el entorno;
- comienza a advertir que un mismo objeto puede ser elaborado con materiales diferentes;
- reconoce diferencias entre los diversos seres vivos;
- avanza en la idea de reconocer algunas funciones de las diferentes estructuras;
- conoce algunas normas básicas para el cuidado de la salud;
- etcétera.

h) En relación con la actividad corporal:

- logra el dominio progresivo de las habilidades motrices básicas de acuerdo con sus posibilidades evolutivas;

- puede moverse libremente sin inhibiciones en su entorno próximo;
- integra habilidades motoras en sus juegos;
- acepta el resultado de los juegos;
- siente placer y disfruta por representar corporalmente imágenes reales y fantaseadas;
- comienza a diferenciar formas de mayor libertad y creación en el uso de su cuerpo;
- es comunicativo corporalmente;
- elige adecuadamente objetos que se ligan con lo que desea representar corporalmente;
- gusta mostrar a los demás lo que produce con su cuerpo;
- etcétera.

i) En relación con la plástica:

- reconoce y utiliza los aspectos plásticos más importantes de los materiales seleccionados;
- selecciona soportes variados adecuados a lo que quiere representar;
- selecciona materiales variados en situaciones diversas;
- opina estéticamente;
- mira la naturaleza y hace anotaciones sobre ella;
- relaciona forma, tamaño y color;
- reconoce diversos espacios en las imágenes observados;
- etcétera.

j) En relación con la música:

- canta el repertorio de canciones aprendidas, solo y en grupo;

¿Para qué la observación en los niños?

- avanza en el uso sensible de su voz;
- avanza en el reconocimiento de rasgos distintivos del sonido;
- es capaz de realizar localizaciones de sonidos y voces;
- puede reconocer la diversidad de sonidos producidos por materiales;
- puede usar instrumentos musicales para producir sonidos;
- puede hacer reconocimientos sencillos en grabaciones;
- puede ir reconociendo paulatinamente músicas diversas.



El docente advertirá que los indicadores están en directa relación con los contenidos abordados en la mayoría de los diseños curriculares, y que son de un amplio nivel de generalidad. Obviamente, éstos sólo se constituyen en algunos ejemplos orientadores, y únicamente el docente podrá formular los indicadores adecuados relacionados con los contenidos enseñados y que espera que sus alumnos puedan aprender.

Podríamos agregar que, según el instrumento seleccionado para registrar lo observado, estos indicadores se formulan de manera diferente. Por ejemplo, si se elaboran indicadores para una escala de evaluación procesual de la unidad didáctica podrían aparecer del siguiente modo:



Indicadores	si	mucho	poco	no
¿Se han interesado los alumnos por el tema de la unidad?				
¿La metodología planteada: está resultando eficaz para la participación activa de todos los alumnos?				
¿Siguen los alumnos el ritmo de trabajo previsto?				
¿Resultan educados los recursos previstos?				
¿Se pueden plantear las situaciones problemáticas enunciadas anteriormente?				
¿Van dando lugar las actividades a nuevas interrogaciones?				



Jardín de la Esc. N° 22, Remedios de Escalada de San Martín, ciudad de Buenos Aires
(Convocatoria Fotográfica)

Naturalmente, las expresiones cualitativas de valoración del dato, pueden realizarse de diferentes modos: *siempre, algunas veces, casi nunca, nunca*, sería una manera. Otra posible es: *mucho, bastante, poco*; también pueden consignar presencia o ausencia del dato, lo cual puede expresarse con «*sí-no*», pero ya no sería escala de valoración sino lista de cotejo. En fin: el docente definirá la variable a considerar y el criterio valorativo más adecuado para ella.

Pensando en la autoevaluación del proceso de enseñanza, el docente también puede elaborar indicadores que den cuenta de la calidad de su propuesta y resignificarla si el caso lo requiere. Veamos:

- ❖ ¿Responde mi planificación a los criterios institucionales?
- ❖ ¿Contiene una coherente articulación entre todos los componentes didácticos?
 - objetivos
 - contenidos
 - actividades
 - estrategias metodológicas
 - recursos didácticos
 - procedimientos de evaluación
 - temporalización tentativa.
- ❖ ¿Mi planificación es abierta y flexible? ¿Permite las adecuaciones pertinentes con lo que observo cotidianamente?
- ❖ Otros indicadores.

¿Para qué la observación en los aulas?

En síntesis, toda observación, guiada por una ideología subyacente del observador, proveerá diversos tipos de conocimientos: proposiciones empíricas, proposiciones morales; invenciones conceptuales, ejemplos de prácticas adecuadas e inadecuadas, siempre y cuando se tomen datos acerca de docentes, alumnos y directivos como grupos interactivos, sus capacidades, pensamientos y acciones (o sea sus atributos), el contexto en que las acciones se desarrollan, y el contenido de las mismas. Recordemos: la observación, como técnica para la recolección de información, deberá proveer datos para significar la ecología de la organización institucional.

Recordemos que la observación provee datos de cuatro ámbitos:

- 1) aprendizaje de los alumnos,
- 2) prácticas docentes,
- 3) funcionamiento del equipo directivo, o sea gestión del equipo y
- 4) proyecto institucional.

La Educación en los primeros años N°9

Unir los cuatro ámbitos implica entender la calidad de la educación como producción colectiva; significa entender la organización institucional en su totalidad. Pero he de reconocer que hasta aquí me he centrado sólo en el primer ámbito. Probablemente podamos, en otro momento, cubrir los restantes aspectos, pensando en la evaluación y considerando a la observación como recurso por excelencia para

recoger y registrar información para su análisis, interpretación y toma de decisiones, lo cual es lo mismo que decir emprender la evaluación.

Para cerrar: adhiero al perfil del docente *enseñante*. Defiendo la figura de un docente autónomo, reflexivo y capaz de tomar decisiones adecuadas teniendo en cuenta la pluricausalidad, la inmediatez, la unicidad, la impredecibilidad y la simultaneidad de factores que determinan el hecho educativo.

Generalmente se dice que el docente es un ejecutor de normativa, que responde a lo prescriptivo y no se lo reconoce tanto como un creador de actuaciones diferenciadas y adecuadas a cada circunstancia diferenciada áulica e institucional que le toca vivir. La actualización y el perfeccionamiento, la reflexión permanente de su propia práctica, la observación, deberían promover un análisis fructífero de la biografía escolar, de los esquemas prácticos y de la propuesta institucional en la que está inserto cada docente, a fin de romper la estereotipia, la repetición acrítica y generar un proceso de deconstrucción y reconstrucción que genere alternativas de acción pedagógica adecuadas al espacio y las circunstancias en que se lleva a cabo.

Síntesis

Toda acción que promueva modelos alternativos de organización del trabajo en la escuela, nuevas formas de gestión institucional y de trabajo en el aula, deberá tener

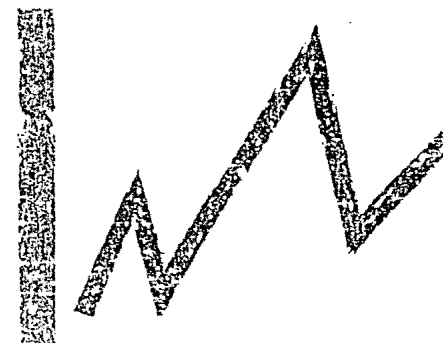
Merlin C. Wittrock (comp.)

La investigación de la enseñanza, II

Métodos cualitativos y de observación

Paidós Educador / MEG

Evertson, Carolyn M. et al. (1997), "La índole de la observación y de los instrumentos observacionales", en Merlin C. Wittrock (comp.), *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*, Madrid, Paidós educador, pp. 306-310.



019

LA ÍNDOLE DE LA OBSERVACIÓN Y DE LOS INSTRUMENTOS OBSERVACIONALES

La respuesta a la pregunta «¿Qué es la observación?» depende del propósito que mueve a la persona que la formula. ¿Es esa persona un docente interesado en observar las actividades de los alumnos durante el transcurso de la clase? ¿Es esa persona un docente u orientador interesado en observar la conducta de un alumno para completar la información proporcionada por los tests que le permita componer un perfil comprensivo de las aptitudes y el rendimiento de ese alumno antes de asignarlo a un programa especial? ¿Es esa persona un investigador interesado en utilizar la observación para estudiar el desarrollo intelectual, la eficacia en la enseñanza, el clima del aula, y demás? ¿Es esa persona un psicólogo del desarrollo interesado en observar las aptitudes de los alumnos para la conservación?*

Cada una de estas personas aplicará alguna forma de observación deliberada y sistemática; pero el proceso observacional específico variará en cada caso. Se elegirán focos de atención diferentes, las observaciones se efectuarán en medios distintos, se seleccionarán acontecimientos diferentes, la duración de la observación variará, se usarán métodos distintos para registrar datos y habrá reglas diferentes para determinar las pruebas. En otras palabras, *el programa de investigación* (una serie de estudios conceptual y teóricamente vinculados) diferirá. (Véase Shulman, en el primer volumen de esta obra para una discusión sobre el «programa de investigación».)

La disparidad de propósitos determina diferencias en materia de estrategias para la observación, niveles de sistematización y niveles de formalización. Estos factores, a su vez, dan lugar a diferencias en cuanto a diseño y ejecución. Esto quiere decir que el propósito de la observación influye en lo que se observa, cómo se lo observa, quién es observado, cuándo tiene lugar la observación, dónde tiene lugar, cómo se registran las observaciones, qué observaciones se registran, cómo se analizan los datos y qué uso se le da a los datos. Además, el propósito de una observación está relacionado con la teoría, las creencias, los presupuestos y/o las experiencias previas de la persona que efectúa la observación. Estos factores conforman el *marco de referencia* del observador e inciden en las decisiones que se toman, así como en el proceso observacional (véanse DUNKIN y BIDDLE, 1974; FASSNACHT, 1982; POWER, 1977; SHULMAN, 1981).

Pese a existir diferencias, se pueden identificar aspectos y principios genéricos cuando la pregunta sobre lo que significan la observación y los métodos observacionales se considera en un nivel general. En esta sección se tratarán los aspectos genéricos de la observación que se efectúa en ambientes educativos. Estos aspectos serán considerados separa-

* Se refiere al concepto piagetiano de conservación. (N. de la R.)

damente del marco teórico o conceptual que orienta a los estudios o enfoques específicos. En la sección sobre la observación como indagación se considerará la relación entre el marco teórico o conceptual y los métodos correspondientes. El tratamiento por separado de los métodos y de la teoría que guía los estudios individuales permite el desarrollo de conceptos sobre la índole de la observación como estrategia para representar aspectos de la realidad, y clude aspectos relacionados con el uso de la observación como método de investigación en una disciplina o campo de estudio dados. Este enfoque se eligió con propósitos heurísticos, para evitar el contraste de un conjunto limitado de enfoques (por ejemplo: cualitativo frente a cuantitativo; experimental frente a descriptivo; normativo frente a interpretativo). La finalidad de este enfoque es destacar los aspectos que intervienen en la ejecución de una observación adecuada, describir la complejidad de esos aspectos, considerar los instrumentos disponibles y ofrecer directrices acerca de lo que se debe tener en cuenta independientemente del marco de referencia.

La observación: un fenómeno multifacético

La observación es un hecho cotidiano. Forma parte de la psicología de la percepción, por lo que es un componente tácito del funcionamiento cotidiano de los individuos en tanto negocian los acontecimientos de la vida diaria. No toda la observación que tiene lugar en la vida cotidiana es tácita. También se realizan observaciones en forma más deliberada y sistemática, cuando la situación lo requiere. Por ejemplo, los niños que juegan un partido de fútbol u otro juego necesitan efectuar observaciones más deliberadas y sistemáticas. El jugador debe observar los movimientos del juego, la dirección de la pelota, las acciones de los demás y los objetos que hay en el área de juego a fin de participar de manera apropiada. Estas observaciones, si bien son más sistemáticas que las que comúnmente se realizan en la vida cotidiana, con frecuencia son tácitas. Este tipo de observación más sistemática también se requiere en situaciones más formales, tales como las del aula. Los alumnos deben observar las expectativas sociales y escolares respecto de quién puede hablar —cuándo, dónde, cómo y con qué propósito— para participar de manera apropiada en las actividades de aprendizaje. Los profesores deben observar más sistemáticamente para mantener la continuidad de la clase, el manejo de la instrucción y el interés de los alumnos, así como para obtener una evaluación informal y formativa de los alumnos, del desarrollo de la clase y de la dirección del programa.

En la vida cotidiana se efectúan observaciones sistemáticas, no para responder a preguntas específicas, sino para establecer, mantener, controlar, suspender acontecimientos cotidianos y participar en ellos (BLUMER, 1969). Estas observaciones se relacionan con las exigencias de la situación. Pero cuando la observación se utiliza para responder a una pregunta formulada, debe ser deliberada y sistemática. Además, debe

constituir un proceso consciente que pueda explicarse de modo que otras personas puedan evaluar su adecuación y comprender el proceso. Las observaciones utilizadas para los procesos de investigación y de toma de decisiones explícitas en medios educativos son más formales y exteriorizadas que la observación que tiene lugar en la vida cotidiana. Un modo de concebir estos diferentes aspectos de la observación consiste en considerar un continuo, en el que las observaciones cotidianas tácitas son las menos formales; las observaciones cotidianas tácitas, sistemáticas y específicas de una situación, son más formales pero no están bajo un control consciente y explícito, y las observaciones sistemáticas específicas de una pregunta son las más formales de las tres y están bajo el control más directo.

Este modo de conceptualizar la observación, ilustrado en la figura 5.1., sugiere que la observación para investigar y tomar decisiones en medios educativos (observación deliberada, sistemática, específica a una pregunta) es a la vez similar y distinta a los procesos de observación cotidianos. Una diferencia primordial es la razón para observar. Otras diferencias se verán en la siguiente sección.

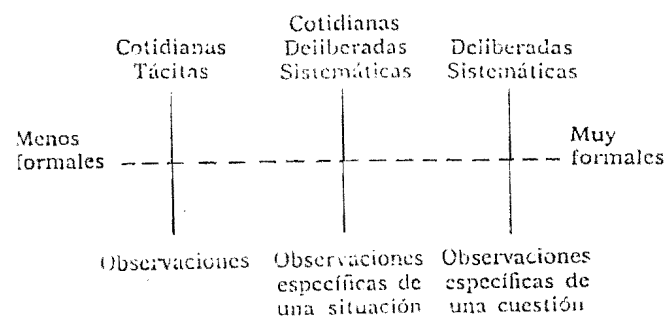


FIGURA 5.1. Continuo de tipos de observación

La observación como proceso de investigación y de toma de decisiones

Como se indicó anteriormente, la observación que se efectúa para investigar y tomar decisiones está estrechamente vinculada con la pregunta de por qué se observa. Las observaciones realizadas con el mero propósito de observar (es decir, las observaciones al azar) no pueden combinarse de la misma forma en que los niños ensartan las cuentas en un collar. Estas observaciones no son acumulativas y no constituyen pruebas. Tendrían que plantearse las preguntas: ¿Por qué se efectuó la observación? ¿Con qué finalidad? Dado que las observaciones son fenómenos que ocurren en un contexto o ambiente específicos, no habría

ningún medio sistemático de acumular información a partir de ese tipo de observación. El propósito de la observación guía lo que habrá de hacerse, el modo en que se utilizará y lo que se podrá obtener. Karl POPPER (1963), según lo citan STUBBS, ROBINSON y TWITE (1979), explica este punto:

Hace veinticinco años traté de hacerle entender esta cuestión a un grupo de estudiantes de física de Viena, comenzando mi conferencia con las siguientes instrucciones: «Tomen papel y lápiz; observen cuidadosamente y anoten lo que hayan observado». Me preguntaron, por supuesto, qué quería yo que observaran. No cabe duda de que la instrucción: «¡Observen!» es absurda. (Ni siquiera es gramaticalmente correcta, a menos que se pueda considerar tácito el objeto directo de ese verbo transitivo.) La observación siempre es selectiva. Requiere un objeto elegido, una tarea definida, un interés, un punto de vista, un problema. Y su descripción presupone el uso de un lenguaje descriptivo, con palabras apropiadas; presupone similitud y clasificación, las que a su vez presuponen interés, puntos de vista y problemas (pág. 21).

En la definición de Popper está implícito el supuesto de que el observador es el primer instrumento de observación. En otras palabras, la tarea o el objeto seleccionados, el marco de referencia del observador y el propósito de la observación, entre otros factores, influirán sobre lo que será percibido, registrado, analizado y finalmente descrito por el observador. Si bien esto es cierto, en la investigación observacional propia de las ciencias conductuales y sociales, el observador suele incrementar el proceso de observación utilizando una herramienta o instrumento para focalizar o guiar la observación (por ejemplo, un sistema de signos, un registro de muestras, un sistema categorial, notas de campo). Se puede considerar que el sistema perceptual del observador es el primer instrumento que éste utiliza, y que ese instrumento está influido por las metas, los prejuicios, el marco de referencia y las aptitudes del observador. Una herramienta o lente observacional (es decir, un instrumento o sistema de observación) influye y restringe aún más lo que se ha de observar, registrar, analizar y describir. Por consiguiente, la observación es un proceso de mediación en varios niveles: el nivel de observador como persona con prejuicios, creencias, formación y aptitudes, y el nivel del instrumento o herramienta utilizado para efectuar y registrar una observación. Este instrumento también tiene un punto de vista, prejuicios, una estructura y demás.

Los aspectos relativos a los procesos de mediación y representación deben ser considerados, pues, como sugiere FASSNACHT (1982):

Una aseveración acerca de hechos reales es siempre una aseveración que se hace mediante un mecanismo representacional particular en un contexto particular. Una representación puede tener muchas cualidades diferentes, según el mecanismo o el organismo que intervenga en el proceso representacional (pág. 7).

Palmacht llega a la conclusión de que, debido a estos aspectos, «hablar de la independencia absoluta de un mecanismo implica una contradicción». Las cuestiones mencionadas merecen ser exploradas más profundamente, dado que un propósito de la observación en medios educativos es obtener una descripción o representación de acontecimientos, procesos y fenómenos, así como de los factores que influyen en ellos. Esa información es necesaria para comprender y mejorar la escolaridad, la instrucción y el aprendizaje. Los aspectos planteados exigen la consideración de a) la observación como medio de representar la realidad existente en los medios educativos; b) la observación como proceso contextualizado; c) los mecanismos o herramientas utilizados para registrar y almacenar observaciones, y d) los factores que intervienen en la observación: unidades de observación/acumulación de datos; selección de muestras; causas de error.

Diario elaborado por una estudiante del *primer semestre* de la Licenciatura en Educación Preescolar durante el curso de Escuela y Contexto Social

La visita se realizó satisfactoriamente el día miércoles 13 de octubre del año en curso al jardín de niños "5 de febrero de 1944", ubicado en las calles Aquilés Serdán y Quintana Roo en el Conjunto Habitacional Solidaridad, una semana después de haber llevado un oficio a la directora del plantel en el que se le notificaba nuestra visita como observadoras.

Llegué primero que mis compañeras, ya conocía la colonia, pero no sabía que existía un jardín de niños ahí, me dediqué a observarlo. Me sentía ansiosa por entrar y observar todo lo que me fuera posible, pero para poder hacerlo necesitaba de la ayuda de los actores de la escuela, quienes aún no llegaban.

Una vez que estuvimos todas las alumnas practicantes reunidas a la puerta del jardín, decidimos empezar el recorrido por la comunidad, cuyas características se encuentran asentadas en la guía de observación. Algo que me llamó la atención es que es un Conjunto Habitacional muy poblado y pienso que las relaciones entre las personas han de ser limitadas y conflictivas ya que los edificios y las casas están demasiado cercanas entre sí y se pierde la privacidad en los hogares familiares. Como dije antes, ya conocía la colonia y sé también que hay muchas bandas de adolescentes y jóvenes que se dedican a hacer daños a los edificios y casas, así como a las zonas recreativas con que se cuenta, lo que explica que los niños que viven ahí no puedan disfrutar de lo que en un principio estaba en muy buen estado.

A pesar de que la directora del plantel se encontraba recibiendo a los niños, mostraba una actitud reservada y poco amigable frente a niños y padres; éstos no pueden pasar al interior del jardín pero se quedan buen rato afuera mientras sus hijos entran: unos entran corriendo muy alegres, otros caminando tranquilamente y otros más, queriendo hacer pucheros. Pude darme cuenta también de que algunos niños llegan solos al jardín, pienso que esto se debe a que viven cerca de ahí.

Un aspecto que me parece importante rescatar de la visita es la rutina que realizan todos los niños: las educadoras y la directora: los niños se dirigen en fila y detrás de su respectiva maestra hacia la plaza cívica en donde forman

(s/a) (2003), "Diario elaborado por una estudiante del primer semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar durante el curso de Escuela y Contexto Social", México, SEP, documento.

pequeños círculos; a continuación una de las maestras les da la bienvenida y los invita a saludarse mutuamente por medio de una canción que ellos eligen y, al terminarla, realizan ejercicios de calentamiento corporal y posteriormente se dirigen a sus salones respectivos tomados de las manos.

En general, puedo decir que la organización del jardín de niños es buena y se percibe un ambiente de solidaridad entre los que laboran en el plantel, a pesar de que en ocasiones las actitudes de las personas manifiestan otra cosa, ya que antes de ser parte de un jardín de niños y todo lo que eso implica, se es humano y se llegan a tener momentos agradables y desagradables.

La forma de trabajo de los grupos así como las actividades que se realizan están enlazadas unas con otras. El desempeño de las educadoras es satisfactorio para el aprendizaje de los niños que tienen a su cargo y se puede observar a simple vista que existe cierta familiaridad y, por tanto, cariño entre los niños y la maestra. En todos los grupos no puede faltar aquel niño o aquella niña que sobresalga de entre los demás por diversas razones: indisciplina, participación excesiva o inhibición. Todas estas conductas hacen que la armonía que se pretende establecer dentro del grupo se vea en la cuerda floja, debido a que la maestra no puede controlar las reacciones de los niños con necesidades educativas especiales y descuidar al resto de los niños; requiere que intervenga el personal capacitado en esa área y le auxilie con el niño.

En la entrevista que realicé a la maestra Olivia, educadora de segundo grado, me comentó que ella tiene en el grupo a un niño que presenta una malformación congénita y debe usar una prótesis en uno de su pies sin embargo no me mencionó nada acerca de que recibía apoyo de personal capacitado y haciendo algunos comentarios con otras coordinadoras de los cursos que llevamos, me dijeron que en ocasiones no se logra atender a todos los jardines de niños con el servicio que ofrece el SAPPI (Servicios de Atención Psicopedagógica al Preescolar Integrado) debido principalmente a la falta de personal capacitado en el área.

Por otro lado, a pesar de que la dimensión del jardín es muy pequeña, le encuentro ventajas: las educadoras pueden estar al pendiente de todos los niños cuando se encuentran en el recreo y éstos se relacionan con los niños que asisten a la primaria que se encuentra al lado ya que comparten las canchas deportivas. Una de las educadoras nos comentó que no se les permite a los niños ingerir comida "chatarra" y que tienen diez minutos antes de salir al patio a jugar para lonchar lo que lleven preparado de su casa ya que no cuentan

con servicio de cooperativa. Sin embargo, hay niños que no respetan lo establecido y se escapan a la cooperativa de la primaria sin que los miren las maestras y compran alimentos "chatarra".

Cuando se termina el recreo, algunos niños siguen en el patio o en los juegos mientras que otros se dirigen a tiempo al salón de clases y en recompensa por su buena disciplina y puntualidad reciben por parte de la maestra y como ejemplo para los demás una estrellita que se les coloca en la frente. Las educadoras les dan las indicaciones para el día de mañana y se despiden con algunas canciones. Las puertas del jardín ahora sí se abren a los padres y éstos se dirigen hacia el salón en el que se encuentra su hijo y preguntan a la educadora sobre las actividades extraescolares de los niños.

Esta es la experiencia que me deja la primer visita guiada; me hubiera gustado tomar algunas fotografías para tener más documentos que verifiquen lo que escribo pero por diversos motivos no lo pude hacer. Espero y que esto sea uno de mis propósitos para la próxima visita.

Diario elaborado por una estudiante del *segundo semestre* de la Licenciatura en Educación Preescolar durante el curso de Iniciación al Trabajo Escolar

A las afueras de una pequeña ciudad costera, se encuentra un poblado muy singular, en cuyo seno se alberga un modesto jardín de niños: con sólo unos cuantos metros de terreno y una infraestructura escasa, tanto en recursos materiales como humanos, este plantel brinda educación preescolar a los niños del poblado y también a los de los poblados aledaños; y déjame decirte que la demanda está creciendo a ritmos verdaderamente acelerados.

El plantel se encuentra ubicado en la esquina de una cuadra y está cercado con malla ciclónica. Sólo tiene una entrada, cuyo umbral es muy acogedor, pues cuenta con un pequeño techo y dos bancas de cemento que utilizan los padres de familia para esperar la entrada o salida de sus hijos; en las únicas paredes de bloc y cemento, que se encuentran en la parte del frente, existen dos murales, cuyas imágenes son variadas, pues hay desde flores hasta automóviles que llevan el nombre de sus autores y que según se señala en una de ellas, fueron realizadas por el grupo de tercer año "C". Sobre las rejas de la puerta se encuentra un cartel hecho con papel cartulina y pegado con cinta type, el cual cumple con el objetivo de informar a los padres sobre un campamento que se realizará para festejar el próximo día del niño, tan celebrado y esperado por la comunidad infantil.

Tiene cuatro aulas escolares de tamaño regular alrededor de la plaza cívica, sólo una de ellas no cuenta con un decorado en sus paredes exteriores, mientras que las demás, tienen imágenes hasta en los cristales de las ventanas, y macetas con plantas en su exterior; en el centro de la plaza está el asta bandera. Hacia mi izquierda se encuentra un cuarto de tamaño más pequeño, el cual indica por medio de un letrero hecho de fommis que se trata de la dirección del plantel. Atrás de ésta se encuentran los sanitarios; están en buen estado, muy limpios, y los tocadores que se encuentran ahí están acorde a las necesidades de la población escolar, pues es necesario que los adultos se

(s/a) (2003), "Diario elaborado por una estudiante del segundo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar durante el curso de Iniciación al Trabajo Escolar", México, SEP, documento.

pongan en cuclillas para mirarse en los espejos. Frente a los baños se encuentra otra área de juegos, en la que solamente hay un sube y baja un tanto deteriorado.

Hacia el final del plantel, encontramos el área deportiva; no tiene piso de cemento y ni siquiera tiene delimitados los contornos de una cancha. En su extremo izquierdo se encuentra un anexo que funge como depósito de los instrumentos de limpieza para el plantel.

En una de las aulas que se encuentra hacia estos rumbos, está "El espacio de los padres", es un periódico mural en el que se colocan pensamientos dirigidos a ellos.

Encontramos muy poca vegetación y áreas verdes; en su mayoría la conforman árboles de eucaliptos, plantas de avelisco, bejamines y unos árboles de gran tamaño de cuyas ramas cuelgan unas cáscaras ovaladas de color café claro que proporcionan el estropajo que se utiliza para lavar los trastes.

Rápidamente te describiré el interior del aula: las paredes se encuentran pintadas de color amarillo claro y existen unos cuantos dibujos colocados en ellas, a saber, los números del 1 al 10, representados por animales, varios fruteros hechos con papel lustre, palmas pequeñas, árboles y flores dibujados sobre papel cartulina. El aula se encuentra dividida por áreas; en el "Área de educación física", encontramos material como zancos, aros, costalitos rellenos de arroz o arena de mar, entre otros. En el "Área de juguetes" encontramos muñecas, carros, baleros, cuerdas para saltar, y demás elementos de diversión entre los niños.

En general, te puedo decir que el aula tiene un ambiente agradable, está muy bien organizado, cuentan con el material didáctico suficiente y necesario, lo que le da una apariencia armónica. Ah, claro, no te lo había dicho, pero es que no lo podía dejar: entre el área de la biblioteca y la de material didáctico, pegados sobre la pared, hay dibujos de los niños y hasta ahorita recordé que es el lugar en el que exponen los trabajos realizados por los niños para que todo el grupo y por supuesto los visitantes podamos apreciar sus productos; en esta ocasión hay dibujos de los animales del mar. Cuentan también con un calendario muy

singular, en el cual se señala la fecha correspondiente, además de la estación y el estado del tiempo.

La siguiente actividad llegó diez minutos después y consiste en lanzar al aire un costalito y procurar atraparlo sin moverse de su lugar. Otro compañero repartió los costalitos, los cuales eran insuficientes pues dos niños no alcanzaron; una de las niñas ya no quiso realizar los ejercicios después que Lorena le comentó que, cuando alguno de sus compañeros terminara se lo prestaría, entonces decidió sentarse y observar solamente. Al realizar la actividad, los niños sí se movían de su lugar, pues al no atrapar al costalito entre sus manos, se golpeaban la cabeza y mejor preferían moverse.

Tomaron aire y respiraron profundamente para renovar sus energías, pues ahora seguía una carrera de relevos con un solo pie. Para llevarla a cabo, organizó dos filas, una de niñas y otras de niños y les indicó lo que harían; ah, algo muy importante que olvidaba es que, en cada una de las actividades que han realizado, mientras Lorena da las instrucciones, ella misma pone el ejemplo de lo que quiere que se haga, estuvo un poco lento el asunto, pues los niños no entendían muy bien el término de "relevos" y aunque uno de los participantes llegara primero, se esperaban a que el contrincante lo hiciera también para salir al mismo tiempo; al darse cuenta de esto, Lorena les daba la orden de salida para que no se quedaran parados. Por supuesto que ganaron las niñas.

Al finalizar, se dirigen hacia la banqueta de las aulas y se sientan en la sombra. Mientras descansan, Lorena les pregunta algunos aspectos sobre su higiene personal, por ejemplo, si se han bañado hoy día, se se han cepillado los dientes, si han desayunado, entre otros. Lorena les sugiere que canten la canción de "Pin-pon" y, a petición de Lizeth, entonan también la de "Gotitas de agua". Una vez realizado esto, Lorena les pide que vayan al baño a lavarse las manos y entren al salón a tomar agua y ocupar su lugar.

Los que van regresando del sanitario, entran al salón y mientras esperan que la fila para tomar agua se vaya acortando, reciben de manos de Lorena su respectiva silla y la colocan en el lugar preferido por ellos.

Poco a poco el plantel fue quedando solo, pero Lorena debía permanecer ahí hasta que se marchara el último niño. El personal de apoyo comenzó a hacer la limpieza en los salones. Lorena se reunió con las educadoras en la dirección y puntualizaron algunos detalles sobre el campamento; estaban muy emocionadas pues era ya el número tres que realizaban y siempre les dejaba bonitas experiencias.

Antes de partir, la educadora regresó al salón y registró los aspectos más significativos del día en la planeación y respondió a las interrogantes ya establecidas. Verificó las actividades que se llevarían a cabo, pero no tuvo tiempo de organizar el material, ya que debía acudir al DIF municipal en compañía de una madre de familia y su hija que tenían problemas, pues la niña había sufrido abuso sexual. Además tenía que ir a la mercería a comprar el material necesario para el decorado de los cilindros. Con ella se fue también la educadora Flora, Dessiré e Isabel se quedaron un momento más.

Diario elaborado por una estudiante en *cuarto semestre* de la Licenciatura en Educación Preescolar durante el curso de Observación y Práctica Docente II

Cuando llegué, organicé los materiales para las actividades y quité las naranjas del árbol para que los niños las colocaran. La Srita. Elisa, como siempre, me saludó amablemente. Ya faltaba poco para que los niños comenzaran a llegar al jardín. La primera que llegó al salón fue Carolina, quien se quejaba de que una niña le había dicho que le iban a cortar el cabello con una máquina; por más que la maestra le pidió el saludo de la mañana, ésta no se lo daba por estar platicándole.

Llegaron primero todos los de la estancia del DIF cercano al jardín y comenzaron a saludarme y a darme su dinero para que se los guardara. Ninguno de ellos me dio su tarea. En cambio, de los demás niños cinco lo hicieron. Antes de salir al patio para saludarnos todos juntos, recordaron que tenían que buscar su naranja y pegarla en el árbol; algunos mostraron enfado pues se quejaron de ya llevar varios días haciéndolo, y lo que les falta... otros se pusieron a jugar a la memoria o con unos carros que llevaba Jorge o con el libro de colorear que llevó Michelle; todo se los quité para que pudieran poner atención. Cuando llegó Luis Daniel me estaba entregando a mí los dos pesos de Anayantzín, pero lo mandé a que la buscara para que se los diera personalmente.

Los niños que faltaron hoy son Arturo, Karen y Harumí, de quien los niños comentaron que todavía no va a venir. Les hice notar que estaba hoy una niña de visita; se encontraba llorando un poco, pero se fue calmando cuando se presentó, su nombre es Liz, y se incorporó a trabajar; Mariela compartió su material con ella.

Antes de iniciar las actividades y mientras les preguntaba quiénes de ellos habían ido a platicar con sus abuelitos, tuve que mover de lugar a los niños que he observado platican mucho y distraen a los demás. Algunos no querían, pero se tuvieron que conformar. Sólo Luis Daniel, Tania, Mariela, Ariadna y Giovanni me dieron su tarea y entonces les pedí que pusieran atención porque iba a leer lo que decía. Como se dieron cuenta de que había muchos juegos que ellos ni jugaban, comenzaron a intercambiar ideas y a describir cómo se juegan esos

(s/a) (2003), "Diario elaborado por una estudiante en cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar durante el curso de Observación y Práctica Docente II", México, SEP, documento.

juegos. Por iniciativa de la Srita. Elisa, mañana vamos a hacer un balero, pues algunos niños no lo conocen ni han jugado con él.

Cuando se terminó de leer la tarea, les pedí que escucharan lo que les iba a pedir; les dije que les haría llegar con Tania una hoja que deberían doblar a la mitad para, en un lado, dibujar a qué jugaban nuestros abuelitos y en la otra, en qué ayudaban a su mamá en la casa. Esto último fue porque en la lectura de la tarea del abuelito de Tania y Luis Daniel, decía que también ayudaba a sus papás a vender comida porque eran pobres. Cuando leí esto, yo les dije que los niños no debían trabajar, pero me estaba refiriendo a trabajar fuera de su casa y la Srita. Elisa lo aclaró preguntándoles en qué le ayudaban a su mamá, pero en la casa.

Unos dijeron que a escribir, lavar los trastes, limpiar su cuarto, recoger la ropa y regar las plantas. Pedí a las niñas que de manera ordenada se levantaran por su bote de crayolas y que después lo hicieran los niños. Cuando tuvieron todo lo que necesitaban preguntaron si ya podían empezar y les dije que sí, pero que solamente les pedía que no se tardaran mucho porque íbamos a jugar después a la "Gallinita ciega". Muy pocos entendieron bien las indicaciones y la mayoría me preguntaba de vez en cuando. Jessy y Giovanni no pararon de pelearse. Pasados unos minutos, comenzaron a entregarme su trabajo; hicieron buenos dibujos de sus abuelos jugando.

A los que iban terminando les pedía que guardaran su bote y me ayudaran a mover unas mesas y sillas para dejar un espacio libre. Cuando lo hicimos, les solicité que llevaran su silla y formaran un círculo. Algunas niñas (Carolina, María José y Liz) no terminaban todavía, pero como ya los demás estaban organizados, no tuve más remedio que iniciar. Les pedía que escucharan las indicaciones, preguntándoles, inicialmente, si sabían de qué se trataba; Jorge dijo qué era lo que íbamos a hacer y Uriel lo apoyó. Tania empezó a pelearse con Rodrigo por la silla y no tuve más remedio que regañarlos diciéndoles que todas las sillas eran iguales y servían para lo mismo, que no le veía sentido a pelearse por ellas.

Les di las indicaciones del juego diciéndoles que se iba a escoger a un niño para que pasara al frente e introdujera las manos a una caja, pero con los ojos vendados, que tomara un objeto y lo tocara con el fin de describirnoslo y entre todos averiguar de qué objeto se trataba. Al principio sí me estaban poniendo atención, pero después se distrajeron; total, varias veces tuve que repetir las indicaciones; inició Mariela, nos dijo el nombre del objeto y Eduardo también lo

hizo; hasta que pasó el tercer niño comenzaron a describirlo. Diego y Samanta describieron el objeto de acuerdo a sus características muy bien percibidas y los demás niños batallaron un poquito para descubrir de qué se trataba.

Como se estaban inquietando mucho por querer pasar y se acercaban a querer ver en el interior de la caja, la Srta. Elisa se acercó y les pidió que trabajaran de forma ordenada conmigo porque era una injusticia lo que me estaban haciendo (todo está en la grabación). Los niños supuestamente se iban a portar ya mejor; pero no fue así. Las niñas que faltaban se incorporaron hasta el final; Carolina, antes de hacerlo, golpeaba la mesa con una crayola y no me dejaba hablar, dejó de hacerlo cuando le dije que la sacaría del salón.

Como ya nos estábamos tardando mucho y se estaban inquietando más, interrumpí la actividad.

Me puse a lonchar con ellos y cuando sonó la campana les pedí que salieran del salón a jugar al patio o que si se quedaban, evitaran correr y que si sacaban un material lo guardaran al terminar. Salí en compañía de Paulina y Mariela al patio y me topé con la maestra Raquel, quien me preguntó cómo me estaba yendo. Le dije que un poco mejor.

Tania se acercó para que le abrochara los elásticos que se pone en los pies porque tiene un problema ortopédico y Chely terminó poniéndoselos porque no supe como hacerlo. Carolina no se despegó de mí a pesar de que ya le dije que el recreo es para que juegue con sus amiguitos y no para que esté pegada conmigo; pero después ya no dije nada porque escuché que Anayantzín dijo que querían estar conmigo.

Sonó el toque para entrar al salón y los niños se mostraron inquietos porque tenían sed, pero no había agua en el salón, por lo que se tardaron mucho en entrar. Les pedí que se vinieran a sentar en la alfombra porque les iba a poner el cuento de "El soldadito de plomo" y además, se los iba a representar con una lámina. La gran mayoría atendió mi solicitud, pero algunas niñas (Michelle, Paola, Jessy y María José) se sentaron en la alfombra a jugar con las muñecas y Luis Enrique y Jorge se fueron al fondo a tirarse marometas. Todo era un desastre total. No me quedó más remedio que poner la cinta sin dar más explicaciones y cuando comenzaron a escucharla se sentaron, pero no en la alfombra. Durante el cuento, Diego se estuvo quejando de que no veía y por eso se subía a la mesa, varias veces le tuve que decir que no lo hiciera. Paré la cinta para preguntaries si en verdad estaban escuchando el cuento y me contestaron que sí y a las niñas que seguían jugando con las muñecas les pedí que las

guardaran y lo hicieron, pero cuando volví a poner la cinta, noté que se fueron al lugar en el que habían jugado en el recreo cuando movieron las mesas.

Me sentía desesperada porque estaba la maestra ahí dentro y me daba pena por el comportamiento de los niños. Yo les iba mostrando las láminas del cuento y cuando se terminó quisieron volver a verla mientras les preguntaba sobre la historia del cuento. Como ya lo conocían contestaban de inmediato. Al ver que ya no me estaban atendiendo, les pedí que se sentaran para realizar el registro de la conducta que habían tenido el día de hoy. Como es algo que les conviene, de inmediato lo hicieron. La maestra salió entonces a reunirse con la Supervisora de la Normal y ambas se quedaron en la jardinera de afuera observándome.

Cuando terminamos, les recordé la tarea y pegué una hoja en donde hacía la solicitud a los padres de que llevaran para mañana un bote de refresco o de jugo. Ya estaban en la puerta esperando que vinieran por ellos y les dije que el que no recogiera la basura que estaba tirada y acomodara las sillas sobre la mesa, no iba a salir. Entre todos lo hicieron y cuando llegó Abraham, el intendente, a hacer la limpieza, mejor se fue porque ya no había nada que hacer y mañana terminaría de barrer. Me preguntó que cómo me había ido y le contesté que un poco mejor y sólo dijo "se nota, se nota".

Diario elaborado por una estudiante del octavo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar durante el Seminario de Análisis del Trabajo Docente II

El día de hoy no vendrá la maestra Arizbeth por lo que decidí retomar la actividad del cuaderno de trabajo de tercer año, "Paisajes de México" y obtuve muy buenos resultados, ya que los niños participaron con entusiasmo y compartieron lo que observaban. Cuando estaban realizando el laberinto, Perla escogió otro camino por el que estaban el coyote y el correcaminos, pero al preguntarle si no le parecía que esos animales podrían comerse al conejo, respondió que no, porque el conejo es muy veloz.

Cuando la mayoría ha utilizado la misma forma de resolver un problema y uno o dos aplicaron otra estrategia, es oportuno cuestionarlos al respecto para compartir ideas y que expresen sus argumentos. (Argumentación infantil en la resolución de problemas)

En esta actividad mi papel se quedó a nivel de coordinadora o menos, porque los niños intercambiaban comentarios entre sí y yo únicamente los guiaba con algunas interrogantes. También hoy se presentó la segunda conferencia, a cargo de Patricia y su mamá; ellas hablaron sobre las ballenas, lo que enriqueció mucho el trabajo con las láminas, pues hay una que retrata el mundo acuático. Mario de Jesús se mostró muy interesado en la actividad, constantemente levantaba la mano para hablar. Hoy también se recordaron las reglas del salón y las conocen muy bien pero no las respetan, así que hicimos hincapié en ellas para que las tomen en cuenta al trabajar y convivir con sus compañeros. Además recordamos cuál es la postura correcta al sentarnos en las sillas, pues Missael y Jazmín constantemente se "acuestan" en ellas. Y sí, sirvió ese recordatorio porque su conducta fue adecuada en las actividades.

Después comenzamos a hacer la Bandera, Mario Villalobos me ayudó a repartirles el rectángulo blanco: les dije que en él dibujarían el escudo, pero varios de ellos colorearon las partes de verde y rojo, por lo que algunos al darse cuenta de que no era como dije, me pidieron otro rectángulo blanco, y otros me dijeron que a ellos así les gustaba y le iban poniendo la vara de madera para sostenerla.

(s/a) (2003). "Diario elaborado por una estudiante del octavo semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar durante el Seminario de Análisis del Trabajo Docente II", México, SEP, documento.

Cuando se den las indicaciones de la actividad o se recuerden, es importante que la atención de los niños esté centrada para que escuchen con atención. También se puede cuestionarlos para corroborar que hayan comprendido lo que debe hacerse. (Claridad en las consignas)

Tuvimos que interrumpir la actividad porque nos tocaba la clase de música y aprovecharíamos para ensayar nuestra marcha. La maestra Verónica me preguntó qué marcha presentaríamos y al decírselo me señaló que la maestra Xóchitl también la ensaya. Lo comenté con la maestra Chary y me dijo que eso ocurría por falta de comunicación, pero al final decidimos continuar ensayando, pues el número era distinto. La maestra Chary me auxilió con los niños de los tambores y repasamos la letra de la marcha.

Siempre debe existir esta comunicación para evitar malos entendidos. (Comunicación con el resto del personal del jardín)

De regreso al salón, continuamos elaborando la Bandera: el trabajo fue muy independiente, los niños iban al escritorio a tomar el material que necesitaban y conforme terminaban escribían su nombre por la parte trasera, lavaban la tapadera del pegamento y el pincel y regresaban a limpiar su mesa para almorzar. A las once en punto, todas las maestras iniciaron una reunión en el salón de cantos y juegos, en la que conocerían un nuevo acervo bibliográfico (Al sol solito).

La próxima semana realizaremos la presentación con niños y padres de familia de este nuevo acervo bibliográfico para la biblioteca del aula, que año con año irá incrementándose. (Nuevo programa de lectura)

Por tal razón, durante el recreo también vigilé el área de la maestra Elizabeth. Después del recreo pensaba salir con los niños a dar un último ensayo, pero regresaron muy inquietos y además recibimos la visita de cuatro niños de la maestra Elizabeth, porque su grupo y el de la maestra Xóchitl se repartieron en los demás salones. Les dije a los niños que deberíamos demostrarles cómo es que se comportan los niños de tercer año, los más grandes del jardín, y eso ayudó a que se mostraran atentos y participativos. Mario Villalobos mostró una actitud sorprendente y a cada rato me preguntaba si se estaba portando bien.

Tomamos acuerdos para iniciar el lunes el terrario para las hormigas y recollectar lo que se necesitaría. Se emocionaron mucho, hasta Perla dijo que podríamos ponerles un carrito para ver si las hormigas se suben en él. Juan Antonio dijo que lo taparíamos con papel transparente del que usa su mamá en la cocina, para que no se escaparan.

Retomar el proyecto es importante para que el interés del niño no decaiga y tengan la oportunidad de expresar conocimiento, dudas e inquietudes que ayuden a continuar desarrollándolo.

También es importante tomar en cuenta los intereses de los niños para planear las actividades de la siguiente jornada.

LA REFLEXIÓN CRÍTICA Y COLECTIVA COMO HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL

- La relación entre reflexión, experiencia y práctica.
- Reflexión crítica y colectiva: una herramienta para el Desarrollo Profesional.

CONTENIDO FICHA 1

La reflexión como herramienta para el cambio de la práctica.

Fuentes para la reflexión.

La reflexión y la construcción del Saber Pedagógico.

Reflexión y práctica: GPT en acción y narraciones de clases.



Ministerio de Educación
PROGRAMA MECE-MEDIA

Diversos autores contemporáneos, entre los que se destacan Donald Schön (1987), Kenneth Zeichner (1993), Wilfred Carr (1997), han vuelto a relevar los planteamientos originarios de John Dewey, en relación con la crucial importancia de la reflexión en la profesión docente.

La base de sus planteamientos está en el «reconocimiento de que los profesores tienen teorías y que pueden contribuir a la constitución de una base estructurada de conocimientos sobre la enseñanza» (Zeichner). Se trata de un conocimiento que surge de la reflexión-en-la-acción (Schön). Este conocimiento se construye a través de la reflexión sistemática sobre las experiencias surgidas del quehacer cotidiano.

En la actualidad, una serie de estudios avalan el reconocimiento de que cuando la reflexión se sitúa al interior de una comunidad profesional como práctica regular, rompiendo el trabajo aislado de los docentes, mejora sustantivamente los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es en estos espacios donde surgen nuevas y efectivas estrategias de enseñanza (Fullan, M., 1998).

En esta ficha se plantea y discute el tema de la reflexión en el contexto de dos espacios: al interior del GPT y desde las narraciones de clases realizadas por los docentes.

La noción de práctica remite a una reiteración o regularidad en las acciones. Por sí sola una actividad no da cuenta de una práctica, es necesario constatar recurrencias. Estas recurrencias conforman un estilo de enseñar factible de ser objetivado y analizado críticamente. El tipo de reflexión que se propone se realiza sobre las prácticas y no sobre actividades aisladas.

La reflexión como herramienta para el cambio de la práctica

Los Grupos Profesionales de Trabajo, GPT, tienen como propósito fundamental contribuir al desarrollo profesional docente. Uno de los ejes centrales de este desarrollo profesional es el proceso de reflexión entendido como la herramienta que posibilita la objetivación y, en consecuencia, la transformación de la práctica pedagógica.

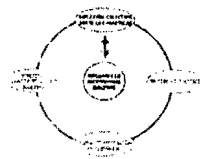
La práctica es conceptualizada como un conjunto de acciones que tienen una regularidad y que opera recurrentemente sobre un dominio de la realidad: la enseñanza de las distintas disciplinas del curriculum. Por este motivo, cuando se habla de práctica pedagógica se está haciendo referencia a aquellos modos reiterativos en que los docentes ejercen el oficio de enseñar. De allí que la noción de práctica vaya más allá de la experiencia, aun cuando esta última constituye el sustento desde donde se puede observar la constitución de una práctica. La reflexión sistemática sobre la experiencia hace posible visualizar diferentes estilos de práctica pedagógica.

Es necesario, sin embargo, distinguir tres ideas vinculadas al proceso de la reflexión:

La reflexión como actividad mental del ser humano.

En el proceso de desarrollo cognitivo del ser humano la actividad reflexiva está articulada a la estructuración de representaciones del mundo, punto de partida de la abstracción. El proceso reflexivo está en la base de la generación de nuevas ideas, categorías y aproximaciones que dan cuenta de la capacidad de pensar virtualmente. Se produce cuando se articulan

operaciones mentales con la realidad para construir nuevas interpretaciones de ella. Actividades mentales tales como análisis, hipótesis, síntesis, relación, proposición, constituyen formas de aproximación a una realidad particular.



La reflexión entendida como praxis social.

Aun cuando se reconoce que en todo ser humano está la capacidad de desarrollar su potencialidad reflexiva, este proceso se encuentra condicionado por situaciones socio-político-culturales concretas. Esto tiene como consecuencia que la percepción, los conocimientos, las creencias que posee un sujeto, son el resultado del contexto socio-cultural en el cual se desenvuelve. Por lo tanto, la reflexión como praxis social supone reconocer su carácter colectivo que reclama de una comunidad dialógica que posibilita el intercambio racional de ideas.

La reflexión como visión crítica de la realidad.

La condición crítica de la reflexión implica poner en conflicto diferentes visiones sobre un acontecimiento, hecho o idea. Significa para los docentes alejarse, distanciarse, objetivar sus propias visiones y las de los otros. En este sentido, la reflexión crítica marca la diferencia entre la opinión y el juicio; en tanto la primera aparece vinculada a las impresiones personales y por tanto subjetivas y, el segundo, lo hace desde la opinión fundamentada y avalada en evidencias. ●.....

La acción reflexiva supone tres actitudes: i) apertura intelectual, es decir, el deseo activo de atender a más de un punto de vista, prestar atención a posibles alternativas y reconocer posibles errores; ii) responsabilidad por las consecuencias de la acción: supone consecuencias personales, es decir, efectos del ejercicio docente sobre los autoconceptos de los alumnos, consecuencias académicas, efectos de la actividad académica sobre el desarrollo intelectual del alumno, consecuencias sociales y políticas, y los efectos sobre las oportunidades que se abren o se cierran para la vida del alumno; iii) compromiso, es decir, hacerse cargo de su propio aprendizaje y crecimiento personal.

la reflexión crítica y colectiva como herramienta

3

039

La reflexión pedagógica se nutre permanentemente de las siguientes fuentes: la experiencia, los referentes teóricos y la tradición. Cada una de estas fuentes conforman distintas categorías de conocimiento que se ponen en juego en distintos momentos durante el ejercicio de la práctica docente y, en su conjunto, contribuyen al desarrollo y expertise profesional.

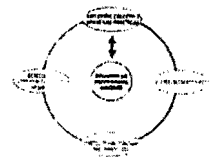
Fuentes para la reflexión

Durante el desempeño profesional se desarrolla un conocimiento tácito sobre el hacer que remite al ámbito de la experiencia. Este conocimiento, en tanto es el modo de conocer algo inmediatamente antes de todo juicio, se materializa en la aplicación espontánea de visiones y pautas en la acción de enseñar. Este conocimiento en la acción se construye o reconstruye a partir de la práctica, es dinámico y situacional, no reduciéndose fácilmente a reglas y procedimientos. El profesional con experiencia, en consecuencia, es aquel que ha desarrollado un conocimiento producto del ejercicio del oficio que le permite reconocer lo que es problemático y actuar adecuadamente donde está operando. Este conocimiento experiencial constituye la base desde donde emerge la diversidad de las prácticas de enseñanza.

La experiencia reside en un sujeto y no existe fuera de él; en este sentido lleva implícita su diversidad. Este conocimiento tácito es indisociable del docente y de la situación que lo produjo, a diferencia del conocimiento académico o saberes disciplinarios, que tienen existencia en un conocimiento formal. La reflexión sobre la experiencia posibilita explicitar el conocimiento que emerge de ella con el propósito de trascender el dominio de lo privado y permitir su circulación y apropiación por otros.

Situar la reflexión sobre el dominio de la experiencia es un primer paso que es necesario ampliar incorporando referentes teóricos. Los referentes teóricos que interpelan a la reflexión pedagógica se relacionan, por un lado, con el saber sobre la disciplina que los docentes enseñan y, por otro, con el saber que aportan las teorías pedagógicas; ambos permiten vincular teoría con práctica.

El conocimiento sobre la disciplina implica la comprensión y el manejo de su estructura, evolución y desarrollo histórico. Este proceso va adquiriendo connotaciones diferentes que responden a las visiones de una comunidad en cada época histórica. Por otra parte, las teorías pedagógicas dicen relación con el conocimiento y su dimensión social, las hipótesis de enseñanza, los procesos de aprendizaje y sus connotaciones sociológicas y culturales y la dimensión valórica implícita en los contenidos de la enseñanza.



La teoría no es la transferencia mecánica y acrítica de categorías o estructuras conceptuales a un hacer determinado. La reflexión pedagógica es la herramienta que posibilita *«cómo integrar en la teoría, el carácter inevitablemente heterogéneo y complejo de lo cotidiano»* (E. Rockwell), para volver inteligible lo experiencial, permitiendo reconfigurar, reinterpretar y resignificar dicho quehacer.

La tradición, considerada como otra fuente de la reflexión, dice relación con el hecho que toda práctica está situada en un contexto específico y, por lo tanto, ligada a condiciones previamente establecidas que comportan un orden determinado. Estas condiciones y este orden dado constituyen la tradición.

La tradición lleva en sí un conocimiento referido a las costumbres, los usos, creencias, valores o formas culturales que una generación profesional transmite a la otra. Este conocimiento condiciona, por lo tanto, las concepciones sobre el enseñar y el aprender. En este escenario, la reflexión es la herramienta analítica que da cuenta de la relación entre continuidad y cambio, en tanto rescata los conocimientos significativos que aporta la tradición y, desde allí, construye nuevas formas de hacer y de concebir la práctica, mediatizada por la experiencia y nuevos referentes teóricos que resulten pertinentes.

● ● ● ● ● ● ● ● ● ●

- Fuentes para la reflexión:
 - la experiencia, conocimiento inmediato que surge de la acción.
 - los referentes teóricos relacionados con el campo disciplinar específico y con la teoría pedagógica.
 - la tradición, connotada como las formas predominantes del hacer y del pensar construidas históricamente.

El Saber Pedagógico se construye en la reflexión sistemática sobre la práctica del enseñar; en consecuencia, este saber es el que marca el camino del desarrollo de la profesionalización docente. En la construcción de Saber Pedagógico se funda la legitimidad e historicidad de la profesión docente.

La reflexión y la construcción del Saber Pedagógico

La emergencia de la noción de práctica pedagógica devuelve la posibilidad de discusión sobre el **enseñar** -entendido como el oficio de los docentes-, lo que permite poner nuevamente en acción la discusión sobre sus elementos constitutivos. La noción de transformación de la práctica pedagógica es entendida como el proceso desde donde se inicia la construcción del *Saber Pedagógico*.

Surge, entonces la pregunta: ¿de qué manera el conocimiento que se adquiere de la experiencia directa y de la práctica docente se convierte en *saber*? La respuesta tiene relación directa con el ejercicio de la profesión docente. Durante su ejercicio se acumula experiencia relacionada con el oficio de enseñar. En cada una de esas experiencias se van logrando diferentes niveles de conocimiento, que se circunscriben al plano personal y, por lo tanto, no está disponible para la comunidad profesional.

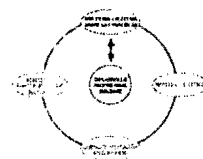
Una primera aproximación a la construcción de *Saber Pedagógico* está relacionada con la sistematización de la experiencia. Esto posibilita visualizar los estilos de práctica y acceder a una descripción objetivada de ella. Esta descripción da cuenta de los elementos y características que la constituyen y organizan.

Un segundo momento tiene lugar cuando se reflexiona sobre la práctica objetivada, contrastándola con fuentes teóricas o visiones provenientes de los pares profesionales con la finalidad de tensionar y problematizar los estilos de práctica. Este proceso permite transitar desde un conocimiento individual hacia

la construcción de un tipo de saber consensual. Desde allí emerge el *Saber Pedagógico* que posee una doble connotación: su carácter teórico-práctico.

La constitución del *Saber Pedagógico* requiere, sin embargo, de un conjunto de condiciones: debe ser comunicado a otro de manera oral o escrita, es producto de una construcción colectiva, requiere ser legitimado por la comunidad profesional y representa un grado de generalización; por lo tanto, pasa de lo particular a lo general.

Este *Saber Pedagógico* contiene en sí mismo las argumentaciones que permiten explicar, comprender y resignificar las acciones pedagógicas. El *Saber Pedagógico*, por su naturaleza teórico-práctico, posibilita la reinterpretación de la práctica por correlato de la teoría y, en ese proceso, cristaliza la transformación de la práctica. ●.....



Los Grupos Profesionales de Trabajo, GPT, situados al interior del liceo, son el espacio natural para la generación de Saber Pedagógico y, en consecuencia, del desarrollo profesional docente. Puesto que es en este espacio donde los grupos de profesores toman decisiones sobre los procesos de transformación de su práctica pedagógica mediados por la reflexión crítica.

Casanova, María Antonia (1998), "Reflexiones previas", en *La evaluación educativa. Escuela básica*, México, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España/SEP (Biblioteca del normalista), pp.19-24.

La evaluación educativa

Escuela básica

María Antonia Casanova

SEP

Biblioteca
del normalista

REFLEXIONES PREVIAS

Teniendo en cuenta las aportaciones llegadas a la educación desde los estudios de las ciencias humanas habidos en los últimos tiempos, resulta un tanto inaudito (al menos desde mi punto de vista) tener que comenzar un trabajo sobre evaluación en el que sea necesario justificar una postura evaluadora coherente con todos ellos e, incluso, tener que desautorizar prácticas que aún se llevan a cabo en la actualidad y que, por pura lógica, sentido común y aplicación correcta de los saberes epistemológicos, psicológicos y pedagógicos, sería imposible que se produjeran. Voy a plantear algunos casos prácticos para razonar y justificar un modelo que, si me atengo a mi experiencia personal, no se ha generalizado como debiera ni siquiera en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen en la Educación Primaria, y menos todavía, por supuesto, en la Educación Secundaria en general.

Me estoy refiriendo a la aplicación "real" en los centros y en los salones de la evaluación continua y formativa en toda su magnitud y con todas sus consecuencias, sin incoherencias entre su planteamiento y su práctica. Hago esta observación porque siempre que tengo oportunidad de trabajar con docentes, de cualquier nivel educativo, nos ponemos fácilmente de acuerdo en el enfoque teórico y en lo razonable de la propuesta, pero los problemas surgen a la hora de cambiar las costumbres y las rutinas de evaluar mediante los tradicionales exámenes, como fórmula mejor para comprobar lo aprendido por el alumnado. Y esto lo apoyan, en algunos casos, muy buenos profesionales, convencidos, por una parte, de que el control puntual es algo positivo incluso para la formación del alumno y, por otra, de que es la única prueba fehaciente que tienen ante la sociedad (las familias, en concreto) para justificar una calificación.

Y, en cierto modo, esto es cierto, porque la sociedad que tenemos es absolutamente competitiva y el examen contribuye al ejercicio de la competición frente a los compañeros —el primero de la clase, el último de la clase— y porque las familias, en su mayor parte, no son profesionales de la educación y lo único que pretenden —aun-

que no siempre: todas las generalizaciones son falsas— es que sus hijos superen la carrera de obstáculos en que hemos convertido el sistema educativo.

Lamentablemente, Leonard y McLuhan (1972) están cargados de razón cuando afirman que en los centros “la ciencia de elaborar y administrar pruebas y exámenes está dejando muy atrás al arte y la ciencia de enseñar, y eso a sabiendas de que las calificaciones están divorciadas del verdadero aprendizaje”.

Por otra parte, reflexionando seriamente sobre los objetivos educativos que se plantea cualquier sistema social, ¿no resulta absurdo y hasta ridículo querer traducir, simplistamente, toda la formación de un niño o una niña a un número o a una palabra? Un *profesional*, ¿puede consentir transigir con esa situación? ¿Es que en otras profesiones se admiten planteamientos semejantes? Algunos profesores que estén leyendo estas afirmaciones pensarán —en muchos casos me lo dicen— que esto ya no ocurre. Pero, por desgracia, tengo que insistir en que continúa ocurriendo ahora mismo y muy cerca de nosotros: los suspensos con 4,85 y los aprobados con 5, o los suspensos por el error en un examen después de un trabajo bien aprovechado durante un curso entero. Como digo, esto sigue pasando aunque nos cueste creerlo. No es fácilmente explicable el porqué o quién establece esas pautas de actuación —yo creo que nadie— y, mucho menos, que un profesional admita, en su caso, que algo o alguien le pueda imponer un comportamiento tan irracional y antieducativo.

Por ello, el enfoque profesional de la evaluación y su consiguiente propuesta deben partir, en cualquier caso, de los equipos directivos y el profesorado de los centros, que son los que, en última instancia, van a conformar el modelo de centro, el modelo contextualizado de educación y, en definitiva, el modelo de persona que queremos conseguir mediante la educación institucional. ¿Que el mismo no coincide con el tipo de sociedad en que nos movemos? Claro. De lo contrario, la sociedad sería la ideal y casi me atrevería a decir que ya no resultaría necesaria la institución educativa que conocemos para formar a las nuevas generaciones: esa tarea la realizaría el grupo social en su conjunto. Lo habitual es que desde el campo de la educación se intente modificar la sociedad en todo aquello que no nos gusta, para lo cual siempre se parte de lo que hay, pero se hacen las propuestas superadoras y se disponen los medios oportunos. Si nos conformáramos con la realidad, muchos de los objetivos que se asumen para la educación no tendrían

sentido. Y no sólo dejaríamos de avanzar, sino que retrocederíamos en lo conseguido.

«Los maestros dejan tareas, y amenazan con los exámenes. A esto le llaman “enseñar”. La burla es burda. Tarea y pruebas no son enseñanza. Pero si el precio del control hace morir los intereses de los niños, es un precio demasiado grande» (Leonard y McLuhan). Ésta es la tremenda influencia que posee la evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje: los pone a su servicio y convierte la educación en una carrera de obstáculos que los alumnos, desde los primeros años de su vida, deben ir saltando para llegar a la meta. Todos los implicados en enseñar y aprender están al servicio del examen, lo cual deriva en una enseñanza que supone una constante presión sobre los niños y jóvenes, que pierden de vista el objeto real de su aprendizaje (madurar, desarrollarse, formarse como personas y como profesionales) para centrarse en intentar “adivinar” o acertar —en muchos casos— lo que deben responder en cada examen para obtener una buena calificación. Ni siquiera se centran en contestar de acuerdo con lo aprendido, sino en responder lo que suponen que el profesor espera leer, en atinar con la contestación que el profesor puede considerar válida.

De esta manera, la evaluación se convierte en sinónimo de examen y, por lo tanto, en piedra de toque de la totalidad de los procesos educativos.

¿Qué ocurriría si desaparecieran los exámenes de la enseñanza obligatoria? Muchos pensarán que la escuela se desmoronaría, perdería su sentido, porque, realmente, todo el sistema se justifica por ellos. Yo creo, por el contrario, que el centro escolar se convertiría en lo que debe ser: una institución eminentemente educativa centrada en enseñar, en apoyar al alumnado para que se desarrolle en función de sus capacidades. Dejaríamos de examinar y de calificar con notas, que sólo demuestran la posesión de aprendizajes intrascendentes en la mayoría de los casos; perderíamos la obsesión por los títulos para pasar a evaluar la eficiencia de las personas: el título únicamente constata el final de algo, mientras que el que aprende se debe interesar, sobre todo, en el proceso permanente de aprender.

La desaparición del examen constituirá, además, una prueba definitiva para demostrar la capacidad profesional de los maestros y profesores. Estaríamos obligados a interesar a los alumnos en lo que pretendemos enseñarles, y así ellos aprenderían a aprender; no se conformarían con aprender a aprobar, que es lo que hacen ahora.

La educación debería adaptarse, forzosamente, a las características de los niños y jóvenes. Tendrían que disfrutar aprendiendo, a la par que los profesores se sentirían realmente gratificados enseñando. Se produciría una comunicación real, educativa, en la cual se evaluarían los procesos producidos, pero no bajo la amenaza del suspenso, sino como refuerzo y ajuste que ayudara a mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje.

La evaluación al servicio de la enseñanza. La evaluación como estrategia de perfeccionamiento. Ése es su significado completo en el marco de la educación obligatoria. Evaluar para mejorar, apoyar, orientar, reforzar; en definitiva, para ajustar el sistema escolar al alumnado de manera que pueda disfrutarlo y no tenga que padecerlo.

Escribo estas reflexiones desde la absoluta convicción de que este modelo de evaluación, aplicado a los procesos de enseñanza y aprendizaje, resulta decisivo para mejorar la calidad educativa de los mismos y, por lo tanto, del conjunto del sistema escolar. En el momento actual que vive nuestra sociedad, la diversidad ha llegado a ser la norma. El pretender grupos humanos homogéneos es inútil y empobrecedor. La diferencia enriquece y hay que cultivarla. Esta situación se pone de manifiesto, del mismo modo, en los centros escolares: no existen grupos homogéneos y es preciso, ineludible, atender a la diversidad. Por ello, si el sistema educativo pretende ofrecer *calidad*, debe tener en cuenta las peculiaridades de cada persona, ya que el alumno "medio", el alumno "estándar" no existe.

Cualquier cambio que suponga atención a la individualidad y, por lo tanto, mejora en los procesos, pasa necesariamente por una superación de los procedimientos de evaluación existentes, pues constituyen la base de toda propuesta reflexiva y fundamentada para ese avance que permanentemente hay que pretender en la formación de la persona.

Si esta sociedad considera exclusivamente el alcanzar la meta como algo esencial, yo quiero apostar por la importancia del camino que se recorre para llegar a ella. Durante el camino se vive: se aprende, se trabaja, se siente, se disfruta del paisaje, se goza con las relaciones humanas, se hacen paradas interesantes..., también se sufre. Mejor que yo lo expresa Konstantino Kavafis en su poema "Itaca" (1911):

Si vas a emprender el viaje hacia Itaca
pide que tu camino sea largo,
rico en experiencias, en conocimiento.
A Lestrigones y a Cíclopes,

o al airado Poseidón nunca temas,
no hallarás tales seres en tu ruta
si alto es tu pensamiento y limpia
la emoción de tu espíritu y tu cuerpo.
A Lestrigones ni a Cíclopes,
ni al fiero Poseidón hallarás nunca,
si no los llevas dentro de tu alma,
si no es tu alma quien ante ti los pone.

Pide que tu camino sea largo.
Que numerosas sean las mañanas de verano
en que con placer, felizmente
arribes a bahías nunca vistas;
detente en los emporios de Fenicia
y adquiere hermosas mercancías,
madreperla y coral, y ámbar y ébano,
perfumes deliciosos y diversos,
cuanto puedas invierte en voluptuosos y delicados perfumes;
visita muchas ciudades de Egipto
y con avidez aprende de sus sabios.

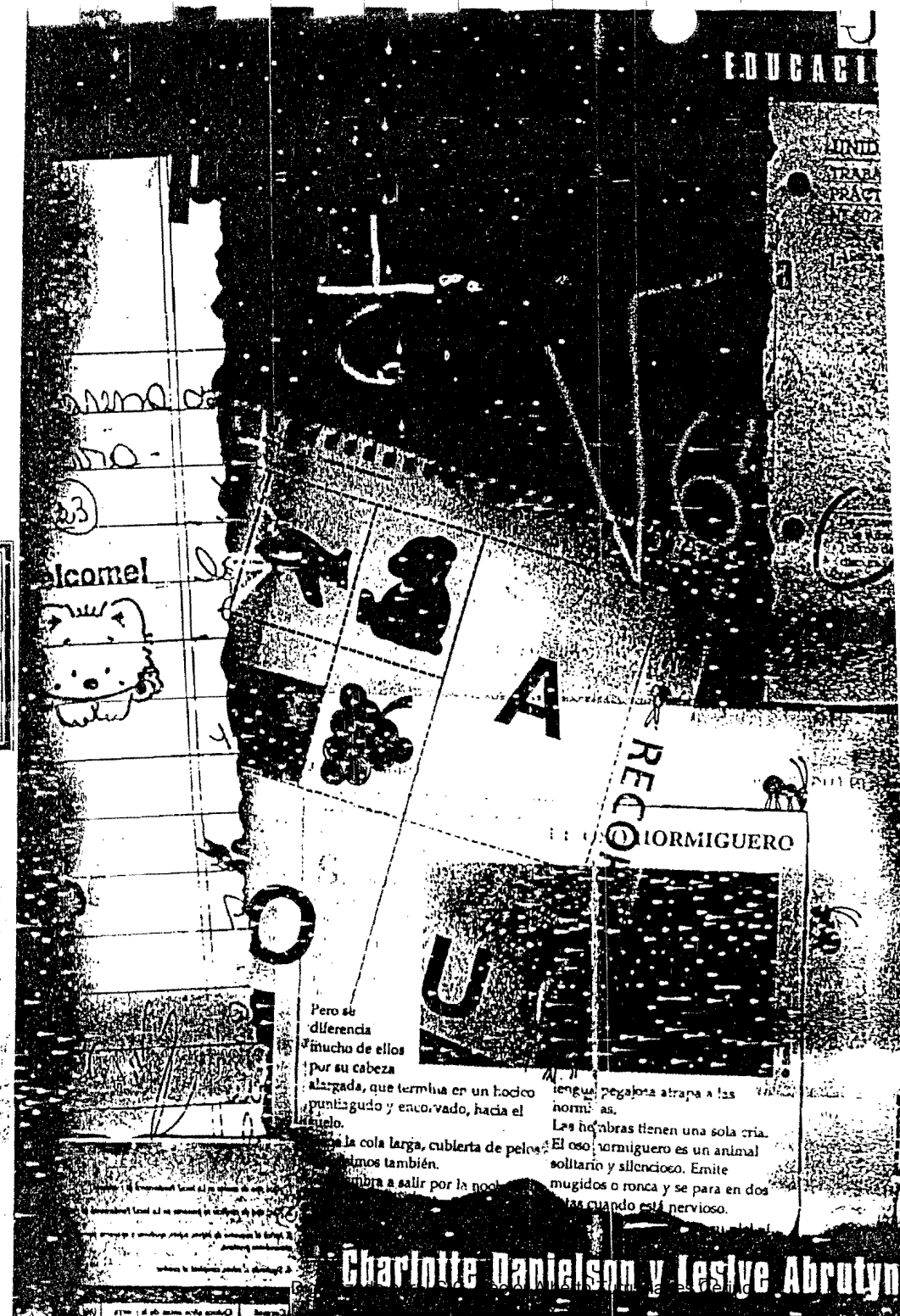
Ten siempre en la memoria a Itaca.
Llegar allí es tu meta.
Mas no apresures el viaje.
Mejor que se extienda largos años;
y en tu vejez arribes a la isla
con cuanto hayas ganado en el camino,
sin esperar que Itaca te enriquezca.

Itaca te regaló un hermoso viaje.
Sin ella el camino no hubieras emprendido.
Mas ninguna otra cosa puede darte.

Aunque pobre la encuentres, Itaca no te engañó.
Rico en saber y en vida, como has vuelto,
comprendes ya qué significan las Itacas.

La llegada a la meta —o las metas— hace feliz, cómo no, pero es un instante en la vida, es un presente inmediato que no permanece —ya lo decía Heráclito—. Lo constante es el camino, el proceso vital, y en éste hay que centrar las ilusiones y los esfuerzos para que resulte lo más placentero, pleno y humano posible.

049



Introducción

No es de sorprender que los portafolios hayan ganado tanta popularidad entre los educadores. Al parecer, hemos descubierto una única estrategia que lo hace todo y nos permite alcanzar muchas de nuestras más importantes aunque a veces elusivas metas. De acuerdo con lo que dicen tanto investigadores como docentes, los portafolios pueden servir para:

- comprometer a los alumnos con el contenido del aprendizaje,
- ayudar a los alumnos a adquirir las habilidades de la reflexión y la autoevaluación,
- documentar el aprendizaje de los alumnos en áreas que no se prestan a la evaluación tradicional y
- facilitar la comunicación con los padres.

Los portafolios, desde luego, no son una invención reciente. El concepto existe desde hace mucho en numerosos ámbitos fuera del aula. Artistas, arquitectos y fotógrafos los usan para presentar su trabajo a clientes potenciales; los asesores financieros hablan de *cartera de inversiones*;^{*} y el gobierno británico se refiere tradicionalmente a *cartera* como un área de responsabilidad del gabinete (la *cartera de Asuntos Exteriores*, por ejemplo).

En la educación, sin embargo, los portafolios son un fenómeno relativamente reciente y sólo ahora empieza a explorarse todo su potencial. De acuerdo con Linda Polin (1991, p. 25), a principios de los años noventa se hablaba de su uso principalmente en referencia a la evaluación; desde entonces

* El término del original que traducimos como "portafolio" es *portfolio*, que tiene tanto este significado (específico del ámbito educativo) como el de *cartera*, en el sentido al que aluden este ejemplo y el siguiente, sobre las carteras ministeriales. (N. del T.)

ces, irrumpieron en escena con una amplia variedad de roles. Este libro pasa revista a los diversos usos de los portafolios y ofrece orientación sobre las estrategias adecuadas para mejorar su eficacia tanto para la evaluación como para la enseñanza.

¿Qué son los portafolios?

Muchos educadores han aportado definiciones de los portafolios:

Un portafolio es un registro del aprendizaje que se concentra en el trabajo del alumno y en su reflexión sobre esa tarea. Mediante un esfuerzo cooperativo entre el alumno y el personal docente se reúne un material que es indicativo del progreso hacia los resultados esenciales (National Education Association, 1993, p. 41).

Un portafolio es una selección deliberada de los trabajos del alumno que nos cuenta la historia de sus esfuerzos, su progreso o sus logros. En él deben incluirse la participación del alumno en la elección de su contenido, los criterios de la selección y las pautas para juzgar sus méritos, así como las evidencias de su proceso de autorreflexión (Arter, 1990, p. 27).

Un portafolio tiene que ser mucho más que "cosas" que los alumnos producen y los docentes guardan. Los portafolios de productos implican una reunión sistemática de materiales de los alumnos coherentemente usados por la mayoría o todos los maestros y estudiantes en las áreas de contenidos curriculares y en todo el distrito escolar, con el fin de validar el crecimiento y las aptitudes (Kingmore, 1993, p. 9).

Un portafolio es algo más que una mera caja llena de cosas. Se trata de una colección sistemática y organizada de evidencias utilizadas por el docente y los alumnos para supervisar la evo-

lución del conocimiento, las habilidades y las actitudes de estos últimos en una materia determinada (Vavrus, 1990, p. 48).

Usados en el marco de la evaluación, los portafolios son colecciones sistemáticas realizadas por alumnos y docentes que sirven como base para examinar "el esfuerzo, los progresos, los procesos y los logros, así como para satisfacer las exigencias de responsabilidad habitualmente alcanzadas por procedimientos de prueba más formales" (Johns, 1992, p. 10).

Algunos autores, al comentar la extraordinaria gama de significados asociados con la palabra *portafolio*, han llegado a la conclusión de que el concepto carece de un significado útil. Otros, sin embargo, reconocen que las múltiples definiciones simplemente hacen hincapié en los diferentes propósitos considerados por los autores. Sea como fuere, es inevitable que exista cierta confusión, en particular por tratarse de un concepto relativamente tan novedoso como el del portafolio en el contexto de la educación. Con los muchos y diferentes ejemplos, los educadores se encuentran en la misma situación de "uno de los primeros biólogos que tratara de definir *mamífero* a la vista de una ballena, un ser humano y un murciélago" (Graves y Sunstein, 1992, p. 115).

Pese a sus diferencias de énfasis, la mayoría de las definiciones comparten ciertas características esenciales. En primer lugar, los portafolios consisten en *colecciones* de la tarea de los alumnos: una serie de trabajos producidos por cada uno de ellos. Segundo, las colecciones son *deliberadas* y no azarosas. Como lo afirma Judy Arter (1990, p. 1), "un portafolio es más que una mera carpeta de trabajos del alumno. Es necesario que sea una muestra de sus trabajos, reunidos con un propósito determinado". Y tercero, la mayoría de las descripciones de los portafolios incluyen la oportunidad que tienen los alumnos de comentar su trabajo o reflexionar sobre él.

Las principales diferencias entre los distintos enfoques de los portafolios se refieren a su uso en la evaluación. Si se pretende utilizarlos con esta finalidad (en particular, para evaluaciones de alto interés e impacto), su diseño deberá ser un tanto diferente que si sus objetivos son puramente instructivos. Los criterios de evaluación y otros factores deben definirse con claridad y aplicarse rigurosamente. El capítulo 4 ("Los desafíos de los portafolios") explora con más detalle esta cuestión.

Pese a las similitudes esenciales entre las diversas definiciones de los portafolios, hay muchas diferencias en la manera de implementar su utilización. Algunas de ellas reflejan las finalidades (primordialmente, la evaluación o la enseñanza) a las que se destinan. Otras aluden a las filosofías de los educadores que llevan a la práctica el sistema. Entre esas diferencias se cuentan las siguientes:

- ¿Está estandarizado o no el contenido de los portafolios?
- ¿Quién selecciona los trabajos? ¿El docente? ¿Los alumnos? ¿Ambos?
- ¿Documenta el portafolio la evolución a lo largo de varios años o se limita al aprendizaje de un solo año?
- ¿Los ítems del portafolio incluyen borradores o exclusivamente trabajos terminados?
- ¿El portafolio sólo incluye los *mejores* trabajos o los alumnos incorporan a él algunos que les gustaría revisar?
- ¿Cuántas disciplinas diferentes están representadas en un único portafolio? Su uso ya es común en Lengua, específicamente para la escritura; ¿qué pasa, sin embargo, con las otras materias? ¿Deben incluirse todas ellas en un solo portafolio o en muchos?
- ¿Debe alentarse a los alumnos a agregar ítems correspondientes a su vida fuera de la escuela? ¿O bien el portafolio debe limitarse a documentar el aprendizaje escolar?

Las finalidades de los portafolios

En los últimos años, los portafolios se convirtieron en una de las innovaciones favoritas de los reformadores educacionales. Aunque se les han dado muchos usos diferentes, su empleo en la evaluación se volvió rápidamente popular. Según Donald Graves (1992, p. 115), "en la convención del Consejo Nacional de Maestros de Inglés (NCTE)* en Atlanta, en 1990, Dan Kirby se refirió burlonamente al hecho de que el término '*portafolio*' se transformara en *evaluación de portafolios* apenas unas horas después' de su introducción en Lengua". El concepto *evaluación* prácticamente obtuvo la exclusividad por encima de otras ideas sobre la finalidad o el potencial de los portafolios.

Al leer la literatura sobre éstos publicada en los últimos años (que ha sido voluminosa), podemos formarnos fácilmente la impresión de que pueden hacerlo todo, ¡posiblemente hasta pintar la casa! *Portfolio News*, una publicación de la Portfolio Assessment Clearinghouse de Encinitas, California, enumera 35 propósitos de los portafolios (que van desde ayudar a docentes y alumnos a fijarse metas hasta evaluar las necesidades curriculares) identificadas por los docentes de Lengua de California en 1990. Ruth Mitchell (1992, p. 104) las agrupó en cuatro grandes categorías: enseñanza, desarrollo profesional, evaluación e investigación.

Si bien las muchas finalidades de los portafolios configuran una imagen un tanto amilanante para el principiante, es importante mantener la cuestión en perspectiva. No hay duda de que los portafolios son una poderosa herramienta que los docentes pueden sumar a su repertorio. Sin embargo, como cualquier herramienta, son mejores para algunas tareas que para otras. Nuestra esperanza es que este libro ayude a los educadores a aclarar sus propósitos en el uso de los portafolios y brinde cierta orientación práctica para iniciarse en ellos.

* *National Council of Teachers of English* (N. del T.)

2. El proceso de elaboración de los portafolios

Los portafolios son, en realidad, una combinación de dos importantes componentes, el *proceso* y el *producto* (Burke, Fogarty y Belgrad, 1994, p. 3). Si bien los profesionales y los estudiantes pueden sentir la tentación de concentrarse primordialmente en el producto (el portafolio terminado), el proceso de elaboración es sin duda igualmente importante. Para extraer el mayor beneficio del uso de los portafolios es imperativo entender plenamente la relación entre el proceso de elaboración y el producto. El portafolio es la colección real de trabajos resultante de recorrer aquel proceso; y éste constituye el núcleo del uso exitoso del portafolio. Aunque ese proceso pueda ser una experiencia radicalmente nueva para los estudiantes e inicialmente consume gran parte del tiempo de sus docentes, la mayoría considera bien empleados el tiempo y el esfuerzo. Para ellos, el proceso de elaboración transforma la enseñanza y la evaluación.

Panorama general

El proceso de elaboración de los portafolios consiste de cuatro pasos básicos: recolección, selección, reflexión y proyección. Como cabría esperar, algunos son más importantes que otros en ciertos tipos de portafolios; sin embargo, en mayor o menor medida, los cuatro están presentes en todos los tipos.

Recolección

El primer paso del proceso de elaboración del portafolio es la *recolección* de diversos elementos del trabajo de los estudiantes. En el caso de los docentes que usan los portafolios por primera vez, la etapa de recolección exige una planifica-

ción, porque los alumnos producen una gran cantidad de documentos. Los docentes tendrán que brindar el tiempo y el espacio necesarios para que sus alumnos armen su trabajo, así como el lugar para guardarlo hasta que se lo requiera en la siguiente etapa del proceso.

Además, los estudiantes necesitarán una orientación con respecto al proceso de elaboración del portafolio. Después de todo, este procedimiento es contrario a sus expectativas tradicionales sobre la escuela. En un ámbito tradicional, los docentes asignan tareas, los alumnos las completan (al menos eso es lo que esperan de ellos), las devuelven a aquéllos, quienes las corrigen (o se corrigen en la clase) y las entregan nuevamente a los alumnos, que, o bien las tiran, o bien las llevan a su casa (donde posiblemente las tiren). ¡Es indudable que no suelen guardar sus trabajos! E incluso si conservan parte de ellos, sin duda no hacen lo mismo *con todos*. Por lo tanto, es necesario que aprecien el valor de recolectarlos. Deben llegar a entender qué pueden aprender por el hecho de guardar y revisar sus tareas. Esta comprensión evolucionará lentamente a partir de la experiencia, a medida que los alumnos descubran el valor de una recolección de trabajos para revisar y usarlos con el fin de seleccionar algunos ítems para otros propósitos. Los docentes pueden fomentar este tipo de comprensión dando forma al proceso de recolección y brindándoles la oportunidad de cuestionar y repetir los pasos.

Hablando en general, la recolección es la actividad primaria para la creación de un portafolio de trabajo. Algunos de los elementos de éste pueden incorporarse en última instancia a un portafolio de presentación o de evaluación. Si la clase usa portafolios para escribir, todas las tareas de este ámbito se incluirán en el portafolio de trabajo y finalmente se seleccionarán de esa colección los elementos necesarios para un portafolio de presentación o de evaluación.

Definición del propósito de la recolección

Decidir qué trabajos reunir en un portafolio puede parecer abrumador en un primer momento, pero la solución, en realidad, es muy simple. La decisión se basa exclusivamente en la finalidad del portafolio y las metas educativas a lograr. Si se trata de un portafolio de evaluación para Matemática de la escuela secundaria, se reunirán en un portafolio de trabajo los elementos de trabajo que reflejen todos los objetivos curriculares pertinentes, entre ellos, por ejemplo, tareas que ilustren las aptitudes de los alumnos para hacer e interpretar gráficos, trabajar con números enteros y resolver problemas complejos. Si el portafolio es la culminación de una unidad interdisciplinaria, se incorporarán a él elementos de trabajos relacionados con cada materia, para que resulte claro que, durante el estudio de la unidad, el estudiante dominó habilidades correspondientes a Estudios Sociales, Lengua, Ciencia y Matemática.

Qué elementos no recolectar

No todos los trabajos hechos por los alumnos sirven para incluirlos en un portafolio. De vez en cuando, es posible que los docentes entreguen guías de actividades para el desarrollo de habilidades o ejercicios que requieren una aplicación rutinaria del conocimiento. La contribución de estos trabajos al portafolio de un estudiante será escasa. Aunque el conocimiento y la aptitud requeridos formen parte de los objetivos de una unidad (el dominio rápido de las operaciones de multiplicación, por ejemplo), tal vez se los pueda evaluar mejor mediante los métodos tradicionales.

Cuándo dejar de recolectar

La recolección debe interrumpirse cuando haya *suficientes* trabajos para ilustrar y documentar que el alumno ha apren-

dido los conceptos de la unidad, representativos de un nivel adecuado de dificultad. Si el propósito de la unidad es construir y analizar tablas, cuadros y gráficos, los estudiantes tendrán muchas oportunidades de aprender estas habilidades. El docente dará muchas tareas relacionadas con éstas y, a medida que se completen, se incorporarán al portafolio de trabajo.

Comunicación con los padres

Es importante informar a los padres acerca del proceso de elaboración de los portafolios. La etapa de la recolección exige que los estudiantes pongan sus trabajos en un contenedor donde permanecerán hasta el final de la unidad o el año, en cuya oportunidad se transferirán a un portafolio de evaluación o de presentación, o bien se llevarán a las respectivas casas. Como resultado de ello, es posible que los padres no vean muestras del trabajo de sus hijos durante períodos prolongados.

Esta situación puede generar un interesante dilema. Si bien los educadores destacan el valor de la participación de los padres en el proceso educativo y los alientan a comprometerse con el aprendizaje de sus hijos, el proceso de los portafolios puede obstaculizar este intercambio, ya que el trabajo de los alumnos queda depositado en la escuela. Al no ver la labor concreta de sus hijos durante períodos prolongados, los padres (en particular, los que tienen niños pequeños) pueden llegar a preocuparse por el tipo de aprendizaje que reciben en la escuela.

En consecuencia, es imperativo que los docentes ideen maneras de permitir que los padres vean el trabajo en el portafolio de sus hijos. Un método consiste en enviar periódicamente el portafolio a las casas e incluir un mecanismo que asegure su devolución, preferiblemente con comentarios de los padres que indiquen que lo han mirado junto con sus hijos. Como alternativa, algunos maestros organizan *veladas de portafolios* en la escuela, en las que los alumnos mues-

tran a sus padres los trabajos incorporados a ellos. Independientemente de cuál sea el enfoque adoptado, el resultado es, por lo común, un entusiasta apoyo de los padres al proceso de elaboración de los portafolios y una mejor comunicación entre ellos y sus hijos, así como con el docente.

Selección

El segundo paso en el proceso de elaboración de los portafolios es la *selección*. En esta etapa, los estudiantes (tal vez asistidos por sus maestros) examinan lo que han recolectado para decidir qué transferir a un portafolio de evaluación o presentación más permanente.

Qué elementos se seleccionan

Para un portafolio de presentación, los alumnos seleccionan sus mejores producciones, prestando poca atención a los objetivos de aprendizaje establecidos. Estas piezas representan lo que ellos consideran como sus mejores trabajos, aquéllos que les gustan, los que los enorgullecen y quieren mostrar a otros. Sus elecciones pueden sorprender a sus docentes.

Al seleccionar los elementos para un portafolio de evaluación, los estudiantes buscan los trabajos que mejor ejemplifiquen los criterios establecidos por el docente, por éste y ellos mismos en conjunto o por el distrito escolar o el Estado. Sin embargo, independientemente del origen de los criterios de selección, los alumnos deben entender plenamente los indicadores de un trabajo de calidad.

Los criterios utilizados para la selección del portafolio deben reflejar los objetivos de aprendizaje del currículum. Cuanto más precisamente estén enunciados éstos y más claros sean los lineamientos para evaluar el trabajo de los estudiantes, más focalizados podrán ser los criterios de selección. Si la finalidad del portafolio es, por ejemplo, evaluar el dominio de las habilidades de escritura de un alumno de cuarto

grado, deben elaborarse pautas para el tipo de escritura enseñada. Si las metas del año son la escritura descriptiva y la expositiva, deben aclararse sus lineamientos para que los estudiantes puedan discernir cuáles de sus elementos ejemplifican mejor los criterios.

El proceso de seleccionar ítems para el portafolio de evaluación o presentación combina la enseñanza y la evaluación. Una clase en que el docente explica los criterios de la buena escritura descriptiva y expositiva toca ambos aspectos. Fortalecer los criterios de la selección es otra manera de aclarar los objetivos del aprendizaje. Además, al permitir que los estudiantes juzguen con claridad cuáles de sus elementos cumplen criterios específicos, el rol de la evaluación se traslada desde el docente hacia ellos. Esta evaluación, desde luego, es más formativa que acumulativa, porque reencauza la enseñanza y da forma al futuro aprendizaje.

¿Cuánto seleccionar?

Para un portafolio de evaluación o presentación puede seleccionarse un número cualquiera de elementos. En el caso de los portafolios de evaluación, la cantidad debería ser suficiente para demostrar toda la gama de metas de aprendizaje definidas en el currículum. Para un portafolio de presentación, el número más probable será establecido de manera un tanto arbitraria por el docente. "Elijan los tres mejores trabajos de Matemática de este año" es una consigna razonable para dar a los alumnos.

Algunos docentes también les piden que seleccionen elementos considerados insatisfactorios. (Las razones por las cuales los alumnos los juzgan de esa manera se exploran más detalladamente en la etapa de *reflexión* del proceso de elaboración de los portafolios.) Esta actividad de selección los alienta a reflexionar seriamente sobre cuestiones relacionadas con la calidad. Sin embargo, la cantidad total de elementos de los portafolios probablemente debería aumentar, si los alumnos también seleccionan ítems que son insatisfactorios para ellos.

El momento de la selección

Los estudiantes pueden elegir los trabajos para sus portafolios más permanentes en distintos momentos. Naturalmente, no pueden tomar ninguna decisión mientras no hayan terminado varias tareas. En ese momento, el docente podrá esforzarse por incorporar a la enseñanza el proceso de selección, durante el cual los alumnos alternan entre la recolección, la selección y la revisión, hasta reunir una cantidad aceptable de elementos satisfactorios.

Por lo común, la selección se produce en o cerca del *final* de algo: una unidad de enseñanza, un período de calificaciones o la conclusión de un proyecto. De manera alternativa, podría tener lugar *antes* de un suceso próximo: previamente a las reuniones con los padres o a la presentación de los portafolios en alguna ocasión especial. Algunos docentes prefieren que sus alumnos hagan la selección en momentos definidos del año. El fin de un período de calificaciones es una época naturalmente adecuada para examinar el portafolio de trabajo y seleccionar elementos para el portafolio de presentación.

La selección para este último puede abarcar más de un año lectivo. Si el propósito es mostrar la evolución a lo largo de un período extenso, será necesario que se produzca en momentos regulares, como el final de la enseñanza básica y el primero y segundo ciclo de la escuela secundaria.

Reflexión

Desde luego, cierto grado de reflexión es un componente esencial de la selección de trabajos para un portafolio. Sin embargo, la tercera fase del proceso de elaboración de éstos - la de la *reflexión* - es una etapa distintiva en que los alumnos expresan (habitualmente, por escrito) su pensamiento sobre cada elemento de sus portafolios. Mediante este proceso de reflexión se vuelven cada vez más conscientes de sí mismos como personas que aprenden.

Para un portafolio de trabajo no es necesario que las selecciones de los estudiantes se hayan sometido a una reflexión sistemática. No obstante, cuando transfieren elementos de un portafolio de trabajo a uno de evaluación o de presentación, es preciso que acompañen cada elemento con una declaración escrita (o dictada, en el caso de los niños muy pequeños) que explique los motivos de su inclusión.

Enseñar a los alumnos a reflexionar

Una de las mayores diferencias entre las aulas que usan portafolios y las que no lo hacen es el grado de reflexión de los alumnos sobre su trabajo. Para la mayoría, la reflexión es una capacidad completamente nueva, que exige mucha enseñanza específica y apoyo. En los párrafos siguientes contrastaremos el papel de la reflexión en un aula tradicional y en otra que utiliza portafolios.

Un aula tradicional

Una de las tareas más difíciles y prolongadas para los docentes —en particular, para los de las clases tradicionales— es la de corregir las tareas de los alumnos. Desafortunadamente, no hay muchos elementos que demuestren que éstos se benefician con los comentarios de sus maestros. Una alumna, al leer erróneamente una observación de su maestra, *frag* (por oración fragmentaria), como *frog* [rana], llegó a la conclusión de que ésta creía que lo que había escrito “daba muchos saltos por ahí”. Aun más descorazonadores son los estudiantes que no se molestan en lo más mínimo en leer los comentarios de sus docentes, aunque éstos pasen mucho tiempo leyendo los trabajos y hagan sugerencias escritas. Es posible que simplemente tomen el papel para tirarlo de inmediato, sin prestar seriamente atención a lo señalado por escrito.

Un aula con portafolios

En un aula con portafolios, al contrario, el ambiente es muy diferente. Los docentes siguen dando tareas y los alumnos continúan produciendo trabajos, que aquéllos leen y comentan en su mayor parte. Pero en vez de llevárselos a sus casas una vez que se los devuelven, los estudiantes los guardan en un portafolio de trabajo. Según cuál sea la naturaleza de los comentarios y la importancia de la tarea, pueden decidir revisarlos en ese momento. O bien hacerlo más adelante, cuando tengan una serie de elementos en su portafolio de trabajo y sea hora de seleccionar algunos para un portafolio de evaluación. Sea como fuere, como los alumnos saben que es su responsabilidad demostrar destreza en ciertos objetivos definidos de aprendizaje, se sienten mucho más inclinados que en un aula tradicional a leer y actuar tras los comentarios del docente. Si los elementos deben incorporarse a un portafolio de presentación, los motivos de sus elecciones proporcionan valiosas revelaciones sobre sus maneras de conocer y, para los estudiantes mismos, representan una importante experiencia de autoevaluación.

Como la reflexión es una nueva aptitud para muchos alumnos, habrá que brindarles instrucciones específicas. Una estrategia eficaz consiste en proyectar un elemento del trabajo de algún estudiante (preferentemente, de otra clase u otro año) en el retroproyector y modelizar los pasos de la reflexión. También se puede invitar a los alumnos a sugerir comentarios sobre lo que harían si el trabajo fuera suyo: ¿qué características notan en él y qué creen que podría mejorarse?

Claridad en los criterios

Cuando los alumnos se ven por primera vez ante la necesidad de reflexionar sobre su trabajo, tienden a concentrarse en criterios superficiales como la prolijidad, la extensión o la mecánica de trabajo. Si bien estos ítems pueden ser importantes, rara vez definen la excelencia. Por consiguiente, la ma-

oría de los docentes comprueban que deben ayudarlos a identificar las características de un trabajo de alta calidad y a reconocerlas en los esfuerzos propios y ajenos.

El uso de indicadores para la reflexión

Muchos docentes inician el proceso de reflexión con sus alumnos proponiéndoles indicaciones específicas y abiertas para que respondan a ellas. Éstas pueden vincularse directamente con objetivos del aprendizaje individual y son particularmente apropiadas para los portafolios de evaluación. Un indicador podría ser: "Elijo este elemento como ejemplo del desarrollo del carácter porque..." o "Este problema muestra mi destreza en el razonamiento matemático porque...". Otras pueden ser más generales y adecuadas para un portafolio de presentación:

- "Me gusta este fragmento escrito porque yo..."
- "Mejoré en mi capacidad para..."
- "Una de las cosas en que todavía tengo que esforzarme es..."
- "Una de las cosas con las que antes tenía inconvenientes pero ahora puedo hacer es..."

No es necesario que los estudiantes escriban una gran cantidad de comentarios reflexivos sobre un trabajo. El proceso no debe volverse fastidioso. En general, un comentario perspicaz sobre un ítem del portafolio es preferible a varios superficiales.

Escribir una introducción

Para ciertos tipos de portafolios, en particular los de presentación que abarcan un período prolongado (por ejemplo, todo un año), una introducción del alumno puede brindar una fértil oportunidad para la reflexión. Al escribir una introducción a todo un portafolio, los estudiantes deben reflexionar

sobre un volumen general de trabajos y criticarlo. Tienen que comparar entre sí diferentes elementos, reconocer patrones en su tarea e interpretar el significado de toda la colección. Semejante oportunidad para hacer una síntesis significativa es poco habitual en las escuelas. Los alumnos ganarán en aptitud a medida que tengan posibilidades de encarar una actividad de esas características.

Un ámbito para la reflexión en el aula

Generar en el aula una atmósfera conducente a la reflexión es importante. Hay varias medidas que un docente puede tomar para promover el éxito del proceso reflexivo:

- Permitir que en un principio los alumnos trabajen con un compañero. El trabajo en colaboración puede generar más ideas y los estudiantes no se sentirán aislados en su actividad.
- Dejar que los alumnos se ejerciten en el desarrollo de comentarios reflexivos. Luego, pedirles que compartan voluntariamente esos comentarios a modo de ejemplos.
- Destacar que no hay una manera correcta o incorrecta de reflexionar; esto alentará a los alumnos a ser más abiertos.
- Destinar horarios específicos para la reflexión. Esto es esencial para desarrollar con éxito un programa de portafolios. Es más probable que el proceso reflexivo se produzca cuando se destina un lapso adecuado a este objeto.
- Generar una atmósfera de confianza. Se solicita a los alumnos que sean francos con respecto a sus logros o limitaciones, cosa que no es fácil de realizar en un clima de temor al ridículo.

Proyección

La etapa final del proceso de elaboración de portafolios es la *proyección*. Ésta se define como una mirada hacia adelante y

la fijación de metas para el futuro. En esta fase, los estudiantes tienen la oportunidad de observar el conjunto de su trabajo y emitir juicios sobre él. Al revisar los portafolios de presentación o evaluación pueden darse cuenta de muchas cosas. Una mirada objetiva a todo un portafolio les permite ver los patrones de su trabajo. Como resultado, tal vez adviertan que su escritura narrativa es más vigorosa que su escritura expositiva o que manejan con más soltura los cuadros y gráficos matemáticos que la solución de problemas complejos. Estas observaciones pueden ser una ayuda para identificar metas del futuro aprendizaje.

Resumen

Muchos educadores comprueban que el uso de portafolios cambia todo el paisaje de la enseñanza y la evaluación. Es evidente que éstas se entrelazan en todas las etapas del proceso de elaboración de aquéllos. El docente enunciará el propósito de la unidad de enseñanza y explicará a los alumnos cómo pueden demostrar su dominio de las habilidades pertinentes. Por su parte, los estudiantes examinan su propia obra a la luz de los criterios y pautas establecidos por el docente (probablemente, con la participación de ellos mismos) y la revisan a fin de que cumpla esas normas. El docente ya no está solo en la tarea de juzgar al alumno. Éste hace lo propio con su trabajo y lo mejora cuando es necesario.

Cuando los estudiantes reflexionan sobre su tarea y seleccionan los elementos que mejor ilustran sus conocimientos y aptitudes, se hacen cada vez más responsables de su propio aprendizaje. Toman conciencia de su manera de aprender y pensar y llegan a considerarse capaces de producir muchos tipos diferentes de trabajo. Esta mayor conciencia metacognitiva es uno de los principales resultados del uso de portafolios.

3. Los beneficios de los portafolios

En las escuelas en que los portafolios se usaron de manera generalizada, se les atribuye haber transformado el ámbito del aprendizaje de una manera que ni siquiera sus más vigorosos partidarios habían previsto. Ruth Mitchell (1992, pp. 103-108) englobó las poderosas consecuencias de su uso en las categorías de enseñanza, desarrollo profesional, evaluación e investigación. A éstas agregamos el área esencial de la comunicación con los padres y la comunidad en general.

Debe señalarse que los beneficios de los portafolios se deducen principalmente del proceso de crearlos y usarlos. Si bien tienen valor en sí mismos, en particular, en el área de la evaluación (ya que permiten la consideración de una vasta gama de resultados y documentan la evolución a lo largo del tiempo), lo que da gran poder a los educadores es el proceso de creación. Los alumnos llegan a comprometerse mucho con su propio aprendizaje a través de los pasos de la selección y la reflexión, asumen una responsabilidad considerable por ese aprendizaje y entablan una relación diferente con sus docentes, caracterizada por ser más colegiada que jerárquica.

Se ha comprobado que los portafolios ejercen una poderosa influencia sobre la cultura escolar, ya que tocan áreas situadas en el corazón mismo de la escuela y su misión: la evaluación, la comunicación con los padres, el desarrollo profesional y la investigación-acción. Sirven como vehículo para concentrar la atención de los estudiantes, los padres y los docentes en lo que los primeros están aprendiendo, la calidad de ese aprendizaje y cómo lo demuestran. Muy pocas innovaciones educativas pueden aspirar a tanto.

Evaluación

la mayoría de los educadores pasaron por una visión tradicional de la evaluación en su propia escolaridad y formación profesional. Se enseñaba un conjunto dado de contenidos, había algunas actividades (discusiones, planillas de trabajo, paneles de debate, etcétera) y se tomaba una prueba. Ésta se corregía, posiblemente se revisaba en clase y se entregaba. Y se terminaba la cuestión.

En una clase que usa portafolios, en cambio, la evaluación juega un papel muy diferente. La evaluación de una parte mucho más amplia del trabajo de los alumnos queda en manos de ellos mismos en vez de estar a cargo del docente. Cuando seleccionan actividades terminadas para su portafolios de presentación o de mejores trabajos, las evalúan cuidadosamente y con frecuencia las mejoran con la revisión. Y cuando inician un trabajo, a menudo se dedican a una autoevaluación y revisión preliminares para asegurarse de que su labor sea desde el principio lo mejor posible. En consecuencia, en las aulas donde se usan portafolios la evaluación se convierte en más formativa (y menos acumulativa).

Numerosos educadores conocieron los portafolios por primera vez como una técnica perfeccionada de evaluación, que es para muchos su principal beneficio. Los docentes reconocieron rápidamente que este instrumento les permite evaluar, de una manera genuina, las nuevas pautas de contenido que puedan adoptar su distrito escolar o su Estado. En esta consideración de la evaluación se incluyen: objetivos que pueden examinarse, claridad de expectativas, consideraciones sobre la evolución longitudinal, participación estudiantil, atención a los individuos y la relación modificada entre la evaluación y la enseñanza.

Evaluación de objetivos

Hace tiempo que los educadores reconocen el abismo que separa la práctica diaria en el aula y los tipos de pruebas a

que han estado sometidos los estudiantes (y mediante las cuales se evaluaba a veces su propia eficacia). Uno de los aspectos de este abismo reside en los tipos de objetivos educacionales evaluados. Las pruebas de *multiple choice* estandarizadas, referidas a estándares y calificadas mecánicamente son una forma rápida, eficiente y poco costosa de evaluar ciertas metas limitadas de las escuelas –primordialmente, la adquisición de fragmentos de conocimiento por parte de los alumnos–. Si son obra de técnicos expertos, estas pruebas también pueden evaluar una pequeña gama de objetivos más complejos, como el conocimiento que tienen los estudiantes de ciertos conceptos y sus habilidades (la interpretación de gráficos, por ejemplo). Son de poco valor para evaluar cualquier meta *generativa* en que los alumnos deban *producir* una respuesta, como la capacidad para hacer una redacción en estilo persuasivo, resolver un problema no habitual o diseñar un experimento para someter a prueba una hipótesis. Los portafolios, por su parte, pueden contener precisamente este tipo de trabajos y permitir a alumnos, docentes y padres examinarlos.

Las pruebas tradicionales y los informes elaborados por las escuelas y los distritos no son particularmente reveladores de lo que los estudiantes realmente saben y pueden hacer. Como lo característico es que las calificaciones se pongan en percentiles, equivalencias de curva normal o *stanines** (todos los cuales comparan a unos estudiantes con otros), todo lo que sabemos es que cierto alumno (o la calificación promedio de todos los niños de tercer grado de determinada escuela, por ejemplo) rinde en cierto nivel (como el 54° percentil en conceptos matemáticos). Sólo podemos discernir qué estudiantes entendieron (o no) qué conceptos

* *Stanine*: cualquiera de las nueve clases en que se divide un conjunto de resultados estándar normalizados y ordenados de acuerdo con la calificación en las pruebas educativas, que incluyen el 4% más bajo y el 4% más alto de los resultados de la primera y la novena clases y el 20% medio de la quinta, con una desviación estándar de 2 y una media de 5.

si exploramos muy profundamente y hemos solicitado los informes necesarios del servicio de calificaciones. Todo este esfuerzo supone cierta validez, a saber, que los ítems de la prueba dada evalúan realmente la comprensión, por parte de los alumnos, de los conceptos en cuestión y que éstos son importantes en el programa de la escuela. Muchos educadores llegaron a la conclusión de que pueden conocer mucho más sobre el aprendizaje de sus alumnos si les dan tareas que exijan el uso de las habilidades y el conocimiento que quieren evaluar y consideran su rendimiento en esas actividades.

No se trata de un asunto trivial. Muchos educadores, legisladores, planificadores de políticas y autores admiten desde hace algún tiempo que un currículum escolar tradicional, bien evaluado mediante pruebas de *multiple choice*, es inadecuado para nuestra fuerza laboral del futuro. Las pruebas del tipo de "completar el globo", señala Lauren Resnick, codirectora de *New Standards*, "son confiables y se ajustaban bien a la economía manufacturera de masas que se desarrolló en este país a principios de siglo, pero ya no funcionan [...]. Este tipo de aprendizaje preparaba adecuadamente a los obreros para un trabajo fabril que exigía la división de las actividades complejas en tareas rutinarias simples" (Viadero, 1994, p. 2).

Para ser competitivas en el futuro, las empresas tendrán que exigir más de sus trabajadores. En los lugares de trabajo de alto rendimiento, "los individuos tendrán que pensar detalladamente cada uno de sus días de trabajo: analizar problemas, proponer soluciones, enmendar inconvenientes y reparar equipos, comunicarse con otros y administrar recursos de tiempos y materiales". Estas observaciones desarrollan los puntos fundamentales del informe de la Commission on the Skills of the American Workforce, *America's Choice: High Skills or Low Wages?* (1990). De acuerdo con ese informe, la brecha económica entre ricos y pobres se ensanchará gradualmente si Estados Unidos sigue apoyándose en una eco-

nomía manufacturera de escasa calificación, y la nación en su conjunto caerá en una pobreza relativa en comparación con otros países industrializados.

Claridad de expectativas

La claridad de expectativas es esencial donde la autoevaluación está estrechamente imbricada con el tejido diario del aula y se transmiten requerimientos y normas a los alumnos y, a veces, a los padres. Esta claridad puede ser novedosa para muchos docentes que tal vez hayan heredado un sistema de currícula con libros de texto y pruebas estandarizadas. En ese ámbito tradicional, las expectativas y las pautas rara vez son explícitas y lo típico es que no se basen en la comprensión compartida de los educadores.

También para los estudiantes puede ser nueva la experiencia de tener expectativas y pautas claras. Para seleccionar -a menudo, con la asistencia de los docentes- un trabajo escrito que represente su mejor esfuerzo en la materia, los alumnos deben ser capaces de reconocer los componentes de la buena escritura narrativa y enunciar las razones por las que determinado fragmento es mejor que otro. Casi con seguridad, este análisis incluirá algo más que la prolijidad y una ortografía correcta. Probablemente contendrá ideas como la elección del vocabulario, la estructura de las oraciones, la fluidez y la voz.

Si una escuela ha implementado un programa de portafolios con cierta coherencia en los contenidos de los portafolios estudiantiles, la comprensión en áreas como la escritura descriptiva se extenderá más allá de cada aula y será compartida, al menos hasta cierto punto, por toda la escuela. A medida que los alumnos pasen de grado en grado, podrán advertir que su trabajo se acerca cada vez más a los estándares de alta calidad establecidos.

Evolución longitudinal

Típicamente, las evaluaciones estandarizadas proporcionan a los educadores y el público una instantánea de los niveles de aprendizaje alcanzados por los alumnos en ese momento. Como la mayoría de las escuelas y distritos realizan evaluaciones estandarizadas sólo en ciertos grados (por ejemplo en tercero, octavo y undécimo), el grupo de estudiantes evaluados anualmente es diferente (un contingente distinto) y las comparaciones longitudinales son virtualmente imposibles.

Con los portafolios, en cambio, los docentes pueden concentrarse en lo que les importa, el desarrollo de las aptitudes y el conocimiento individual de los alumnos a lo largo del tiempo. La mayoría de los docentes y los estudiantes observan un considerable crecimiento de las aptitudes en un área como la escritura narrativa en el transcurso de un solo año. Cuando los portafolios acompañan a los alumnos al siguiente nivel, esos docentes pueden observar una evolución verdaderamente gratificante entre uno y otro año.

También para los estudiantes es importante el aspecto longitudinal de los portafolios. Cuando examinan los de años anteriores, pueden discernir patrones y tendencias en su desarrollo. Herbert (1996, p. 71) entrevistó a Laurie Schultz, una alumna de sexto grado, sobre su portafolio. Tras señalar en sus ítems un interés precoz por los bebés y los niños, Laurie predijo que sería enfermera o maestra. Además, advirtió muchos progresos en su escritura. En referencia a un elemento de su portafolio de cuarto grado, dijo: "Esto es un reflejo de mi escritura. Esa oración final la puse en un poema que escribí en tercer grado; es uno de mis finales favoritos". Esa reflexión no sería posible en una cultura de aula del tipo "entregalo, consigue la nota y pasa a la siguiente tarea".

Participación de los estudiantes en la evaluación

Tradicionalmente, la evaluación basada en el aula es una actividad *hecha para* los alumnos, en que los docentes idean

las pruebas, las toman y evalúan el trabajo de la clase. Los alumnos mismos asumen un papel pasivo en el proceso. En efecto, decir "me puso un ocho" transmite la noción de que la nota es *dada* por el docente y *recibida* por el estudiante. Los portafolios, en cambio, modifican esa cultura. Al embarcarse en un proceso con ellos, los alumnos participan activamente en la evaluación de su propio trabajo y controlan su avance hacia las metas institucionales.

Atención individualizada

En clases grandes, los docentes deben dar la misma tarea a muchos estudiantes y calificar su trabajo lo más rápidamente posible. Los resultados de las pruebas estandarizadas se comunican como percentiles o porcentajes de alumnos que contestan correctamente ciertas preguntas (o ciertos tipos de preguntas). Por estas y otras razones, es difícil que los docentes piensen en los estudiantes en otros términos que los de un grupo grande. Son contadas las ocasiones en que los educadores pueden darse el lujo de sondear a fondo en los motivos subyacentes en la respuesta de un alumno a una tarea. Aun más escasas son las oportunidades de ver el trabajo escolar de un estudiante exclusivamente como una faceta de una individualidad compleja.

En un aula que utilice portafolios, en cambio, las perspectivas individuales del alumno están en el centro de la discusión. Si los estudiantes seleccionan trabajos para sus propios portafolios, esas colecciones incluyen cosas que son importantes para ellos y representan una especie de autorretrato académico. Y si también incorporan, como es común en los primeros grados, ítems no pertenecientes a la escuela (por ejemplo, una imagen de un equipo de natación o la fotografía de un tío), estos autorretratos son algo más que académicos. Es difícil que en un aula con portafolios los docentes ignoren a los individuos; éstos suelen exigir reconocimiento.

PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACION

en América Latina y el Caribe

Sumario

Presentación

3

La violencia en los medios.
Estudio global de la UNESCO
Dr. Jo Groebel

5

La UNESCO y la cultura de paz
UNESCO

20

Educación por la comunicación y la cultura
Claudio Avendaño, Pilar Izquierdo

27

Nuevo rol docente: ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo?
Rosa María Torres

38

El costo-efectividad de las políticas de educación primaria en América Latina:
Estudio basado en la opinión de expertos
Ernesto Schiefelbein, Laurence Wolff, Paulina Schiefelbein

54

Publicaciones OREALC

BOLETIN 49

Santiago, Chile, Agosto 1999

Torres, Rosa María (1999), "Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo de educativo?", en Boletín 49. Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe, agosto, Santiago, Chile, UNESCO-OREALC.

064

NUEVO ROL DOCENTE: ¿QUE MODELO DE FORMACION, PARA QUE MODELO EDUCATIVO?

Rosa María Torres*

No hay respuesta única, ni posibilidad de un menú universal de recomendaciones, para la pregunta acerca de qué hacer con la cuestión docente y con la formación docente, de manera específica. No la hay por varias razones:

- *la propia gran diversidad de contextos y situaciones entre regiones, países y dentro de un mismo país, haciendo difícil (o, en todo caso, irrelevante) la generalización y a la vez separación usual entre "países en desarrollo" y "países desarrollados";*
- *la complejidad y la situación sumamente crítica a la que ha llegado en el mundo el "problema docente", del cual la formación profesional es apenas un aspecto;*
- *la heterogeneidad de ese conjunto de sujetos genéricamente agrupados como "docentes", así como los diversos significados que adopta o puede adoptar, en cada caso, la "formación docente";*¹
- *la insuficiencia e inconsistencia del conocimiento disponible respecto del cambio educativo y del aprendizaje –y del aprendizaje docente en particular–, así como de experiencias que muestren avances en estos ámbitos con planteamientos sólidos y renovados;*
- *la incertidumbre y la complejidad del momento actual –caracterizado como "período de transición entre dos eras", cuya comprensión desafía los habituales instrumentos de pensamiento y categorías de análisis– y del futuro, incluso del futuro inmediato; y*
- *en consonancia con todo esto, la imprecisión y los sentidos diversos y en disputa de eso que, vagamente, se avizora hoy como la educación deseada, la "nueva" educación, "la educación del siglo 21". Todo lo cual pone en jaque la tendencia dominante, tanto a nivel internacional como nacional, a formular diagnósticos y recomendaciones de política educativa uniformes, para el "mundo en desarrollo" o para todo el país; el paso, en definitiva, "de la hipótesis a la prescripción" (Ratinoff, 1994:30).*

* Rosa María Torres (Ecuador). Ex Directora de Programas de la Fundación Kellogg para América Latina y el Caribe, con sede en Buenos Aires. Se desempeña actualmente como Coordinadora del Área de Gestión de Innovaciones Educativas en el IPE-UNESCO Buenos Aires. Las ideas contenidas aquí son de la autora y no comprometen al IPE.
En: *Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente*, Fundación Santillana, Madrid, 1999. (Documento preparado para la XIII Semana Monográfica organizada por la Fundación Santillana, Madrid, 23-27 noviembre de 1998).

¹ El término "formación" y, en general, las denominaciones en torno a la preparación de los docentes, se usan de manera muy distinta en los países de habla hispana. Hay una diferenciación de términos, precisamente entre otras cosas para aludir a puntos de partida y necesidades muy diversas de formación. Así, por ejemplo, en México (De Ibarrola y Silva, 1995) se provee *capacitación* a aquellos que no tienen ninguna preparación profesional; *nivelación* a los docentes que trabajan y necesitan adquirir acreditación oficial; *actualización* es lo que provee el gobierno central a los docentes en servicio para mantenerse al día con los conocimientos curriculares; la *superación profesional* se refiere a estudios de post-gradado.

Con el término “docentes” nos referimos a los educadores que trabajan en el sistema escolar. Al hablar de su formación, incluimos tanto a educadores de aula como a directores y supervisores, entendiendo la importancia de articular estos tres estamentos y de hacerlo en el marco de nociones de “equipo escolar”, “desarrollo profesional” y “gestión escolar” que integren, para todos ellos, tanto la dimensión administrativa como la curricular y pedagógica.

Abordamos la cuestión de la “formación docente” dentro del concepto de “aprendizaje permanente”, es decir, entendiendo que los saberes y competencias docentes son resultado no sólo de su formación profesional, sino de aprendizajes realizados a lo largo y ancho de la vida, dentro y fuera de la escuela y en el ejercicio mismo de la docencia.

Nos referimos específicamente a los docentes (y su formación) en los llamados “países en desarrollo”, reconociendo no obstante —como se ha dicho— las profundas diferencias entre ellos y dentro de cada uno, así como las diferencias relacionadas con niveles y asignaturas de enseñanza y con variables tales como edad, género, etapa de desarrollo profesional, etc. En definitiva, “los docentes” —como “los alumnos”— y “la formación docente” son abstracciones que requieren afinarse en cada condición concreta, planteando el desafío de construir “certezas situadas”.

Los qués y cómo de la formación docente dependen del rol que, en cada caso, se asigne a la educación y al sistema escolar. La definición del modelo educativo, a su vez, está en relación al tipo de sociedad a que se aspira. La pregunta “educación, ¿para qué?”, precisamente en un mundo globalizado, dominado por un “pensamiento único” (Ramonet, 1998) que, en el campo educativo, se expresa hoy en la retórica del capital humano,² no sólo no ha perdi-

do relevancia sino que es un terreno a debatir y disputar, tanto desde la política y la economía como desde la educación y la cultura.

“Nuevo rol docente” y nuevo modelo de formación docente

La necesidad de un “nuevo rol” docente ocupa un lugar destacado en la retórica educativa actual, sobre todo de cara al siglo XXI y a la construcción de una “nueva educación”.

El perfil y el rol prefigurado de este “nuevo docente” ha terminado por configurar un largo listado de “competencias deseadas”, en el que confluyen hoy, contradictoriamente, postulados inspirados en la retórica del capital humano y los enfoques eficientistas de la educación y postulados largamente acuñados por las corrientes progresistas, la pedagogía crítica y los movimientos de renovación educativa, y que

del momento” (Ratinoff, 1994:22). Las retóricas tendrían tres funciones principales: *coordinar*, contribuyendo a unir intereses diversos a través de valores y propósitos compartidos; *movilizar*, facilitando la incorporación de nuevos grupos a través de fines y justificaciones especiales; y *legitimar*, proveyendo una imagen de criterios de corrección aceptable para el resto de la comunidad. El autor distingue, durante el siglo XX, cuatro retóricas educativas: la retórica del nacionalismo educativo, la retórica pluralista, la retórica de la meritocracia y la retórica del capital humano, en un recorrido que expresaría, por un lado, el gradual desplazamiento de los proyectos políticos desde las izquierdas hacia las derechas, y por otro, una progresiva internacionalización de las ideas y de los intereses. El autor advierte que “las sucesivas macrovisiones de la educación que se han formulado durante este siglo seleccionaron y pesaron las variables de una manera selectiva, destacaron aquellas implicaciones que eran consistentes con los objetivos profesados e ignoraron las informaciones y los criterios que socavaban la validez de los supuestos utilizados”, por lo que “es inadecuado tratar de evaluar las retóricas en función de normas de demostración científica; su debilidad analítica y factual es obvia y la precaria consistencia de sus proposiciones y supuestos es marcadamente simplista. La principal virtud que tienen estos argumentos públicos es su capacidad para aglutinar voluntades y para proporcionar conceptos de orden que facilitan organizar los factores. Además, sería imposible demostrar que los cambios que indican sean las soluciones más convenientes” (Ratinoff, 1994:23).

² Usamos aquí *retórica* en el sentido que lo usa L. Ratinoff: macrovisiones de la educación con las que “cada época ha justificado la necesidad de destinar tiempo y recursos a la educación, desde perspectivas que reflejan las preocupaciones y propósitos centrales

hoy han pasado a formar parte de la retórica de la reforma educativa mundial.

Así, el "docente deseado" o el "docente eficaz" es caracterizado como un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador que (Barth, 1990; Delors y otros, 1996; Hargreaves, 1994; Gimeno, 1992; Jung, 1994; OCDE, 1991; Schon, 1992; UNESCO, 1990, 1998):

- domina los saberes -contenidos y pedagogías- propios de su ámbito de enseñanza;
- provoca y facilita aprendizajes, asumiendo su misión no en términos de enseñar sino de lograr que los alumnos aprendan;
- interpreta y aplica un currículo, y tiene capacidad para recrearlo y construirlo a fin de responder a las especificidades locales;
- ejerce su criterio profesional para discernir y seleccionar los contenidos y pedagogías más adecuados a cada contexto y a cada grupo;
- comprende la cultura y la realidad locales, y desarrolla una educación bilingüe e intercultural en contextos bi y plurilingües;
- desarrolla una pedagogía activa, basada en el diálogo, la vinculación teoría-práctica, la interdisciplinariedad, la diversidad, el trabajo en equipo;
- participa, junto con sus colegas, en la elaboración de un proyecto educativo para su establecimiento escolar, contribuyendo a perfilar una visión y una misión institucional, y a crear un clima de cooperación y una cultura democrática en el interior de la escuela;
- trabaja y aprende en equipo, transitando de la formación individual y fuera de la escuela a la formación del equipo escolar y en la propia escuela;
- investiga, como modo y actitud permanente de aprendizaje, y a fin de buscar, seleccionar y proveer autónomamente la información requerida para su desempeño como docente;
- toma iniciativas en la puesta en marcha y desarrollo de ideas y proyectos innovadores, capaces de ser sostenidos, irradiarse e institucionalizarse;

- reflexiona críticamente sobre su papel y su práctica pedagógica, la sistematiza y comparte en espacios de interaprendizaje;
- asume un compromiso ético de coherencia entre lo que predica y lo que hace, buscando ser ejemplo para los alumnos en todos los órdenes;
- detecta oportunamente problemas (sociales, afectivos, de salud, de aprendizaje) entre sus alumnos, derivándolos a quien corresponde o buscando las soluciones en cada caso;
- desarrolla y ayuda a sus alumnos a desarrollar los conocimientos, valores y habilidades necesarios para aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, y aprender a ser;
- desarrolla y ayuda a sus alumnos a desarrollar cualidades consideradas indispensables para el futuro tales como creatividad, receptividad al cambio y la innovación, versatilidad en el conocimiento, anticipación y adaptabilidad a situaciones cambiantes, capacidad de discernimiento, actitud crítica, identificación y solución de problemas;
- impulsa actividades educativas más allá de la institución escolar, incorporando a los que no están, recuperando a los que se han ido, y atendiendo a necesidades de los padres de familia y la comunidad como un todo;
- se acepta como "aprendiz permanente" y se transforma en "líder del aprendizaje", manteniéndose actualizado en sus disciplinas y atento a disciplinas nuevas;
- se abre a la incorporación y al manejo de las nuevas tecnologías tanto para fines de enseñanza en el aula y fuera de ella como para su propio aprendizaje permanente;
- se informa regularmente a través de los medios de comunicación y otras fuentes de conocimiento a fin de acceder a otras la comprensión de los grandes temas y problemas del mundo contemporáneo;
- prepara a sus alumnos para seleccionar y utilizar críticamente la información proporcionada por los medios de comunicación de masas;
- propicia nuevas y más significativas formas de participación de los padres de familia y la comunidad en la vida de la escuela;

- está atento y es sensible a los problemas de la comunidad, y se compromete con el desarrollo local;
 - responde a los deseos de los padres respecto a los resultados educacionales, a la necesidad social de un acceso más amplio a la educación y a las presiones en pro de una participación más democrática en las escuelas (OCDE, 1991);
 - es percibido por los alumnos a la vez como un amigo y un modelo, alguien que les escucha y les ayuda a desarrollarse (UNESCO, 1995).
- Varias preguntas surgen frente a este listado de “competencias docentes deseadas”:
- Suponiendo que fuese factible lograr ese “docente ideal”, que desafía los propios límites de lo humano, ¿a qué modelo educativo y de sociedad responde? ¿Son estos valores y competencias universalmente aceptados y deseados en las distintas sociedades y culturas? ¿Conforman todos ellos un modelo educativo coherente, o responden a modelos diferenciados y hasta contradictorios entre sí? ¿Qué de todo ello, por ejemplo, es compatible con un modelo escolar centralizado y qué con un modelo descentralizado, qué con un modelo educativo orientado por el “capital humano” y qué con un modelo orientado por el “desarrollo humano”?
 - ¿Es éste el actor, y el correspondiente escenario, que están dispuestas a construir las voluntades nacionales e internacionales que toman hoy decisiones en materia educativa?, ¿es éste, concretamente, el actor y el escenario que están construyendo las actuales políticas y reformas educativas, impulsadas desde mediados de los 80 bajo el signo del “mejoramiento de la calidad de la educación”? ¿existe la voluntad política para introducir los cambios, financiar los costos y desarrollar las estrategias requeridas para lograrlo, en algún momento que tome hacerlo?
 - ¿Qué de todo esto responde a la lógica, necesidades y posibilidades de los países desarrollados (y cuáles de ellos marcan la pauta, en particular) y qué a la lógica, necesidades y posibilidades de los países en desarrollo (y a su heterogeneidad)? ¿Qué de todo ello es compatible con los perfiles docentes, la estructura y la tradición escolar, la formación profesional, la cultura política y los estilos de liderazgo, los niveles de pobreza y segregación social, las realidades bilingües y multilingües, los presupuestos, etc., que predominan en los países en desarrollo en la actualidad?
 - ¿Cuáles de todas estas competencias son “aprendibles”? ¿Qué de todo ello es “enseñable”, es decir, posible de ser logrado a través de un esfuerzo intencional de educación, formación o capacitación? Y, si es enseñable, ¿bajo qué condiciones, con qué estrategias y pedagogías, en cada caso, si lo que está en juego es la eficacia en los aprendizajes y su reflejo, entre otros, en la práctica docente?
 - ¿Qué de todo ello puede ser aprendido en la edad adulta (y en la formación profesional de un docente) y qué debe (y sólo puede) ser aprendido durante la infancia (y en el sistema escolar)? ¿Qué de todo ello puede ser aprendido en la formación inicial y qué debe (y sólo puede) ser aprendido en la formación en servicio, en la práctica de enseñar? ¿Qué requiere modalidades presenciales y qué puede ser confiado a modalidades a distancia, incluido el uso de las modernas tecnologías?
 - ¿Qué de esto les corresponde a las instituciones e instancias de formación docente, ya sea inicial o en servicio, y qué a otras instancias como la familia, el sistema escolar, los medios de comunicación, las bibliotecas y diversas formas de autoaprendizaje e interaprendizaje entre pares?
 - ¿Cuáles son los requerimientos organizacionales y laborales (salario, tiempo, duración, etc.) para ejercer y desarrollar estas compe-

³ El Desarrollo Humano es definido como “el proceso de ampliación del rango de elecciones de la gente –aumentando sus oportunidades de educación, atención médica, ingreso y empleo, y cubriendo el espectro completo de las elecciones humanas, desde un medio ambiente físico saludable hasta las libertades económicas y humanas” (PNUD, 1990).

tencias y continuar aprendiendo en el ejercicio de la profesión?

- ¿Qué de todo esto podría ser reemplazado por tecnologías que no requieren la interacción entre personas y la presencia de un docente, en particular? ¿Cuáles de estas competencias (y sus respectivos aprendizajes) pueden sustituirse, por ejemplo, con el texto escolar, la grabadora, la computadora, el video, el CD-ROM, el Internet, etc.?
- ¿En qué medida este listado no está todavía atrapado en la lógica del modelo escolar convencional, planteando a lo sumo su mejoría más que su transformación? ¿En qué medida ese "nuevo rol docente" no alcanza aún a avizorar las tremendas carencias y las tremendas posibilidades que se ciernen sobre el futuro cercano, las complejidades de un mundo crecientemente polarizado en todos los órdenes, que avanza simultáneamente hacia la uniformización y la diferenciación, la globalización y el localismo exacerbado, el desarrollo ilimitado de las comunicaciones junto con la profundización de la fragmentación y la exclusión?

Ordenar el campo, levantar preguntas y construir la problemática, en general y en cada caso, parece esencial antes de intentar responder al para qué, qué, quiénes, cómo, cuándo y costos de la formación docente. Hacerlo permite, entre otros, mirar el asunto desde nuevos ángulos, superadores de las viejas y nuevas antinomias (saber general/saber pedagógico, formación inicial/en servicio, formación individual/en equipo, formación fuera/dentro de la escuela, etc.) en que se mueve dicho campo, así como la posibilidad de identificar necesidades e imaginar escenarios, antes de entrar al análisis de costos y los temas presupuestarios, hoy por hoy criterio dominante en la definición de lo deseable y posible en materias de políticas educativas.

De hecho, este listado de "competencias docentes" tiene los mismos defectos de otros tantos listados que circulan hoy en el ámbito de la educación, por lo general generados en los países desarrollados y trasladados a los países

en desarrollo sin la crítica y la revisión de la cual, de hecho, ya han sido o están siendo objeto en los primeros (ver, entre otros: Barth, 1990; Beare y Slaughter, 1993; Fullan, 1993; Hargreaves y Hopkins, 1991; Hargreaves, 1994).

La crítica a la "lógica de los listados" destaca precisamente el simplismo respecto del cambio educativo que subyace a menudo detrás de dichos listados, su pretendida validez universal, así como el hecho de que se limitan a describir un conjunto de características deseables pero no proveen elementos que ayuden a definir cómo construir esas características en situaciones concretas. En este caso, el listado por sí mismo no dice nada respecto de qué clase de formación y qué condiciones de trabajo docente son necesarias para lograr el aprendizaje y uso efectivo de tales competencias. La propia definición del "docente deseado" y la "escuela deseada" continúa siendo tarea abierta y desafío de cada país y cada comunidad concreta.

La situación actual: políticas y reformas educativas en los 90

Salvar la enorme brecha entre la situación deseada y el punto de partida respecto de la cuestión docente, particularmente en los países en desarrollo, requeriría un esfuerzo titánico, una estrategia sostenida y de largo plazo, medidas urgentes y políticas sistémicas. Todo ello, en el espíritu de una revisión profunda e integral del modelo escolar y de la situación docente en sentido amplio y de un viraje radical en los modos de hacer política educativa, tradicionalmente sesgada hacia la inversión en cosas (infraestructura, tecnología, etc.) antes que en personas, las cantidades antes que las calidades y el corto plazo por sobre el mediano y el largo plazo.

No obstante, las políticas y medidas que vienen tomándose en los últimos años de cara al "problema docente", tanto a nivel global como nacional, están lejos de responder a la complejidad y la urgencia de la situación y, más bien,

están contribuyendo a reforzar algunas de las tendencias más negativas hacia la desprofesionalización del magisterio.

El deterioro de los salarios docentes se ha acentuado —antes que aliviado— en los últimos años en el marco de las políticas de ajuste, y los incrementos salariales no han sido, en todo caso, significativos como para revertir dicho deterioro, hacer más atractiva la profesión y detener el éxodo de los mejores.

La escasa o nula participación y consulta a los docentes y sus organizaciones en torno a las políticas educativas y a la formación docente, de manera específica, ha seguido siendo la norma en los procesos de reforma, con la previsible resistencia y hasta rechazo activo del magisterio en muchos casos. Los procesos de descentralización no se han acompañado de los esfuerzos expresos de formación y fortalecimiento de los equipos escolares que serían necesarios para hacer realidad la consigna de la autonomía escolar, más allá de la descentralización administrativa y financiera.

La introducción de las modernas tecnologías —la computadora, en particular—, cuando se ha dado, no se ha acompañado en general de las estrategias y los recursos indispensables para la sensibilización y formación docente en el manejo de dichas tecnologías, acrecentándose de este modo la propia brecha cultural y tecnológica entre los docentes y sus alumnos.

Dicha desprofesionalización tiene que ver no únicamente con condiciones materiales, sino con un proceso gradual de “desposesión simbólica” (Perrenoud, 1996): los docentes cada vez más arrinconados en un rol de meros operadores de la enseñanza, relegados a un rol cada vez más alienado y marginal, considerados un “insumo” más de la enseñanza (Lockheed y Verspoor, 1991; Banco Mundial, 1996), crecientemente dependientes del libro de texto así como del experto y el agente externo

Los docentes (y sus organizaciones) son vistos como obstáculo y como “insumo costoso”, al tiempo que se depositan grandes esperanzas en el libro de texto y las modernas tecnolo-

gías, la educación a distancia y las propuestas de autoaprendizaje y autoevaluación como respuestas más “costo-efectivas” y rápidas que la inversión en formación docente, pensadas ya no sólo como complementos sino incluso como sustitutos a la labor docente.⁴ De hecho, la tendencia ya no es sólo a la “desprofesionalización” sino hacia la exclusión de los docentes (Attali, 1996; Delors y otros, 1996; Perrenoud, 1996; Coraggio y Torres, 1997; Torres, 1996a,b,c, 1997).

Curiosamente, el discurso acerca del nuevo rol docente parecería seguir sin conectarse con la necesidad de un “nuevo” modelo de formación docente. En el marco de los “proyectos de mejoramiento de la calidad de la educación” que vienen realizándose con financiamiento de la banca internacional, la formación docente continúa ocupando espacios y presupuestos menores, volcada a la preparación de los docentes en servicio (por lo general desconectada de la formación inicial) a través de programas cortos, instrumentales, atados a las necesidades de ejecución de tal o cual política o reforma, con una noción de “reciclaje” que alude fundamentalmente a la puesta al día de los docentes en los contenidos de las asignaturas, sin rupturas esenciales con los esquemas del pasado.

Asimismo, el “énfasis en el aprendizaje” —acordado particularmente para la educación básica, a raíz de la Conferencia Mundial sobre

⁴ Varias voces de alerta han empezado a escucharse en este sentido a nivel mundial. El Informe de la Comisión Delors recomienda expresamente “privilegiar en todos los casos la relación entre docente y alumno, dado que las técnicas más avanzadas sólo pueden servir de apoyo a esa relación (transmisión, diálogo y confrontación) entre enseñante y enseñado” (Delors y otros, 1995:36). Asimismo, el informe del Comité de Seguimiento de la Educación para Todos advertía que “(...) al tiempo que debemos usar mejor y más ampliamente la tecnología y los medios de comunicación, éstos sólo pueden complementar pero nunca reemplazar el rol esencial del educador como organizador del proceso instruccional y como guía y ejemplo para los jóvenes” (UNESCO-EFA Forum, 1996. Nuestra traducción).

Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 1990)— ha sido entendido exclusivamente desde el punto del alumno y como “rendimiento escolar”, no también —y en primer lugar— como el aprendizaje necesario de quienes enseñan.

En general, está aún por hacerse la conexión entre el objetivo declarado del “mejoramiento de la calidad de la educación” —consigna de la reforma educativa en la presente década— y el mejoramiento de la calidad docente, condición necesaria de dicha mejoría. Mientras que la brecha entre los recursos financieros disponibles y los necesarios acapara la atención y los estudios a nivel internacional y nacional y es objeto de políticas y medidas concretas en todos los países, la brecha entre los recursos humanos disponibles y los requeridos no ha pasado a ser tema ni de estudio ni de revisión de políticas ni de adopción de medidas. Es más: la recomendación a los gobiernos va en el sentido de “ahorrar” en salarios docentes (por ejemplo, incrementando el número de alumnos por docente en el aula de clase) no para invertir lo ahorrado en formación docente sino en textos escolares y otros medios de enseñanza (Banco Mundial, 1996). De hecho, en materia de políticas dirigidas a los docentes, los gobiernos en los países en desarrollo están frecuentemente atrapados entre dos fuerzas que tiran en sentidos opuestos: las recomendaciones de los organismos internacionales de crédito y los reclamos de los sindicatos docentes.⁵

Las condiciones, la especificidad y la heterogeneidad de los “países en desarrollo”

Las políticas educativas impulsadas en los países en desarrollo han estado históricamente

moldeadas por los modelos escolares, las ideas y las políticas impulsadas, en cada momento, en los países desarrollados.

La premisa subyacente ha sido la de que lo deseable para los primeros coincide con lo ya implementado en los segundos, en el mismo eje más-menos que los ha diferenciado como más/menos desarrollados, asumiéndose así el problema y la solución como un avance lineal hacia la situación ya lograda o deseada por los que “están más adelante”.

Los organismos internacionales han tenido un papel clave como mediadores en dicha transportación de ideas y modelos hacia los países recipientes, los cuales, a su vez, han tendido a incorporarlos de manera acrítica. El tradicional “retraso” en la llegada de esas ideas y modelos se ha reducido notablemente en los últimos años, dado el acelerado avance de las comunicaciones y el papel cada vez más (pro)activo de las agencias internacionales, —particularmente los bancos— en la definición y financiamiento de las políticas educativas en los países en desarrollo a nivel mundial. La influencia de los Estados Unidos y de la mentalidad norteamericana en materia educativa se ha extendido y aparece hoy como hegemónica no sólo en América Latina sino también en África y Asia, sobre todo a través de la influencia también global y hegemónica del Banco Mundial.

renta. Consecuentemente, estamos en la línea de fuego del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial, y constantemente sometidos a medidas de austeridad por parte del Ministerio de Finanzas. Del otro lado, el magisterio como un todo, teniendo —como tiene— suficientes razones para estar insatisfecho, cierra filas contra las autoridades en defensa de sus intereses. Y es el personal del Ministerio el que tiene que negociar con los representantes y hacer lo posible para prevenir el conflicto social. Entre las medidas que se toman 'arriba' para achicar el servicio público, reducir el pago de salarios y redistribuir el personal, y las demandas provenientes de 'abajo' que presionan por incrementos salariales, mejores condiciones de trabajo y perspectivas profesionales, nuestro margen de negociación es sumamente estrecho”. (Fragmento de un discurso pronunciado por Diallo Hadja Aicha Bah, Ministra de Educación de Guinea, 23 junio 1995, en: DAE, 1995:6. Nuestra traducción).

⁵ Decía al respecto en 1995 una Ministra de Educación africana: “De modo general, nuestros gobiernos están sujetos a dos presiones opuestas entre las cuales estamos combatiendo constantemente. De un lado, somos los mayores empleadores de servidores públicos, estamos entre los que más gastan, y no producimos

El "docente real" que está enseñando en las aulas de los países en desarrollo —producto histórico de decisiones y políticas educativas— está muy lejos del listado del "docente deseado". El perfil mayoritario del docente de educación básica es un sujeto pobre (mujer y ama de casa, en el caso de América Latina y el Caribe), con bajas expectativas profesionales, una deficiente educación general que a menudo no incluye siquiera la enseñanza secundaria completa, producto él o ella misma de la escuela de mala calidad que se pretende transformar con su ayuda, con una deficiente (o inexistente) formación para la docencia.

Informes disponibles revelan vacíos importantes en la educación básica de los propios docentes (lo que se extiende al personal directivo y de supervisión), incluyendo problemas de comprensión lectora, falta de hábitos de lectura y limitado contacto con los libros, la tecnología o la producción científica. Todo lo cual ha redundado en una formación docente, inicial y en servicio, que termina cumpliendo fundamentalmente una función compensatoria y remedial.

Paralelamente, se han aflojado los estándares para el reclutamiento docente tanto en los centros de formación como en el aparato escolar, que en muchos países ha abierto de par en par las puertas al ingreso de educadores legos.⁶ Los salarios, en la mayoría de los países, han llegado a ser equiparables a los de un trabajador manual sin calificación, mal valorado y mal remunerado. En este contexto, el acceso a mayores niveles de conocimiento y calificación a menudo resulta en un salvoconducto hacia mejores alternativas de trabajo y en un continuo recomenzar de los programas de formación docente.

La realidad de los sistemas escolares y las condiciones de enseñanza y aprendizaje en la mayoría de países en desarrollo son precarias y hasta dramáticas, muy lejanas de los entornos

descritos para las "escuelas efectivas" en los países de la OCDE. Un estudio encargado por UNESCO y UNICEF en 1994 sobre las condiciones de la enseñanza primaria en 14 países en desarrollo revelaba entre otros:

- alta inestabilidad del personal docente;
- países en los que 60% de los docentes sólo ha completado la escuela primaria y 20% a 30% no tiene formación para la docencia;
- la mayoría enseña entre 5 y 6 horas por día, a menudo en dos y tres turnos;
- aulas que ni siquiera tienen una pizarra, una mesa y una silla para el docente;
- el tamaño promedio de la clase en el primer grado va de 25 a 112 alumnos (Schleicher y otros, 1995).

De hecho, el listado de "competencias docentes", de por sí amplio, viene a agregarse a un listado también grande de tareas asistenciales que hoy en día son parte de la función de casi cualquier docente en el sector público, resultado de la creciente presión puesta sobre la institución escolar para hacerse cargo de los problemas vinculados a la pobreza, la crisis de la familia, el desempleo.

En países y sectores pobres, la escuela ha pasado a ser comedor escolar y hasta comunitario, guardería para los hermanos más pequeños, espacio de contención y socialización juvenil, dispensario médico, centro de acopio y abasto, consultorio familiar, espacio de dinamización cultural, generadora de proyectos productivos, además de sus funciones ya tradicionales como articuladora de políticas, servicios y demandas de los diversos sectores y actores sociales.

Estas son, entonces, las condiciones concretas desde las cuales los países en desarrollo deben encarar la transformación educativa, la definición de ese nuevo rol docente y de las estrategias para lograrlo.

Los múltiples escenarios del aprendizaje docente: más allá de la formación docente y más allá del docente como agente escolar

Los saberes y competencias que llega a adquirir un docente (y los incluidos en este listado,

⁶ En América Latina, según datos de UNESCO-OREALC (1992), 20% de los maestros de educación básica son legos, la mayoría de ellos concentrados en las zonas rurales.

concretamente) los aprende a lo largo de toda la vida: en la familia, en el sistema escolar, en su formación específica como docentes, y a través de la propia práctica de enseñar.

Desde esta perspectiva, resultan evidentes las limitaciones de un esquema (incluido el "nuevo esquema" propuesto por las actuales reformas) que continúa encajonando el aprendizaje docente en la formación docente, separando formación inicial y en servicio y desligando ambas de la biografía escolar de cada docente, es decir, del sistema escolar y su indispensable reforma. Admitir la multiplicidad y la complejidad de competencias requeridas por el buen docente (el docente capaz de asegurar una educación de calidad), el enorme rezago de su formación y la acelerada producción de nuevo conocimiento y el avance de las tecnologías, supone admitir la necesidad del aprendizaje permanente —concepto más amplio y abarcativo que el de educación permanente— como una realidad y una condición esencial de la docencia.

Adoptar la perspectiva del aprendizaje permanente implica:

Reconocer la centralidad del aprendizaje docente: La posibilidad de una renovación escolar profunda, centrada en los aprendizajes, pasa en primer lugar por docentes que sean "líderes del aprendizaje" —el director como el principal líder— y la escuela una institución que aprende (Barth, 1990). Antes que preguntarse cómo lograr que los docentes enseñen mejor, es preciso preguntarse cómo facilitar y asegurar que los docentes aprendan (Alliaud, 1998).

Es necesario recuperar, no sólo para los alumnos sino para los docentes, la centralidad del aprendizaje, superando y ayudando a los docentes a superar las percepciones tradicionales respecto de la enseñanza y el aprendizaje como funciones fijas, encarnadas en sujetos y funciones diferenciadas. La propia formación docente debe pasar a verse desde el punto de vista del aprendizaje y de quienes aprenden antes que desde la enseñanza y desde la oferta

(como lo revela la propia terminología: "formación", "capacitación", "entrenamiento", "reciclaje", etc.).

Es necesario asimismo problematizar la esperada relación directa entre formación docente y rendimiento escolar, en la que se fundamentan hoy las propuestas de incrementos salariales y estímulos a los docentes, basada en una incomprensión del aprendizaje en general y de los vínculos entre aprendizaje docente y aprendizaje de los alumnos en particular.⁷

Una necesidad y un desafío de investigación que se abre en este terreno es precisamente aproximarse a una mejor comprensión de las motivaciones y la naturaleza del saber y los aprendizajes docentes, caja negra que apenas empieza a abrirse a la exploración y la investigación científica y que promete contribuir a re-pensar los esquemas tradicionales de formación docente y a ubicarla dentro del marco de una pedagogía de adultos que supere los límites estrechos con que se ha movido tradicionalmente este campo.

Partir de la biografía escolar del docente y asumir la reforma del sistema escolar como parte de la estrategia de formación docente: Al asumirse que la formación docente arranca con la "formación inicial", se ha desconocido la importancia de la biografía escolar del futuro docente, no sólo en relación a los contenidos curriculares sino al aprendizaje sobre la enseñanza y sobre el aprendizaje que tiene lugar en el aparato escolar, como parte del "currículo oculto". En el ex-escolar que es cada docente parecerían estar claves mucho más importantes y determinantes sobre las prácticas educativas y los estilos de enseñanza que en la formación profesional, inicial o en servicio.

⁷ De hecho, como lo revelan diversos estudios, las actitudes y expectativas de los docentes (no necesariamente atribuibles a procesos de formación) pueden resultar más determinantes sobre el desempeño tanto del docente como del alumno que el dominio de los contenidos o las didácticas.

Dicha formación, en todo caso, pasa a tener una función eminentemente reproductora o "correctora" de esa matriz básica en la que se configuran creencias, saberes y sentidos comunes respecto de lo que es enseñar y aprender.

Transformar el sistema escolar es entonces condición de la propia reforma de la formación docente y de la calidad docente, en tanto:

- la deficiente educación general (incluidas competencias lingüísticas básicas, la capacidad para investigar y aprender a aprender, así como el manejo del teclado y la computadora, una necesidad básica de aprendizaje en el mundo moderno) con que llegan los futuros docentes a su formación profesional (o con que se inician en la enseñanza, quienes no acceden a dicha formación), convirtiendo a ésta en una educación compensatoria y remedial;
- la internalización de un modelo curricular y pedagógico obsoleto, que deja huellas difíciles de borrar en el futuro docente, y que es el referente en el que se configura el sentido común y la valoración de lo educativo por parte de los padres de familia y la sociedad en general;
- el menor costo y mayor beneficio que implica reformar el sistema escolar (afectando al alumnado en general, y a los futuros docentes en particular) que invertir posteriormente en una formación docente dedicada a compensar los déficits de una mala enseñanza primaria y secundaria;⁸ y
- aprender a enseñar debería ser parte del currículo escolar, considerando el valor formativo y reflexivo de la enseñanza, el papel de educador(a) que toda persona asume en sus relaciones familiares y sociales, y la ampliación prevista de esta función en la sociedad del futuro.

Asumir las múltiples identidades de los docentes: Los docentes no son sólo docentes: son hombres y mujeres, hijos, padres y madres de familia, (ex)alumnos, trabajadores, agentes comunitarios, vecinos, consumidores, televidentes, ciudadanos. Asumir las múltiples identidades de los docentes implica asumir los múltiples roles que estos asumen en la sociedad y los múltiples escenarios en los que desarrollan su vida y sus aprendizajes.

La "formación docente" ha tendido a fijar al docente en un único papel —el papel docente— y en un único escenario —la institución escolar— limitando incluso las posibles variantes en torno a estos dos ejes (formación dentro o fuera de la escuela, pero siempre dentro del sistema escolar; formación individual o en equipo, pero siempre entre docentes; etc.).

No obstante, hay aprendizajes relevantes a la función docente que los docentes hacen y pueden hacer mejor desde sus otros escenarios e identidades:

- lo que la maestra encuentra difícil aceptar como maestra, puede comprender más fácilmente como madre de familia;
- el poder formativo y persuasivo de los hijos sobre los adultos es muy superior al de cualquier otra persona;
- la película o el programa de radio o televisión puede hacer (o deshacer) más eficazmente lo intentado con la conferencia o el seminario;
- la biblioteca comunitaria o pública es a menudo más atractiva y mejor dotada que la biblioteca de la escuela;
- el programa que integra a docentes y padres de familia, o a docentes y alumnos, o a docentes y personal administrativo, etc., puede permitir avances y rupturas que no logrará el intercambio o aprendizaje "entre pares".

Un nuevo modelo de formación docente para un nuevo docente

Las instituciones y programas de formación docente han sido la mejor "escuela demostrativa" de la escuela transmisiva, autoritaria, burocrática, que desdeña el aprendizaje. Cons-

⁸ El Banco Mundial (1996) ha estimado que es entre 7 y 15 veces más barato invertir en reformar la educación secundaria que en intentar suplir sus déficits desde la formación profesional.

truir una escuela diferente implica, por eso, un compromiso prioritario con la transformación del modelo tradicional de formación docente. Como mínimo, dicho compromiso es uno de coherencia: no es posible continuar pidiendo a los docentes que realicen en sus aulas lo que no ven aplicado en su propia formación. Tanto a nivel de contenidos como de enfoques, métodos, valores y actitudes, debe existir coherencia entre lo que los educadores aprenden (y cómo lo aprenden) y lo que se les pide que enseñen (y cómo enseñen) en las aulas.

Los docentes como sujetos, no como beneficiarios: El diseño de políticas, planes y programas de formación docente requiere la participación activa de los docentes y sus organizaciones, no únicamente como destinatarios, sino como sujetos que aportan un saber y una experiencia esenciales para el diagnóstico, la propuesta y la ejecución, y como sujetos que tienen la oportunidad de aprender y avanzar ellos mismos en ese proceso.

Visión estratégica y estrategia de largo plazo: Formar recursos humanos es inversión y tarea de largo plazo, que exige esfuerzos sistemáticos y sostenidos. Esto implica una visión estratégica que supere la mentalidad cuantitativista (número de cursos, horas, créditos, etc.) y de corto plazo (modernamente encarnada en la cultura del proyecto), dentro de la cual la propia formación docente pase a ser pensada como una estrategia. Si se piensa la formación docente como un itinerario (sistema escolar, formación inicial y en servicio, práctica docente, autoformación, medios de comunicación, etc.), se desdibujan las opciones binarias (formación inicial/en servicio, conocimiento general/especializado, saber la materia/saber enseñar, teoría/práctica, contenidos/métodos, modalidades presenciales/modalidades a distancia, etc.) y emergen en su lugar dilemas en torno a la definición de prioridades, las combinaciones más adecuadas y las secuencias en el tiempo.

Articular formación inicial y en servicio: Se ha dicho repetidamente que formación inicial y en servicio deben ser vistas como parte de un mismo proceso, superando la tradicional separación (e incluso moderna disyuntiva) entre una y otra.

Dicha separación ha tendido a acentuarse en los últimos años: la formación inicial, cuestionada y virtualmente desahuciada, y la formación en servicio reivindicada como más "costo-efectiva", espacio apto para la introducción de innovaciones, más acorde con la dinámica planteada por la descentralización y por las modernas reformas. Afortunadamente, este nuevo sesgo, ahora inclinado hacia la formación en servicio, ha empezado a revisarse, incluso por las propias agencias de financiamiento.

Recuperar la práctica como espacio privilegiado de formación y reflexión: La práctica pedagógica es el espacio más importante, permanente y efectivo de formación docente, como lo advierten los propios docentes.

Reflexionar sobre lo que se hace, para comprender y aprender de lo que se hace, es la clave del "profesional reflexivo" (Schon, 1992). Reflexionar sobre los propios modos de aprender y enseñar es un elemento clave del "aprender a aprender" y del "aprender a enseñar".

La reflexión y la sistematización crítica y colectiva sobre la práctica pedagógica está siendo crecientemente incorporada en experiencias innovadoras localizadas e incluso en programas masivos, nacionales, de formación docente en muchos países, pero falta aún asegurar las condiciones y afinar los mecanismos para que dicha reflexión sea tal y produzca nuevo conocimiento. En esto, las universidades y los intelectuales pueden hacer una contribución importante, al verse a sí mismos, a su vez, como "facilitadores" del aprendizaje docente sobre su propia práctica y no solamente como instructores. Se plantea asimismo la necesidad de una posición crítica frente a la práctica y el ejercicio de la práctica dentro del currículo de formación inicial, la cual tiende a ser asumida

acriticamente por los alumnos-docentes y su profesor-tutor (Pérez Gómez, 1995).

“Ubicar (y remover) los puntos de partida: Resolver la tensión y recorrer el tramo entre el punto de llegada (perspectiva desde la cual tiende a ubicarse el que enseña) y el punto de partida (perspectiva en la cual se ubica el que aprende) y definir las estrategias necesarias para recorrerlo, requiere la participación activa tanto de quien aprende como de quien enseña.

El aprendizaje sólo puede partir de las motivaciones y saberes de quienes aprenden, tanto si son niños como si son adultos. Ubicar dichos puntos de partida (el “diagnóstico”) no significa hacer únicamente el listado de los “déficits” (lo que falta por saber, ser o tener), sino también de las fortalezas y las posibilidades (lo que ya se sabe, es o tiene), que es precisamente de donde arranca la posibilidad del aprendizaje.

Obviamente, objetivo de la propia formación es trabajar con los docentes en una mejor comprensión de sus necesidades de aprendizaje, en la perspectiva de avanzar hacia ese papel docente más profesional y autónomo al que se aspira.

Es indispensable “remover la tierra para sembrar la semilla”, es decir, identificar y analizar expresamente, junto con los docentes, los saberes implícitos y las creencias que forman parte de ese sentido común sobre lo educativo que sirve de cimiento a la vieja escuela que cada uno de nosotros lleva dentro. Diversos estudios han empezado a mostrar (e intentar explicar) la ineficacia del iluminismo, el enciclopedismo y los sesgos teóricos en la formación docente, las jergas y el nominalismo en que se ocultan las incomprensiones y ausencias de sentido, la escasa incidencia práctica de dicha formación, la convivencia estrecha y sin aparentes contradicciones entre el discurso innovador y la práctica pedagógica atrasada, etc.

Un sistema unificado pero diversificado, de formación docente: Más que uniformar u optar entre disyuntivas, es preciso diversificar la

formación docente --oferentes, modalidades, contenidos, pedagogías, tecnologías-- para responder a los perfiles y posibilidades de cada contexto, buscando al mismo tiempo la unidad y coherencia de la formación docente como un sistema.

En esto, el Estado tiene un papel fundamental, sobre todo de cara a los esquemas descentralizados de formación docente que han comenzado a institucionalizarse en varios países, en los que han empezado a colaborar universidades, centros de investigación, organismos no gubernamentales, empresa privada, organizaciones docentes, etc., haciendo indispensables la coordinación y la evaluación, así como la fijación de estándares de calidad y equivalencia.

Los mejores científicos, intelectuales, artistas, escritores, artesanos, deberían ser convidados a unirse al esfuerzo colectivo de preparar a los docentes, no únicamente en los espacios “propios” de la docencia --instituciones de formación, escuelas-- sino en esos otros entornos a los que los docentes rara vez tienen acceso: laboratorios, bibliotecas, museos, galerías de arte, talleres de expresión artística, etc. Las propias organizaciones docentes están llamadas, obviamente, a contribuir en el delineamiento y puesta en marcha de políticas, estrategias y programas renovados de formación.

Es indispensable diversificar los escenarios, contenidos y modalidades de formación docente. El Informe Delors (1996) incluye al respecto numerosas sugerencias, muchas de ellas aparentemente sencillas y hasta obvias, pero altamente innovadoras en un campo que, como el de la formación docente, se ha mantenido cerrado sobre sí mismo y tiene una vieja deuda de renovación y experimentación curricular y pedagógica.

El Informe propone así, entre otros, alternar la formación dentro y fuera del sistema escolar, con periodos de descanso; juntar a los docentes con profesionales de otros campos, a los nuevos docentes con docentes experimentados y con investigadores que trabajan en sus

campos respectivos; movilidad entre la profesión docente y otras profesiones por períodos limitados; alternancia entre estudio y trabajo, incluido el trabajo en el sector económico a fin de acercar entre sí saber y técnica; etc.

No existe el método o la modalidad más apropiada para todos, para todo y en general; cada uno tiene sus fortalezas y debilidades. Las modalidades a distancia –hoy promovidas, argumentándose que serían más “costo-efectivas” que las modalidades presenciales– pueden ser recomendables en determinadas condiciones y para determinados objetivos; por lo demás, la buena educación a distancia es la que combina autoinstrucción con componentes presenciales e interacción grupal, volviendo de este modo borrosa la distinción presencial/a distancia y planteando, por último, la necesidad de estrategias integradas.⁹

El menú de opciones se ha abierto considerablemente en los últimos años, ampliando el enfoque tradicional centrado en el evento, la transmisión oral y el libro (clase, curso, seminario, taller) con pasantías, grupos de reflexión y análisis de la práctica pedagógica, observación de clases, creación de centros demostrativos en torno a “buenas prácticas”, registro escrito e intercambio de experiencias, historias de vida, uso de la caricatura, el video, el socio y el psicodrama, etc. Desde la formación ha empezado asimismo a romperse con el tradicional aislamiento de la tarea docente, favoreciéndose el encuentro, el intercambio y el aprendizaje entre pares. Todo ello ha contribuido a resquebrajar el tradicional formalismo e intelectualismo de la formación y la cultura

docente, introduciéndose aspectos afectivos y experienciales que enriquecen los procesos cognitivos, así como el juego, la diversión, el movimiento, el manejo del cuerpo, etc.

“Formación” más que “entrenamiento”: El minimalismo y el instrumentalismo de muchos programas dirigidos a docentes, a nivel inicial o en servicio, suelen justificarse aduciendo las limitaciones de una demanda (la de los propios docentes) más interesada en “recetas” y orientaciones prácticas que en explicaciones y argumentaciones teóricas, así como por la premura de los tiempos políticos, las limitaciones presupuestarias o las de los “formadores de formadores”.

No obstante, si bien es fundamental partir de las necesidades reconocidas como tales por los docentes, el desafío es una formación integral, no limitada a la transferencia de contenidos, métodos y técnicas, sino orientada fundamentalmente a lograr lo que se pide a los propios docentes lograr con sus alumnos: aprender a pensar, a reflexionar críticamente, a identificar y resolver problemas, a investigar, a aprender, a enseñar. De hecho, éste es el sentido de términos como educación o formación, como diferentes a capacitación o entrenamiento.

No basta con formación docente: La necesidad de un enfoque sistémico y un paquete integral de medidas

Si tal “docente ideal” existiese y pudiese efectivamente desplegar esos atributos en su práctica profesional, estaríamos frente a un sujeto diferente, con una biografía escolar y profesional diferente, trabajando en condiciones y en una institución escolar diferente, gozando de estima social y percibiendo una remuneración acorde con la labor de un trabajador intelectual a quien se encarga una tarea de gran complejidad y responsabilidad social, salario y condiciones que le permiten hacer de la docencia una tarea de tiempo completo, disfrutar de ella y dar todo de sí, dentro y fuera de las

⁹ Estudios comparativos de diversas modalidades de formación docente –inicial y en servicio (presencial) y en servicio (a distancia)– realizadas en la década de los 80 en África (Tanzania) y Asia (Sri Lanka e Indonesia), sugerían que las modalidades a distancia pueden tener ventajas comparativas en “asuntos que se basan en información y en transmisión verbal” pero no en conocimientos vinculados a las matemáticas, las ciencias o el desarrollo de aptitudes para el trabajo en grupo (Tatto, et al., 1991; Nielsen et al., 1991:4).

aulas, asumiendo su propio aprendizaje permanente como dimensión inherente a su tarea, y contando con la posibilidad de acceder a los libros, los medios de comunicación, las modernas tecnologías, etc.

Dentro del esquema general de fragmentación de la política educativa, persiste la tendencia a aislar la formación de otras áreas críticas del desempeño docente tales como los salarios y, en general, las condiciones de trabajo. Mientras la señal que se siga dando es la de que ser docente es un oficio de pobres, mal valorado y mal pagado, sencillo y requerido de habilidades mínimas, limitadas a seleccionar de un repertorio de técnicas y a seguir instrucciones, no será posible remontar la tarea docente y, por ende, la escuela. En tanto la docencia continúe siendo percibida como una opción transitoria y de segunda, la formación docente continuará siendo una extensión (y duplicación) de la mala escuela, una inversión inútil y una tarea de nunca acabar, dados el éxodo importante y la rotación que caracterizan hoy a la docencia en muchos países.

Los esquemas horizontales de cooperación entre docentes y escuelas, las ideas de desarrollo profesional en equipo y basado en la escuela, han entrado con fuerza en los últimos años en los países en desarrollo, permeando tanto a organismos gubernamentales como no gubernamentales. No obstante, su ejecución en condiciones reales tropieza a menudo con serios problemas en tanto algunas condiciones esenciales permanecen inalteradas. Intentos por llevar la formación a la escuela (en lugar de sacar a los docentes individuales a centros y eventos de capacitación) chocan no sólo con problemas de infraestructura y distancia, sino con el problema salarial mismo, pues este mecanismo elimina el viático, un importante ingreso complementario para muchos docentes y directivos escolares.

Las propias nociones de "equipo escolar" o "trabajo colectivo" no pueden a menudo materializarse dada la persistencia de esquemas verticales en el interior de la escuela y del siste-

ma escolar, así como el multiempleo y la alta inestabilidad docente que provocan las condiciones salariales y laborales precarizadas.¹⁰ Asimismo, en ausencia de toda tradición y de competencias básicas para la tarea, la elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales—hoy generalizados en las reformas escolares—pasa a encargarse a equipos externos, desvirtuándose así el propio sentido y objetivo de tales PEI.

En suma: la formación docente no puede encararse de manera aislada, sino como parte de un paquete de medidas dirigidas a revitalizar la profesión docente y en el marco de cambios sustantivos en la organización y la cultura escolar en sentido amplio. La ausencia de una visión sistémica de la política y el cambio educativos continúa y continuará, como en el pasado, rebotando la posibilidad de hacer efectivos incluso esos pequeños cambios parciales que pretenden instaurarse.

Bibliografía

- ACAO EDUCATIVA—Pontificia Universidad Católica de São Paulo (1996). "Celoquio sobre a política de formação de profissionais da educação no Estado de São Paulo", Serie Debates, N° 5, Cortez Editora, São Paulo.
- Alliaud A. y otros (1998). El maestro que aprende. Representaciones, valores y creencias: los modos de pensar y actuar de la enseñanza, Edición Noveidades Educativas, Colección Psicología y Educación, N° 23, Buenos Aires.
- Attali J. (1996) "School the day after tomorrow", en: *Prospects*, N° 99, UNESCO, Geneva.

¹⁰ En el Estado de São Paulo, Brasil, dentro del Proyecto de Educación Continua del Profesorado iniciado en 1996 se establecieron las llamadas Horas de Trabajo Pedagógico Colectivo—HTPC—en cada establecimiento escolar, pero, según se reporta, los profesores no tienen condiciones reales de juntarse dentro de sus horas de trabajo, dado que la mayoría rota entre diversas escuelas y son profesores por contrato. (Acao Educativa-PUCI, 1996). El mismo problema se reporta en el caso de Chile, durante el primer año de la aplicación de la jornada escolar extendida, pues los profesores no coinciden en los mismos horarios (Milesi y Jara, 1998).

- Banco Mundial (1996). Prioridades y estrategias para la educación. Estudio sectorial del Banco Mundial. Washington D.C.
- Barth R. (1990). Improving schools from within, Jossey-Bass, San Francisco.
- Beare H. y Richard S. (1993). Education for the twenty-first century, Routledge, London/New York.
- Coraggio J. L. (1994). "Human capital: The world Bank's approach to education in Latin America", en: J. Cavanach (ed.), Beyond Bretton Woods, IPS/TNI, Washington, D.C.
- Coraggio J. L. y R. M. Torres (1997). La educación según el Banco Mundial (Un análisis de sus propuestas y métodos), Miño y Dávila-CEM, Buenos Aires.
- Chartier A. M. (1998). "A formação de professores na França e a criação dos Institutos Universitários de Formação de Mestres", en: Novas Políticas Educacionais: Críticas e Perspectivas, Pontificia Universidade Católica, São Paulo.
- DAE (Association for the Development of African Education) (1995). DAE Newsletter, Vol 7, N° 3, Paris, julio-septiembre.
- De Ibarrola M. y Silva G. (1995). "Políticas públicas y profesionalización del magisterio en México", México, D.F., (mimeo).
- Delors J. y otros (1996). La educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional Sobre la Educación para el Siglo XXI, Santillana-Ediciones UNESCO, Madrid.
- Ezpeleta J. y Furián A. (comp.) (1992). La gestión pedagógica de la escuela, UNESCO-OREALC, Santiago.
- Fullan M. (1993). Change forces: Probing the depths of educational reform, The Falmer Press, London.
- Gardner H. (1997). La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas. Biblioteca del Normalista, Cooperación Española-SEP México, México D.F.
- Gimeno Sacristán J. (1992). "Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores", en: La gestión pedagógica de la escuela, UNESCO-OREALC, Santiago.
- Giroux H. (1986). Teoría Crítica e Resistência em Educação, Vozes, Petrópolis, 1986.
- Haddad W. (1985). "Teacher training: A review of World Bank Experience", EDT Discussion Paper, N° 21, The World Bank, Washington, D.C.
- Hargreaves A. (1994). Changing teachers, changing times. Teachers College Press, Columbia University, New York.
- Hargreaves D. y Hopkins D. (1991). The empowered school. The management and practice of development planning, Cassell Educational Limited, London.
- Jung I. (1994). "Propuesta de formación del maestro bilingüe", en: Ser maestro en el Perú: Reflexiones y propuestas, Foro Educativo, Lima.
- Leiner D. (1996). "El lugar del conocimiento didáctico en la formación del profesor", Quem é o professor do 3° milenio?, AVANTE, Salvador, Bahia.
- Lockheed M. y Verspoor A. (1991). Improving primary education in developing countries, A World Bank Publication, Washington D.C.
- Marchesi A. (1990). "Profesores, centros docentes y calidad de la educación", en: Cuadernos de Pedagogía, N° 184, Barcelona, 1990.
- Milesi C. y Jara C. (1993). "Jornada escolar completa 1997-1998: Aprovechar lo que tenemos para lograr lo que queremos", MINEDUC, Santiago, (mimeo).
- Nielsen H. D. y Tatto M. T. (1991). The cost-effectiveness of distance education for teacher training, BRIDGES Research Report, N° 9, Cambridge.
- OCDE (1991). Escuelas y calidad de la enseñanza (Informe internacional), Paidós-MEC, Barcelona.
- Pérez Gómez A. (1996). "Practical training and the professional socialization of future teachers in Andalucía", en: Prospects, N° 99, UNESCO, Geneva.
- Perrenoud P. (1996). "The teaching profession between proletarianization and professionalization: Two Models of Change", en: Prospects, N° 99, UNESCO, Geneva.
- PNUD (1990). Human Development Report 1990, Nueva York.
- Ramonet I. (1998). "Herramientas para entender el 'pensamiento único'", en: Envío, N° 196, Managua, julio.
- Ratinoff L. (1994). "Las retóricas educativas en América Latina: La experiencia de este siglo", en: Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, N° 35, UNESCO-OREALC, Santiago.
- Schiefelbein E., C. Baslavsky, B. Gatti y P. Farrés (1994). "Las características de la profesión maestro y la calidad de la educación en América Latina", en: Boletín del Proyecto Principal de Edu-

- cación en América Latina y el Caribe*, N° 34, UNESCO-OREALC, Santiago.
- Schleicher A., M. T. Siniscalco y N. Postlethwaite (1995). *The conditions of primary schools: A pilot study in the least developed countries*, A Report to UNESCO and UNICEF, París.
- Schon D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos, Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Paidós/MEC, Madrid.
- Tardif M. y Gauthier C. (1996). "L'enseignant como 'acteur rationnel': Quelle rationalité, quel savoir, quel jugement?", en: L. Paquay, M. Altet, E. Chartier y P. Perrenoud (eds.), *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?*, De Boeck Université, Paris-Bru-xelles-Montreal.
- Tatto M. T., Nielsen D. y Cummings W. (1991). *Comparing the effects and costs of different approaches for primary school teachers: The case of Sri Lanka*, BRIDGES Research Report Series, N° 10, Cambridge.
- Torres R. M. (1996a). "Teacher education: From rhetoric to action", en: *Partnerships in teacher development for a new Asia*, UNESCO-ACEID/UNICEF, Bangkok.
- _____. (1996b). (coord.), *The learning of those who teach*, Thematic portfolio, UNICEF/UNESCO, New York-París.
- _____. (1996c). "Formación docente: Clave de la reforma educativa", en: *Nuevas formas de aprender y enseñar*, UNESCO-OREALC, Santiago.
- _____. (1997). *Profesionalización o exclusión: Los educadores frente a la realidad actual y los desafíos futuros*, Documento de trabajo de la Cumbre Internacional de Educación, CEA/SNTE/UNESCO, México.
- UNESCO (1990). *Sobre el futuro de la educación hacia el año 2000*, Narcea Ediciones Madrid.
- _____. (1998). *Informe Mundial sobre la Educación 1998 "Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación"*, París.
- UNESCO-EFA FORUM SECRETARIAT (1996). *Education for All: Achieving the Goal. Final Report (Mid-Decade Meeting of the International Consultative Forum on Education for All, Amman, Jordan, 16-19 junio, 1996)*, UNESCO, París.
- UNESCO-OREALC (1992). *Situación educativa de América Latina y el Caribe 1980-1989*, Santiago.
- UNESCO-Plan de Escuelas Asociadas (1996). *¿Cómo debe ser un buen maestro? Los niños opinan*, París.

Direcciones de la
Oficina Regional de Educación de la UNESCO
para América Latina y el Caribe

Enrique Delpiano 2053 - Providencia - Santiago, Chile
Código Postal 6651692

Casilla 127 Correo 29 - Santiago, Chile

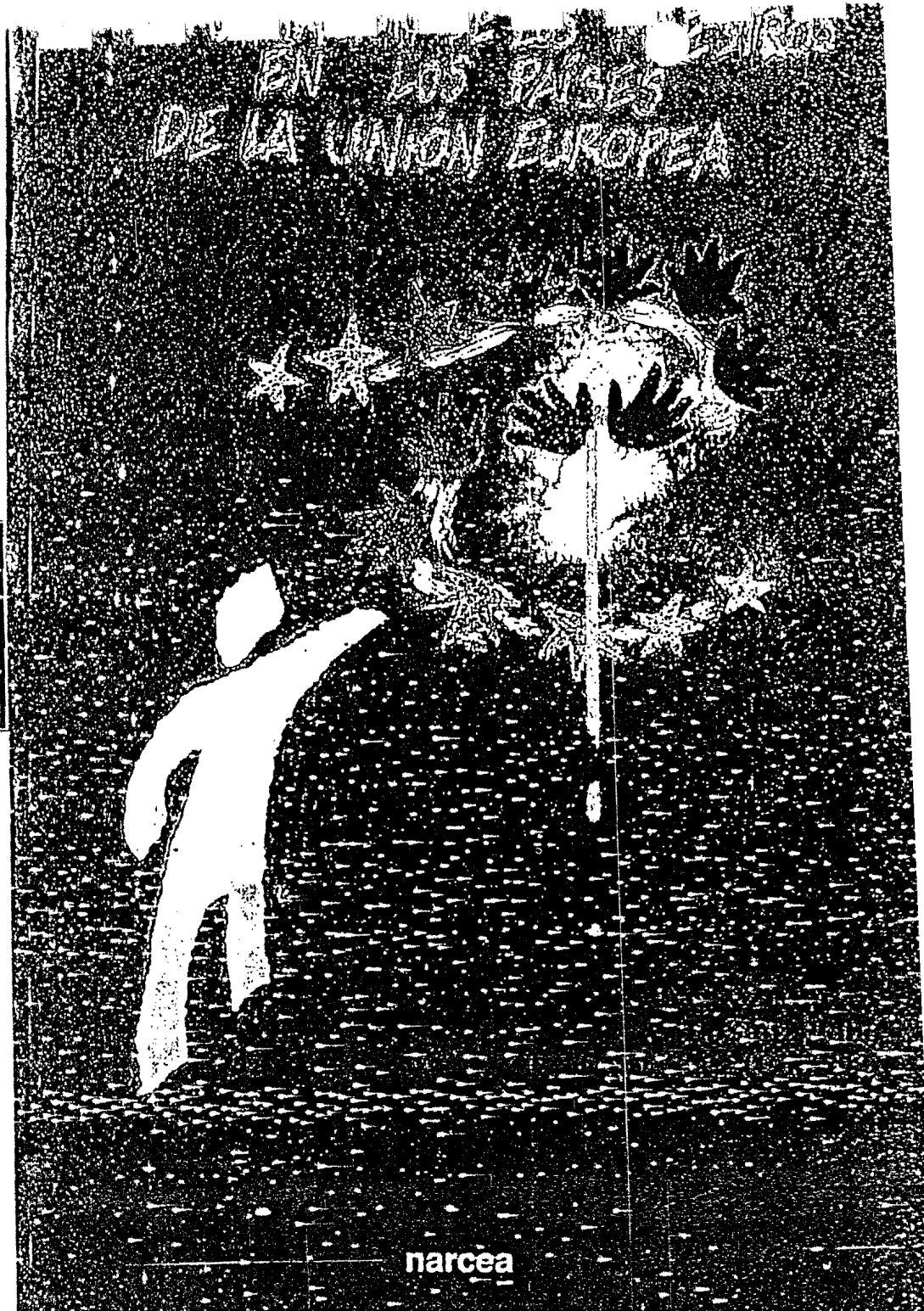
Fono: (56-2) 655 1050

Fax: (56-2) 655 1046/47

E. Mail: unesco@unesco.cl

Para información distribuida por UNESCO-París ver: www.unesco.org

Zabalza, Miguel Ángel (1998), "El *practicum* en la formación de los maestros", en Rodríguez Marcos, E. Sanz Lobe y M^a V. Sotomayor Sáez (coords.), *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea*, Madrid, Fundación INVENSES/Narcea, pp. 169-202.



EL PRACTICUM EN LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS

MIGUEL ÁNGEL ZABALZA
Universidad de Santiago de Compostela
Galicia

INTRODUCCIÓN

Quiero iniciar mi aportación a este libro agradeciendo sinceramente a los organizadores la amabilidad que han tenido invitándome a participar primero en el Congreso como coordinador de la sección dedicada al estudio del prácticum y ahora en la publicación que recoge las principales aportaciones allí presentadas. Es un honor que me hacen y soy consciente de que la elección se debe más a la estima que nos une que a mis propios méritos. Por eso no me queda sino agradecer la confianza y esperar que la suerte me acompañe para que este capítulo sea de su agrado y del agrado de cuantos tengan a bien leerlo.

En segundo lugar, no puedo sino congratularme, como seguramente hacen también cuantos han vivido de cerca la formación de profesores en estos últimos 25 años, por el buen sentido y la oportunidad de aquella decisión política e institucional que llevó a incorporar a la Universidad los estudios de magisterio y los centros que los gestionaban. Dejando al margen las dificultades que han ido surgiendo, que no han sido pocas, en el proceso de integración, visto hoy desde la perspectiva que dan las bodas de plata, parece una decisión no sólo correcta sino absolutamente necesaria. Algunos países que retrasaron en su día esa decisión se lamentan hoy del tiempo perdido (y de sus efectos en la calidad de la enseñanza) y buscan fórmulas urgentes para incorporar la formación del profesorado a la universidad antes de que acabe el siglo.

Ese proceso de integración ha supuesto no pocos cambios tanto en la estructura de los estudios como en los aspectos dinámicos y en lo que hoy denominamos «cultura institucional» de las dos partes implicadas. Las suspicacias con que se inició el proceso por ambas par-

tes, los frecuentes conflictos surgidos en la interpretación, planificación y puesta en práctica de la misión formativa encomendada, y cuantos ruidos hayan podido ir surgiendo en estos 25 años no deben hacernos olvidar las enormes aportaciones mutuas que el proceso de unión nos ha ido dejando como poso. Como sucede a menudo, lo que ha pasado es que los desencuentros causan más «ruido» que los encuentros. Pero podemos estar, creo yo, notablemente satisfechos del impacto positivo que en el ámbito de la formación de profesionales de la educación ha tenido la integración de las Escuelas Normales en la Universidad.

Una de esas zonas enriquecidas por el encuentro ha sido sin duda la de las prácticas. Aportación que hemos de atribuir, a fuer de honestos, a quienes estaban trabajando en la formación de profesores y llevaban ya muchos años preocupándose de este componente curricular mucho más descuidado y, desde luego, menos institucionalizado en los estudios de Pedagogía y en otras carreras proyectadas sobre la educación. La importancia de las prácticas en la formación, su integración en el currículum formal, la vinculación personal e institucional con profesores y escuelas del sistema educativo no universitario, la formalización del papel de los tutores, etc. etc. es algo que hemos heredado de las antiguas Escuelas de Magisterio y que poco a poco ha ido adquiriendo carta de naturaleza, ahora bajo la denominación de prácticum, en las nuevas carreras vinculadas a la educación y también en otras.

Por eso me parece muy adecuado tocar este tema en unas jornadas que pretenden ser de celebración de aquel evento afortunado. El tema de las prácticas está plena y sustancialmente unido a la historia de la formación de los maestros y constituye un asunto de particular relevancia en el momento actual de desarrollo de nuevas políticas educativas y nuevos modelos de formación de profesores y profesoras. Todos los países europeos (y también bastantes no europeos) están en este momento planteándose estrategias que les permitan repensar y rediseñar los programas de formación de maestros. Y en todos ellos, la preocupación por el periodo de prácticas en centros (*field experiences, practice of teaching, school-based education and training, student teachers, etc.*) es una constante.

Desde esa perspectiva pretendo abordar aquí el tema del prácticum: desde la conciencia de que se trata de un componente fundamental en los nuevos enfoques de formación del profesorado. Y desde la constatación de que dichos nuevos enfoques suponen, a su vez, importantes modificaciones en la concepción, planificación y desarrollo de los programas de prácticas en escuelas o prácticum.

Como quiera que este apartado tiene un sentido introductorio sobre el trabajo de nuestra sección, voy a intentar hacer un desarrollo

lo más sistemático posible del tema. Dividiré mi intervención en dos grandes apartados:

- Nuevas luces en torno al sentido del prácticum en los procesos de formación en general y en los de formación de maestros en particular.
- Las condiciones básicas para la puesta en práctica de un buen prácticum.

No pretendo hacer un discurso dogmático o cerrado. Como podéis comprender todos estamos inmersos en un mar de dilemas y de dudas. La cuestión es buscar bases, lo más seguras posible, para que los pasos que se vayan dando tengan una cierta coherencia y suponga ir haciendo avances, aunque sean pequeños, hacia adelante. Pero resulta poco realista pretender negar que estamos en un claro contexto de incertidumbre en el que valen más las reflexiones compartidas que las recetas técnicas.

Espero vuestra comprensión y deseo sinceramente que lo que sigue pueda ser de alguna utilidad para quienes están preocupados por mejorar el prácticum en sus programas.

EL SENTIDO DEL PRÁCTICUM EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE MAESTROS

El prácticum en los programas de formación

Digamos, en primer lugar, que el prácticum es uno de los componentes curriculares de los programas formativos y es en tanto que tal (como parte del currículum) como debe ser contemplado. Esto quiere decir que aunque se puede hacer una consideración aislada del prácticum, su lugar natural y las consideraciones que sobre él se hagan, han de situarlo en el marco de un programa de formación (relacionado, por tanto, con los otros componentes de dicho programa). Un prácticum que funcione bien en un diseño de formación puede no funcionar (por incoherente, por poco adecuado, por disfuncional) en otro.

Este es el problema que podemos tener cuando entramos en contacto con literatura extranjera relativa al prácticum. O cuando extrapolamos modelos de prácticum de otros contextos (la *formación profesional*, por ejemplo) o de otras carreras (*medicina, económicas, etc.*). Diseños del prácticum adecuados a los propósitos formativos y de empleo de dichos programas de formación pueden no ser aplicables a programas de formación de profesionales de la educación.

Esta consideración inicial resulta, a mi juicio, fundamental. La

discusión no cabe centrarla en el prácticum como si fuera una pieza aislada e independiente (algo que se puede considerar como si tuviera sentido por sí mismo). No tiene objeto hablar del prácticum así, al margen del modelo y/o del programa de formación al que nos estamos refiriendo. Más adelante me referiré específicamente a este punto.

Digamos, como continuación del punto anterior, que el prácticum no es un componente curricular específico de las carreras vinculadas a la educación. Tradicionalmente algunas carreras universitarias (enfermería o medicina, por ejemplo) y algunos estudios no universitarios (estudios de formación profesional, por ejemplo) han incluido periodos de prácticas en sus programas formativos. La reciente reforma de Planes de Estudios universitarios ha generalizado el prácticum a numerosas carreras.

La constante que tienen en común todos los modelos (y que podría constituir algo así como una *definición básica* del prácticum) es que se pretende establecer una alternancia o complementación de los estudios académicos con la formación en centros de trabajo. Los estudiantes pasan un tiempo de su formación en escuelas o centros de formación y otro tiempo en centros de trabajo. Salvo esa condición constante, todas las otras características del prácticum pueden variar de unos programas a otros.

Una visión de conjunto del prácticum, como si estuviéramos sobrevolando dicho territorio, nos permite descentrarnos e introducir una cierta distancia en su análisis para así poder entender mejor las múltiples orientaciones y funciones que cumple. Desde esa perspectiva podríamos identificar modelos de prácticum muy diversos entre sí (por la función que cumplen, por su posición en las carreras, por su organización, por la forma en que definen el status del «practicante» y la naturaleza del trabajo que debe realizar, etc.). Podríamos diferenciar, según estas características, los siguientes modelos de prácticum:

1. Prácticums orientados a la aplicación real de lo aprendido en centros de formación.

El objetivo principal es completar la formación básicamente «teórica» recibida en los centros escolares con aplicaciones prácticas en situaciones reales. Como para poder llevar a cabo esas actuaciones «pre-profesionales» se precisa haber recibido toda la formación académica es por lo que suele situarse el prácticum al final de la carrera.

Esta es la idea desde la que Price¹ define el prácticum:

¹ Price, D. A. (1987): «The practicum and its supervision», en ELTIS, K. J. (Edit.): *Australian Teacher Education in Review*. South Pacific Association for Teacher Education. (Sin mencionar ciudad de edición).

«Aunque es difícil establecer una síntesis de los propósitos del prácticum que resulte universalmente aceptable, existe un acuerdo considerable en que su principal propósito reside en unir teoría y práctica, proporcionando a los profesores en formación oportunidades bien estructuradas y supervisadas para que puedan aplicar y contrastar los conocimientos, habilidades y actitudes que han ido adquiriendo en sus estudios dentro del campus universitario a situaciones reales del mundo de las escuelas y de las comunidades escolares» (pág. 109).

2. Prácticums orientados a facilitar el empleo.

El objetivo básico es facilitar el conocimiento mutuo entre aprendices y «colocadores» o empresarios. Se trata de una especie de «periodo de prueba» en el cual ambas partes se evalúan y ven la posibilidad de proceder a una incorporación a la plantilla de la empresa.

Con frecuencia esta intención no aparece de forma explícita en el proyecto de prácticas, pero queda claro en esa especie de «contrato tácito». Los alumnos o «aprendices» prefieren ir a hacer las prácticas a centros de trabajo en los que tengan posibilidad de quedarse como trabajadores o profesionales. Para los empresarios es un intercambio interesante pues les permite seleccionar más fácilmente y con mejor conocimiento a sus trabajadores.

3. Prácticums orientados a completar la formación general recibida en el centro de formación con una formación especializada en el centro de trabajo.

El objetivo básico, en estos casos, es legitimar una formación especializada que resultaría, por su naturaleza práctica, su contenido técnico y su sentido contextual (aplicable en unos escenarios de trabajo específicos) poco viable o eficaz en los centros de formación. A este tipo de modalidad pertenecen los bien conocidos modelos MIR (médicos), PIR (psicólogos), FIR (farmacéuticos y químicos), etc. Pero también los periodos en empresas especializadas de otros estudiantes una vez acabada su carrera (ingenieros, economistas, abogados, etc.). Su trabajo «preprofesional» en dichos escenarios significa la posibilidad de especializarse en el ámbito concreto y especializado de esa firma.

4. Prácticums destinados a enriquecer la formación básica complementando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia (también formativa, es decir vinculada a aprendizajes) en centros de trabajo.

Este es el modelo habitual al que pertenecen nuestros prácticums de las carreras de maestros. Se entiende que la presencia de los estudiantes o aprendices en los centros reales de trabajo está destinada a enriquecer su experiencia formativa y les va a ofrecer la oportunidad de ampliar sus aprendizajes (sobre todo prácticos pero también teóricos) en situaciones propias de la profesión para la que se preparan.

Existe una gran variación en cuanto a los formatos organizativos en que se llevan a cabo este tipo de prácticums (durante la carrera o al final de la misma, en módulos intensivos o de forma diseminada, en un único centro de trabajo o rotando por varios, etc.).

A él nos referiremos fundamentalmente en este capítulo.

Centrándonos en el último de los modelos, por ser el que se corresponde más claramente con lo que se hace en la formación de maestros y maestras, podemos identificar 5 funciones básicas que cumple, o debería cumplir, el prácticum en la formación. Estas funciones son aplicables a cualquier tipo de estudios y, por tanto, cualquier tipo de prácticum que se halle integrado en los programas formativos:

- a) Sirve para aproximar a los estudiantes a escenarios profesionales reales. Es una oportunidad para ver desde dentro los centros de trabajo, conocer a los profesionales y, en muchos casos, poder trabajar o estar junto a ellos en su quehacer diario.

Esta es su función básica y, aunque pudiera parecer poco pretenciosa, ofrece enormes posibilidades, como más adelante veremos de cara a la formación y a la percepción realista de los escenarios profesionales.

- b) Sirve para que los estudiantes puedan generar marcos de referencia o esquemas cognitivos de forma tal que los aprendizajes académicos queden iluminados por su «sentido» y «naturalidad» en la práctica profesional.

Éste es el aspecto que mejor resume, a mi juicio, el sentido curricular del prácticum. En un doble sentido:

— porque permite *iluminar* la teoría académica desde la práctica profesional real (lo que se explica en las clases se entiende mejor tras haber tenido experiencias reales en los escenarios profesionales)

— porque permite *leer* mejor la práctica profesional real (lo que se ve en los centros de trabajo se entiende mejor tras haber aprendido los fundamentos teóricos en los que se basa dicha acción).

Este aspecto lo han recogido Boud, Keogh y Walker (1985)² al señalar que el aspecto crucial de todo prácticum es que posibilite el que los estudiantes tengan la oportunidad para reflexionar y para examinar la experiencia que están viviendo a la luz de los conocimientos y la capacidad de comprensión que cada uno de ellos posee en ese momento. Faltaría añadir aquí, la otra cara de la moneda: el prácticum cierra efectivamente su sentido curricular si, además, hace posible

que los estudiantes tengan la oportunidad de entender mejor y de forma más significativa las lecturas y explicaciones teóricas de sus formadores universitarios a la luz de la experiencia y vivencias obtenidas durante su periodo de prácticas.

- c) Sirve para llevar a cabo nuevas experiencias formativas (adquirir nuevos conocimientos, desarrollar nuevas habilidades, reforzar o modificar actitudes, etc.).³

La cuestión estriba, en este caso, en llevar a cabo un correcto y explícito desarrollo curricular del programa de prácticas de forma que se concreten, hasta donde parezca adecuado, los aprendizajes que se espera obtener de la experiencia. La diferenciación entre los tres órdenes de contenidos formativos (conocimientos, habilidades personales y actitudes) resulta muy clarificada en este punto.

- d) Sirve para que los estudiantes se hagan conscientes de sus puntos fuertes y débiles. Y en cierta manera constituye un recurso importante a la hora de elicitar y tomar conciencia de las propias lagunas formativas.

Esta dimensión posee una potencia formativa de una importancia fundamental. Tanto en el orden de las competencias metacognitivas (la forma en que los sujetos somos conscientes de nuestros propios recursos intelectuales: de cuáles son y cómo los manejamos) como en el orden de las actitudes y otros componentes de orden más ligado a la personalidad de cada uno (de qué manera tendemos a resolver las situaciones inesperadas o conflictivas a que nos debemos enfrentar).

Schön (1990) ha hecho importantes aportaciones en lo que se refiere a las aportaciones cognitivas de las experiencias prácticas iniciales (aunque su discurso adquiere una vigencia más clara en el ámbito de la práctica profesional real) atribuyéndoles la capacidad de elicitar problemas. Las prácticas deberían servir, sobre todo, para crear incertidumbre y disonancia cognitiva en los estudiantes de manera que después se vieran forzados a buscar respuestas, a revisar estereotipos o a relativizar principios más pertinentes en contextos académicos que en la acción profesional real.

Con respecto a las aportaciones al ámbito de las actitudes y características personales, el sentido del prácticum resulta fundamental en el proceso global de formación. Bastaría analizar algunos «diarios de prácticas» para constatar el constante ajuste personal que los estudiantes han de realizar durante su desconocimiento, la relación (a veces desequilibrada) con los profesionales a los que los adscriben,

² Boud, D.; Keogh, R y Walker, D. (1985): *Reflection: turning experience into learning*. Kogan Page. London.

³ He desarrollado este aspecto en un trabajo anterior: Zabala, M.A. (1996): «Practical Experience in Teacher Education: its meaning, value and contributions». *European Journal of Teacher Education*, vol. 19 (3), pag. 269-271.

etc. Y cuando el prácticum tiene que ver con escenarios y prácticas profesionales de gran carga emocional (educación especial, trabajo en contextos penitenciarios, en hospitales, con sujetos en situación personal o social de fuertes carencias, etc.) este aspecto del prácticum resulta de una importancia fundamental.

- e) Sirve como oportunidad para vivir sobre los propios escenarios profesionales, sus dinámicas, la naturaleza de las intervenciones que se llevan a cabo en ellos, el sentido que los profesionales dan a su trabajo, etc.

Toda profesión está basada en unos conocimientos particulares. Pero a la vez genera una *cultura* que le es propia (bien de la profesión en sí misma bien de los escenarios institucionales en los que se desarrolla el trabajo). Y eso no se aprende en las aulas universitarias. Eso se vive (porque se trata de algo que trasciende la simple decodificación intelectual) cuando uno se mete en el ajo, cuando comparte el día a día con los profesionales, cuando ha de someterse a la lógica diaria de las instituciones y los procesos de actuación, etc.

Si quisiéramos evaluar nuestros prácticums podríamos comenzar por considerar si, efectivamente, lo hemos planteado de forma tal que esté orientado al cumplimiento de las funciones arriba señaladas.

Algunos autores han intentado hacer una especie de catálogo de las aportaciones posibles del prácticum. Yo mismo lo he intentado en otros trabajos anteriores⁴.

Sirva a título de ejemplo, de lo que sucede en contextos no espaciales, el trabajo de Daresli (1990)⁵ para quien el prácticum tiene como objetivo ofrecer a los estudiantes la oportunidad de:

- aplicar sus conocimientos y habilidades en contextos prácticos.
- desarrollar competencias orientadas a la participación gradual en un amplio espectro de actuaciones prácticas.
- contrastar su implicación con la profesión.
- comprender mejor la práctica real de su profesión.
- evaluar su propio progreso e identificar aquellas áreas en las que precisaría de un desarrollo personal y/o profesional más intenso.

Un interesante trabajo de revisión de la literatura internacional en este ámbito ha sido llevado a cabo por Ryan, Toohey y Hughes

⁴ Pueden consultarse a este respecto los trabajos incluidos en los sucesivos Simposios sobre Prácticas Escolares que venimos realizando en Poio, especialmente los correspondientes a la 2ª (*La teoría de las prácticas*) y a la 3ª convocatoria (*«El prácticum en la formación de los profesores: su sentido y aportaciones a la formación»*).

⁵ Daresli, J. C. (1990): «Learning by doing: research on the Educational Administration Practicum», *Journal of Educational Administration*, vol. 28(2), pág. 34-47.

(1996)⁶. Haciendo un resumen de los trabajos analizados llegan a la conclusión de que el prácticum ha demostrado ser eficaz en los siguientes cometidos:

- dar a los estudiantes una visión de conjunto (*insight*) sobre el mundo del trabajo y la situación de la profesión.
- desarrollar habilidades vinculadas al desarrollo del puesto de trabajo.
- desarrollar habilidades de tipo interpersonal y social.
- mejorar las posibilidades de empleo de los estudiantes.
- incrementar el contacto con las empresas por parte de los profesores universitarios.
- mejorar la actitud cara a la supervisión, la autoconfianza, el conocimiento del trabajo, las habilidades en búsqueda de empleo y el razonamiento práctico.
- ayudar a los estudiantes a integrarse adecuadamente en el mundo del trabajo.
- desarrollar una mayor madurez en los estudiantes.
- capacitar a los estudiantes para hacer aportaciones más positivas y también para mostrar actitudes más positivas en clase.

Sin embargo, estos mismos autores recogen, también, de la literatura algunas evidencias negativas, cuando no se desarrolla en buenas condiciones, en lo que se refiere a la consecución de los propósitos sustantivos del prácticum. Esa incorrecta articulación y/o desarrollo del prácticum puede llegar a causar efectos negativos en los aprendices. Entre esas constataciones negativas, los autores destacan las siguientes:

- la falta de éxito (a veces por falta de intento alguno por lograrlo) en la integración de teoría y práctica.
- la dificultad para organizar experiencias que resulten apropiadas para los aprendices.
- el focalizar el prácticum en una reducida serie de habilidades técnicas a expensas de una comprensión más amplia de los sistemas y de las organizaciones.
- una pobre o desigual supervisión con frecuencia como consecuencia de la falta de preparación de los supervisores.
- experiencias prácticas que pueden echar al traste parte del sentido que se intenta dar al programa educativo en el que lo incluyen.
- explotación de los estudiantes como mano de obra barata.

Como puede comprobar, todo este tipo de consideraciones, avaladas en trabajo llevados a cabo en otros contextos, no difieren mucho

⁶ Ryan, G.; Toohey, S. y Hughes, Ch. (1996): «The purpose, value and structure of the practicum in higher education: a literature review», *Higher Education*, vol. 31, pág. 355-377.

de nuestros propios problemas y preocupaciones con respecto al desarrollo del prácticum. Tanto los enfoques generales que se dan al tema (salvo quizás la orientación más radical de los programas ingleses de «formación basada en la escuela») como las problemática que se está afrontando para mejorar la calidad del prácticum resultan comunes, al menos en lo sustancial. Esto facilita, sin duda, los intercambios de ideas e iniciativas entre las personas e instituciones implicadas en el desarrollo del prácticum.

LAS CONDICIONES BÁSICAS PARA LA PUESTA EN PRÁCTICA DE UN BUEN PRÁCTICUM EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS.

En el fondo ésta es la clave del problema del prácticum y lo que nos debe preocupar a cuantos nos movemos en este asunto.

En esta conferencia, pretendo vincular la calidad del prácticum a cuatro ejes básicos:

1. las condiciones doctrinales del prácticum: es decir, el sentido y orientación formativa del prácticum
2. las condiciones curriculares del prácticum
3. las condiciones organizativas del prácticum
4. las condiciones personales del prácticum.

De la conjunción de una adecuada articulación del prácticum en los cuatro ejes se derivará la mejor o peor definición de su sentido y de sus aportaciones a la formación de maestros y maestras.

Veamos a continuación más detenidamente los tres primeros de dichos aspectos y lo que cada uno de ellos puede significar a la hora de planificar y evaluar el prácticum. Debido a las limitaciones de espacio y también de acumulación informativa, las condiciones personales del prácticum quedarán para un trabajo posterior.

Las condiciones doctrinales del prácticum: el prácticum como expresión de un modelo de formación.

Si avanzamos desde una consideración general de la formación (a la que nos hemos referido en el primer apartado del capítulo) a la consideración más específica de la *formación de los maestros* deberemos incorporar algunos considerandos más que resultan, en nuestro caso, de particular importancia.

En primer lugar, y volviendo al punto inicial parece obvio que no podemos desgajar el prácticum del modelo de formación al que perte-

neza. La formación de maestros es un espacio de actuación suficientemente complejo como para que podamos identificar en él orientaciones muy diversas. En ese sentido, cada una de tales orientaciones exigirá un tipo de prácticum diferente.

La literatura especializada ha insistido, en los últimos años, en la existencia de una doble orientación claramente diferenciada en los programas de formación de maestros:

- la formación orientada a la *enseñanza* (especialmente sensible al desarrollo de competencias y habilidades por parte de los futuros profesionales del sector);
- la formación orientada al *aprendizaje* (especialmente sensible al desarrollo personal de los estudiantes y a formar profesionales atentos a las diferencias individuales de sus futuros alumnos).

Los primeros (modelos orientados a la enseñanza) suelen responder a planteamientos más convencionales: la carrera de maestro viene definida por la posesión de una serie de competencias objetivas vinculadas al conocimiento de las materias, la planificación y diseño de unidades de aprendizaje, impartición de clases, etc. Es el modelo preponderante en las instrucciones oficiales sobre la profesión y sobre ellas suelen asentarse los requisitos de entrada en la misma. Diversos informes internacionales⁷ sobre la profesión han legitimado esta visión técnica de la profesión de maestro. Los centros de formación suelen orientar su actuación a la oferta de una serie de asignaturas que llevarán a los sujetos a adquirir los conocimientos preestablecidos y las competencias identificadas con el ejercicio profesional.

Algunos autores han denominado a los modelos basados en una *orientación hacia el aprendizaje* como modelos alternativos. Se asume que los procesos de aprendizaje funcionan de forma diferente a los de enseñanza, que los sujetos aprenden de diversa manera (incluidos los propios estudiantes para maestros) y siguiendo procesos muy diversos. Se problematiza por tanto la idea de formación como proceso unitario e igual para todos y se huye de sistemas formativos rígidos o preestablecidos. Los centros de formación centran su aportación en el ofrecimiento de diferentes vías enriquecidas de las que puedan servirse los estudiantes en su formación.

Parece coherente suponer que se espera un sistema de prácticas muy diferente de unos modelos a otros.

⁷ Cabe citar, entre otros, el de la *National Commission on Excellence in Education* (1983), el *Carnegie Report* (1986), el del *Holmes Group* (1990). También ha asumido, en lo básico, esa orientación el Informe del Consejo de Universidades Español en el que se marcan las especificaciones para la redacción de los Planes de Estudio en Magisterio.

Los primeros incluyen los periodos de trabajo en escuelas como periodos en que los estudiantes han de continuar su equipamiento competencial. Y al final de las mismas se espera de ellos que hayan asimilado el listado de habilidades y competencias profesionales previstos en el plan de formación. En algunos estados americanos, existen listados muy específicos de conocimientos y habilidades técnicas que se espera que los futuros maestros adquieran durante su periodo de prácticas. La supervisión está centrada en facilitar ese proceso y la evaluación en constatar hasta qué punto se ha conseguido.

Los modelos centrados en el aprendizaje están más orientados a que cada alumno recorra su propio camino y se ofrecen oportunidades diversas de inclusión en esa especie de «ejercicio profesional anticipado». Se ofrecen muy diversas modalidades de prácticas y se valora, sobre todo, la riqueza de la experiencia vivida por el aprendiz. Aspectos como la autoestima, el autoconocimiento, la visión crítica del escenario de trabajo, etc. forman parte sustantiva de lo que se espera que las prácticas proporcionen al futuro maestro.

Gardner (1989)⁸ ha planteado esa dicotomía entre los modelos de formación refiriéndose a los *aprendizajes públicos* y los *aprendizajes personales* de los programas de formación. Identifica tres niveles en la formación de los maestros:

- el primer nivel se centra en *lo que se ha de aprender*, los contenidos (que a veces se convierten en resultados o metas concretas que se han de alcanzar y que aparecen como requisitos para graduarse)
- el segundo nivel se refiere al desarrollo personal y a la forma en que cada uno de ellos/as construye los significados a partir de su propia experiencia
- el tercer nivel se refiere al meta-aprendizaje: a cómo cada uno/a llega a identificar y hacerse consciente de su propio estilo de aprendizaje.

Son muchos los especialistas en formación de profesores que insisten en la necesidad de que los modelos de formación incorporen las tres dimensiones. La visión burocrática y académica de la formación es muy reticente a incorporar dimensiones difícilmente controlables por los académicos (como el desarrollo personal). La aparición insistente de investigaciones, en el ámbito de la formación de maestros, en torno al «pensamiento de los profesores» y otras que han ido afrontando aspectos como las imágenes que los estudiantes tienen de

⁸ Gardner, D. (1989): *The anatomy of supervision*. Open University Press. Whashington, DC.

la enseñanza, la forma en que perciben su profesión, sus actitudes hacia las diferencias, etc. revelan el peso que ha ido alcanzando el segundo nivel en las preocupaciones de los expertos. Pero ese peso, hasta donde yo conozco, no se ha proyectado adecuadamente en los programas de formación.

Como veremos más adelante, las prácticas van a jugar un importante papel (en tanto que posibilitadoras o limitadoras) en la posibilidad de que un modelo integral de formación pueda ser llevado a cabo. Alguno de los aspectos menos burocráticos y más personales de la formación sólo es posible reforzarlo a través de las prácticas.

En ese sentido, nuevamente he de insistir en que la primera condición, la más sustantiva, de un prácticum, es ser coherente con el modelo de formación de maestros y maestras que se pretende llevar a cabo.

Parte de los problemas que tenemos en España en la prácticas provienen, a mi manera de ver, de la escasa coherencia entre el modelo formativo en el que estamos trabajando en el centro de formación (que como tal modelo no existe) y las expectativas que generamos con respecto a las prácticas. Puesto que el modelo de formación (si es que podemos hablar de modelo) está básicamente orientado a la enseñanza (a la adquisición de los conocimientos y habilidades suministradas desde las diferentes materias que configuran el Plan de estudios) el tipo de prácticas coherente con ese posicionamiento sería el que nos llevara a continuar a través de las prácticas la adquisición de aquellos conocimientos y habilidades pertinentes a la experiencia ofrecida.

Pero incluso esto resulta poco realista pues tampoco partimos de un modelo suficientemente definido. La borrosidad de los aprendizajes y expectativas adscritas al perfil profesional y la escasa definición de los propósitos formativos que orientan nuestro trabajo (qué tipo de maestros/as nos comprometemos a formar) se transmite también al periodo de prácticas que queda pobremente definido y sin un sentido claro (en una orientación u otra).

Seguramente hay algo peor que tener un modelo tradicional u académico; aun debe ser peor no tener modelo. Y eso es lo que nos pasa a nosotros.

En un interesante trabajo Bullough y Gitlin (1994)⁹, dos maestros que pasaron a desempeñar funciones de formación de profesores, hacen una crítica general a los actuales sistemas de formación (sobre todo por su insistencia en la adquisición de listados de habilidades) y

⁹ Bullough, R.V. y Gitlin, A.D. (1994): «Challenging Teacher Education as Training: four propositions», *Journal of Education for Teaching*, vol. 20 (1). Pág. 67-81.

señalan 4 condiciones básicas que habría de reunir cualquier programa de formación que quisiera ser realmente formativo:

- que la formación inicial (*pre-service*) esté conectada a la formación permanente (*in-service*)
- que la formación incluya un estudio cuidadoso y una postura crítica de los diversos contextos de trabajo
- que la formación permita clarificar y criticar las teorías y perspectivas personales que los estudiantes llevan consigo
- que la reflexión sobre las funciones y propósitos de la educación y de la escuela constituyan un contenido central de la formación.

Creo que también estos aspectos constituyen un marco de referencia claro con respecto al prácticum. Podríamos analizar el prácticum que llevamos a cabo en nuestros programas para ver en qué medida está en disposición de hacer posible esta orientación.

LAS CONDICIONES CURRICULARES DEL PRÁCTICUM

Retomando nuevamente el hilo del discurso inicial, podemos partir de la idea de que el prácticum constituye una pieza importante del currículum formativo de los futuros maestros y maestras. Parece obvio (más aún si el análisis proviene de alguien vinculado como yo a la problemática curricular) que una consideración básica de la naturaleza y condiciones del prácticum haya de referirse a su sentido curricular. Sólo un prácticum bien integrado en el currículum formativo ofrecido a los futuros profesionales de la educación estará en condiciones de llevar a cabo la función que le corresponde.

Al margen de otras consideraciones posibles (incluidas aquellas más genéricas y relacionadas con el modelo de formación que ya hemos tratado en el apartado anterior), creo que la *dimensión curricular* del prácticum, podría articularse en torno a los siguientes 5 puntos.

La formalización del prácticum

Se trata de una condición previa y que alude a la consideración de la naturaleza formalizada de las propuestas curriculares. Que exista efectivamente un proyecto, y que ese proyecto esté escrito y sea público, de manera que cuantos estén implicados en él conozcan de qué se trata y sepan los compromisos que asumen.

Quizás se trate sólo de una condición que algunos valoren como secundaria pero, desde mi punto de vista, constituye una condición

que va mucho más allá de lo formal y llega a condicionar de forma sustancial el sentido y las posibilidades de un desarrollo efectivo de cualquier currículum (o de cualquier parte de éste).

Hacer de una idea un proyecto significa, en primer lugar, formalizarla. Quizás no sea preciso llegar a diseñar sus contenidos y su posterior desarrollo en todos los detalles (en absoluto pretendo hacer un discurso conductista que implique objetivizar y predeterminar el desarrollo de esa idea), puede hacerse un proyecto todo lo flexible y abierto que se pueda pero es preciso que deje de ser sólo una idea (algo que yo sé, que tengo en mi cabeza) para convertirse en una propuesta de acción (algo que se puede compartir, discutir, conocer). En definitiva, algo que no depende del día a día, de lo que impongan las circunstancias o de la creatividad y generosidad que sus agentes estén en disposición de aplicar en el momento de su operativización.

Esta es una de las cuestiones proemiales con las que acostumbro iniciar la discusión del currículum con mis alumnos. Hacerlos conscientes de lo que supone la exigencia de que las propuestas curriculares (sea cual sea su nivel: desde los currículos oficiales a las programaciones de clase, pasando por los proyectos de centro y las planificaciones por departamento o equipo de profesionales) estén formalizadas. Entiendo yo (y soy consciente de que no todos piensan así) que la formalización del proyecto aporta, al menos las siguientes cuatro ventajas:

- *obliga a pensar todo el proceso*: convierte en algo racional, pensado y con continuidad, esa idea magnífica o ese propósito que nos disponemos a poner en marcha. Los propósitos contienen muchos elementos emocionales y de disposición que no siempre soportan la prueba de su concreción operativa. En este sentido, lo proyectado se opone a lo espontáneo y casual, a lo que se hace depender del día a día, de las circunstancias que se vayan produciendo. Cuando yo proyecto algo y tengo que escribir ese proyecto me obligo a tener que pensarlo en su totalidad, a darle un sentido, a tener que anticipar su fases y las líneas básicas de su desarrollo, a tener que prever los recursos que precisaré para llevarlo a cabo, etc.
- *permite hacerlo público*: convierte lo personal-privado y público. La idea ya no es un pensamiento o un propósito o una interpretación privada de lo que convendría hacer. Una vez escrito el proyecto y hecho público, pertenece a la esfera de lo conocido, de lo discutible. Se puede estar de acuerdo o en desacuerdo con lo proyectado o con las bases de las que se parte, con las opciones tomadas, etc.
- *supone asumir compromisos*: con frecuencia, la no formalización de los proyectos no es sino la forma de evitar los compromisos. Lo

que no está formalizado y, por tanto, no es público, no supone compromiso ninguno. Cuando algo adquiere esa dimensión objetiva de lo escrito, lo concreto, lo presentado en público es claro que supone un compromiso para quien lo establece (en la misma medida que supone un «derecho» para quien se vincula a ese proyecto). Si como profesor de una asignatura no tengo un programa explícito y público posiblemente pueda hacer lo que me venga en nada; si, en cambio, he elaborado mi programa, lo he escrito y es, por tanto público, está claro que asumo el compromiso de llevarlo a cabo (/ los alumnos que se apunten a mi materia me exigirán que cumpla el programa puesto que eso es justamente lo que les ha movido a matricularse en la asignatura). Lo mismo nos sucedería con un programa de prácticas;

- *permite llevar a cabo la evaluación del mismo e introducir los reajustes y mejoras que resulten aconsejables.* No se puede evaluar (ni cualitativa ni cuantitativamente) lo que no se ha formalizado. Podría hacerse una descripción de lo que ha sucedido pero sin posibilidad de analizar la pertinencia y el valor de los datos recogidos (o con el peligro de que no siendo conocidos de antemano esos criterios de valoración resulten contradictorios con las expectativas de quienes han participado en el programa evaluado). No existirían referentes con los que contrastar los datos o circunstancias detectadas. En este sentido, la evaluación forma parte también del compromiso que supone definir y llevar a cabo un proyecto.

En el tema del prácticum la formalización constituye, a mi modo de ver, una clara exigencia. Y ése es, quizás, uno de sus problemas: la escasa formalización que ha recibido. Problema éste de raíz del que se derivan muchos problemas prácticos:

- que, efectivamente, no tengamos claro cuál es su sentido formativo (no están claros o, al menos, no están explícitos los propósitos u objetivos que se le encomiendan). Salvo ideas genéricas referidas a las aportaciones formativas que se pueden derivar de una experiencia en contextos profesionales reales, es difícil encontrar alguna concreción sobre los aprendizajes y mejoras que se espera (y se debe) alcanzar;
- que al no estar suficientemente formalizado el proceso nadie se haga responsable de sus desajustes ni podamos tener una orientación clara sobre cómo resolverlos. Es difícil saber si el prácticum salió bien o no (salvo consideraciones relativas a la satisfacción personal de los estudiantes) puesto que no teníamos de antemano establecido cómo debía salir o cuáles eran las condiciones básicas sobre las que hacíamos pivotar su éxito o fracaso;

- que no estén claros los compromisos que cada uno de los agentes formadores (el centro universitario y el centro de trabajo) asume en el desarrollo del prácticum. La borrosidad de la propuesta colaborativa (consecuencia de la borrosidad del propio proyecto) hace que cada uno pueda reinterpretar su papel o, simplemente, que renuncie a tener un papel que implique un compromiso con la formación.

Todas las condiciones curriculares que se mencionarán a continuación tienen que ver con esta primera.

La integración del prácticum en el proceso global de la carrera

La escasa formalización curricular del prácticum suele traer como consecuencia más directa, su insuficiente integración en el proceso global de la carrera. El prácticum constituye, en muchas ocasiones, un segmento aislado e independiente de la carrera. Algo que forma parte de la misma pero que mantiene vinculaciones débiles (o incluso ninguna vinculación) con el resto de los componentes curriculares (las otras materias, el resto de las experiencias formativas que se les ofrecen a los estudiantes, etc.).

En el caso de los prácticum situados al final de la carrera esa desconexión resulta evidente. Pero, también se produce en ocasiones, aunque su desarrollo esté establecido a lo largo de los estudios.

Dos rupturas principales deberían ser consideradas en este punto:

- la desconexión entre el prácticum y el *perfil profesional* de las carreras (o de las especialidades dentro de éstas). En algunas ocasiones, lo que se hace en el prácticum tiene poco que ver (o no lo tiene en absoluto) con el sentido formativo que tiene la carrera. En esas ocasiones, aunque se cumple el propósito de aproximar a los estudiantes a los escenarios reales de trabajo (y quizás también a las condiciones reales de trabajo, en las que un profesional puede estar haciendo algo que no tiene nada que ver con lo que estudió), el prácticum aporta poco como experiencia de aprendizaje.
- la desconexión del prácticum con *las otras materias* del currículum. El prácticum se independiza y tiene sus propios profesores encargados de llevarlo a cabo. Pierde la conexión con el resto de las unidades formativas de la carrera (materias, laboratorios, prácticas de las asignaturas, etc.) y acaba constituyéndose en algo más y algo distinto a la formación.

Pero, con ello se pierde la posibilidad de lograr alguna de las funciones formativas básicas que antes hemos atribuido al prácticum: la posibilidad de establecer nuevos referentes que ayuden a decodificar los contenidos teóricos de las materias. Dicho en palabras llanas, el prácticum ya no enriquece los aprendizajes de las disciplinas ni es enriquecido por ellos.

Las fases en las que está establecido

Como señalaba en el apartado de la formalización, una de las aportaciones de ésta es que obliga a pensar en su conjunto el proceso que se pretende llevar a cabo. Y eso supone, consecuentemente, que se han de definir los grandes núcleos de contenido formativo del prácticum y también las fases en las que se organizará.

La naturaleza procesual del prácticum obliga a tomar en consideración la estructura de fases que lo componen. Normalmente no se suele estar demasiado atentos a esta perspectiva analítica del periodo de prácticas. Por el contrario, con frecuencia se tiende a entender el prácticum como una unidad indiferenciada (un tiempo, suele decirse, que se pasa en el centro de trabajo). Los estudiantes se van de prácticas y se espera de ellos que se adapten a las particulares circunstancias en las que se producen las cosas en aquel contexto.

Sin embargo, los estudios sobre el prácticum han identificado algunas fases (o condiciones del proceso) de particular relevancia para un buen desarrollo del prácticum:

- Fase de *preparación*

De particular importancia resulta el periodo de preparación de las prácticas. Y no sólo por lo que aportan en el sentido informativo (indicar a los estudiantes qué centro les ha tocado, con qué profesora trabajarán y qué se espera de ellos en las prácticas) sino porque resulta necesaria como componente formativo (reactivar los conocimientos previos necesarios y preparar el bagaje de recursos y capacidades que el estudiante habrá de poner en práctica durante las prácticas).

En una de las conclusiones de su trabajo de investigación sobre el prácticum, a las que haré una referencia más completa en un punto posterior, Janell D. Wilson¹⁰ escribe que «si se quiere que la participación en el prácticum traiga como consecuencia un óptimo desarrollo

¹⁰ Wilson, J. D. (1996): «An Evaluation of the Field Experiences of the Innovative Model for the Preparation of Elementary Teachers for Science, Mathematics and Technology», *Journal of Teacher Education*, vol 47 (1), Pág. 53-59

llo profesional, han de incorporarse al desarrollo de los cursos (anteriores al prácticum) directrices claras y concisas con respecto al periodo de experiencia práctica» (pág. 58).

- Fase de *acogida*

Se refiere al momento de llegada de los estudiantes al centro de trabajo. La calidad del recibimiento va a servir de «indicador» de las perspectivas futuras de ese periodo de prácticas. La incertidumbre, la frialdad, la burocratización de los primeros contactos puede ocasionar, aparte de una clara desorientación por parte del estudiante que accede a una situación novedosa e incierta para él, una desconexión afectiva con respecto a lo que se le pide. Algunos estudiantes narran momentos de gran agobio personal al verse en un centro escolar que no conocen y en el que nadie les esperaba ni estaba dispuesto a hacerles caso.

Por el contrario, una buena recepción (en la que se da importancia a la calidad afectiva, en la que algún responsable del centro presenta a los recién llegados a la comunidad escolar y les muestra las instalaciones y servicios indicándoles cuáles serán sus cometidos durante el periodo de prácticas, etc.) transmite un mensaje muy positivo y permite superar más fácilmente las incertidumbres de los primeros momentos. Posteriormente, cuando los estudiantes en prácticas se encuentran con algún problema, sabrán a quién dirigirse y sentirán en todo momento que son aceptados y que se les invita a formar parte de la institución.

- *Planificación de las diversas subfases* de que constará (si las hubiere)

Los diversos modelos de prácticas varían en cuanto al formato de desarrollo de las mismas. En el caso de que el periodo de prácticas estuviera dividido en varias subfases (que los estudiantes debieran ir rotando por los diversos servicios o actividades del centro de prácticas), éste aspecto debe clarificarse desde el inicio de manera que todo el periodo quede suficientemente iluminado.

Aparte del sentido práctico y clarificador que conlleva esta fase (uno sabe qué experiencias se le van a ofrecer y qué demandas se le van a hacer), la planificación transmite un doble mensaje personal de enorme importancia:

- por un lado muestra una buena planificación y provoca una impresión positiva sobre la organización del centro y de la comunidad educativa a la que los estudiantes en prácticas acceden.

- por otro lado, permite al estudiante mantener un nivel de autonomía personal elevado: sabe que no depende de los caprichos de nadie ni nadie le está atendiendo como si fuera un favor personal. Existe un proyecto de trabajo y eso es lo que define su compromiso.

Si, además, esa planificación se ha realizado contando con su opinión y colaboración en el diseño y secuencia de la misma, entonces resulta más satisfactorio el proceso en su conjunto y el estudiante aprendiz se siente más comprometido.

- Momentos de *revisión y feed back*

En un punto posterior insistiré, apoyándome en datos de investigaciones, en cómo la calidad del prácticum depende en buena medida del tipo de actuaciones y apoyos que se presten a los aprendices.

Las prácticas desasistidas, desacompañadas apenas si poseen virtualidades formativas. Las metodologías de trabajo en las prácticas y los sistemas de supervisión constituyen recursos básicos a la hora de diseñar el periodo del prácticum. En ese sentido, una de las exigencias básicas de un buen prácticum es el contar con momentos de reposo reflexivo sobre la experiencia que se está viviendo. Volveremos sobre ello.

- Fase de *evaluación*

Como componente curricular que es, el periodo de prácticas deberá ser evaluado según se haya previsto en el Plan de Formación de los futuros maestros y maestras.

La forma en que se evaluará, los aspectos a los que se dará importancia, las personas que evaluarán, el valor que tendrá la evaluación, etc. son otros tantos aspectos que forman parte del proyecto y que deberían figurar en él de forma explícita.

En un trabajo anterior¹¹ he desarrollado más detenidamente este aspecto del prácticum.

- Fase *reflexión o puesta en común* de la experiencia

De la misma manera que la fase de preparación resulta de gran importancia para la adecuada configuración del prácticum, la fase de cierre constituye una pieza fundamental y, pese a ello, habitualmente poco utilizada.

¹¹ Zabalza, M.A. (1996): «Aspectos cualitativos de la evaluación del prácticum: evaluación del programa y de los estudiantes», *European Journal of Teacher Education*, vol. 19 (3), Pág. 293-302.

Aporta al conjunto de la experiencia la posibilidad de «hablarla», de verla retrospectivamente, de reestructurar el puzzle de actividades, emociones y relaciones que suele quedar como recuerdo de los días pasados en el centro de prácticas.

La reflexión exige una doble condición:

- la condición de hacerse en grupo. Lo que se busca no es tanto el que uno mismo siga dándole vueltas en la cabeza a las cosas que hizo o que pasaron durante las prácticas. El objetivo es ponerlo en común, enriquecerse mutuamente con las experiencias compartidas.
- la condición de hacerse de una forma guiada, que garantice el contraste y la reflexión. La simple narración no posee por sí misma las virtualidades de la reflexión. La reflexión requiere una narración pensada, enriquecida por las preguntas, los comentarios, la selección de los hechos que proporciona el supervisor o tutor de prácticas (que puede pertenecer al centro de formación o bien al centro de prácticas o, mejor aún, hacerse conjuntamente).

Estas serían las fases fundamentales que cabe señalar en un prácticum de calidad.

Estrategias de supervisión adoptadas durante el prácticum

Este es, en mi opinión, otro de los puntos cruciales en el desarrollo de un prácticum de calidad. Tampoco es, a mi manera de ver, uno de los rasgos fuertes de nuestros practicums. Como señalaba en un punto anterior, las prácticas desacompañadas pierden parte de su validez formativa. Incluso aunque persistan como experiencias «interesantes» y apreciadas por los estudiantes, queda muy disminuida su potencia como elemento capaz de suscitar nuevos significados y de afianzar competencias positivas.

Por supuesto, el estilo de asesoramiento que se ofrece a los estudiantes suele estar en consonancia con el modelo de fondo que rige el desarrollo del prácticum. Como ha señalado Gardiner (1989) la supervisión puede moverse en la misma dirección en que se orienta el modelo formativo (paradigma de formación, lo denomina él) que subyace al prácticum:

a) En los modelos centrados en la enseñanza (paradigma tradicional) la supervisión está muy orientada a completar el equipamiento técnico de los estudiantes y vigila que éstos vayan consiguiendo las diferentes habilidades requeridas.

b) En los modelos centrados en el aprendizaje y desarrollo personal de los estudiantes (paradigma alternativo) la supervisión se ejerce

de una manera más abierta tratando, sobre todo, de ofrecer un conjunto de experiencias ricas y variadas para que cada estudiante pueda ir llevando a cabo su propio itinerario y elaborando un marco de referencia reflexivo sobre lo que hace. La supervisión tiene un sentido más directivo y dirigido a «completar el programa» en el primer caso y más orientativo y dirigido a «abrir caminos y significados» en el segundo.

También Bullough y Gitlin (1994) se quejan de la orientación excesivamente dirigida al «entrenamiento» (*training*) que adoptan muchos sistemas de supervisión (orientación derivada del propio modelo formativo al que pertenecen). Es bien cierto, en todo caso, que ellos hablan de EEUU y de Inglaterra y que entre nosotros la «supervisión» como función a desarrollar en los centros de formación está menos formalizada. La idea del «training», según estos autores, trae consigo la expectativa de que los estudiantes han de ir adquiriendo listados de competencias y habilidades previamente determinados en su plan formativo. En algunos casos esos listados constituyen marcos de referencia cuya consecución servirá para evaluar no sólo a los individuos sino a las propias instituciones formativas: tanto centros universitarios como centros de prácticas recibirán la acreditación como tales en la medida en que estén en disposición de garantizar que los estudiantes van a poder adquirir dichas competencias¹².

Sin embargo, una vez más, yo creo que no es éste nuestro problema y por tanto no hay que recrearse en referencias propias de otros contextos. Nuestro problema es que apenas si existe un sistema claro y bien establecido de supervisión. Es cierto que tenemos tutores (en los centros de formación y en los centros de prácticas) pero ni en uno ni en otro lugar, aceptando las excepciones, hemos llegado a configurar una auténtica *presencia formativa* de los tutores. Y sin tutores no hay prácticum.

Dispositivos de evaluación arbitrados

He hecho referencia antes a este punto como una de las *fases* necesarias en un programa de prácticas. Conviene introducirlo aquí, otra vez, como recordatorio de un compromiso curricular indeclinable en cualquier programa formativo.

¹² Esta es la postura adoptada por ejemplo por la NASDTE (National Association of State Directors of Teacher Education): han creado una amplia lista de resultados que deben servir como estándares para juzgar a las instituciones de cara a su acreditación (NASDTE: *Standards for State Approval of Teacher Education*. Washington, D.C. 1991). Citado por Bullough y Gitlin, op. cit.

La exigencia de evaluación de los programas, que se inició como un requisito de tipo administrativo (para poder documentar su realización efectiva y el uso de los fondos destinados a su desarrollo) ha ido adquiriendo con los años y con la introducción de nuevos modelos de evaluación nuevos sentidos más próximos a lo que supone la congruencia curricular y la efectividad del proceso seguido.

No debiera hacerse nada que no fuera acompañado de un sistema de evaluación. Ni relativo al prácticum, ni a ninguno de los otros componentes o momentos de la formación. La posibilidad de ampliar nuestros conocimientos sobre el prácticum, de mejorar su diseño y desarrollo, de reforzar sus aportaciones formativas, de mejorar las condiciones de su desarrollo interinstitucional, etc. depende en gran medida de que vayamos acumulando experiencia y datos sobre lo que vamos haciendo.

Con frecuencia, el prácticum (en tanto que pieza curricular) deja de ser congruente incluso con las propias formulaciones que establecemos para los estudiantes que han de seguirlo: la saturación de componentes reflexivos y analíticos de la experiencia que les pedimos a ellos son aspectos que nosotros mismos (los profesores/as de universidad encargados de orientar y coordinar el prácticum) no ejercemos sobre nuestra parte del compromiso. Así es posible que nuestros estudiantes hayan reflexionado sobre su experiencia en los centros de prácticas pero que nosotros no lo hayamos hecho sobre el desarrollo del prácticum en el que hemos participado.

Es bien sabido que la experiencia no genera por sí misma aprendizaje. Es preciso que esa experiencia sea revisada y sometida a procesos de reajuste derivados de los resultados de dicha revisión. Por eso, pese a la gran historia que tienen las prácticas en los programas de formación, no podemos decir que las cosas hayan mejorado mucho en todo este tiempo. A veces, incluso, uno podría tener la impresión de que se ha ido hacia atrás.

También es detectable el hecho de que muchos discursos sobre las prácticas (proyectos de prácticas, artículos y estudios sobre dicho tema, etc.) siguen siendo proposiciones bien intencionadas pero carentes de datos que les sirvan de soporte. Reflejan opiniones, valoraciones personales, ecos de la propia experiencia informal, pero pocos datos. Eso se debe en parte a la escasa introducción de la evaluación de los actuales programas de prácticum.

Los italianos (ya sé que nunca es bueno generalizar pero lo he observado en muchos equipos de trabajo y es algo de lo que siempre te hablan) dan mucha importancia a lo que ellos llaman *documentación*. El principio general es que no se hace nada que quede sin documentar (en audio, en vídeo, en memorias de materiales, etc.). Esa documentación servirá después para que se pueda revisar el proceso, para poder

darle publicidad, para defenderse de las críticas, para poder solicitar nuevas ayudas, etc. Pero lo importante es que queda constancia física del trabajo realizado y que se va construyendo una especie de «memoria» histórica (*una banca dati*) de las acciones.

Esto resultaría muy importante también en el tema del prácticum.

CONDICIONES ORGANIZATIVAS DEL PRÁCTICUM

En este tercer apartado quisiera dejar apuntadas algunas condiciones organizativas que han demostrado su incidencia en el desarrollo de un buen prácticum.

Las características del escenario de prácticas

En algún momento yo mismo defendí que es mejor «cualquier tipo de prácticas a ninguna práctica». Por entonces se nos hacía difícil poder disponer de centros de prácticas suficientes y elegibles por su calidad. En tal caso, parecía prioritario el hecho mismo de «hacer prácticas» sobre la condición de que el centro de prácticas reuniera una serie de requisitos mínimos.

Posteriormente he participado en un programa europeo (vinculado a la formación profesional) en el cual hemos ido estudiando las condiciones básicas para que las prácticas en empresas logren los resultados formativos pretendidos. Nuestros colegas franceses tenían datos suficientes como para indicar que los efectos formativos de las prácticas varían consistentemente en función de las características materiales y funcionales de los escenarios.

La experiencia de los últimos años en los programas de prácticas y, ultimately en el prácticum, ha venido a corroborar estas ideas. Efectivamente, aunque en general de cualquier tipo de práctica pueden extraerse aprendizajes positivos (sobre todo si esas prácticas van acompañadas de procesos de reflexión bien guiados por el tutor/a de prácticas), las prácticas desarrolladas en escenarios estimulantes y ricos dejan tras de sí un poso formativo mucho mayor y mejor organizado.

En este sentido, a dos tipos de características podemos prestar especial atención como variables que constituyen elementos capaces de determinar el sentido y los resultados del periodo de prácticas

- algunas características materiales (tamaño, ubicación, tipo de actividad desarrollada, recursos disponibles, etc.).
- el estilo de funcionamiento y la «cultura institucional» (estilo de liderazgo, hábitos de cooperación entre los profesores, clima de trabajo, etc.)

Obviamente no siempre estamos en condiciones de poder elegir lo mejor para nuestros estudiantes (y menos ahora con la negativa formal de muchos centros y profesores a recibir alumnos en prácticas por la política de rescisión de ventajas en la matrícula universitaria de los docentes). Pero tales circunstancias tampoco pueden hacernos cejar en la idea de que, podamos o no, se trata de una cuestión de relevancia y que se contraponen con ciertas prácticas habituales en algunas universidades, como por ejemplo:

- dejar que sean los alumnos los que se busquen la vida y sean ellos/as quienes encuentren el centro en el que van a realizar las prácticas.
- establecer otros criterios de elegibilidad: proximidad al centro universitario, facilidad de desplazamiento de los tutores, la costumbre de haber trabajado con ellos anteriormente, etc.
- considerar que ésta es una cuestión sin importancia y por tanto renunciar a tener criterio alguno.

Si resulta fácil concluir que las condiciones tanto materiales como funcionales de las instituciones condicionan el desarrollo del prácticum, resulta más complejo concretar cuáles de esas características resultan beneficiosas y cuáles pueden ser perjudiciales.

Al menos en lo que se refiere a los aspectos materiales se precisaría de evidencias más contrastadas en relación a algunos aspectos (tamaño, ubicación, configuración de la estructura, etc.). Para cierto tipo de aprendizajes podría resultar más beneficiosa una institución pequeña (una unitaria, una escuela pequeña, etc.) porque se hace más manejable para el aprendiz. En cambio, para otro tipo de aprendizajes, posiblemente resulten más convenientes instituciones más grandes y complejas porque ofrecen mayor variedad de situaciones y permiten entrar en dinámicas relacionales más ricas.

Resulta obvio que la calidad de los recursos disponibles y de los programas en fase de desarrollo en un centro abrirá nuevas posibilidades de conocimiento y práctica para los estudiantes que tengan la suerte de hacer sus prácticas en ellos (siempre claro está que dichos recursos y programas estén abiertos a su participación durante el periodo de prácticas).

Parece, igualmente incontestable, que la dinámica de funcionamiento de los centros es una característica básica en esta primera fase de inmersión en un escenario profesional real. No solamente por el efecto positivo de verse el aprendiz incluido en un clima de trabajo satisfactorio y cordial, sino por lo que supone de «modelo» de actuación profesional que él o ella podrán posteriormente hacer suyo. Pero de la misma manera, los efectos de la cultura institucio-

nal (caso de ser ésta negativa) pueden resultar perturbadores para los aprendices en la medida en que ya desde su primer contacto con la profesión vayan introyectando los vicios habituales de ésta: el individualismo, la forma autoritaria o directiva de tratar a los niños, la forma libresca de manejar los contenidos, el empleo de métodos poco innovadores, etc.

El estilo de colaboración interinstitucional

Este es otro aspecto de gran importancia en lo que se refiere al formato organizativo del prácticum. Los modelos de colaboración o «partenariado interinstitucional» existentes en el mundo son muy variados en este momento y constituyen uno de los determinantes fundamentales del desarrollo (y a veces, incluso del sentido), del prácticum.

Algunos de los modelos citados podrían caracterizarse de la manera siguiente:

a) Modelo informal y basado en las relaciones personales.

En realidad no es un modelo de partenariado pues no existe un compromiso institucional de colaboración. Esta se basa en las relaciones personales (algunos profesores universitarios conocen a profesores del centros de prácticas y les piden que reciban, por favor, a sus estudiantes).

Suelen coincidir con modelos poco formalizados de prácticum.

b) Modelo basado en la predominancia de la institución formadora.

Es el modelo español (y también de otros países europeos). El prácticum pertenece a la institución formadora (la universidad en nuestro caso) que es quien lo define y articula, quien selecciona los centros de prácticas y quien supervisa el desarrollo del proceso en su conjunto. Las instituciones de prácticas juegan un papel secundario y subsidiario de las decisiones que se adoptan en el centro de formación.

Tal subsidiariedad suele traer consigo una debilitación del compromiso asumido por los centros de prácticas. En el mejor de los casos, ellos reciben a los estudiantes en prácticas y les dan facilidades para incorporarse a las actividades que allí se desarrollan, pero poco más.

c) Modelo basado en la predominancia del centro de trabajo.

Dicha predominancia se refiere, en general¹³, sólo al periodo de prácticas. Es el centro de trabajo quien determina qué tipo de prácticas se pueden hacer en él y bajo qué condiciones.

Desde luego, este planteamiento no impide el hecho de que exista un diálogo previo entre ambas instituciones. Pero el aspecto básico del modelo estriba en que el centro de trabajo no renuncia a su autonomía y a su propia lógica productiva o de servicio. Y, en consecuencia, marca las pautas a las que habrán de someterse los estudiantes que acudan a ella en periodo de prácticas.

Los últimos planteamiento ingleses en el ámbito de la formación del profesorado tienden a esta opción. El *Council for the Accreditation of Teacher Education (CATE)*¹⁴ ha introducido un planteamiento (denominado «*apprenticeship*») en el que se tiende a reducir de manera significativa el peso de las universidades en la formación de los profesores trasladando este compromiso a las escuelas: el 80% del periodo de formación se ha de realizar en el lugar de trabajo.

En ocasiones, este modelo incluye un cambio en el estatus de los estudiantes en prácticas: dejan de ser alumnos o estudiantes para convertirse en «aprendices» con un estatuto laboral propio (a veces con contrato y salario). Lo que supone a su vez que los «aprendices» han de incluirse en el proceso de trabajo habitual asumiendo las tareas que se les encomienden.

Es un modelo más habitual cuando las prácticas se realizan al final de la carrera y tienen una duración estimable.

d) Modelo basado en un «partenariado equilibrado».

En esta configuración, ambas instituciones tienen un papel propio asumido por el propio modelo de formación. El mapa de

¹³ En algunos centros alemanes de formación (generalmente vinculada al trabajo profesional, no al docente) y también en los sistemas franceses del «*apprentissage*» la predominancia del centro de trabajo se extiende a todo el proceso formativo. Son los centros de trabajo (los estudiantes han de haber sido aceptados previamente en un centro de trabajo antes de poder matricularse en el centro de formación) los que determinan el perfil formativo. Las instituciones académicas lo que hacen es centrar su aportación en las dimensiones del perfil que les son propias (conocimientos en algunas materias básicas, etc.).

¹⁴ Véase Barton, L.; Pollard, A. y Whyte, C. (1992): «*Experiencing CATE: the impact of accreditation upon initial training institutions in England*», *Journal of Education for Teaching*, 18, Pág. 41-57.

competencias vinculadas al perfil profesional diferencia entre los aprendizajes que se han de desarrollar en un escenario y los que se han de desarrollar en el otro. En ese sentido la colaboración viene impuesta por el propio modelo formativo lo que garantiza la autonomía de cada una de las partes.

No cabe duda de que el estilo de partenariado va a afectar fuertemente a la forma en que cada institución va a afrontar el compromiso de la formación. A veces nos quejamos de que las instituciones en las que nuestros estudiantes realizan sus prácticas muestran poco interés en las mismas. Pero hemos de comprender que el papel que tienen reservado en el conjunto del proceso resulta muy secundario y que eso mismo resta sentido a su implicación: están colaborando (a veces a cambio de nada) en un programa que es de otros y del que, con frecuencia, saben muy poco.

La implicación real de las instituciones participantes

Aunque este punto está unido al anterior, no deja de tener un sentido propio y particular. Nos estamos refiriendo aquí al grado de implicación real de las instituciones, entendiendo como algo bien diferente de cara al desarrollo y calidad del prácticum el que simplemente haya gente implicada a que sea la propia institución la que se halle implicada en el proceso del prácticum.

La implicación institucional ha de ser analizada tanto en lo que se refiere a las instituciones de formación (el centro universitario en nuestro caso) como a las instituciones de prácticas (escuelas e institutos en nuestro caso).

La implicación institucional del centro universitario no se produce si tanto el diseño, como el desarrollo del prácticum, así como su operativización (la llamada a los centros, el establecimiento de los acuerdos, la valoración del programa, etc.) depende de personas concretas (o en su caso de algún departamento en particular). En esos casos podríamos decir que hay personas implicadas pero resulta más dudoso que se pueda hablar de una implicación institucional efectiva. La implicación institucional conlleva la de sus directivos y la de sus estructuras (Juntas, Consejos, etc.) tanto en la definición como en la implementación y evaluación del prácticum. El protagonismo y, por ende, la responsabilidad, al menos en su sentido general, recae en la institución y no en las personas concretas que la llevan a cabo.

Resulta interesante analizar el proceso seguido, a este respecto en los últimos años en muchas de nuestras instituciones. Inicialmente

eran las Escuelas de Magisterio las que institucionalmente llevaban a cabo el desarrollo de las prácticas escolares a través de Comisiones o Juntas de Prácticas existentes. La reorganización de los Planes de Estudios y la adscripción de los compromisos docentes a áreas de conocimiento significó que también las prácticas hubieran de ser adscritas a Áreas y Departamentos.

El Dpto. de Didáctica y Organización Escolar se hizo cargo, en bastantes centros, de la coordinación de los programas de prácticas. Posiblemente cada uno pueda tener su propia valoración de este hecho y de sus consecuencias, pero en mi opinión, se produjeron tres consecuencias importantes:

- una desvinculación institucional del proceso de las prácticas (las tareas internas y externas del proceso recayeron en quien había de coordinar el desarrollo del programa de prácticas).
- una profundización en el sentido curricular y en las condiciones que debía reunir el periodo de prácticas. La atención prestada a este componente formativo aumentó y proliferaron los congresos y los estudios sobre prácticas.
- una cierta desvinculación del resto del profesorado que se desinteresó (salvo cuando precisaba de horas para completar su horario) del prácticum. La falta de protagonismo en su desarrollo (encomendada como señalaba a un departamento en concreto) pudo tener también que ver con esta incipiente lejanía.

Como puede verse dos de esas consecuencias tienen un cariz negativo por haber generalizado una cierta desimplicación de estructuras y personas del tema de las prácticas (se produjo, una vez más, el conocido principio interactivo de que el aumento del protagonismo por una de las partes trae consigo una disminución de la participación por parte de los otros componentes del sistema). Pero, por otra parte, tuvo como consecuencia positiva el hecho de que los didactas reforzáramos el sentido curricular del prácticum y lo convertimos en un aspecto prioritario en lo que se refiere a investigaciones, congresos, publicaciones, etc.

La posterior generalización del prácticum a todas las carreras con la consiguiente complejización de su puesta en práctica trajo como consecuencia una nueva incorporación de las instituciones al proceso. Simultáneamente la pelea por el aumento de competencias (y de horas) por parte de los Departamentos universitarios trajo consigo una nueva re-implicación de éstos en el desarrollo del programa. Todo ello ha supuesto que estemos regresando nuevamente a la situación inicial: los centros han ido articulando nuevas comisio-

nes o consejos del prácticum responsables de su definición, de la selección de centros de prácticas y de la coordinación del desarrollo de los mismos. Creo que esta nueva fase, una vez que el prácticum ha adquirido todo el relieve y sentido que merece en el contexto de la estructura curricular de las carreras, ha de ser muy interesante y productiva.

Por lo que se refiera a la vinculación institucional de los centros de prácticas esta presenta características particulares y tienen que ver fundamentalmente con tres aspectos:

- la función de legitimación de su participación en el programa (quien autoriza o asume la participación de ese centro en el programa de prácticas)
- la función tutorial (quién se encarga y en base a qué tipo de mandato o compromiso de la atención a los estudiantes en prácticas).
- la función de integración del programa en la dinámica institucional (que se supone que aporta el hecho de participar en el prácticum a la institución).

Cada uno de estos aspectos merece un comentario.

En primer lugar, resulta muy diferente una situación en la que es una decisión personal la que vincula la institución al programa a otra en la que se trata de una decisión adoptada por un órgano colegiado del centro.

Ambas modalidades de compromiso tienen sus pros y sus contras. Aunque desde la perspectiva burocrática parece claro que una decisión colegiada (del claustro, del consejo escolar, de la junta de profesores, etc.) tiene más peso institucional también se corre el riesgo de que siendo un compromiso de todos no llegue a ser, en el fondo, el compromiso de nadie. Como ya señalaba Fullan, cualquier innovación que se desee introducir precisa de defensores que estén dispuestos a comprometerse a título personal.

En ese sentido, lo que se pierde en peso institucional, se gana en energía e intensidad cuando la decisión es personal. En estos casos, también resulta diferente si esa decisión la ha adoptado el director o jefe de estudios (que, del alguna manera, pueden comprometer al centro), o si lo ha hecho un profesor particular y a título personal. En este caso la decisión es más clara y firme pero le afecta tan sólo a él (aunque sin duda actuará de defensor de la iniciativa). En todo caso, y siguiendo el criterio antes expuesto de la necesidad de una implicación institucional efectiva, parece claro que el sistema de cooperación interinstitucional ha de ir progresando hacia un auténtico compromiso de

las instituciones como tales, más allá de los acuerdos (importantes en las fases iniciales de la relación) y del particular empeño de personas concretas.

En segundo lugar, dado que el éxito de un prácticum depende, como ya hemos señalado en un punto anterior, del tipo de apoyo que se le preste al estudiante o aprendiz; la figura de los tutores juega un papel fundamental. En el punto siguiente (las condiciones personales del prácticum) haremos alusión al papel de los tutores y a su importancia en el desarrollo del proceso. Pero quede claro desde aquí que resulta muy diferente el tipo de apoyo que puede prestar al aprendiz una persona bien situada en la institución (por su experiencia, por sus conocimientos, por las responsabilidades que asume, por el tipo de trabajo que realiza) a otra que está todavía iniciando su desarrollo profesional (y a la que castigan con tener que atender a «los de prácticas» cosa que nadie más, si puede evitarlo, acepta).

En tercer lugar, al hablar de integración real del programa en el funcionamiento de la institución me refiero a la forma en que se trata al propio programa en su conjunto. El periodo en que los estudiantes en prácticas se incorporan a los centros puede ser vivido como una circunstancia negativa (por los problemas que acarrea) pero afortunadamente transitoria o bien ser considerada como un momento clave (y planificado de antemano) en el que la institución está en disposición de afrontar retos y experiencias que no podría llevar a cabo en circunstancias normales. En este sentido, la presencia de los alumnos en prácticas es un componente enriquecedor para la institución y que forma parte de la planificación anual que la propia institución realiza.

En algunos países se cuenta ya de antemano con la presencia de los alumnos/as en prácticas que entran, de esa manera, a formar parte de los recursos humanos de la institución. Se cuenta con ellos para el desarrollo de las actividades ubicando cierto tipo de experiencias educativas (que exigen de más personal, o que tienen que ver con la especialidad a la que pertenecen los aprendices) justamente en el periodo en que los aprendices están desarrollando sus prácticas.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Quedan muchas cosas por señalar en este trabajo. Especialmente importante resulta la ausencia de las consideraciones sobre las personas que participan en el proceso de desarrollo del prácticum. Es lo que en el inicio del segundo apartado he identificado con las *condiciones personales* del prácticum. Toda la temática sobre los profesores/as de universidad encargados de vitalizar y coordinar el programa de

prácticas, la problemática de los *tutores*¹⁵ en los centros de prácticas, las propias características de los alumnos/as aprendices, etc. constituyen elementos sin cuya consideración resulta difícil tener una visión de conjunto del tema del prácticum y de sus posibilidades de mejora.

Permítanme simplemente incluir como colofón final dos referencias sintéticas con respecto a las condiciones para que el prácticum resulte una experiencia formativa valiosa. En el fondo esa es la pregunta del millón: ¿qué podemos hacer para mejorar nuestro prácticum? Por supuesto que, como toda buena pregunta, tampoco ésta tiene una respuesta. Al menos, no una respuesta fácil y única. O, en todo caso, yo no la sé. Lo que sí puedo aportarles son algunas ideas interesantes que podrían ayudarnos a reflexionar sobre las condiciones que ha de reunir un buen prácticum. Todo lo dicho en los puntos anteriores abunda en esa dirección. Cada una de las consideraciones realizadas lleva directa o indirectamente a definir una condición capaz de mejorar el desarrollo de los actuales programas de prácticas.

La primera de las referencias de esta conclusión la tomo de un trabajo mío anterior. También figuraban como conclusión del análisis general que en él se hacía sobre el tema del prácticum. Quise concluir aquel trabajo sintetizando las consideraciones y análisis llevados a cabo en los diversos apartados de que constaba con una serie de puntos que los resumían y que podrían suponer una mejora cualitativa del prácticum.

Pues bien, de las diversas consideraciones sobre el tema de las prácticas puede extraerse la conclusión de que *el prácticum funciona mejor*:

- Si está vinculado a procesos de innovación en los centros de trabajo.

En tal caso, los estudiantes en prácticas son considerados como un recurso más y un apoyo en los intentos de reconversión y desarrollo de innovaciones en ese centro.

- Si están previamente identificados y consensuados los contenidos y las competencias a desarrollar durante las prácticas (el propósito formativo del prácticum), así como la parte que toca a cada institución en ese proceso (qué le toca hacer al centro de formación y qué le toca hacer al centro de trabajo).

- Si en los centros de trabajo hay personas encargadas de la formación y con competencias para desarrollarla. Es decir, si el centro de trabajo posee tutores preparados para atender a los aprendices.

¹⁵ He de recordar que ese fue el tema monográfico del último Symposium de Poio cuyas Actas, bajo el título de «el tutor de prácticas: roles, funciones y formación, estarán ya a la venta en el momento en que se publique este trabajo.

- Si están reforzadas las estructuras de coordinación y existen sistemas de supervisión.
- Si se han creado estructuras nuevas encargadas del mantenimiento y mejora del prácticum en su conjunto.

LAS CONCLUSIONES DE JANELL WILSON¹⁶

La segunda referencia pertenece a un reciente trabajo de Janell Wilson de la Universidad de West-Alabama. En él se analizan y referencian diferentes programas y modalidades de prácticas de campo. El trabajo concluye con dos consideraciones generales y una serie de conclusiones prácticas en torno a la puesta en práctica de este tipo de programas.

Las consideraciones generales se refieren a aspectos que han sido recogidos, por todos los evaluadores de los programas analizados. Se trata de dos condiciones generales aplicables a cualquier tipo de prácticum:

- a) el sentimiento de autoeficacia de los estudiantes para profesores se incrementa con las prácticas de campo que están *claramente definidas y lógicamente secuenciadas* (siguiendo un patrón progresivo de incorporación a las actividades) y que se *han planificado y practicado* antes de su realización.
- b) las prácticas de campo que permiten a los estudiantes *participar en pequeños grupos de trabajo* (de 2 ó 3 personas) resultaren las más beneficiosas para el desarrollo profesional de los estudiantes de profesorado.

Estas dos consideraciones generales se complementan y concretan en 9 conclusiones en las que la citada investigadora resume los resultados de la evaluación de los programas analizados. Sus conclusiones son las siguientes:

1. Quienes planifican los programas formativos deben mantener las experiencias de campo puesto que consiguen la obtención de los objetivos de esa parte del programa y son percibidos como valiosos para el desarrollo profesional.
2. Las prácticas de campo deben ofrecer a los estudiantes actividades prácticas y presentarles materiales de enseñanza que integren los diversos contenidos de su especialidad.

¹⁶ Wilson, J. D. (1996): «An evaluation of the field experiences of the innovative Model for the preparation of Elementary Teachers for Science, Mathematics, and Technology», en *Journal of Teacher Education*, vol. 47 (1), Pág. 53-59.

Licenciatura en Educación Preescolar

Programa para la Transformación y el Fortalecimiento
Académicos de las Escuelas Normales

Iniciación al trabajo escolar

Materiales de apoyo para el maestro

2^o semestre

SEP

México, enero del 2000

Introducción

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar reconoce a la escuela como un espacio fundamental en la formación inicial de los futuros maestros; la observación y la práctica que los estudiantes normalistas realicen en planteles de educación preescolar contribuyen al desarrollo de habilidades y actitudes indispensables para el ejercicio profesional con los niños pequeños.

La experiencia docente y los resultados de la investigación en este campo indican que, además de un sólido dominio de los contenidos y de las formas de trabajo, la tarea de los maestros demanda competencias específicas para atender los sucesos que ocurren en el aula, tales como: la toma de decisiones flexibles y oportunas que permitan organizar el trabajo de los alumnos; la atención especial a quienes lo requieran; la resolución de problemas que se presentan durante la jornada de trabajo y el establecimiento de relaciones adecuadas con las madres y los padres de familia. Éstas y otras acciones requieren del maestro una gran capacidad de comunicación para, por una parte, expresar con claridad las opiniones, explicaciones, instrucciones y preguntas a los alumnos; y por otra, escuchar a los niños, interpretar sus ideas e identificar sus reacciones y estados de ánimo. Asimismo, el surgimiento de situaciones imprevistas durante la jornada de trabajo requiere de la intervención del profesor para aprovecharlas o para encauzarlas dentro de las actividades escolares.

En el Plan de Estudios se considera que estas cualidades sólo se logran en la medida en que los estudiantes enfrentan desafíos específicos, al establecer relación directa con los alumnos que asisten a los jardines de niños, al observar el conjunto de acciones que llevan a cabo los maestros durante la jornada escolar, al realizar actividades de apoyo y organización del grupo, y al resolver problemas y situaciones imprevistas.

Para lograr estas capacidades y actitudes, en el curso Escuela y Contexto Social los estudiantes normalistas exploraron y analizaron la diversidad de condiciones de las instituciones y del trabajo de los maestros de educación preescolar, así como su relación con el entorno y las familias de los niños. En este curso, Iniciación al Trabajo Escolar, profundizan en el estudio del trabajo docente, de las situaciones que suceden en el aula, y realizan actividades iniciales que les permiten entrar en relación con los alumnos de los jardines de niños.

Este curso tiene relación directa con los demás que integran el área de Acercamiento a la Práctica Escolar, mediante los cuales los estudiantes disponen progresivamente de mayor tiempo para observar el trabajo docente en condiciones reales y para llevar a cabo prácticas de intervención; eso explica que varios de los contenidos que se inclu-

yen aquí se estudien con mayor profundidad en los siguientes semestres. Asimismo, mantiene una estrecha relación con Desarrollo Físico y Psicomotor I, Adquisición y Desarrollo del Lenguaje I y Desarrollo Infantil II, cursos que se apoyan en las observaciones que los estudiantes normalistas realizan en el jardín de niños sobre aspectos específicos relacionados con los temas que se estudian en esas asignaturas.

El propósito central de este curso es contribuir a que los futuros educadores conozcan algunos elementos de las formas de trabajo en el aula y en el jardín de niños, con base en la comprensión de los hechos que ocurren en esos espacios. Así, se espera que los estudiantes gradualmente adquieran las herramientas necesarias que les permitan desarrollar los contenidos educativos, diseñar estrategias de enseñanza apropiadas y relacionarse adecuadamente con los alumnos y otros actores de la comunidad escolar.

Características del programa

El programa está constituido por tres tipos de actividades para el tratamiento de los temas propuestos: a) las que corresponden al estudio y al análisis de los contenidos propios de la asignatura; b) las experiencias de observación y práctica en el jardín de niños y c) las que se refieren al análisis de esas experiencias.

a) Actividades de estudio y análisis.

El programa incluye actividades dedicadas a la lectura y al análisis de textos que proporcionan elementos a los estudiantes sobre los temas propios del programa, con la finalidad de que revisen los planteamientos de diversos autores y los confronten con sus experiencias en los planteles de educación preescolar.

b) Experiencias de observación y práctica en los jardines de niños.

La preparación de las estancias en los jardines de niños y el desarrollo de las actividades de observación e iniciación al trabajo escolar que realicen los estudiantes en colaboración con los maestros de grupo, son componentes fundamentales del curso. Estas actividades son básicamente de apoyo y de organización del grupo, como la recepción de los niños, el pase de lista, la atención de los alumnos durante el recreo y el descanso, la organización de juegos y la participación en la preparación de campañas con diversos fines, entre otras.

Para ello, los titulares de la asignatura darán a conocer a los docentes de los jardines de niños los propósitos, las características del curso y el tipo de actividades que los estudiantes normalistas realizarán en las jornadas de observación y práctica. De esta manera se evitará que se demande a los normalistas la realización de actividades que no respondan a la intención de la asignatura.

El curso prevé dos estancias en los planteles de educación preescolar: en la primera, de tres días consecutivos, los estudiantes observan la jornada de trabajo en un aula; en la segunda, de cinco días consecutivos, continúan observando al mismo grupo y desarrollan actividades de apoyo y organización.

Además, para las visitas se presentan algunos indicadores en forma de interrogantes, pero de ninguna manera habrán de concebirse como un cuestionario que deba contestarse rigidamente. La utilización del *diario de observaciones y prácticas* que elaboraron en el curso Escuela y Contexto Social será un elemento fundamental para el registro de aspectos relevantes que sucedan en el jardín de niños, por ejemplo: actitudes de los docentes, conversaciones de los niños, actividades en que participen los padres de familia, sucesos imprevistos, entre otros. El *diario* será enriquecido en cada visita que se realice a la escuela y con los resultados de las actividades que se lleven a cabo.

Las dos jornadas propuestas en el semestre son, también, espacios que se aprovechan para realizar las actividades de indagación que demandan las otras asignaturas del semestre.

c) Análisis de la experiencia.

A fin de que las estancias en los planteles de educación preescolar tengan un sentido formativo, es indispensable la reflexión sobre las experiencias de observación y práctica. Para ello, se recomienda el análisis sistemático de esas experiencias y la elaboración de informes en los que describan la secuencia de actividades de un maestro de grupo, correspondientes a un día de trabajo. También es necesario que escriban su propia experiencia al desarrollar actividades de apoyo y organización del grupo y que elaboren algunas explicaciones de los aspectos que han estudiado y que, desde su punto de vista, representan cierta complejidad en la tarea docente.

A partir de los informes elaborados, los estudiantes analizan sus experiencias de observación y de práctica, mediante la reflexión y la confrontación de sus puntos de vista. Asimismo recuperan los planteamientos de los autores estudiados y para contrastarlos con sus propias reflexiones.

Organización de los contenidos

El programa se organiza en dos bloques temáticos; en cada uno se presentan los temas y la bibliografía correspondiente. También se incluye una propuesta flexible de actividades que seguramente será enriquecida por maestros y estudiantes en función del ritmo de trabajo, de las experiencias del grupo y de los recursos disponibles en cada escuela normal.

En el bloque I, "El trabajo del maestro en el aula y en el jardín de niños", los estudiantes advierten los diversos tipos de acciones que realiza el educador en la escuela y el aula; tienen oportunidad de presenciar los retos e imprevistos que se presentan en las situaciones escolares, las habilidades que el docente pone en juego y las relaciones que establece con sus colegas, los directivos, los padres de familia y miembros de la comunidad, en relación con el trabajo diario de los planteles.

Asimismo, los estudiantes identifican la variedad de comportamientos, intereses, necesidades y ritmos de aprendizaje que presentan los niños, sus formas de participación

y las relaciones de convivencia y de trabajo que se establecen en las aulas de educación preescolar, y que el docente observa y atiende.

En este bloque se incluye la primera jornada de tres días consecutivos, la cual se concentrará en la observación de las formas de trabajo del profesor del grupo. Para preparar y desarrollar esta jornada será necesario diseñar una guía de observación que considere tanto los temas revisados en este programa, como los que se deriven de las demás asignaturas del semestre. Al análisis de la experiencia se destinan sesiones específicas posteriores a la jornada de observación.

En el bloque II, "La organización del trabajo en el aula y la planeación didáctica", se estudia el papel de la planeación en la tarea docente, destacando la utilidad del plan de trabajo como orientador de las actividades del grupo y su flexibilidad en la aplicación. Los estudiantes reflexionan sobre las previsiones y los aspectos que los maestros tienen que considerar para elaborar el plan de trabajo, y acerca de la importancia de conocer las necesidades de los niños, los contenidos y los recursos de apoyo para organizar y preparar el trabajo en la educación preescolar.

Con base en los conocimientos y experiencias obtenidas de las actividades del bloque I y con el análisis de textos que abordan el proceso de planeación, los estudiantes normalistas preparan actividades de apoyo y organización que ponen en práctica en la segunda jornada, de cinco días, en el jardín de niños. La preparación de estas actividades incluye también la previsión de los materiales didácticos necesarios. De manera análoga al bloque anterior, el análisis de las experiencias se lleva a cabo en la escuela normal al concluir la jornada.

Propósitos generales

Con este programa de estudio se espera que los estudiantes:

1. Analicen las características del trabajo del maestro en el aula, especialmente las formas de organización, la utilización de materiales educativos, las relaciones entre maestros y alumnos, y entre los alumnos mismos durante la jornada de trabajo.
2. Avancen en el desarrollo de sus habilidades y actitudes para comunicarse eficazmente con los niños de educación preescolar, para aprovechar los recursos disponibles y para llevar a cabo actividades didácticas que favorezcan el logro de los propósitos de la educación preescolar.
3. Reconozcan las características, necesidades, intereses e interacciones de los niños de este nivel educativo, a fin de valorar el trabajo de los maestros en función de la diversidad que atienden.
4. Identifiquen algunos elementos básicos para planear y organizar la jornada de trabajo en el jardín de niños y comprendan que la planeación didáctica tiene un carácter flexible.

Bloque I. El trabajo del maestro en el aula y en el jardín de niños

Temas

1. El papel del educador en el jardín de niños.

- Tipos de acciones que realiza el docente durante la jornada escolar: la preparación, realización y evaluación de actividades.
- Las habilidades que el educador pone en juego en el transcurso de la jornada para contribuir al logro de los propósitos de la educación preescolar:
 - Observación de los niños y de lo que sucede en el aula.
 - Comunicación con los niños en el plano individual y en el grupo.
 - Intervención educativa para favorecer el aprendizaje de los niños.
 - Toma de decisiones acerca de la organización del grupo durante situaciones y actividades educativas.
- Actitudes del docente con los padres de familia y con los demás actores del jardín de niños (colegas, directivos, personal de apoyo).

2. Las situaciones imprevistas en la jornada y las formas en que son asumidas por los docentes:

- Atención a los sucesos en el aula y a las reacciones de los alumnos. Interrogantes de los niños. Conflictos en el grupo.
- Presencia de los padres de familia en la escuela y requerimientos de participación.
- Exigencias administrativas.

3. Las formas de participación de los niños en el grupo:

- Actitudes hacia el maestro, aceptación de normas de convivencia en el aula y en la escuela.
- Las relaciones que establecen los niños entre sí en actividades educativas, juegos libres, conflictos y formas de solución.
- La influencia del contexto familiar en las actitudes que manifiestan los niños en la escuela.

Bibliografía básica

- Cela, Jaume y Juli Palou (1997), "Lo previsible y lo imprevisible", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 254, enero, Barcelona, PRAXIS, pp. 64-67.
- Cohen, Dorothy H. (1997), "El jardín de niños y los padres", en *Cómo aprenden los niños*, Zulai Marcela Fuentes (trad.), México, SEP (Biblioteca del Normalista), pp. 115-124 y 130-132.

- Díez Navarro, Carmen (1999), "Diario", en *Un diario de clase no del todo pedagógico. Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*, Madrid, Rosa Sensat/Ediciones de la Torre (Proyecto Didáctico Quirón, 46), pp. 33-41, 61-66 y 71-78.
- Martí, Eduardo (1997), "Trabajamos juntos cuando...", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 255, febrero, Barcelona, PRAXIS, pp. 54-58.
- Medero, Marínés y Mónica Mayer (1992), "Tino en el jardín de niños", en *Tino no quiere ir a la escuela*, México, Sámara/SEP (Libros del Rincón), p. 9.
- Robles Martínez, María de Jesús, (2000), "Experiencias en educación preescolar rural", en *Iniciación al trabajo escolar. Programa y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en Educación Preescolar. Segundo semestre*, México, SEP, pp. 25-28.
- Sánchez Blanco, Concha (1998), "¿Animarles a colaborar, sí!, pero ¿cómo? Dilemas docentes sobre la participación de las familias en la Educación Infantil", en *Kikiriki*, año XII, núm. 50, septiembre-noviembre, Sevilla, Movimiento Cooperativo Escuela Popular, pp. 10-15.
- Tonucci, Francesco (1988), "Lo que no nos gusta de los mayores", en *Niño se nace*, Alberto Lázaro Tinaut (trad.), 3ª ed., Barcelona, Barcanova, pp. 12-13.
- (1996), "Homogeneidad versus heterogeneidad", en *Con ojos de maestro*, Gladys Kochen (trad.), Buenos Aires, Troquel, pp. 52-57 y 59-60.

Bibliografía Complementaria

- Hohmann, Mary y David Weikart (1999), "Establecimiento de un ambiente de apoyo: los fundamentos de las interacciones positivas adulto-niño", en *La educación de los niños pequeños en acción. Manual para los profesionales de la educación infantil*, México, Trillas, pp. 61-67.

Sugerencias de actividades

1. La jornada de un maestro de grupo.

Al iniciar el curso, y con base en las experiencias y reflexiones hechas en el Bloque III del curso Propósitos y Contenidos de la Educación Preescolar, los estudiantes escriben lo que saben acerca de las actividades que realiza un maestro de educación preescolar durante un día de trabajo.

Presentar los escritos en grupo y organizar la información de modo que se distingan las tareas, responsabilidades y compromisos de los educadores, en relación con la enseñanza y con los aspectos administrativos.

2. Tipos de acciones que realiza el docente de educación preescolar.

Leer el texto "Experiencias en educación preescolar rural" de Robles. En equipos, identificar las acciones de la educadora acerca de los siguientes aspectos:

- La relación que establecen con otras personas en el jardín de niños, y los motivos para ello.
- La organización del día de trabajo.
- Las formas de intervención que favorecen el aprendizaje de los niños.

- Las formas de atención a los intereses, necesidades y demandas específicas de los niños.
- Situaciones imprevistas y/o conflictivas que se presentan.
- Formas de relación con los padres de familia.

En grupo, presentar los aspectos identificados y comentar acerca de las actividades que llevan a cabo los docentes en los jardines de niños.

3. Las tareas y habilidades del educador en el aula.

Leer "Homogeneidad versus heterogeneidad", de Tonucci; y "Lo previsible y lo imprevisible", de Cela y Palou. En equipos, considerar los tipos de acciones que realiza el educador, retomarlas de la actividad anterior y, a partir de los textos leídos, elaborar un cuadro en el que se identifiquen las habilidades que el docente pone en juego durante su trabajo cotidiano. A manera de ejemplo se sugiere el siguiente:

Habilidades	Atención individual y grupal a los niños	Favorece la comunicación en el grupo	Propicia la participación de los niños	Toma decisiones	Otras acciones

Exponer los esquemas y discutir en grupo los productos de los equipos.

4. La participación de los padres de familia en la escuela.

Expresar sus opiniones acerca de los siguientes comentarios, señalando con cuáles se identificarían si fueran maestros y qué acciones emprenderían para relacionarse con los padres de familia:

I

Es muy difícil hablar con los padres de familia. Vienen obligados y no muestran interés en sus hijos. Piensan que el jardín de niños no es tan importante.

Siempre que les solicitamos algo, no lo traen. No reconocen el esfuerzo que hacemos para atender a sus hijos.

II

[Para] Las entrevistas de la próxima semana el asunto es compartir información y estrategias para ayudar al niño; es decir, buscar un entendimiento entre los padres y nosotros que sirva para que el niño viva esta etapa de la vida con la mayor soltura y placer posible.

III

Hay varios niños del salón que van a tener hermanitos o que acaban de tenerlos. Para algunos niños, esto es difícil de aceptar con agrado. Para que ellos se den cuenta de que

hay cosas iguales en los bebés recién nacidos y en las familias, pensé que era importante invitar a los padres de Jaime para que platicaran con los niños. La invitación era para que los niños pudieran hacer preguntas; para mí, como educadora, era también sumamente importante observar sus actitudes y enterarme de sus preocupaciones, a partir de escuchar sus preguntas.

En este grupo, los padres de los niños se ven dispuestos a colaborar en algunas actividades que organizamos en la escuela. En la visita de los padres de Jaime, los niños se acercaban de uno en uno a ver a la bebé, hubo una ronda de preguntas, como éstas: que si se hace "pipi", que si llora, que por dónde salió, que si pega... y ellos fueron muy accesibles al responder.

Como en otros casos, resultó muy rica la presencia de los padres en la escuela.

Leer individualmente la primera parte del texto "Diario", de Díez, y también "¡Animarles a colaborar, sí!, pero ¿cómo?", de Sánchez.

En grupo, y poniéndose en el lugar de las educadoras, analizar lo siguiente:

- ¿En qué asuntos de la escuela permitirían que los padres de familia intervinieran y en cuáles no?
- ¿Qué les solicitarían a las madres y a los padres de familia para apoyar el aprendizaje de sus hijos?
- ¿Cómo y en qué actividades propiciarían la participación de los padres de familia en el plantel y con su grupo?

5. Lo que esperan los niños de sus maestros.

Indagar acerca de las expectativas de los niños respecto a sus maestros en función de trato, atención y trabajo. Los estudiantes pueden grabar las pláticas, opiniones y apreciaciones de los pequeños.

En equipos, analizar las expectativas de los niños, considerando los siguientes rubros:

- Su relación con el educador; la atención que les gusta o les gustaría tener. Sus relaciones con otros niños en el grupo.
- El tipo de actividades que les gusta o les gustaría realizar en el jardín de niños y en el aula.
- Los aprendizajes que creen que pueden obtener.

Se sugiere también confrontar lo estudiado en los cursos de Desarrollo Infantil I y II, y Propósitos y Contenidos de la Educación Preescolar.

Leer individualmente los textos "Tino en el jardín de niños", de Medero y Mayer, y "Lo que no nos gusta de los mayores", de Tonucci.

En grupo, retomar las lecturas y conclusiones de la actividad anterior, para discutir lo siguiente:

- ¿Qué hubieran hecho si fueran la maestra de Tino?
- ¿Qué se puede hacer en la escuela para que los niños vean de manera diferente a los adultos?

6. El ambiente de trabajo en el aula.

Leer individualmente el texto “Trabajamos juntos cuando...”, de Martí. En equipos, proponer formas que permitan al docente propiciar la participación conjunta de los niños en las siguientes situaciones:

- Elegir temas de trabajo.
- Conversar en grupo.
- Realizar tareas en equipo o en las áreas.
- Jugar en el recreo.

Presentar sus propuestas al grupo. Obtener conclusiones en relación con las formas más viables y convenientes que pueden propiciar la participación de los niños en actividades que implican acciones conjuntas.

7. La influencia del contexto familiar en las actitudes que manifiestan los niños en la escuela.

Leer el texto “El jardín de niños y los padres”, de Cohen, y la segunda parte de “Diario”, de Díez. Describir las actitudes, de los niños, que llaman su atención y que consideran tienen relación con influencias del medio familiar.

Organizar un panel en el que expongan sus puntos de vista acerca de lo que harían como educadores para atender a los niños y padres de familia, considerando las características estudiadas.

Escribir, de manera individual, los aspectos que pueden orientar la observación de los niños durante la primera estancia en el plantel de educación preescolar.

8. Preparación de la primera visita a un plantel de educación preescolar.

Para la preparación de las visitas a planteles de educación preescolar, se sugiere que los alumnos recuperen las conclusiones de las actividades del bloque y destaquen los siguientes aspectos:

- Las acciones específicas de los educadores en su trabajo cotidiano.
- Las formas de organizar y realizar el trabajo con los niños.
- Las relaciones con los padres y con la comunidad.
- Los retos y dificultades que enfrentan al trabajar con los niños, sus colegas, los directivos, los padres de familia y las personas de la comunidad.

En grupo, revisar los siguientes indicadores, que los orientarán para recopilar información:

- ¿Cómo inicia el maestro su jornada de trabajo?
- ¿Cómo atiende el maestro las necesidades de los niños en el plano individual y en grupo?
- ¿Qué actividades propone a los niños y cómo reaccionan ellos?
- ¿Cómo propicia que los niños participen? ¿Cómo los apoya en el desarrollo de las actividades?
- ¿Cómo establece el maestro la disciplina en el aula?
- ¿Qué hace el educador durante el recreo?
- ¿A qué juegan los niños en el recreo?

- ¿Qué opinión tienen los niños de su maestra?
- ¿Qué creen los niños que aprenden en la escuela?
- ¿Cómo concluye la jornada escolar con los niños?
- ¿Con qué motivos participan los padres de familia en la escuela?
- En caso de presentarse situaciones imprevistas durante la jornada, ¿cuáles son y cómo las atiende el educador?
- ¿Qué hace el docente cuando los niños se retiran del plantel?
- ¿Qué comisiones desempeñan los docentes en los jardines de niños?

Registrar los elementos observados durante su estancia en la escuela, en el *diario de observaciones y prácticas*.

9. Análisis de la visita al plantel de educación preescolar.

Comentar en equipos las experiencias de cada uno de los estudiantes en su experiencia en la visita al plantel, a partir del *diario*. Ordenar la información recabada considerando los indicadores de la preparación de la visita.

Comentar en grupo las coincidencias y diferencias encontradas.

Como cierre del bloque, individualmente, retomar el escrito inicial *¿Qué hace un profesor durante la jornada?* Incorporar y modificar lo que sea pertinente, a partir del análisis de las experiencias en planteles de educación preescolar.

Bloque II. La organización del trabajo en el aula y la planeación didáctica

Temas

1. La organización del grupo y las formas de trabajo en el jardín de niños: el ambiente de trabajo, la distribución del tiempo y del espacio, la disposición de recursos y materiales didácticos, organización de los niños, reglas de convivencia.
2. La planeación del trabajo docente: su función, características y elementos.
3. La preparación y aplicación de actividades de apoyo y organización en el plantel de educación preescolar.

Bibliografía

- Encabo, Ana M., Noemí A. Simón y Alejandra M. Sorbara (1998), "Planificación docente", en *Planificar planificando. Un modelo para armar*, Buenos Aires, Colihue (Nuevos Caminos en Educación Inicial), pp. 88-90.
- González Cuberes, María Teresa (s/f), "Conjugar el verbo planificar. (Yo propongo. Vos, si querés, probás)", en *Al borde un ataque de prácticas. La enseñanza: construcción e interacción*, Argentina, Aique, pp. 174-197.
- Martín Bris, Mario (1997), "El aula como espacio de operaciones didácticas", en *Planificación y práctica educativa (infantil, primaria y secundaria)*, Madrid, Escuela Española (Educación al día), pp. 42-58.

El material didáctico desempeña un papel importantísimo en la educación del párvulo y no debemos perder de vista la clase de material que le ofrecemos y la forma gradual y científica de su aplicación.

Rosaura Zapata

Bruno Ciari decía que no deberíamos pedir nunca al niño que haga lo que quiera, sino estar seguros de que tenga algo que decir. En este ámbito del "algo que decir" y de "alguien a quien decirlo" los materiales asumen su verdadera función de instrumento de expresión y de comunicación.

Francesco Tonucci

Las niñas "preferían", pero el término exacto sería "estaban obligadas a" (aunque sin darse cuenta), jugar con la cuerda, la pelota o ayudar en las labores de casa. [Por lo cual se requiere que] ...las niñas [...] redescubran la riqueza de estos materiales que conducen a trabajar, inventar, crear y por lo tanto a ser autónomos, intérpretes, mientras los llamados juegos femeninos tienden a ser individuales, repetitivos y conducen a ser inseguras, dependientes...

Francesco Tonucci

Exponer ante el grupo los aspectos discutidos y argumentar la importancia de considerar las características y necesidades de los niños de preescolar para la selección de los materiales didácticos.

3. El diseño y la preparación de la clase

Leer el texto "Planificación docente", de Encabo, Simón y Sorbara; por equipos elaborar conclusiones sobre los siguientes aspectos:

- Los sujetos que participan en la planeación.
- Los elementos de la planeación en educación preescolar.
- La importancia de la planeación en el trabajo docente.

Presentar y discutir las conclusiones en el grupo y comentar sobre la importancia de la planificación de la acción pedagógica en contraposición a la improvisación.

4. Preparación de la segunda visita al jardín de niños.

Para organizar la segunda visita al jardín de niños, leer el texto "Conjugar el verbo planificar (Yo propongo. Vos, si querrés, probás)" de González.

Retomar los elementos que se mencionan en el texto y elaborar un plan de actividades de apoyo y organización del grupo que se aplicará en la visita. Estas actividades estarán previamente acordadas con los docentes de las escuelas de educación preescolar y pueden ser: la recepción de los niños, el pase de lista, la atención de los niños durante el recreo, la organización de juegos, la elaboración de mensajes murales para los padres de familia, la preparación de campañas con diversos fines, entre otras.

En esta visita se continúa la observación y el registro en el *diario*, de los aspectos que se propusieron en la visita anterior, completarlos con los elementos analizados en este

bloque y otros que aporten las asignaturas de Desarrollo Físico y Psicomotor I, Adquisición y Desenvolvimiento del Lenguaje I y Desarrollo Infantil II.

5. Análisis de la experiencia

Retomar los *diarios* de la visita y comentar en equipos sobre la experiencia de observación y práctica en el plantel de educación preescolar. Se pueden apoyar en los siguientes aspectos:

- Las actitudes de los niños.
- La relación entre lo planeado y lo realizado.
- Las modificaciones que decidieron implementar en la práctica.
- Las dificultades a que se enfrentaron.
- Lo que sintieron en su primera experiencia de trabajo directo con los niños (temor, alegría, inseguridad).
- Los elementos que es necesario incorporar y modificar en la planeación.

Presentar algunos de los comentarios para su análisis en el grupo.

6. El desarrollo de la clase.

Responder individualmente y por escrito las siguientes preguntas, retomando la observación realizada en los planteles de educación preescolar:

- ¿Cuál es la función de la secuencia de actividades?
- ¿Qué función tiene realizar la conversación inicial?
- ¿Qué formas de relación genera en los alumnos el trabajo por áreas?
- ¿Qué beneficios y dificultades tiene el desarrollo de la actividad de grupo?
- ¿Qué aspectos del desarrollo de los niños podemos observar durante el recreo?

Leer el texto “¿Qué es la rutina de actividades?”, de Pérez et al.; por equipos, comparar los aspectos principales de la lectura con las respuestas individuales y elaborar un cuadro como el siguiente:

<i>Actividades que se observaron</i>	<i>Propósito de la actividad</i>

Presentar los cuadros al grupo, identificar y debatir sobre las similitudes y diferencias de las rutinas observadas.

7. Acontecimientos imprevistos en un día de clases

Retomar, por equipos, el texto “Lo previsible y lo imprevisible”, de Cela y Palou, leído en el bloque I, y comentar en grupo, con base en la experiencia de la segunda visita, el papel que los docentes deben asumir acerca de:

- Los acontecimientos que son previsibles en el espacio de la educación preescolar.
- Hacer explícito lo implícito.
- Los imprevistos del trabajo docente en el jardín de niños.
- El quehacer del docente ante lo imprevisible.
- La importancia de tomar decisiones

Elaborar carteles con las ideas generadas en la discusión.

Como actividad de cierre se puede elaborar un ensayo sobre el tema Mi primera experiencia de trabajo con los niños. Es importante que en el ensayo se destaquen las experiencias agradables y desagradables que vivieron, así como los cambios en la concepción del quehacer docente que tenían los alumnos al iniciar el curso.

ÍNDICE

Presentación		Página 3
Materiales de apoyo		
Bloque I. El trabajo del maestro en el aula y en el jardín de niños		
Lo previsible y lo imprevisible Jaume Ceia y Juli Palou	- Un mañana o hoy	5
El jardín de niños y los padres Dorothy H. Cohen	el part, padre de familia que si que no se las perden	10
Trabajamos juntos cuando... Eduard Martí	trabajo de maestros con el trabajo que hay al jardín	19
Homogeneidad versus heterogeneidad Reflexiones y preguntas de maestros Francesco Tonucci	cuando	25
Establecimiento de un ambiente de apoyo: los fundamentos de las interacciones positivas adulto-niño Mary Hohmann y David Weikart	lo que ^{no} nos gusta de mayores	31
Bloque II. La organización del trabajo en el aula y la planeación didáctica		
Planificación docente Ana M. Encabo, Noemí A. Simon y Alejandra M. Sorbara	Plan	40
Conjugar el verbo planificar (Yo propongo. Vos, si querés, probás) Ma. Teresa González Cuberes		43
¿Qué es la rutina de actividades? Descripción de la rutina de actividades Jorge Pérez Alarcón <i>et al.</i>	Cuadern-preguntas	56
La conciencia, base del aprendizaje Margarita Román Boix y Ma. Carmen Lloret Quiles	Preguntas	63
Prólogo Francesco Tonucci	los materiales	68

Iniciación al trabajo escolar

Materiales de apoyo para el maestro

Presentación

Esta carpeta se ha preparado para apoyar el taller de actualización dirigido a los maestros que impartirán el curso **Iniciación al trabajo escolar** de la Licenciatura en Educación Preescolar, plan 1999. Contiene algunos textos de la bibliografía básica que profesores y estudiantes leerán durante el segundo semestre. Otros textos están incluidos en el cuaderno impreso del Programa y Materiales de apoyo de la asignatura. En ambos documentos, los maestros tienen toda la bibliografía básica.

En los materiales de apoyo para el estudio que la Secretaría de Educación Pública distribuirá gratuitamente a los estudiantes y maestros sólo se han incluido aquellas lecturas de la bibliografía básica que por diversas circunstancias son difíciles de adquirir o no forman parte de los acervos de las escuelas normales; el resto se ha incorporado en la biblioteca de cada escuela para fomentar la consulta directa por parte de los estudiantes.

Es importante que los maestros consulten las obras completas de las que proceden los textos sugeridos en el programa y así fortalecer y enriquecer su formación profesional. De esta manera tendrán más elementos para conducir el aprendizaje de los estudiantes y para motivarlos hacia la consulta permanente del acervo bibliográfico de la escuela normal que sin duda será de gran utilidad a lo largo de su carrera. Con ello, los futuros maestros desarrollarán hábitos para indagar y utilizar información, capacidad que ellos mismos tendrán que desarrollar en sus alumnos y, por otra parte, aprovecharán debidamente la rica variedad de libros con los que la Secretaría de Educación Pública ha dotado a las escuelas normales.

La bibliografía para abordar los temas del curso no se agota con las recomendaciones hechas en el programa, los profesores pueden enriquecerla con otros libros, artículos, relatos, materiales videograbados, en audiocinta o en CD-ROM que consideren adecuados para lograr los propósitos establecidos en los bloques temáticos.

La Secretaría de Educación Pública reitera la invitación a maestros y estudiantes para que envíen recomendaciones acerca de los materiales seleccionados. Sus aportaciones serán consideradas con atención para mejorar los recursos educativos en apoyo a la reforma curricular para la educación normal.

Secretaría de Educación Pública

Bloque I

El trabajo del maestro en el aula y en el jardín de niños

*Cuadernos
de Pedagogía*

Un lugar llamado **aula**

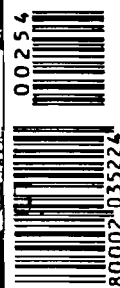
AULA

Entrevista
FÉLIX
de AZÚA



Cela, Jaume y Juli Palou, "Lo previsible y lo imprevisible", en *Cuadernos de pedagogía*, No. 254, enero de 1997, Barcelona, Praxis, pp. 64-67.

Reportaje
UN DÍA CON LA DIRECTORA
EL PRESUPUESTO DE 1997



Lo previsible y lo imprevisible

Jaume Cola y Juli Palou

La planificación de las tareas escolares requiere tiempo, entreno y oficio. Son muchas las cosas que hay que prever a lo largo de la semana, pero son más aún las que hay que improvisar si queremos dar respuestas adecuadas a las necesidades que surgen en el día a día. Es aquí, sobre todo, donde el profesorado aprende de la práctica.

■ Libro del génesis

En un principio, en la mayoría de escuelas reinaba lo implícito. Todo se hacía partiendo de leyes que no estaban escritas, que no se habían formulado de una manera explícita. Y estas escuelas iban haciendo. Algunas acertaban y otras no. La vida es así, incluso en el principio de los principios.

Y una voz clamó: «Que se hagan los proyectos educativos». Y los estamentos de la escuela se reunieron y se crearon las comisiones. Incluso las subcomisiones. Y se repartieron artículos. Incluso se leyeron. Y la comunidad educativa exclamó: «Ya sabemos qué cosa es el proyecto educativo: debemos hacer explícito lo implícito, pero a nivel general. Partiremos de donde estamos y veremos dónde queremos llegar, y qué tipo de persona queremos moldear, qué ciudadano o ciudadana queremos crear, pero sabiendo que ya lo estamos formando y que nos estamos formando también». Algo así se dijeron. Y las comisiones y subcomisiones se reunieron. Algunas a altas horas de la noche, cuando los ajenos al mundo de la escuela estaban maravillados delante de la caja brillante. Y consensuaron. ¡Que de cosas se han llegado a consensuar! Y cuando estuvo redactado el proyecto educativo convocaron un consejo escolar y lo aprobaron. Algunos bebieron una copita de champaña o de vino de La Rioja, de Riveiro o del Penedés. Y todos se alegraron y convinieron en afirmar que era bueno. Y descansaron.

Pero poco duró el reposo, porque la voz clamó entre nubes: «Que se hagan los reglamentos de régimen interior». Y ya tenemos la comunidad educativa revuelta. «Pero, ¡si ya tenemos los proyectos educativos!», se decían los y las que

soñaban en hacer media en los claustros. Y los más leídos explicaban: «Claro, y vimos que era bueno, pero el reglamento de régimen interior pone en letra pequeña los grandes principios del proyecto educativo». Algunos defendían que este documento era más importante que el anterior, puesto que regulaba lo cotidiano, y ya sabemos que en materia de educación valen más las distancias cortas, el día a día, que los grandes nombres subrayados y en negrita, pero que no se encarnan en las relaciones y en la vida escolar.

Y otras vez las comisiones y las subcomisiones reunidas. Y otra vez la pareja del maestro o maestra esperando que el hueco de la cama se llenara en alguna hora de la madrugada. Y se hicieron los reglamentos de régimen interior y se explicitaron bajo la luz intensa de los proyectos educativos. Y otra vez se descorcharon botellas de vino. Y los redactores se miraban los unos a los otros con expresión maravillada y vieron que era bueno. Y descansaron.

Pero poco duró el descanso, porque la voz volvió a inundar el remanso escolar: «Que se haga el proyecto curricular». Y esta vez alguien manifestó, reprimiendo una sonrisa: «Cuidado, el proyecto curricular es un documento profesional». Y todos entendieron el mensaje: los padres y las madres, los alumnos y las alumnas, el del Ayuntamiento y el personal no docente se quedaron a las puertas del paraíso. Nosotros, los maestros y las maestras, los profesores y las profesoras, somos los que sabemos qué, cuándo y cómo enseñar y qué, cuándo y cómo evaluar. Mucho haremos si lo explicamos en un consejo escolar a los estamentos no profesionales.

Y se crearon comisiones y subcomisiones de maestros y maestras, de profesores y profesoras. Los mas agoreros murmuraban: «Y cuándo nos reuniremos, si tenemos la semana al completo». Y los que por amor a su oficio regalan su tiempo fueron generosos con los mediodías, que se convirtieron en goma de mascar. Las horas se alargaban y el tiempo para comer y rumiar los alimentos se adelgazaba. Y se explicitaron los proyectos curriculares. Incluso se programaron los ejes transversales y se formaban ciudadanos y ciudadanas saludables, con una buena informa-

ción sexual, amantes de la paz, solidarios, ecológicos, buenos consumistas, que sabían por dónde debían cruzar una avenida poblada de máquinas ruidosas. Y sus autores y autoras lo celebraron descorchando otra botellita. Y vieron que era bueno. Y decidieron descansar.

Pero la voz era insaciable y clamaba otra vez. Ahora exigía el plan anual. Y la memoria del plan anual. Y el plan de gestión. Y el plan económico. Y otros planes, todos ellos existentes, pero que debían explicitarse y evaluarse. En algunas ocasiones debía enviarse una copia a la Inspección, puesto que los inspectores y las inspectoras tienen también sus planes implícitos que deben hacer explícitos. Todos y todas somos hijos —e hijas, claro— del mismo Señor. Todos y todas formamos parte de un plan. Del plan de planes. Eso sí, explícitos.

Y cuando todos los planes se habían terminado, se vio que era muy bueno.

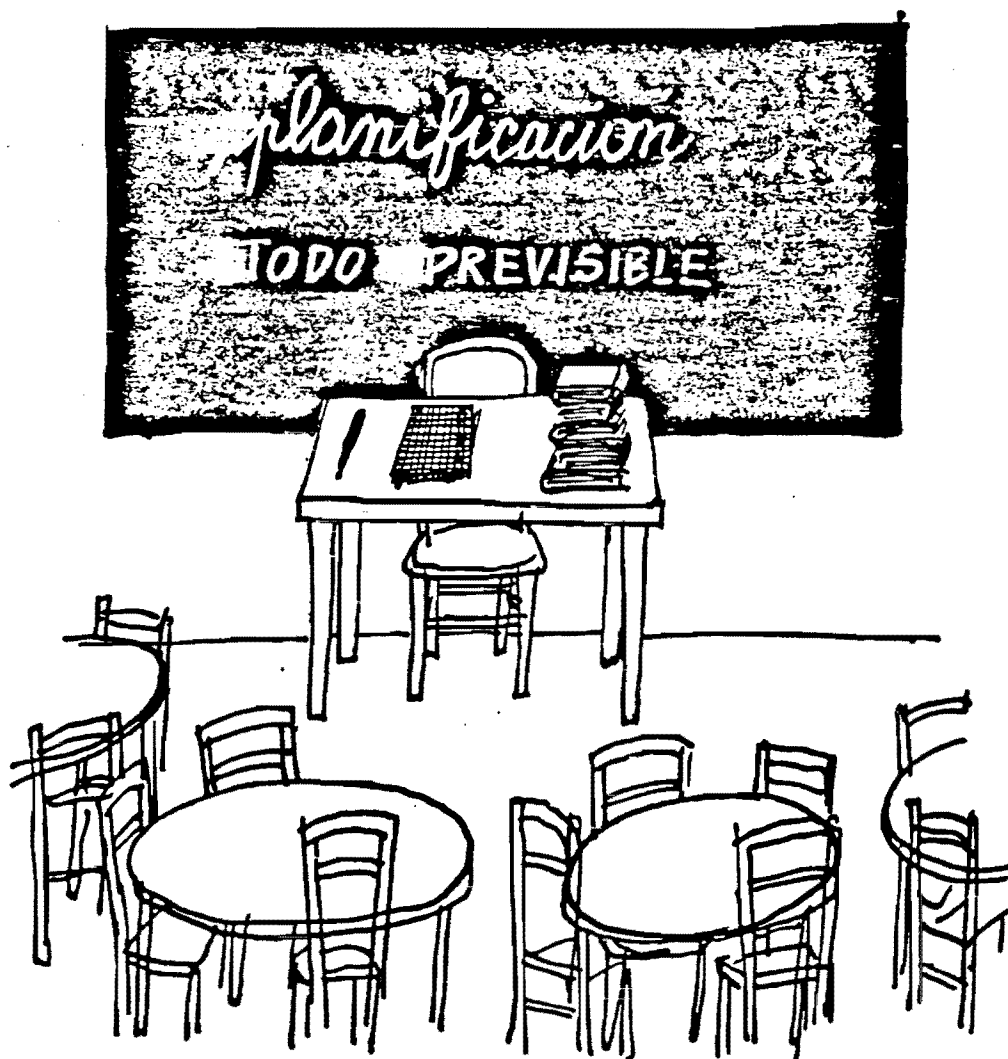
Hasta que un día se descubrió que se debía volver a empezar, puesto que ya eran otros tiempos y algunas consideraciones, algunos puntos,

ya estaban obsoletos. Y el claustro recordó a Sísifo. Pero como eran buenos profesionales, sabían que Sísifo podía ser dichoso.

■ Libro de Samuel

Samuel, el joven maestro, con escasa práctica, con poca experiencia, con menos puntos que una redacción infantil, se había empapado de todos los documentos explicitados por fin. Reconocía en ellos sudores y horas perdidas de sueños de mazapán. Sus ojos se humedecían cuando reconocía que el punto f, del apartado c, del documento M, que dormía plácidamente en el estante 16, era sugerencia suya. Tanta era su emoción, que fotocopió la página para regalarla a su madre, quien la enseñaría con sano orgullo maternal a familiares y vecinas varias.

Era un lunes y el joven Samuel tenía la programación de la semana. El viernes anterior se había reunido, en sesión de nivel, con su compañera Noemí. El jueves habían celebrado la reunión de ciclo y habían comentado diversos aspectos de la importancia de la lectura en el ci-



CESC.

007

Algunas propuestas

- Analizar la coherencia entre los diferentes instrumentos que regulan la cotidianidad de cada escuela. Este análisis nos ayudará a concretar algunos imprevisibles que lo son justamente por problemas de coherencia.

- Tener en cuenta que los instrumentos que regulan la vida de cada escuela no son documentos que se almacenan en los estantes. Deben estar cargados de vida, como los libros que amamos y que están arrugados, con manchas de café con leche del desayuno, ya que no podemos dejar de leerlos ni a horas tan tempranas.

- Mentalizarse de que la aparición de lo imprevisible es imprevisible —de ahí le viene el nombre— y que debe ser acogido con el mayor grado de tranquilidad. Lo imprevisible tiene también carácter educativo.

- Valorar la importancia de la solidez de las relaciones afectivas entre los maestros y los alumnos, puesto que una buena base afectiva hace que lo imprevisible no tenga carácter trágico.

- Potenciar el trabajo en equipo, porque lo que para mí es imprevisible, para otro puede ser lo más familiar del mundo.

- Dejar de ir por la vida con cara de previsible. Lo imprevisible está más cercano a la poesía, a la sorpresa..., en resumen: a la sal de la vida.

clo que no estaban suficientemente claros. Con Noemí programaría la semana. «El tercer nivel de concreción», decía Samuel, con manifiesta alegría reformada. Tuvieron algo de tiempo sobrante y hablaron de un tema ligado a la resolución de conflictos. Samuel recordó lo que se predicaba en el reglamento de régimen interior y que afectaba el caso que estaba encima de la mesa. Noemí parecía encontrarse en el séptimo cielo.

O sea, que el joven Samuel sabía qué iba a hacer aquel lunes. Lo tenía todo anotado. Hora a hora, minuto a minuto. Segundo a..., no, no seamos exagerados. Había reflexionado sobre el uso del espacio y había tomado algunas decisiones para hacer llegar a buen puerto la actividad que había programado, sobre todo el trabajo final por grupos. Había preparado actividades diversas, que respondían a la necesidad de desarrollar capacidades diferentes en niños y niñas diferentes también. Felizmente diferentes. Había organizado el material. Había comprobado que el vídeo funcionara, puesto que la base de la sesión partía de un breve documental sobre la vida de las abejas. Y se había asegurado que la sala donde se halla el vídeo no tuviera otros usuarios a la misma hora.

Todo estaba atado y bien atado. Samuel entra en la clase, da la bienvenida a sus alumnos y alumnas que le esperan reunidos en pequeños grupos que interrelacionan —antes se bautizaba esta actividad con el verbo *hablar* y se penalizaba cuando el maestro hacía su entrada y los hablantes no la interrumpían— sobre temas diversos que no tienen nada que ver con la organización social

de las abejas. Comenta con Miguel un pequeño detalle de su trabajo del día anterior. Pregunta a Susana el motivo de su expresión seca como el corazón de un malvado de película. Samuel es un buen aprendiz de maestro y sabe que el principio marcará lo que queda del día. Permite que sigan las interrelaciones durante un breve espacio de tiempo.

Al cabo de cinco minutos —más o menos— pide que cada cual deposite sus posaderas en el lugar que tiene asignado. E inicia la clase con una pregunta estimulante, una pregunta que le sirve para ligar el tema a las experiencias previas de sus alumnos y alumnas para que el proceso sea lo más significativo posible: «¿A quién le ha picado una abeja alguna vez?». Diez manos se levantan! Se inicia un diálogo. Juan no ha sufrido ningún accidente relacionado con las abejas, pero cuenta que su padre tiene un primo en Asturias que hizo la mili en Jaén. ¡Ay, Señor, este Juan siempre está en las nubes!

Samuel anota en la pizarra los detalles más destacados. Los clasifica, los relaciona. Usa diferentes tipos de letra para facilitar la comprensión del esquema. Se aclara la diferencia entre «abeja» y «avispa». Antonia, que necesita mejorar en ortografía, aprende a diferenciar «abeja» de «oveja».

El desarrollo de la actividad sigue las pautas programadas por Samuel. Todo responde a un orden que se inicia en el proyecto educativo del centro. Samuel es feliz. Empieza a notar que algunos muestran síntomas de fatiga. Ha llegado el momento de iniciar el punto b. Se impone un cambio de actividad. Los niños y las niñas copian el esquema de la pizarra. Después se dirigen a la sala de vídeo para visionar el documental.

Pide a Charo que corra las cortinas. Conecta el aparato de vídeo y éste hace un ruidillo extraño. La imagen no aparece. El dios de lo imprevisible, juguetón como los dioses menores, ha entrado en la clase y ha decidido liar el ovillo.

Samuel recuerda su cursillo sobre «Electricidad básica para maestros y maestras de Primaria adaptado al uso de las nuevas tecnologías según Vygostki», e intenta resolver la dificultad, sin embargo no encuentra el fallo. Tal vez lo explicaron el día que no pudo asistir al curso, porque de manera imprevista se presentaron en la escuela los padres de Francisco y él tuvo que atenderles.

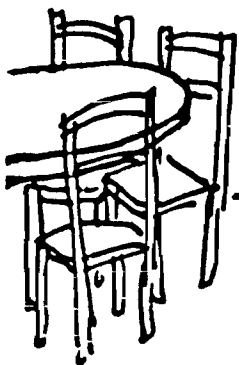
Empiezan a sobrar piezas. Susana intenta ayudarle y logra que el sistema nervioso de Samuel se convierta en una máquina de tren dispuesta a arrollar todas las ovejitas trahumantes que encuentra en su camino. Y llega el caos. Esto no estaba previsto y Samuel no sabe qué hacer. Sin quererlo, Samuel es un esclavo de la programación. Su falta de experiencia genera inseguridad. Se aferra a ella como el náufrago al trozo de madera. Samuel sufre cuando llueve inesperadamente, cuando no le han avisado la noche anterior en el espacio dedicado al tiempo y no ha podido prever qué hacer en la media hora de patio. Sufre

cuando el calor es excesivo y el sudor impide el desarrollo de la actividad que había programado.

Se ahoga cuando no tiene anotado en el papel toda la secuencia didáctica.

■ Libro de Noemí

Noemí, la compañera de nivel de Samuel, tiene más experiencia. Por eso, ha aprendido a relativizar muchas cuestiones. Así, para ella, la programación, es sólo un punto de referencia que convive al lado de otras referencias.



Noemí tiene almacenada en su cabeza una gran cantidad de estrategias para poderlas aprovechar cuando hace su aparición Don Im-

previsible. Sabe sacar partido a cualquier situación. Cuando se le ha estropeado el vídeo, ha pensado que tal vez obtendría algún resultado comparando las abejas reales con la abejita Maya. El debate ha concluido con el resumen de las diferencias existentes entre el lenguaje científico y el artístico. Cuando termina la clase, Noemí es capaz de anotar qué han aprendido sus alumnos y alumnas y que no estaba previsto en el plan del día.

Noemí distingue lo previsible dentro de lo imprevisible, como previsible era, aunque no estuviera programado, que los niños y niñas tuvieran interés en comentar la guerra del Golfo cuando se inició el conflicto de lo absolutamente imprevisible, como el hecho de que a Miguel se le haya muerto el canario y él esté hecho un mar de lágrimas que afloran al principio de la clase.

■ Libro de la Sabiduría

Samuel aprenderá con el paso del tiempo a sacar ventaja de todo aquello que pertenece a la realidad que escapa de cualquier esquema y hará como Noemí, que no improvisa sino que adapta lo que sus alumnos deben aprender a la situación concreta que se le presenta.

Ninguno de los dos ha de olvidar que para aprender es necesaria la planificación previa, la selección y la sistematización de los contenidos, pero que muchas veces esta planificación no debe pasar por encima del interés real por un tema, en muchas ocasiones imprevisto, y de las necesidades concretas que tienen los alumnos y las alumnas.

En este oficio debemos conducir lo imprevisible hacia lo previsible. Es una cuestión de equilibrio. Y eso se logra, sobre todo, con la experiencia.

■ Libro de los Salmos

Oh Señor, ayúdanos a sacar provecho de lo imprevisible, puesto que lo imprevisible, más que lo previsible, nos hace más humanos.

Señor, ayúdanos a hacer nuestras las palabras de Rosa María Ramírez, maestra de Primaria, cuando afirma que: «En nuestra profesión, lo imprevisible es tan importante como lo previsible. Ser maestro es practicar un tipo de arte, porque por mucho que prepares y que conozcas a tus alumnos y alumnas y que preveas numerosas situaciones, siempre aparecen otras que te sorprenden y que debes atender.

«El buen maestro o la buena maestra será quien, todo y tener las actividades bien preparadas, tenga una gran capacidad para adecuarse, de forma eficaz y eficiente, a cada situación. En una palabra, debe ser un estratega. Pero esto no resulta sencillo. No es sencillo tomar tantas decisiones como se toman en una clase y acertar siempre. Resulta imposible que todas sean correctas para todos los que componen el grupo y más cuando las relaciones entre los maestros y sus alumnos son asimétricas.

«Debemos ir haciendo nuestro trabajo lo mejor que sepamos y lo mejor que podamos en cada momento, sin perder la calma y, sobre todo, sin perder la alegría, manifestando nuestro afecto



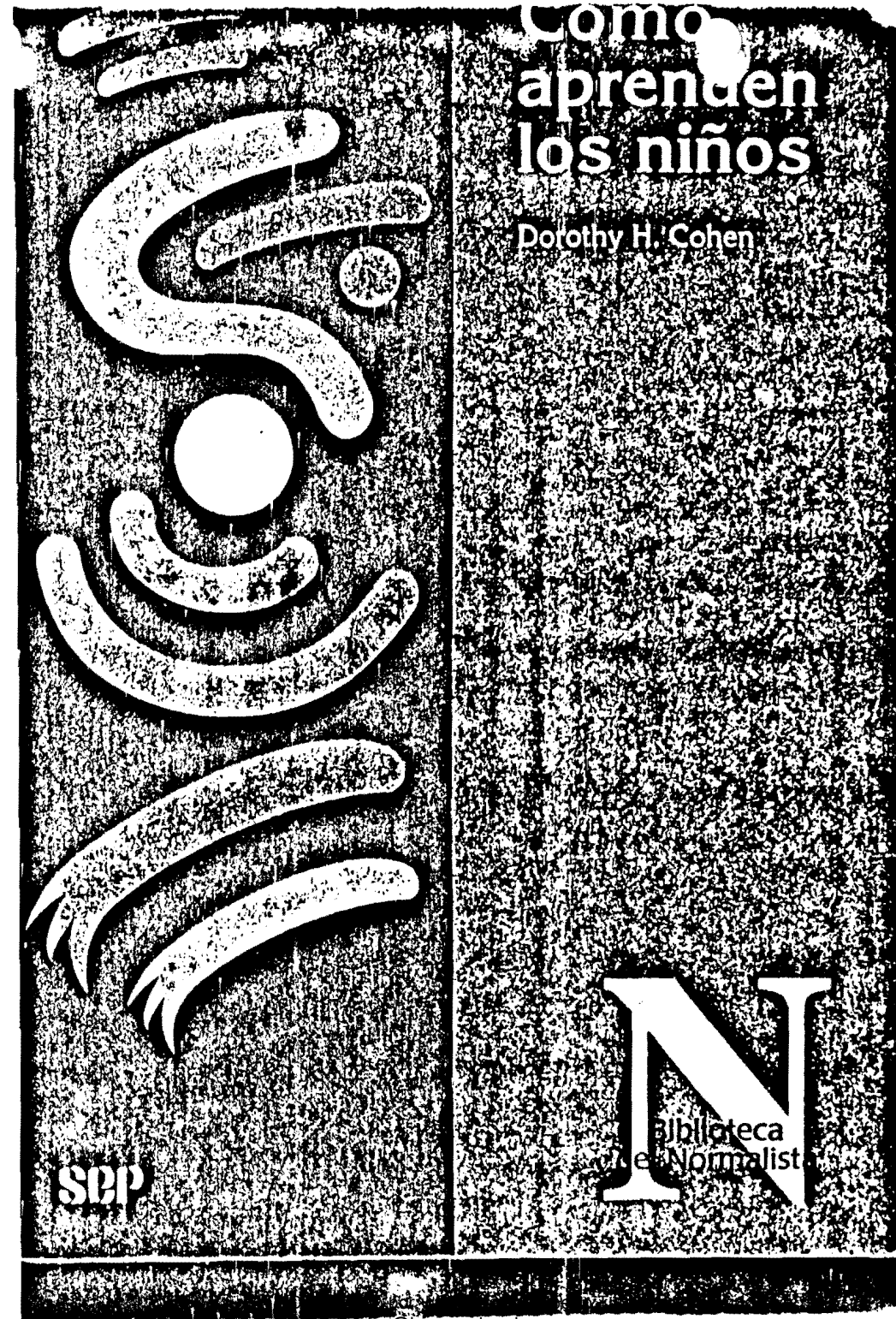
to a los niños y a las niñas que tenemos delante. Esto es lo que más falta nos hace: buen humor y comprensión».

Tiene razón Rosa María, Señor. Ayúdanos a hacer realidad su propuesta.

■ Conclusión

Somos como Napoleón, pero en plan pacífico. El curso era un buen estratega, aunque perdió alguna batalla. □

Cohen, Dorothy H., "El jardín de niños y los padres", en *Cómo aprenden los niños*, México, SEP (Biblioteca del Normalista), 1997, pp. 115-124 y 130-132.



120 a 124 Silvia Benagán
 124 a 125 Siluators
 130 a 135 Revelope
 135 a 140 Revelope
 140 a 145 Montse

V. EL JARDÍN DE NIÑOS Y LOS PADRES

CUANDO los pequeños entran al jardín de niños, una cuestión de primordial importancia para los padres es la maestra. Los padres esperan —y tienen derecho a esperar— que sea una persona cordial y afectuosa, aunque no necesite ser abiertamente expresiva para que los niños sientan su cariño. La maestra debe aceptar y respetar a los niños, tener información acerca de las etapas de desarrollo y ser sensible a las diferencias individuales que haya entre ellos. Deberá tolerar su torpeza, pero no soportar una conducta destructiva para ellos mismos o para otras personas. Deberá ser capaz de aceptar sin prejuicios su inmadurez y hasta una conducta socialmente inaceptable, y que al mismo tiempo deje abiertas las posibilidades de una conducta más madura. La maestra observará el estilo de actuar de cada niño, sus dificultades para relacionarse, su acercamiento a los materiales, su competencia por una especie de liderazgo, y la relación con ella misma.

Una buena maestra logra que los niños pronto dejen de depender de ella, de manera que un visitante a un buen jardín de niños a mitad del año escolar encontrará que la maestra apenas se distingue entre el barullo dirigido por los propios niños. La maestra que distribuye cada pieza de material, que controla cada actividad diaria de los niños y que da instrucciones para hacer unos productos como de línea de ensamble, para que los muestren orgullosamente en casa, no hace ningún bien a los niños, aun si verdaderamente los quiere y es laboriosa. Los niños tampoco necesitan que los entretengan en su escuela, que los mantengan ocupados, porque "la ociosidad es la madre de todos los vicios", o que los preparen para el primer grado. La vida misma es aprendizaje para los niños, y la interacción con su maestra, con otros niños y con materiales debe ser auténtica, no forzada y conducir con constancia al desarrollo en varias esferas importantes, al mismo tiempo.

Para el desarrollo del niño en la escuela es básico que la maestra comprenda los objetivos, en el corto y largo plazos, para esa etapa de la vida. La maestra deberá ser sensible a los intereses que atraen a los niños, hablar con claridad acerca de los modos en que ellos aprenden y estar dispuesta a ayudarlos en la aprendizaje sin imponérseles. Esto podrá hacerlo mediante su selección de los materiales para exploración, experimentación y uso, y por la disposición y organización de los materiales para la actividad individual y de grupo. Reflejará su conocimiento por sus elecciones en materia de literatura y música, que requieran buen gusto y calidad, así como la sencillez apropiada para esa edad. Revelará una continua preocupación por los cambios que haga en la abundancia y variedad de los estímulos que causen placer sensorial e intelectual. Reconocerá el derecho que tienen los niños de aplicar su fantasía en los juegos, pero insistirá en el manejo y cuidado de los materiales, así como en su devolución. La buena maestra escucha a los niños y oye lo que en realidad dicen. Apreciará toda pregunta, todo comentario, y tratará de extender su significado para el niño, mediante información de apoyo, preguntas o conceptos. Al mismo tiempo que tomará en serio a los niños, hará que ellos no lo hagan demasiado, cuando un toque ligero es mejor.

La maestra tiene la responsabilidad de hacer que los padres conozcan su filosofía y sus metas, de compartir con ellos el programa en desarrollo y las experiencias de los niños. A menudo tendrá que luchar a contracorriente con las ambiciones, demasiado miopes, de algunos padres. Es de esperar que la maestra tenga la capacidad de aclarar los efectos negativos de la precocidad, pero aunque es probable que una buena maestra de las escuelas de hoy sea también buena en la práctica, le resultará difícil expresar en palabras las razones de su práctica. Sabrá por experiencia que un esfuerzo prematuro por grandes logros, a menudo produce sentimientos de inadecuación y de inferioridad que no ceden con los años, ni siquiera ante un éxito objetivo. Por haber seguido a sus pupilos del jardín de niños a lo largo de muchos años de escuela, dado que los maestros se informan entre sí, probablemente sabrá que el mayor peligro para los niños de cinco a siete años es pasar a un aprendizaje académico y a unas relaciones con sus compañeros sin tener

un sentido de competencia y de su propio valor. Pero ser expresiva y elocuente no tiene que ser su fuerte y los padres deben aprender a evaluar a la maestra más por su desempeño que por su poder de convicción verbal.

LAS RELACIONES SOCIALES SON VITALES PARA LOS PUPILOS DEL JARDÍN DE NIÑOS

Probablemente sea cierto que para el niño, en estos primeros años de escuela, lo más importante no es su maestra o el aprender sus letras, sino su posición ante los demás niños. Ciertamente es que hay niños que dependen totalmente de la evaluación que hacen los adultos de su conducta y por tanto necesitan más tiempo que otros para relacionarse con su maestra antes de orientarse, lentamente, hacia los demás niños y los materiales. En ocasiones surge un niño que se muestra temeroso, tímido en exceso, y que necesitará al principio mayor apoyo de su maestra para encaminarse. Pero pocos niños de cinco años lloran al separarse de sus madres; en su mayoría, aceptan gustosos y sin peros a su maestra, y casi todos pasan al asunto serio de ganar amigos, conservarlos y cambiarlos, lo que para los pequeños es el verdadero significado que tiene el jardín de niños.

En una investigación acerca del efecto de la maestra sobre la cohesión del grupo infantil se examinaron determinadas aulas de un jardín de niños, en donde las maestras eran obviamente autoritarias o claramente democráticas, para ver qué tipo de maestra propiciaba un mayor sentimiento de grupo entre los niños.¹ Para sorpresa del investigador, los sentimientos de amistad íntima de los niños entre sí fueron tan poderosos con una maestra autoritaria y rígida como con una más democrática y tolerante. La razón fue clara. A esa edad la amistad es una necesidad tan imperiosa que unos niños saludables se olvidarán del adulto y hasta mostrarán sigilo, de ser necesario, en sus relaciones con sus compañeros, en lugar de negar el impulso

¹ Elizabeth Hirsch, *A Study of the Influence of the Teacher's Role upon the Social Behavior of Pre-School Children: The Influence of Dominative and Socially Integrative Behavior of Teachers Upon Cohesiveness in Pre-School Class Groups*, tesis doctoral, Universidad de Nueva York, 1967.

de acercarse más a otro de su misma edad. Por cierto, en el mismo estudio se vio que aunque la raza no era factor importante en las elecciones de los niños, el sexo sí lo era. Los varones escogían como amigos a otros varones, y las niñas escogían a otras niñas.

El camino hacia una buena amistad no es fácil de encontrar, y a menudo los efectos de las pugnas en la escuela se manifiestan en casa. Los padres quisieran eliminar de las vidas de sus hijos todo sufrimiento, pero este tipo particular de malestar es necesario para madurar. Los niños lo toleran porque el éxito final es mucho más importante que la molestia temporal relacionada con dicho aprendizaje. No se deben desechar los sentimientos de los niños diciendo desdenosamente: "No es grave cuando son tan pequeños"; para el niño, los altibajos sí son serios. Son la materia de su vida, y él lo sabe.

La amistad se desarrolla por etapas, lo que a veces la maestra sabe mejor que los padres, quienes también lo deben comprender. Primero vienen los contactos iniciales, que los niños resuelven de distintas maneras: unos con cautela, otros con temor, algunos con abierta confianza y los más a la defensiva. Viene luego el desarrollo en profundidad, en que, una vez más, hay diferencias individuales y diversos métodos. Algunos niños persisten a pesar de frustraciones y desencantos; otros se repliegan. Algunos persisten con tacto y buen humor, otros con fanfarronería o halago; algunos se retiran silenciosamente, otros dan señales de ira y disconformidad. El cambio que se produce al empezar a sostener relaciones, a menudo causa modificaciones notables en los sentimientos del niño acerca de su persona y de la escuela, en un período bastante breve. Y las consecuencias suelen sentirse incluso en el hogar.

Dentro de cada niño, el ser egoísta y el ser social están en auténtico conflicto. Mientras cada niño en el aula busca su lugar dentro del grupo, la afirmación de muchos egos decididos a sobresalir hace que se experimente y exprese todo tipo de sensaciones. Además, existen factores idiosincrásicos que complican más la dinámica del intercambio. Para algunos niños, su posición dentro de una familia puede ser tal que la búsqueda de un lugar importante entre sus compañeros adquiera la intensidad de una auténtica batalla por la superviven-

cia. Para otros, la experiencia de que los adultos nunca les nieguen nada, hace que la resistencia de sus compañeros sea un inesperado disuasivo, al que tienen que aprender a enfrentarse antes de seguir adelante. Para otros más, son tan importantes las ideas y el apremio de su organización y pensamiento sobre qué y cómo jugar, que no tienen tiempo ni paciencia para atender a nadie más.

Las personas en un aula se combinan poco a poco en cierto número de subgrupos, mientras el egocentrismo se adapta al afán social de encontrar unos acuerdos mutuamente satisfactorios. Un niño de cinco años, que es el mayor de tres hermanos, puede sentirse encantado de ser el "bebé" de la "mamá" de cinco años, cuya mandona hermana nunca le da una oportunidad. El pequeñín tímido y no agresivo puede sentirse muy feliz al adoptar un papel subordinado, mientras se le invite a jugar, y mirar con admiración al seguro y enérgico compañero de cinco años, que sabe todo lo que hay que hacer. El niño que insiste en ser el doctor encuentra pacientes bien dispuestos; el piloto de avión halla fácilmente una tripulación obediente y pasajeros. Por ello, la elección de amigos no sólo es cuestión de proximidad, intereses comunes o el mismo sexo. En gran medida, se trata de que los niños satisfagan mutuamente sus necesidades más profundas. La influencia de la vida interior, de la vida de la fantasía, es poderosa en este punto de elección de compañeros de juego y tema de juego.

Pero las continuas experiencias vitales de los niños entre sí tienden a alterar las expectativas de adaptación. El niño tímido de principios de año puede mostrar una mayor autoafirmación conforme va sintiéndose más seguro en el ámbito escolar. La admiración puede convertirse en envidia y luego en afán de emulación, en cuyo caso ya no estará dispuesto a seguir siendo un pasajero: ¡deseará un autobús o un avión propio! Y así empieza una nueva ronda de interacciones. Éste es el proceso que se desarrolla durante gran parte del año de jardín de niños, cuando los niños amplían o limitan sus inquietos egos sociales para satisfacer las insistentes necesidades de otros en una vida de juego que todos ellos necesitan y desean. La lucha por el liderazgo puede volverse muy intensa, sobre todo entre cierto tipo de niños, todos los cuales tienen algo que ofrecer. Una de

las consecuencias de esto, en el hogar, es que los niños y niñas de este año pueden liberar esta tensión orinándose en la cama durante el periodo en que empiezan a competir por un puesto de predominio entre sus compañeros.

Desde luego hay niños que prefieren jugar solos durante gran parte del tiempo, o solo con otro niño, y que evitan las batallas centrales por el poder. Esto no necesariamente es una conducta enfermiza. Igualmente podría deberse a su personalidad. No todo el mundo es extrovertido y abierto, ni todos necesitan serlo. El aspecto importante no es el número de amigos o el drama del conflicto, sino la capacidad de un niño para sentir afecto y buscar amistad, así sea con un solo niño en una serenidad no perturbada por los demás. Pero el niño de cinco años que no tiene ningún amigo debe ser vigilado cuidadosamente, sobre todo si, al mismo tiempo, se lleva muy bien con los adultos. Probablemente, un diálogo con su maestra sea el mejor modo de arrojar luz sobre las causas de esta peculiaridad.

LOS NIÑOS NECESITAN APOYO MIENTRAS SE ESFUERZAN POR CRECER

Tratar de ver al hijo propio como un ser social que se enfrenta a realidades sociales demanda un cambio de la perspectiva parental, no siempre fácil. Pero probablemente sea un requisito básico para dar al niño el mejor apoyo y guía necesarios para resolver las cosas por sí mismo. Para muchos, el año del jardín de niños es el principio de lo que continuará siendo respuesta personal a sus propias experiencias, un estilo de funcionamiento en que los padres desempeñan un papel cada vez menor pero, a pesar de ello, importante. Conviene recordar que los niños reciben en sus experiencias tanto profundas satisfacciones como conflictos y, de hecho, no hay mayor satisfacción para un niño que resolver por sí mismo un conflicto. Los niños pueden regresar a casa después de jugar en la escuela contentos y con una fuerza personal que les son favorables. Pero en los días malos buscarán en sus padres comprensión y seguridad, o bien recurrirán a sus padres como alternativa para enfrentarse y resolver el problema verdadero. El padre que aconseja a su hijo que

"no juegue con los otros niños si lo fastidian" deberá asegurarse de que este consejo es en verdad útil. El padre que siempre está seguro de que su hijo es quien tiene la culpa de todas las riñas probablemente no sea realista, así como el que supone que otro niño es quien siempre tiene la culpa (o que no está "bien educado").

Para la mayoría de las personas, en algún tiempo y lugar, existe la posibilidad de afirmarse lo suficiente para ser líder en una situación determinada. La oportunidad depende, en parte, de uno mismo y en parte del grupo particular con el que uno se relaciona. En un grupo escolar de tamaño adecuado, siempre hay niños que satisfacen las necesidades de otro, salvo aquellos niños que simplemente no saben cómo adaptarse entre personas de su edad y necesitan más ayuda que la mayoría. Es aquí donde una maestra tiene mucho que ofrecer a los niños que están en perpetua lucha.

LA MENTE SE AMPLIA EN UN BUEN JARDÍN DE NIÑOS

La vida en el jardín de niños no es sólo un asunto de relación emocional y social. Como ya se indicó antes, puede y debe ser, asimismo, intelectualmente estimulante. Los niños tienen clara conciencia de este aspecto de su preparación escolar y también del conocimiento de la maestra. Un niño volvió del jardín de niños al hogar y describió un paseo por el parque durante el cual recogió bellotas y las llevó a la escuela. Sus padres le preguntaron si sabía de dónde procedían las bellotas, y él respondió: "Sí, de la hierba". Su padre le explicó la relación de las bellotas con el roble y la razón de por qué entonces se las pudiera encontrar. El niño escuchó con interés y luego comentó, prudentemente: "Si la señora Wilson [la maestra del curso anterior] fuera mi maestra, nos habría dicho todo eso, pero creo que la señorita Harrison no lo sabe".

El contenido intelectual se desarrolla en el jardín de niños por medio de muchas actividades dirigidas por la maestra, específicamente tendientes a los procesos mentales y a la recabación de datos, así como mediante el apoyo de los juegos infantiles. Por ejemplo, las discusiones que estimulan el pensa-

miento suceden regularmente en un buen jardín de niños. A menudo son simples intercambios de información. No menos seguido, son tanteos de un nuevo terreno, que siguen a una expresión de curiosidad de uno o unos niños. En la discusión siguiente el razonamiento se relacionó con la toma de decisiones, práctica, y la preferencia subjetiva cedió ante la lógica objetiva:

Toda la clase había hecho pasteles, y se los comerían a la hora del jugo. La maestra preguntó a los niños qué preferían tomar primero: el jugo o los pasteles. (Esta maestra generalmente hacía participar a los niños, cuando era posible, en la organización del grupo.) Después de varias expresiones de gusto personal, una niña muy pequeña se llevó las palmas con su razonamiento: "Creo que debemos tomar primero el jugo porque el pastel es muy dulce, y el jugo no es tan dulce, y si tomamos el jugo después del pastel, no nos sabrá bien, y ya nadie querrá beberlo". La clase votó, unánime, por tomar primero el jugo.

En muchos jardines de niños se alienta a los párvulos a dar sus versiones acerca de las experiencias del grupo o las que han tenido fuera de la escuela. La oportunidad de hacer esto fortalece no únicamente el ego sino también el sentido de secuencia narrativa, indispensable para seguir los detalles de un cuento a través del laberinto de la letra impresa que después se leerá. Los siguientes cuentos dictados por los niños a su maestra y luego pegados a una pared del aula procedían de un viaje de toda la clase al Parque Battery de la ciudad de Nueva York. El primero presenta a dos niños, Sam y Hank, batallando con los conceptos de tamaño y perspectiva, así como con la variedad de los detalles:

"Hemos visto la Estatua de la Libertad", dijo Sam. "Era muy pequeña, porque estaba muy lejos", dijo Hank. Sam estuvo en la Estatua de la Libertad antes de ir a la escuela, y dijo: "Es grande cuando se está cerca de ella". Hank dijo: "Vimos un antiguo fuerte que están convirtiendo en algo distinto". "Caminamos alrededor del fuerte y cuando vimos una ventanita, entramos en él", dijo Sam. "Vimos hombres trabajando dentro de la ventana."

"Camino al parque vimos la estatua de un águila", dijo Hank. "Era enorme, más grande que un águila viva. Había muchos muros grandes de cemento con nombres en ellos."

"Mientras íbamos caminando vimos remolcadores, barcos y no sé qué más", dijo Hank. "Y luego fuimos al parque y trepamos a los árboles y tomamos jugo."

En fecha posterior, la maestra aprovechó estas observaciones para dar mayor información, por medio de libros e imágenes, a todos los niños acerca del tráfico del río, que consideró más apropiado para mayor estudio, en esta etapa de los niños, que la información acerca de los fuertes y sus propósitos, o la construcción de un monumento. Al mismo tiempo, reconoció que el robustecimiento de una secuencia narrativa también se desarrollaba para los niños cuyo contenido no estaba cargado de información, como el de Sam y Hank, aun cuando todos se hubieran inspirado en el mismo viaje:

Katherine y Ellen: "Lo que hicimos en el Parque Battery"

Para el viaje, fuimos en autobús. Fuimos a la estación de bomberos y vimos la Estatua de la Libertad. Ellen y yo dijimos: "No suban hasta la antorcha o el brazo va a empezar a moverse, por el peso de la persona, pues ya se está moviendo. Luego, el brazo estará bien detrás de su cuerpo y si miras atrás no puedes ver el brazo porque se cayó al mar. Y nadie sabe si se quedó en el mar".

De todos modos puede haber un guardia, por si alguien llega. Todavía se puede subir a la Estatua de la Libertad, pero no a su antorcha, sino a la parte baja del brazo.

En esta versión intervinieron sentimientos además del pensamiento, pero el último fue de puro pensamiento:

Martin y Paul

Fuimos al Parque Battery e hicimos una trampa para niños y niñas en la jaula de los monos. Tendimos unas cuerdas en las distintas áreas de la jaula de los monos. Cuando alguien entre en la jaula de los monos, nosotros lo amarramos. Tratamos de matarlos, pero se escaparon. Fuimos y capturamos más prisioneros en nuestra trampa.

Y, desde luego, están las revelaciones del juego de los niños, y los comentarios, que dan a la maestra ciertas claves de las necesidades de apoyo y ayuda por medio de experimentos, viajes, imágenes, libros, películas o cualquier otra cosa. Por ello, una maestra de jardín de niños que oyó a unos niños hablar sobre

quién llevaba tenis y quién otros zapatos preparó tranquilamente una gráfica, con dos columnas puestas en cuadros de dos pulgadas: sobre una columna había un cuadro, dibujado por ella misma, de un tenis; sobre la otra, había el dibujo de un zapato normal. Sacó de su armario unos círculos de papel, de colores brillantes, engomados. A la hora del almuerzo, sentó a los niños a su alrededor y sugirió que cada niño que llevaba tenis pegara un pequeño círculo rojo en uno de los cuadros, en la columna correspondiente, y que cada niño con zapatos normales pegara un círculo en el cuadro de la columna indicada. Con el tiempo, los círculos pegados se volvieron líneas, y empezó a notarse cierta emoción cuando se vio que los tenis iban "ganando". Pero hubo que comprobar esto, por lo que la cuenta de los círculos de los tenis se comparó con el monto de círculos de los zapatos. Ese día, en realidad, había más tenis que zapatos normales en el jardín de niños. Luego los niños contaron todos los círculos rojos que había en la gráfica y compararon su número con una cuenta de ellos mismos, y vieron que las sumas coincidían. Por lo tanto, como eran cinco, los niños con zapatos normales tomaron la ruidosa resolución de llegar con tenis al día siguiente.

LA VIDA EN EL GRUPO

La vida en el grupo tiene muchos desafíos para el niño, aparte de los que tienen que ver con las relaciones de niño a niño. Principalmente, éstas son demandas necesarias por las exigencias de la existencia del grupo, que provocan cierta desazón en el niño pequeño mientras aún se desarrolla su capacidad de compartir.

Si el niño ha estado en una guardería, esta fase del jardín de niños puede facilitarse. Pero acaso ni siquiera la guardería haya resuelto el deseo del niño de ser quien acapare el corazón de la maestra ni le haya ayudado a contener sus impulsos hasta el punto en que las necesidades del grupo reduzcan las suyas. Esto no es por fuerza una falla de la guardería. Algunos niños socializan con más dificultad que otros, y a los cinco años todavía muchos necesitan ayuda para volverse miembros razonablemente cooperativos de un grupo. Existen rutinas y ritos que son necesarios si se quiere que muchos niños compartan un aula limitada en equipo y abastos, circunstancia aplicable has-

ta en la escuela mejor equipada. El compartir exige, inevitablemente, cierta reducción de los deseos y las libertades personales, y no todos los niños reaccionan con igual alegría a este hecho de la vida.

Los padres deben darse cuenta de que la alegría o la tristeza de un niño en la escuela puede estar en función de su capacidad de abandonar algunos de sus deseos individuales para beneficio del grupo. Muchas actividades que son perfectamente razonables al ser actuadas por un niño en el hogar se vuelven intolerables en un medio centrado en la vida del grupo. Por ejemplo, cantar constituye una experiencia deliciosa y alegre, pero el canto de un niño puede estropear un cuento que se estaba contando para quienes deseaban escucharlo. En una escuela donde el espacio exterior debe repartirse, los niños, en lo individual, quizás se vean interrumpiendo la cosa interesantísima que hacían antes de prepararse, para que toda la clase pueda salir en el momento asignado. O veamos el hecho de que los niños varones tienden a monopolizar los bloques de construcción en cualquier aula. Una maestra consciente de esto podrá contener deliberadamente las ambiciones de los niños varones, para que las niñas salgan del rincón donde jugaban a la casita, y participen en un tipo de juego que pide una diferente simbolización. Puesto que esto aumenta inmediatamente la cantidad de quienes deben participar en el juego con bloques, puede causar cierto resentimiento entre algunos niños. O, pese al hecho de que durante periodos la maestra pida a los niños correr en la misma dirección, para que no choquen entre sí, un niño, sin pensarlo, puede correr en cualquier sentido, como si estuviese a solas en una habitación de su hogar. Y cuando lo derriban su resentimiento puede ser contra el niño que tropezó con él y le causó un daño.

Nada de esto es extraordinario en niños tan pequeños. Pero se debe comprender por lo que es, pues esto y la lucha por el liderazgo con frecuencia se disimulan ante los padres, en quejas de muy distinto carácter. Por ejemplo, hay niños que, en su afán por empezar a construir, apilan sus bloques de construcción en el suelo, frente a la pared, haciendo así que sin querer otros no puedan tomarlos. Luego, la maestra podrá decir: "A menos que recuerden recoger los bloques más aleja-

dos de los estantes, tendrán que dejar de jugar con ellos hasta que se acuerden mejor". Pero el drama que se dirá en casa es el siguiente: "Jackie y Harry jugaron con los bloques, pero la maestra no me lo permitió *a mí*".

FEBRERO 1997
750 PTAS. Nº 255

GIR

RES → RETOLA

ARINES → RETOLA

HERBÍVOROS → RETOLA

RES → RETOLA

RES → RETOLA

RES → RETOLA

RES → RETOLA

RES → RETOLA

RES → RETOLA

RES → RETOLA

RES → RETOLA

RES → RETOLA

RES → RETOLA

RES → RETOLA

RES → RETOLA

RES → RETOLA

RES → RETOLA

RES → RETOLA

RES → RETOLA

RES → RETOLA

RES → RETOLA

RES → RETOLA

RES → RETOLA

RES → RETOLA

RES → RETOLA

RES → RETOLA

RES → RETOLA

RES → RETOLA

RES → RETOLA

RES → RETOLA

RES → RETOLA

RES → RETOLA

RES → RETOLA

RES → RETOLA

RES → RETOLA

RES → RETOLA



Colaborar para APRENDER

Martí, Eduard, "Trabajamos juntos cuando...", en *Cuadernos de pedagogía*, No. 255, febrero de 1997, Barcelona, Praxis, pp. 54-58.

ENTREVISTA



Esperanza Aguirre
Ministra de Educación y Cultura

Primeros versos con Lorca y Machado

La educación en la prensa

La prevención del embarazo

Supermercado en el aula de inglés



019

Trabajamos juntos cuando...

Eduard Martí *

No basta con agrupar mesas y sillas, juntar al alumnado y ponerse a trabajar para que se aprenda mejor. El autor hace una síntesis de algunos estudios psicológicos para mostrar qué sucede realmente cuando trabajamos juntos.

«La cooperación entre niños es tan importante como la intervención de los adultos. Desde el punto de vista intelectual, es la más apta para favorecer el verdadero intercambio de ideas y la discusión, es decir, todas las conductas capaces de educar la mente crítica, la objetividad y la reflexión discursiva. Desde un punto de vista moral, conduce a poner en práctica los principios que rigen una conducta, y no sólo a una sumisión exterior»

(Piaget, 1969).

A primera vista puede parecer trivial defender la idea de que la construcción de conocimientos supone la colaboración entre personas. Basta con observar cómo aprenden y se desarrollan los niños para darse cuenta de lo importante que son las ayudas, los modelos y los incentivos que emanan de sus padres, de sus profesores o de sus compañeros. Y sin embargo, sólo recientemente la psicología ha otorgado a la interacción social el papel decisivo que merece como elemento básico sin el cual es difícil entender cómo y por qué los niños se desarrollan y aprenden.

Uno de los aspectos de esta dimensión social que más ha tardado en ser revalorizado es precisamente el valor de la interacción entre iguales. Muchos estudios muestran, de forma general, las ventajas de un trabajo colaborativo en relación con un trabajo individual o competitivo. Considerar la interacción entre iguales como un proceso esencial en la construcción de conocimientos —en la escuela, pero también en la familia, en contextos de juego o en otros escenarios de aprendizaje no for-

mal— ha supuesto tener que descartar la idea de que para aprender es indispensable seguir las instrucciones de una persona más competente; o la idea de que una interacción entre iguales puede ser divertida y hasta útil para entretener a los niños, pero nunca formadora y necesaria para lograr nuevas adquisiciones.

Sólo desde hace unos años, la psicología ha abordado con la seriedad que se merece el estudio de la interacción entre iguales mostrando su valor en cualquier proceso de aprendizaje. Hasta tal punto que hoy tenemos que enfrentarnos, sobre todo si pensamos en los aprendizajes escolares, a otro problema tal vez aún más insidioso: convencidos del potencial de aprendizaje que supone la interacción entre iguales, deseamos organizar las clases en grupos de alumnos sin caer en la cuenta de que no basta con poner juntos a los alumnos para que se produzca un aprendizaje rico y significativo.

Es cierto que muchas aulas han abandonado, con razón, la estructura dominante y clásica de organización basada en la interacción profesor-grupo de alumnos. Pero, como apunta acertadamente y con ironía Cazden (1991), tal vez lo que muchas veces hayamos conseguido es socializar los asientos, no el aprendizaje. Es, pues, esencial averiguar lo que nos aportan los estudios psicológicos sobre las diferentes dinámicas que se pueden manifestar en una situación de interacción entre iguales para tener criterios a la hora de sacar el mayor partido posible de las situaciones grupales de aprendizaje. Son estudios que se proponen conocer mejor qué es lo que ocurre cuando personas con características parecidas resuelven una tarea de forma conjunta. Son formas de interacción que incluyen no sólo procesos cognitivos sino también procesos sociales y afectivos. Dichos procesos son diferentes de los que surgen en una interacción adulto-niño. En este último caso domina la autoridad del adulto, lo que crea una relación asimétrica basada en la imposición de un punto de vista, mientras que en algunas formas colaborativas de interacción entre iguales es posible la reciprocidad y una mayor libertad para expresar puntos de vista diferentes.

Hay que tener en cuenta que resulta difícil llevar el razonamiento de la igualdad a su extremo. Nun-

ca encontraremos dos alumnos iguales en todos los aspectos. Algunas variables sencillas (como la edad, el nivel escolar, el sexo, la lengua, etc.) podrán ser equiparadas con facilidad, pero otras (nivel de competencia, grado de motivación, autoconcepto, nivel de habilidad social, etc.) pueden resultar difíciles de garantizar. Pero en términos generales se distinguen las formas de interacción en las que personas adultas competentes guían el proceso de aprendizaje de las formas de interacción en las que participan personas de edades y niveles de aprendizaje parecidos. A estas últimas, de forma genérica, se les llama «interacción entre iguales», pues los participantes presentan un mayor grado de igualdad, simetría y reciprocidad en sus actuaciones que cuando lo hacen con sus profesores, con sus padres o con otros adultos.

Las diferentes formas que aparecen en una interacción entre iguales no son necesariamente excluyentes; pueden aparecer en una misma situación de trabajo en grupo. Además son manifestaciones espontáneas de la dinámica interactiva no directamente manipulables desde fuera, aunque es innegable que ciertos escenarios de trabajo en grupo pueden favorecer más que otros la aparición de tal o cual forma de interacción.

A veces se confunden estas dos realidades, pues muchas de las apelaciones de ambas coinciden. Una cosa es organizar los grupos orientando y escogiendo diferentes parámetros de la situación de aprendizaje (la estructura de la meta y la estructura de la recompensa, por ejemplo) y de sus participantes (grado de igualdad o atribución de roles,

por ejemplo), con lo que se consiguen situaciones de tipo cooperativo, competitivo, de tutoría, etc., y otra cosa es la dinámica interna que se manifiesta en estos grupos, dinámica en la que se pueden distinguir varios procesos psicológicos. Es este segundo aspecto el que se recoge en el presente artículo.

Cuando el otro se toma como referencia

Los alumnos no sólo observan e imitan a los adultos. También pueden aprender tomando ejemplo de lo que hacen sus compañeros. Esta tendencia, presente en cualquier forma de trabajo, es muy característica de las situaciones en las que los alumnos resuelven juntos una tarea. El alumno que es observado por otro proporciona la motivación para emprender una actividad y sugiere ideas concretas para actuar. De esta forma se crea una actuación simultánea que ayuda a que cada uno observe lo que el otro está haciendo. Esta situación tiene una doble ventaja. Por un lado introduce un cierto distanciamiento entre el alumno y sus acciones; es como si cada alumno se pudiese ver desdoblado y observarse con mayor tranquilidad lo que él mismo hace o puede hacer a través de su compañero. Por otro lado permite que los alumnos regulen mejor sus propias actuaciones; al observar lo que hace el otro y apreciar la distancia que separa sus actuaciones de las del otro, tienen mayor facilidad para rectificarlas, corregirlas o descartarlas.

No pensemos, sin embargo, que la imitación se

Se crea una actuación simultánea en que cada cual observa lo que hace el compañero.



ANGEL NARRA

reduce a una reproducción mecánica de lo que hace el otro. Siempre supone una reelaboración —en los casos más sencillos se asemeja a una copia, pero aun en estos casos el alumno ha de reconstruir lo que ejecuta el modelo— que exige un verdadero trabajo cognitivo. No pensemos tampoco que lo único que puede imitar y observar el alumno de sus compañeros de trabajo son acciones y procedimientos para resolver la tarea. Muchas veces son actitudes (de interés, de respeto), formas de abordar el problema (impulsiva, reflexiva) o hasta emociones (alegría, desconcierto). En todos estos casos lo importante no es tanto que un alumno reproduzca lo que hace el otro como el que se dé cuenta y pueda observar en el otro comportamientos que también él puede manifestar. Precisamente, el hecho de que sea un *igual* y no un adulto puede favorecer la simetría de roles (él hace algo que yo puedo también asumir) y evita el carácter impositivo de muchos de los modelos adultos.

■ Cuando se enfrentan diferentes puntos de vista

En el otro extremo del polo imitativo y acomodador en el que los otros son modelos de observación, tenemos una forma de interactuar cuyo valor reside precisamente en la distinción, oposición y confrontación de puntos de vista. Los otros, en este caso, encarnan la diferencia, la alteridad. Son muy comunes las situaciones en las que los alumnos (sobre todo a partir de cierta edad) se enseñan los unos con los otros y defienden su punto de vista intentando rebatir el de sus compañeros. Puede surgir entonces un intercambio de ideas, un juego de argumentaciones o una reconsideración del punto de vista antes defendi-

La resolución
de una tarea
puede
distribuirse
entre varias
personas.



ANGEL SERRA

do, actividades que pueden ser muy positivas para el aprendizaje.

La aparición y resolución de un conflicto cognitivo cuando los alumnos trabajan en grupo puede, en muchos casos, tener un valor positivo para el aprendizaje. Por de pronto, para que aparezca una tensión entre dos posturas hace falta que estas posturas se formulen, se expliciten y se comuniquen. Esto requiere un primer trabajo de elaboración y de clarificación. Pero para que haya conflicto es necesario que los diferentes puntos de vista o soluciones se comparen entre sí de forma pertinente. No es suficiente que se expresen; hay que relacionarlos y determinar en qué medida son divergentes. La aceptación por parte de los alumnos del carácter conflictivo de dos o más puntos de vista les puede conducir entonces a una serie de correcciones, justificaciones o nuevas argumentaciones que son de inestimable valor para potenciar un aprendizaje más profundo.

El valor del conflicto cognitivo (o mejor *socio-cognitivo*, pues su naturaleza es tanto social como cognitiva en sentido estricto) ha sido puesto en evidencia por numerosas investigaciones psicológicas y psicoeducativas. Parece que el hecho de que las que se opongan sean personas con cierta igualdad y que no impongan de forma autoritaria sus actuaciones, hace que el conflicto pueda ser provechoso, siempre y cuando, naturalmente, haya una voluntad para encontrar la solución teniendo en cuenta lo que aporta el otro. Sin embargo, lo más importante tal vez no sea que aparezca un conflicto. Lo que es más difícil de asegurar es que el desacuerdo se resuelva y conduzca a un conocimiento mayor y compartido por todos los alumnos. Además, contrariamente a lo que se suponía hace unos años, el conflicto no es el proceso de aprendizaje por excelencia en situaciones de trabajo en grupo. Son más comunes las situaciones que generan una verdadera colaboración entre participantes.

■ Cuando se distribuyen los roles

Precisamente, una forma posible de organización del trabajo en grupo es la que consiste en repartirse la carga cognitiva y afectiva que supone tener que resolver una tarea que requiere esfuerzo. Es esta forma de organización la que más se ajusta a la idea de que en grupo se pueden lograr objetivos difíciles de alcanzar si cada uno va por su cuenta. Por de pronto, que la resolución de una tarea pueda distribuirse entre varias personas hace que la carga mental que ha de asumir cada alumno sea menor. Además, que el trabajo se distribuya hace que los compañeros repartan entre todos la responsabilidad y el esfuerzo que supone abordar una tarea; esto puede ayudar a algunos alumnos a superar ciertos obstáculos de aprendizaje ligados a una falta de motivación o a una baja autoestima.

Hay que reconocer que no es fácil conseguir situaciones de aprendizaje que faciliten dicho reparto, pero también es cierto que es muy común



ANGEL SIERRA

que los grupos de alumnos adopten roles bien determinados cuando interactúan entre ellos para resolver una tarea: uno puede asumir un rol activo y ejecutar las acciones necesarias, otro puede adoptar un papel más crítico, otro puede preferir anotar y conservar el registro de lo que ocurre, otro puede ser el típico que cuestiona sin cesar, etc. Hasta se ha demostrado que en tareas bien determinadas y adaptadas a su edad, niños de edad preescolar son capaces de coordinar sus acciones con vistas a conseguir un objetivo que no podrían alcanzar solos.

Es interesante constatar que algunos de estos roles son recíprocos y pueden dar lugar a interesantes situaciones de intercambio. Es fácil imaginarse lo provechoso que puede resultar, por ejemplo, que un alumno tenga que leer a otro el texto que acaba de redactar con el objetivo de que éste lo entienda, y que luego se intercambien los roles de lector oyente; o que un alumno asuma el rol de corrector de los errores que comete su compañero, para después intercambiar los papeles. O también podemos imaginar el caso, muy frecuente, de que uno de los alumnos haga de *instructor-tutor* y enseñe o explique a otro (*alumno-tutorizado*) algún aspecto de la tarea. En todos estos casos, la existencia de una reciprocidad de actuaciones entre los alumnos puede generar procesos interesantes para el aprendizaje. Por de pronto, el alumno que asume un rol determinado ha de hacer el esfuerzo de ponerse en el punto de vista del compañero que asume el rol complementario, algo que se facilita cuando estos roles se intercambian. Igualmente, saber que lo que uno hace (leer, por ejemplo) está directamente relacionado con lo

que el otro hace (tratar de comprender lo que escucha) facilita que el alumno tome mayor conciencia de aspectos de su actuación que hubiesen podido permanecer ocultos (identificar errores o ambigüedades del texto, por ejemplo), pudiendo así controlarlos con mayor facilidad.

De forma general, estas situaciones parecen, pues, facilitar los procesos de toma de conciencia y autorregulación, aspectos esenciales en cualquier tipo de aprendizaje.

■ Cuando se comparte para avanzar

En algunos casos el trabajo en grupo adopta una organización basada en la mutualidad y en el esfuerzo conjunto para llegar a una solución compartida. En estos casos los alumnos establecen una serie de lazos interrelacionados que conducen a una verdadera construcción conjunta: exploran, proponen, rectifican, integran lo que dice el compañero, regulan sus actuaciones, argumentan sus propuestas para que el otro las entienda, etc., todo ello con el objetivo de alcanzar una meta común.

La interacción, en este caso, no se reduce a un proceso imitativo, ni a una confrontación ni a una distribución clara de roles. Se basa más bien en procesos en los que los alumnos se regulan mutuamente y comparten progresivamente significados, lo que puede conducir a un verdadero progreso difícilmente realizable sin la ayuda de los otros. El punto de partida es la creación de un lazo comunicativo entre participantes, una especie de referente común que permite un ajuste progresivo de las actuaciones de los participantes. Es una forma de organización en la que el proceso de

A menudo, el trabajo en grupo se basa en la construcción conjunta.

toma de decisiones se lleva a cabo conjuntamente y a través de una exploración equilibrada por parte de los alumnos de diferentes puntos de vista y de una elaboración conjunta de posibles soluciones.

Esta forma de organización exige, por de pronto, ciertas habilidades comunicativas; necesita, igualmente, relaciones simétricas y recíprocas entre los participantes, así como un deseo de fondo de ir compartiendo la resolución de la tarea. Sólo de esta forma se puede crear un ambiente de trabajo en el que las ayudas, las demandas de ayuda, la corrección de errores y las diferentes propuestas lleguen a coordinarse en una dirección común. Estas exigencias pueden parecer difíciles de alcanzar. Pero esta dificultad tiene su contrapartida. El trabajo compartido es una forma de organización que tiene la ventaja de potenciar aspectos afectivos, actitudinales y motivacionales muy positivos para el aprendizaje. En una organización de este tipo cada alumno se siente parte integrante del grupo, además de darse cuenta de que puede ayudar y ser ayudado. Puede tomar conciencia de que sólo respetando la aportación del otro, la suya será respetada y ambas contribuirán a un avance en el trabajo. Su participación, si es lo suficientemente visible, puede darle gratas satisfacciones; de igual forma, los fracasos pueden repartirse en el grupo y ser analizados por todos los participantes.

El tipo de dinámica que se manifiesta en una situación de trabajo en grupo es, pues, muy variada. Nos hemos detenido en todas aquellas que, de alguna manera, poseen un valor para potenciar el aprendizaje, todas aquellas en las que los alumnos aúnan sus esfuerzos para conseguir algo que no conseguirían solos. Pero el solo hecho de poner a trabajar juntos a los alumnos no es una garantía de eficacia. Son múltiples los factores y las razones que hacen que una situación de trabajo en grupo sea provechosa, mientras que otra configuración de factores puede conducir a bloqueos, resistencias o simplemente a una ausencia de interacción. Como se muestra en otros artículos de este número, el hecho de tomar en consideración algunos de estos factores, aunque nunca será una garantía total de éxito, puede ayudar a diseñar escenarios de trabajo que potencien las ventajas del trabajo colaborativo. □

Referencias bibliográficas

- Cazden, C. B. (1991): *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
 Piaget, J. (1969): *Psychologie et pédagogie*, Paris: Denoël (trad. al castellano: *Psicología y pedagogía*, Barcelona: Ariel, 1969).

* Eduard Martí es profesor del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona.

Tonucci, Francesco, "Homogeneidad versus heterogeneidad" y "Reflexiones y preguntas de maestros", en *Con ojos de maestro*, Buenos Aires, Troquel (Serie FLACSO acción), 1996, pp. 52-57 y 59-60.

Serie
acción

TROQUEL
educación



ALGUN DIA DE LOS PUPITRES NACERAN FLORES

FRANCESCO
TONUCCI

Digitizado por ILIC. e-mail: Alvaro.Torres@ceind.org
turm@ceind.org

Homogeneidad versus heterogeneidad

La escuela transmisiva, para sostener sus principios y metodologías confundió la idea de dar iguales posibilidades a todos los niños, con considerar que todos los niños son iguales.

Ha necesitado sostener la idea de que todos los alumnos son iguales para justificar que es necesario impartir a to-

dos desde cero los mismos contenidos ya que ninguno sabe nada. "Si el niño no sabe, ninguno sabe y todos son iguales porque comienzan a la misma edad y desde cero."

La escuela en todas sus formalidades se ha ocupado de dejar bien representada dicha igualdad. Todos vestidos con el mismo uniforme, todos los niños iguales por edad, todos los discapacitados juntos en las escuelas especiales, etc., suponiendo además que de este modo la tarea quedaría facilitada.

Es muy habitual escuchar en los corredores de las escuelas a maestros decir: "este año tengo un grupo de niños muy parejito, es bárbaro", "se trabaja bien porque son todos iguales", "este año el grupo es muy desparejo, no voy a poder hacer gran cosa", "los niños diferentes atrasan a los demás", etc.

Siendo coherentes con el principio de igualdad este modelo de escuela no comprende, ni acepta la diversidad y se defiende de ella buscando progresivamente más homogeneidad e igualdad sobre una base de discriminación y exclusión.

Una escuela constructiva se debe fundar en aceptar y promover la diversidad entre sus alumnos.

Si partimos de la premisa de que cada uno de los niños sabe, y de que, evidentemente, sabrán cosas distintas, porque dependen de lo que han vivido fuera del contexto escolar, de lo que han experimentado en sus primeros años de vida que les otorgó diferentes oportunidades para saber, es obvio que no pueden ser iguales los contenidos ni los modos de acercarse al saber.

Aceptar a los niños con su diversidad es el punto de mayor valor que posee este tipo de escuela que proponemos. La misma puede incluir incluso al niño discapacitado porque parte de la base de que "todos los niños son diferentes"

El maestro deberá ser capaz de trabajar con niños distintos entre sí buscando lo que cada uno sabe hacer o puede aportar a los demás. Sin duda todos tenemos espacios de excelencia, el problema es que no siempre son



visibles y fáciles de encontrar por diferentes factores. Es necesario que la escuela apueste a la capacidad de cada niño, y lo ayude extendiendo el abanico de propuestas, de manera tal que cada uno pueda encontrar su lugar, su lenguaje. Cuando esto no ocurre, y la escuela se reduce mucho, se convierte en una institución adecuada sólo para unos pocos.

Una escuela que se enriquece con la heterogeneidad de sus alumnos, elige y busca criterios que sostengan dicha diversidad. Así por ejemplo podría cuestionar el hecho de que aún se siga sosteniendo como modelo la homogeneidad por edad para formar los grados.

¿Qué significa en la práctica que todos los niños de 8, o de 12 estén juntos? No significa nada, porque se presupone que todos tienen el mismo desarrollo cuando por ejemplo sabemos que una niña de 12 años poco tiene que ver con un niño de su misma edad.

Lo que sí tienen de igual (aunque no siempre ocurra) son los derechos, así como los tiene un niño ciego, sordo o extranjero. Veamos qué sucede justamente con estos últimos, por ejemplo en Italia. Con la masiva inmigración de niños africanos surge inquietud frente a este modelo: ¿en qué grado lo incorporo?, ¿puedo ubicar a un niño de 11 años con todos chiquitos de 6 años, porque si lo ubico con los de su edad estará muy atrasado? Sin duda, defender la igualdad por edad, es seguir escondiéndonos detrás de un dedo, y el ejemplo anterior nos demuestra sus dificultades para responder.

Debemos construir una escuela que cambie embanderándose en el criterio de la diversidad de sus alumnos.

Una escuela abierta o una escuela cerrada

La escuela con el modelo tradicional, en líneas generales no acepta la confrontación con el medio externo, por lo tanto se mantiene real y metafóricamente como una escuela de puertas cerradas.

Esta separación se observa sobre todo en los aspectos culturales, ya que al mantenerse al margen de todo lo que cambia, de las investigaciones científicas, de los movimientos de debate, etc. y al aceptar únicamente lo que es "seguro" e "inamovible", por principio queda fuera de la cultura que se halla en permanente ebullición y movimiento.

Al presumir que el niño no sabe, debe por lo tanto asegurarse de ello. La escuela debe obstaculizar el ingreso al mundo externo de la misma, ya que el niño podría mostrarse como conocedor, hasta quizás más que su propio maestro. Al mismo tiempo garantizando la "vaciedad de los niños", no se les permitirá que traigan ni siquiera en sus bolsillos elementos indicadores de su vida extra escolar, ni piedritas, ni juguetes, ni pelotas, ni muñecos, ni animalitos, ya que se presupone que los mismos interrumpirían el proceso de la tarea escolar o generarían problemas en las relaciones vinculares con otros niños.

Canevaro, en su libro *I bambini si perdono nel bosco*, nos dice que el niño entra en el bosque de la escuela, sin derecho a las piedritas que le permitirían volver a encontrar el camino; debe perderse y dejarse guiar completamente por su maestro.

Pensamos que una escuela alternativa debe ser una escuela abierta, la cual debe poder recibir a sus alumnos con todos sus saberes, con lo que son, con lo que saben hacer, con sus costumbres, con sus sentimientos.

El niño debe poder llevar a la escuela los signos de su experiencia, y el maestro no sólo lo permitirá sino que lo fomentará ya que éste será su punto de partida.

De la escuela se debe poder entrar y salir, real y metafóricamente hablando. Es decir, se entra y se traen documentos y testimonios de lo que ocurre afuera que sirvan para la tarea y también se sale para explorar y entender juntos lo que ocurre en el medio social, político, cultural, económico en el cual la escuela y los niños se hallan insertos. Debemos entender que la escuela no es una fortaleza sino que es una institución que se halla inmer-

sa en un medio cultural determinado y que no puede mantenerse al margen si debe formar a los niños para que puedan ser ciudadanos que se integren a la sociedad.

Lo individual frente a lo grupal

La escuela transmisiva se ha basado fundamentalmente en una relación dual y unidireccional entre el maestro y el alumno.

No es contemplada la posibilidad de que se establezcan relaciones entre los mismos niños, ya que son vividas como molestas para la tarea, o intentos de copiarse entre los mismos. La idea de base es que como a la escuela se va a aprender lo que no se sabe y el docente es el único que sabe, entonces cada niño en particular debe relacionarse específica e individualmente con el docente. Nosotros proponemos un tipo de escuela social, que funciona y se estructura fundamentalmente sobre la base del trabajo grupal.

Es una escuela cooperativa, donde no hay perdedores ni ganadores, sino más bien donde todos ganan en el quehacer educativo.

El grupo es el lugar de los distintos puntos de vista, es el punto de encuentro de éstos. Podríamos, casi a modo de definición, decir justamente que, en el trabajo en grupos debemos garantizar que los que participan puedan tener un punto de vista, y esto sólo es posible si podemos conocer, manipular, practicar, dominar el objeto a conocer.

Puntos de vista distintos: el trabajo grupal tiene poco sentido si todos pensamos lo mismo, y este es el mensaje que debemos transmitir a los niños: el grupo goza de la diversidad.

Llegar a un punto de encuentro: no se trata siempre de juntarse para llegar a una única propuesta, por eso el

trabajo en grupo no termina cuando encontramos una única verdad. El grupo concluye su tarea cuando se siente satisfecho con lo trabajado, cuando siente y reconoce el debate, cuando reconoce las contradicciones, acepta la diversidad y llega igualmente a producir acuerdos. La idea es que el grupo pueda trabajar un determinado tema; algunos pensarán una cosa, otros otra. Es en ese momento cuando el grupo se pone en marcha, debate, busca, solicita, consulta, reflexiona hasta llegar a un nuevo acuerdo. Seguramente si el grupo funciona bien llegará a un acuerdo que implique un nivel cognitivo más alto, en cambio si el grupo funciona mal es probable que el acuerdo sea defensivo, como cuando ninguno ha querido renunciar a su propia opinión. En este caso el nivel ha bajado quizá para garantizar por lo menos el bienestar del grupo mismo.

La escuela debe ayudar a que los grupos salgan del conflicto generando un nivel cognitivo más alto y encontrando un nuevo equilibrio. Esto no significa que la escuela deba encargarse de romper los equilibrios a los que llegan los niños, sino que más bien deberá propiciar condiciones en las cuales al menos los niños puedan poner en duda sus propios saberes, del mismo modo que lo hacen en forma natural cuando juegan enfrentando sus teorías con la realidad, y si éstas no le funcionan o no se adecuan, las modifican para poder seguir jugando.

P.-Usted y muchos autores nos dicen que debemos partir de los conocimientos previos de los niños, pero si tenemos treinta alumnos en el aula, ¿cómo hacemos para saber lo que saben los treinta?

R.-Aquí lo fundamental es partir de la base de que los treinta niños tienen un saber, y que como son diferentes entre sí saben cosas distintas y de modos distintos. Este punto que podría constituir un obstáculo, es el que nos permite más bien comenzar un recorrido metodológico que produciría efectos, y aunque sería difícil intentar en este contexto exponer los detalles de esta propuesta metodológica les propongo que pensemos algunas cuestiones al respecto.

El tomar como premisa que todos los niños saben y que cada uno sabe cosas diferentes, nos conduce a trabajar acerca de la relatividad en la construcción del conocimiento y este será el material que se ubicará en el centro del saber. Además si son treinta alumnos, resultan treinta ocasiones, treinta posibilidades para enriquecer el trabajo en el aula. Y aquí lo que se pone en juego es el uso metodológico del trabajo grupal y lo que debe valorarse son los conceptos de "mutua libertad", en tanto respeto por las diferentes opiniones en contraposición al concepto de igualdad, donde lo que termina sucediendo es que se margina al diferente.

Voy a contarles una anécdota que quizá nos sirva para ilustrar lo que queremos significar. Freinet, un gran pedagogo, se enferma después de la primera guerra mundial y queda tísico. No acepta la jubilación por invalidez y se empeña en seguir enseñando sin contar con más de 10 minutos de voz para disertar en sus clases.

No podía hablar y tenía además alrededor de

Reflexiones y preguntas de maestros:

65 alumnos en su clase de edades variadas desde 3 hasta 15 años aproximadamente. En tal situación no tuvo más remedio que inventar una escuela distinta, en donde el maestro tuvo que dejar de ser el centro de la enseñanza, del saber, y los alumnos, ocupando un lugar protagónico, debieron trabajar juntos aprovechando la diversidad y apoyándose unos con los otros. Sin saberlo y por razones muy distintas a las que venimos exponiendo, sentó un antecedente de vanguardia para su época; sentó el precedente de que es posible un modelo diferente.

La educación de los NIÑOS PEQUEÑOS en acción

Manual para los profesionales de la
educación infantil

Mary Hohmann
David Weikart

Hohmann, Mary y David Weikart, "Establecimiento de un ambiente de apoyo: los fundamentos de las interacciones positivas adulto-niño", en *La educación de los niños pequeños en acción. Manual para los profesionales de la educación infantil*, México, Trillas, 1999, pp. 61-67.

trillas 

2 Establecimiento de un ambiente de apoyo: los fundamentos de las interacciones positivas adulto-niño

En la práctica el autoentendimiento de cada niño se desarrolla en colaboración con otros. ¿Qué es, después de todo, el yo real de un niño? Como adultos, tenemos conceptos del yo real del niño, el niño también tiene sus propios conceptos. Algunas veces, el niño sabe mejor que nosotros; otras veces, nosotros sabemos más que él. El objetivo consiste en colaborar con el niño en el desarrollo de un yo que sea, a la vez, valorado y verdadero.

NANCY CURRY Y CARL JOHNSON, 1990.

ENTENDIMIENTO DE LOS AMBIENTES DE APOYO

En el aprendizaje activo, dado que es un proceso social e interactivo, es esencial la creación de un ambiente de apoyo interpersonal. Por ello, uno de los principales objetivos del Currículum de High Scope consiste en ayudar a los adultos en el establecimiento y mantenimiento de escenarios donde puedan interactuar positivamente con niños, de modo que éstos puedan trabajar y jugar con personas y materiales sin ningún temor, ansiedad, tedio o descuido. Este objetivo se deriva de los descubrimientos de la teoría psicológica, la investigación y la práctica de que el **aprendizaje activo** es el principal medio por el cual los niños construyen un conocimiento social, emocional, intelectual y físico.

En un escenario de aprendizaje activo, los niños gozan de plena libertad para manipular materiales, hacer elecciones, planes, tomar decisiones, hablar y reflexionar acerca de lo que están haciendo, y aceptar el apoyo de los adultos y compañeros cuando lo necesiten. En los niños que participan en estos tipos de experiencias de aprendizaje activo, es notoria la

habilidad que desarrollan para pensar y razonar, y también su capacidad para entenderse a sí mismos y relacionarse bien con los demás.

El propósito de este capítulo es el de aclarar el significado del **apoyo del adulto** en un salón de clase o centro de aprendizaje activo. Esto se logra con la definición de los **componentes básicos de las relaciones humanas**, el examen de **climas interpersonales contrastantes y sus efectos en los niños**, y con un enfoque en los **elementos del apoyo de los adultos** que contribuyen a un ambiente que favorece el aprendizaje activo. Los elementos del apoyo de los adultos son: *compartir el control, enfocarse en las fortalezas de los niños, la formación de relaciones auténticas, el apoyo al juego de los niños, y la adopción de un método para solucionar los conflictos sociales.*

El sentido del yo del niño: desarrollo por medio de la interacción

Desde la infancia, las experiencias de los niños con las personas importantes en su vida afectan la forma en que se ven a sí mismos y,

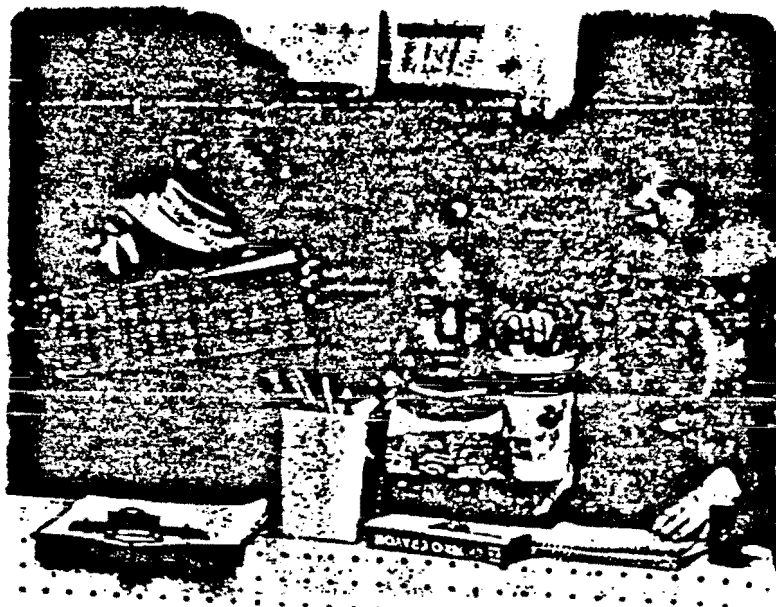
consecuentemente, la manera en que interactúan con las demás personas en diversas situaciones. El sentido del yo de un pequeño se desarrolla gradualmente durante estas interacciones –conforme el niño avanza a través de una serie de etapas que se han descrito en una variedad de formas.

Desde la perspectiva del psicoanalista Erik Erikson (1950), desde la infancia hasta la edad preescolar, los niños atraviesan por tres etapas importantes del desarrollo social y emocional: *confianza frente a desconfianza, autonomía frente a vergüenza y duda, e iniciativa frente a culpa*. Cuando las experiencias de los niños con los adultos conducen al desarrollo de la confianza, autonomía e iniciativa en vez de la desconfianza, vergüenza, duda y culpa, los niños desarrollan sentimientos perdurables de esperanza, aceptación, fuerza de voluntad y propósito.

Los investigadores clínicos de la infancia, Stanley y Nancy Greenspan (1985), consideran el periodo desde la infancia hasta los 4 años, como una etapa de seis *acontecimientos emocionales: autorregulación e interés en el mundo, enamoramiento, desarrollo de comunicación intencional, surgimiento de un sentido organizado del yo, creación de ideas emocionales y pensamiento emocional*. Los Greenspans consideran que son dos las tendencias básicas que guían el desarrollo de los niños: *regulación y armonía, y exploración de nuevas experiencias y prácticas*. Más aún, sostienen que, con el fin de construir un clima social y emocional que conduzca a la salud y el aprendizaje del niño, es esencial que los adultos apoyen las experiencias adecuadas para la edad de los niños. En ese ambiente de aprendizaje, se fomenta en los niños una sensación de compromiso emocional pleno, dominio y control.

Las investigaciones realizadas por el psicoanalista John Bowlby (1969), y la psicóloga del desarrollo Mary Ainsworth y sus colegas (1978), giran alrededor de la importancia de la *vinculación* –el proceso por el cual el niño se apega emocionalmente a su madre, padre y otras personas que le proporcionan cuidados significativos. La vinculación, o apego, afecta directamente aspectos clave de la personalidad infantil, incluyendo la empatía, simpatía, capacidad para solucionar problemas, inclinación al juego y la sociabilidad.

Otra investigación relacionada (Lewis, 1986, p. 15), describe el proceso de vinculación en términos similares: “Por medio de interacciones recíprocas y sensibles, y el surgimiento de



El susurro de la conversación es una característica normal de los escenarios High Scope, debido a que el aprendizaje es un proceso social, interactivo.

un sentido del yo, los niños tienen la capacidad para establecer relaciones que les proporcionan una base segura desde la cual explorar su entorno.” Una vez que están firmemente apegados a sus padres, o a quienes les proporcionan cuidados significativos, la principal tarea emocional de los pequeños, según la psicóloga Margaret Mahler y colaboradores (1975), es la de obtener un sentido de sí mismos como individuos diferentes y separados –individuos que son capaces de mantener sus fuertes vínculos emocionales.

Evidentemente, el apoyo y la atención permanente de los adultos permite a los niños florecer –crecer, aprender y construir un conocimiento funcional del mundo físico y social.

Componentes básicos de las relaciones humanas

Si bien el *sentido del yo* es un concepto bastante abstracto, se vuelve más claro cuando se considera en el contexto de cinco capacidades clave que se identifican en la literatura sobre el desarrollo infantil como elementos básicos de la salud social y emocional de los niños. Estas capacidades para la confianza, autonomía, iniciativa, empatía y confianza en sí mismos, proporcionan el fundamento para gran parte de la

socialización que ocurre conforme el niño llega a la adultez. Estas capacidades tienen más oportunidades de florecer en un escenario de aprendizaje activo que apoye el incremento de relaciones sociales positivas.

Confianza. La confianza es la creencia cierta en uno mismo y en los demás, que permite al pequeño aventurarse a emprender acciones con el conocimiento de que las personas de las cuales depende le proporcionarán el apoyo y estímulo necesarios. El desarrollo de la confianza empieza en el nacimiento, cuando los padres y cuidadores responden a las necesidades del infante -alimentándolo, aseándolo, mimándolo, jugando-, con lo que hacen que el niño se sienta a salvo y seguro.

Cuando llega la etapa llamada maternal, el sentido de confianza del niño se ha desarrollado al punto en el cual él o ella puede explorar la habitación contigua fuera de la vista del adulto. No obstante, el niño maternal todavía necesita verificar con frecuencia que el adulto importante aún está ahí. Animados por la confianza, los niños de tres y cuatro años dejan el hogar durante unas cuantas horas seguidas para jugar con amigos o asistir a la escuela. Aprender a confiar en un nuevo conjunto de personas fuera de la familia, es un avance importante para este grupo de edad. En un escenario favorable, los pequeños extienden el rango de sus relaciones de confianza a adultos y compañeros nuevos.

Autonomía. La autonomía es la capacidad de independencia y exploración que inspira al niño a hacer declaraciones como: "Me pregunto qué hay a la vuelta de la esquina." "Déjame hacerlo." Si bien los pequeños necesitan sentir un vínculo firme con sus padres o cuidadores principales, también necesitan desarrollar un sentido de independencia como personas que pueden hacer sus propias elecciones y hacer cosas por sí mismos. Un ejemplo temprano del pensamiento independiente es un infante, Luisito, arrullando y balbuceando a su pequeño oso de peluche: Luisito ha descubierto una forma sencilla para entretenerse. Decir "no" indiscriminadamente es una de las formas en que los maternos ponen a prueba su sentido de autonomía emergente. Asimismo, en los pequeños que están empezando a dar los primeros pasos, con la movilidad recién descubierta, se presenta una sensación de independencia que algunas veces los conduce a situaciones problemáticas -atorados debajo de una silla alta, sobresaltados por el estruendo de las ollas



El proceso de apego a los cuidadores es importante en la infancia, ayuda al niño a desarrollar un sentido de sí mismo como un individuo separado.



Fuera de casa, la confianza del preescolar en los adultos es tentativa al principio, en tanto el niño acepta el desafío de ampliar su círculo de relaciones.

y sartenes que sacaron de una alacena, inmovilizados en un lío de ropas que han decidido quitarse.

Para los años preescolares, los niños ya son capaces de hacer muchas cosas por sí mismos sin ponerse en tal riesgo, y los adultos deben estimularlos a que lo hagan. Los niños en edad preescolar sienten un gran orgullo cuando se visten solos, se sirven su propio jugo, montan bicicleta, cargan cajas grandes, "leen" un libro a un amigo. Esta clase de experiencias intensifican el sentido de autonomía del niño, dándole el valor para aventurarse y explorar nuevos materiales, situaciones y relaciones.

Iniciativa. La iniciativa es la capacidad de los niños de iniciar y continuar con una tarea—evaluar una situación, tomar una decisión y actuar en función de lo que han llegado a entender. A partir de la infancia, la iniciativa es evidente cuando los pequeños señalan y llevan a cabo sus intenciones. Laurita, quien está empezando a andar, por ejemplo, ve el llavero con las llaves de su madre sobre un banquillo. Su rostro se ilumina. Balbucea y pronuncia la palabra general para todos los objetos interesantes, "da-bu, da-bu". Laurita gatea hasta el banquillo y, tomándolo con ambas manos, se impulsa hasta ponerse de pie. Enseguida, suelta las dos manos del banquillo para tomar las llaves, pierde el equilibrio, se cae de sentón en el piso, pero vuelve a agarrarse del banquillo y



Cuando se estimula a los niños a conversar sobre sus intenciones y planes, los adultos ayudan a que éstos actúen con determinación y sientan confianza en sus elecciones y decisiones.



Los niños en edad preescolar se enorgullecen cuando hacen cosas por sí mismos, reflejando sus crecientes aptitudes para la autonomía y la iniciativa.

se pone nuevamente de pie. En este punto, Laurita se sostiene del banquillo con ambas manos—sin dejar de mirar las llaves. Con gran cuidado, retira lentamente del banquillo una mano, toma las llaves con la mano libre, las coloca en su boca, y después, con ambas manos apoyadas en el banquillo, vuelve a la posición sentada. Una vez sentada, alegremente sacude, chupa, lanza y recoge las llaves que con tanta determinación se empeñó en poseer. Los niños en edad preescolar son más ambiciosos y se expresan con más claridad que los pequeños maternos. "Juego con los bloques." "Voy a traer papel, mucho papel, y voy a cubrir la caja que me dio papá, y le cortaré unos agujeros para que sean las ventanas y será mi fuerte—yo y Paco, él me va a ayudar." Es importante que los adultos estimulen a los niños en edad preescolar a que describan sus intenciones con sus propias palabras. Esto ayuda a que los niños actúen con resolución y se sientan confiados en su aptitud para elegir y decidir—para hacer que sucedan las cosas—y verse a sí mismos como personas competentes y hábiles.

Los principios de la empatía

Cuando vio que un niño se caía y se lastimaba, María, de nueve meses, lo miró fijamente, con los ojos llenos de lágrimas, y gateó hasta su madre para que la consolara —como si ella se hubiese lastimado y no su amigo. Cuando Miguel, de 15 meses de edad, vio que lloraba su amigo Pablo, tomó su propio osito de peluche y se lo ofreció, al ver que esto no detuvo las lágrimas, Miguel trajo la frazada de seguridad de Pablo de otra habitación.

Esos pequeños actos de simpatía y preocupación, observados en estudios científicos, están conduciendo a los investigadores a trazar las raíces de la empatía —la capacidad para compartir las emociones de otros— hasta la infancia, contradiciendo la presunción que había prevalecido por largo tiempo de que los infantes y los maternos no son capaces de esos sentimientos.

En algunos de los descubrimientos más recientes y sorprendentes, los investigadores han identificado en los primates neuronas individuales que responden principalmente a expresiones emocionales específicas, una respuesta que podría ser una base neuronal para la empatía. Estos descubrimientos están abriendo una nueva área de investigación en la cual los científicos están buscando el circuito cerebral específico que sirve de base para el impulso empático.

DANIEL GOLEMAN, 1989, p. 20.



En la edad preescolar, es frecuente que los niños puedan demostrar su interés por los demás.

Empatía. La empatía es la capacidad que permite a los niños entender los sentimientos de otros, relacionándolos con sentimientos que han experimentado ellos mismos. La empatía ayuda a los niños a formar amistades y a desarrollar un sentido de pertenencia. Las primeras señales de empatía aparecen en la infancia. La psicóloga Janet Strayer (1986), dice lo siguiente acerca de la capacidad de empatía de un infante hacia sus iguales:

Aun cuando su entendimiento cognoscitivo es limitado, los infantes de 6 meses de edad reaccionan con conductas de interés y contacto hacia los compañeros que lloran (p. 50).

En escenarios de grupo, por ejemplo, algunos infantes y maternos insisten en jugar cerca de niños por quienes sienten una predilección especial, y contemplan tristemente a sus amigos especiales si es que éstos están llorando —algunas veces se acercan más y dan palmaditas a sus amigos, o les ofrecen un juguete como consuelo. Strayer informa también que el interés de los infantes se extiende a los hermanos y a los iguales: “Las madres informan que para la edad de 14 meses, 65 % de los infantes muestran un interés empático por sus hermanos” (p. 50). Asimismo, es verdad que los infantes reflejan los sentimientos de sus padres o cuidadores adultos. Consideremos, por ejemplo, a Toño, un infante que sonríe ampliamente, balbucea, agita los brazos, y mueve las piernas cuando llega su papá a recogerlo de la guardería. Sin embargo, los días en que su papá llega de la ciudad sintiéndose presionado e irritable, las expresiones iniciales de deleite de Toño se apagan de inmediato, reflejando la irritabilidad del papá.

Para los años preescolares, los niños tienen ya la capacidad de mostrar su interés por otros en muchas formas. Con su creciente habilidad con el lenguaje, los niños en edad preescolar tienen una mayor aptitud para expresar sus sentimientos y empatía por los sentimientos de otros —“Tienes apretada la boca. ¿Por qué estás triste, nena?” “Ricardo está muy triste porque rompió el retrato de su mamá.” “Oh, Paco está sonriendo porque va a ver a su papá.”

Confianza en uno mismo. La confianza en uno mismo es la capacidad para confiar en la propia habilidad para lograr el éxito y contribuir positivamente a la sociedad. Esta seguridad es un elemento esencial del orgullo interno que puede sostener a los niños a través de las dificultades y conflictos que encuentran en

su vida. La seguridad en sí mismos se desarrolla cuando los niños pasan algún tiempo en escenarios que la favorecen —desarrollando sus habilidades e intereses y con oportunidades para experimentar el éxito. Los investigadores en el desarrollo infantil, Nancy Curry y Carl Johnson (1990), reportan que cierto tipo de experiencias influyen en la autoconfianza:

La evidencia disponible sugiere que el contar con un sentimiento bien establecido del propio valor como persona, junto con una confianza y convicción de que se pueden enfrentar los desafíos de la vida, ejerce un efecto de protección. La limitada evidencia sugiere que son dos los tipos de experiencias que tienen mayor influencia: las relaciones amorosas seguras y armoniosas; y el desempeño exitoso de tareas que son importantes para el individuo (p. 3).



"¡lo hicel" Los niños desarrollan confianza en sí mismos cuando alcanzan objetivos que son importantes para ellos.

Sin embargo, el desempeño exitoso puede ser difícil de alcanzar si los adultos no sacan partido de las oportunidades para que los niños pongan en práctica su habilidad para la solución de problemas. Es comprensible que los adultos se disgusten con los niños que se las arreglan para colocarse en situaciones problemáticas —el infante atorado debajo de una silla alta, el pequeño que llora en medio de un montón de ollas y sartenes, el preescolar que se sirve un vaso de jugo y lo derrama todo sobre la mesa. Irónicamente, sin embargo, las situaciones potencialmente negativas como éstas, con frecuencia proporcionan excelentes oportunidades para resolver problemas, que pueden ayudar a los niños a desarrollar la seguridad en sí mismos. Por ejemplo, con el apoyo y la reafirmación adecuados por parte del adulto, el infante puede encontrar la forma de salirse de debajo de la silla alta; al pequeño se le puede alentar para que vuelva a guardar las sartenes en la alacena; y el preescolar puede asumir la responsabilidad de limpiar el jugo derramado. Cuando los adultos tienen la paciencia para visualizar estas situaciones desde *el punto de vista del niño*, reconocen la importancia de alentarlos para que empiecen a resolver sus propios problemas, colocando así las bases para experiencias de aprendizaje que estimulen el espíritu de competencia y autorrespeto de un niño.

Un concepto ecuaníme de la autoestima

Nos guste o no, la autoestima está en función de realidades tan inflexibles como: lo que podemos hacer, lo que hemos hecho con lo que tenemos, lo que hemos hecho de nosotros mismos.

Al abordar las relaciones interpersonales, haríamos bien en convertir a la educación en una actividad más participativa y proporcionar más oportunidades para el desempeño y la interacción. Cuando los estudiantes hablan, conversan sobre una historia, explican un problema de matemáticas o leen un ejercicio a sus compañeros de clase, recorren un largo camino hacia la construcción de conexiones que contribuyen a fomentar la autoestima.

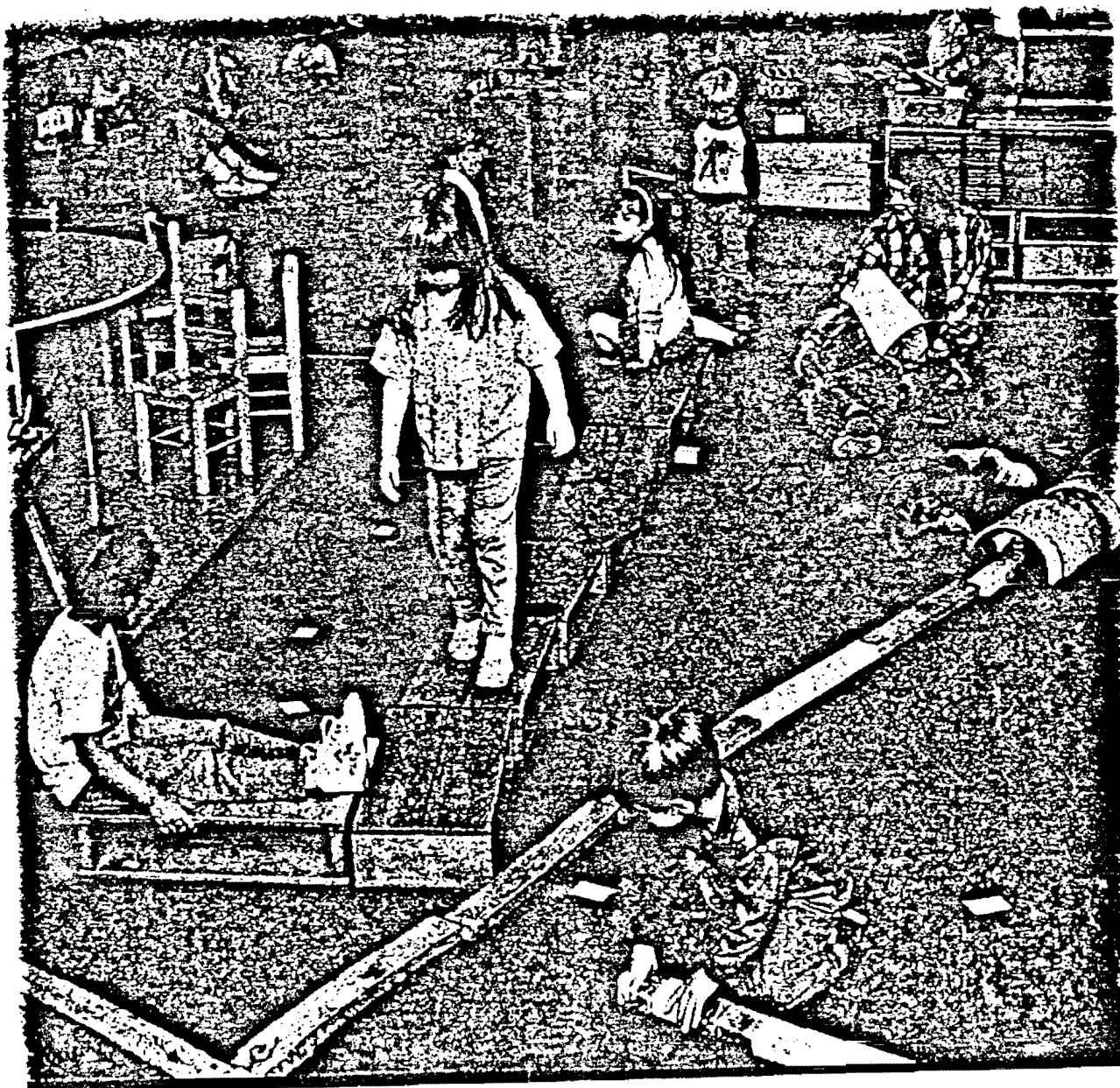
Por nuestra parte, lo mejor que podemos hacer es enseñar a los niños, en un ambiente de compasión y participación activa, que el autorrespeto se gana, con frecuencia con considerable dificultad, y equiparlos para que se lo ganen.

MIKE SCHMOKEL, 1989, p. 34.

Sin embargo, incluso los niños muy pequeños, no se dejan embaucar en la confianza en sí mismos por medio de la manipulación de los adultos y la falsa alabanza. Consideremos la experiencia de David, por ejemplo: David está sentado en la silla alta lanzando alegremente su cuchara al piso cada vez que su mamá se la devuelve. Cuando se le dice: "No tires la cuchara, David", y no se produce el resultado deseado, mamá saca a David de la silla y le dice que recoja la cuchara. "¡No!", responde firmemente. "Mamá te ayudará entonces", dice su mamá, y toma la mano de David, la guía hasta la cuchara, coloca los dedos del niño alrededor del mango y le sostiene la mano con la suya. "Así, David fue un buen niño. Recogió su cuchara", dice la mamá en tono de alabanza y aprobación. "No, *mami* lo hace", responde David con

toda naturalidad. La confianza en uno mismo se desarrolla como resultado de las propias acciones y decisiones, y los niños parecen comprenderlo y esperar que los adultos lo comprendan también -y actúen de acuerdo con ello.

En ambientes de apoyo, el equilibrio entre la libertad para explorar y la seguridad y certidumbre que crea un ambiente predecible, más el apoyo adecuado, propician que los niños permanezcan concentrados en las actividades elegidas.



Bloque II

La organización del trabajo en el aula y la planeación didáctica

Encabo, Ana M., Noemi A. Simon y Alejandra M. Sorbara,
"Planificación docente", en *Planificar planificando. Un
modelo para armar*, Buenos Aires, Colihue (Nuevos
caminos en educación inicial), 1998, pp. 88-90.



Capítulo III

Planificación docente

«—¿Podrías decirme por favor qué camino he de tomar para salir de aquí?
—Depende mucho del punto adonde quieras ir —contestó el gato.
—Me da casi igual dónde —dijo Alicia.
—Entonces no importa qué camino sigas —dijo el gato».

LEWIS CARROLL.

Alicia en el país de las maravillas.

Toda acción organizada que el hombre proyecta se encuentra sustentada por una planificación: cuáles son sus propósitos, con qué medios la realizará, quiénes estarán involucrados en ella, y cuál será su probable resultado, además de considerar en qué tiempo y espacio será posible concretarla.

Estos mismos aspectos están presentes en la planificación de la acción pedagógica: para qué: objetivos; con quién: actores involucrados en el proceso; qué: contenidos; cómo: actividades o metodología; cuándo: distribución del tiempo; con qué: recursos.

Considerando el interjuego de todos estos factores, el docente irá configurando sus anticipaciones, en la búsqueda constructiva de un modelo propio que le permita organizar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Pensamos que la planificación didáctica es una instancia fundamental de la producción de conocimiento del docente, la herramienta eficaz que da cuenta de su intencionalidad pedagógica, en oposición a la improvisación y al espontaneísmo. Siempre que sea lo suficientemente flexible como para ir adecuándose en retroalimentación con la práctica, ampliándose a partir de ella, en tanto es una hipótesis de trabajo y no una receta rígida y estereotipada.

Se observa en general una contradicción entre la caracterización del docente como trabajador intelectual, y su dificultad manifiesta para plasmar en el papel sus anticipaciones y el resultado de sus acciones.

También es común advertir una desvalorización de la utilidad de la carpeta didáctica, pues generalmente se convierte en una formalidad con la que la maestra cumple como un trámite burocrático que no incide en su tarea concreta.

Para nosotras, comprender la significación de la planificación como organizadora del trabajo y como resultante de la reflexión acerca de las estrategias didácticas a implementar, implica una valorización del propio rol desde una perspectiva profesional.

Por eso, en tanto esta toma de conciencia no se produzca, la planificación didáctica será una simple rutina alejada de la práctica, y ésta estará sometida a los vaivenes de los intereses momentáneos de los niños.

«La improvisación de la tarea, no otorga mayor libertad, ni posibilita la creatividad del alumno como falsamente se supone, sólo conduce al caos, a la pérdida de tiempo y en la mayoría de los casos hacia actitudes autoritarias frente al desbordamiento de los niños».²⁷

Consideramos que planificar no es una tarea exclusiva

²⁷ Diseño Curricular para el Jardín Maternal. M.C.B.A., 1990.

del docente, sino que debe ser compartida por los padres y los niños asumiendo roles diferentes.

La participación de las familias realimenta la práctica aportando otra lectura acerca de los aprendizajes y de sus logros, y constituye un valioso aporte para la evaluación continua.

La participación de los alumnos es indirecta, pues con su accionar permite a la maestra inferir sus necesidades e intereses y además se concreta a través de la planificación y evaluación de algunas experiencias.

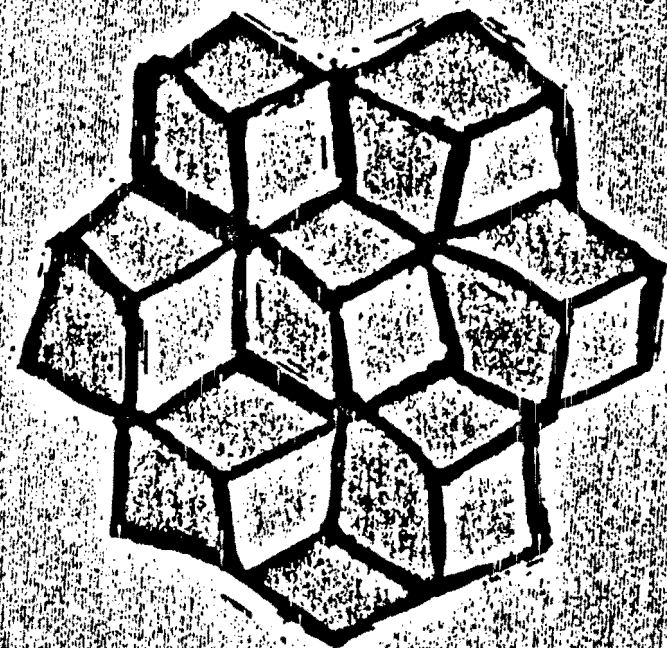
El docente, al planificar, se ubica en un aquí y ahora, y va conformando redes que ata y desata de acuerdo a los datos que la evaluación y autoevaluación del proceso le va aportando, para lograr enseñar y que sus alumnos aprendan.

Conducir a éstos hacia la construcción de los saberes, asumiendo que en la tríada docente-alumno-conocimiento el protagonismo es compartido, implica hacer de la tarea un compromiso diario y constituye un desafío que vale la pena afrontar.

González Cuberes, Ma. Teresa, "Conjugar el verbo planificar (Yo propongo. Vos, si querés, probás)", en *Al borde de un ataque de prácticas. La enseñanza: construcción e interacción*, Buenos Aires, Aique, 1993, pp.174-197.

Ma. Teresa González Cuberes

AL BORDE DE UN ATAQUE DE PRÁCTICAS



APORTES
A LA EDUCACIÓN
INICIAL


AIQUE

6

Conjugar el verbo planificar (Yo propongo. Vos, si querés, probás)

Ante todo convengamos que ningún plan garantiza *per se* el logro de los propósitos que lo han engendrado. Vemos que esto ocurre en la política, cuando organizamos un viaje de placer o cuando se pretende ajustar el presupuesto. Si se trata de trabajar en el campo de la enseñanza-aprendizaje, naturalmente, el monto de variables en juego sobredetermina tanto el diseño, como la ejecución de los planes. Si, además, tomamos como propios los supuestos que transcribo —señalados hace más de veinte años—, es posible que sintamos que “el piso se nos mueve”. Veamos:

“[...] En el siglo XXI la enseñanza tendrá estructuras tan radicalmente diferentes de las actuales que el enfoque de nuestros días probablemente no tenga entonces mucha vigencia [...] Tanto el contenido como la forma de los programas

educacionales sufrirán cambios tan decisivos que los educadores del siglo venidero considerarán nuestra actual enseñanza como un antecedente negativo y un ejemplo de lo que no hay que hacer.”¹

Pero, como dicen en el campo, “no alambremos” —no asustarse—. En realidad al hacer un plan, al planificar una práctica de cualquier índole, sea en un laboratorio, en una sala de cirugía o en la de un Jardín de Infantes se pone en relación todo lo que sabemos, todas las variables interactuantes; se ajusta lo previsible, lo establecido, lo prevenible y se contempla lo contingente. En este sentido la planificación didáctica, para las prácticas en el Jardín Maternal o el de Infantes, implica diseñar y escribir el desarrollo de una “agenda de trabajo” que describa lo que se anticipa hacer. Para ello se tendrá en cuenta lo que es “propio” de esa sala, de ese grupo, de esas cuidadoras o maestros y de esa institución, así como lo que sabemos desde la teoría, desde el cuerpo conceptual que fundamenta la tarea educativa.

Si, como sostiene la perspectiva psico-socio-pedagógica, pensamos que educar es prevenir, al planificar consideraremos además, lo que hace a lo psico-social, a lo cognitivo y lo corporal. No olvidemos por otra parte que el plan, sea para unos minutos, para todo el día o para períodos más extensos, dejará un espacio abierto a lo circunstancial o fortuito. Hay quienes piensan que ser libre, democrático, “moderno”, significa no planear nada, hacer aquello que nos “parezca” justo cuando “tengamos ganas”...o cuando los chicos “quieran”. Sin embargo, por más ganas que tenga un arquitecto de imaginar los leños crepitando en el hogar y el humo subiendo por la chimenea hasta mezclarse con el azul del cielo, sus planos determinan que habrá que construir cimientos, paredes, techados y hasta tendrá que someterse a la inspección

¹ Martín, W. B. (1971): *Estrategia para la reforma de la enseñanza superior*, Bs. Aires, Paidós.

oficial que apruebe el "final de la obra".

Los planes despliegan un proyecto de trabajo. En el Nivel Inicial ese trabajo se realiza con pequeños seres humanos, que **sienten, piensan y hacen**. Que son sujetos únicos y que, por tanto, merecen el mayor de los cuidados, el mayor de los respetos. Siendo esto así, nadie ha podido "patentar" un modelo de plan válido para todos los casos y de aquí para siempre. Nadie se ha postulado para el "Oscar", ni ha obtenido el premio "Nobel" por su manera de planificar la tarea en el aula. Pese a esto Pérez y Gimeno Sacristán (1988) advierten:

"Hasta hace bien pocos años la literatura sobre planificación en educación era mayoritariamente prescriptiva [...] Los procesos de planificación se emplean a concebir, pues, como procesos racionales de adopción de decisiones sobre las rutinas que deben incorporarse en el plan flexible de actuación del profesor, dentro del complejo sistema ecológico del aula. Si no puede prescribirse un único camino racional de intervención, tampoco puede proponerse un único modelo de planificación racional [...] Personas-profesores, con estructuras cognitivas rígidas, pobres y poco diferenciadas en el ámbito profesional intentan mantener invariables sus esquemas, en contra de potentes evidencias contrarias del medio. Incluso cuando repetidamente se muestran ineficaces y contraproducentes, negarán o distorsionarán toda información que no encaje con las previsiones de sus esquemas. Por el contrario, a medida que el profesor ensancha sus estructuras mentales, sus redes semánticas, amplía sus posibilidades de diferenciación e integración de estímulos e informaciones de fuentes dispares y diversas, quiebra el egocentrismo mental y se abre a las sucesivas modificaciones de sus esquemas, requeridas por los cambios del contexto y por la evolución de su experiencia [...] Las destrezas y capacidades

cognitivas requeridas para intervenir racionalmente en el mundo complejo y cambiante del aula ni son unívocas ni mecánicas, ni pueden ser preestablecidas [...] El profesor ha de actuar como un artista o como un investigador, creando y elaborando sus propios esquemas e instrumentos de análisis y experimentando en cada situación estrategias concretas de intervención."

Y finalmente agregan:

"[...] Las rutinas, a pesar de ser comportamientos o respuestas estereotipadas, son elaboradas por el propio sujeto en función de las exigencias ecológicas del aula, y pueden significar comportamientos adaptados a la realidad cambiante del grupo de alumnos y de las exigencias curriculares, o suponer un obstáculo, determinante de una actuación fosilizada e insatisfactoria. El problema no está en la existencia de rutinas, sino en la naturaleza de las mismas y en la función que cumplen dentro del pensamiento práctico donde se integran."²

El tema es, entonces, que hay que planificar las "prácticas" y en tal caso...¿cómo hacer un plan cuando no sabemos, cuando nadie nos "enseñó" a hacerlo?

Hemos hablado de vías posibles para resolver las ansiedades que lo nuevo provoca en nosotros; en el caso de los planes bien podríamos pensarlos como una aventura que incluya a las niñas y niños y a nosotras mismas. Desde este encuadre, conviene que tengamos en cuenta que cuando alguien afirma "esto se hace así" —y pretende que todos se sujeten a sus dictados— está cometiendo varios "pecados". Se

² Pérez, A. I. y Gimeno S. J. (1988): *Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre planificación al pensamiento práctico*, España, Infancia y Aprendizaje.

cree dueño de la verdad; niega todo espacio para que los demás hagamos un descubrimiento o propongamos algo diferente; genera parálisis o estereotipias e impide pensar por nosotros mismos. A veces se encuentran profesores que ponen en duda que las estudiantes sean capaces de pensar...aunque cuestionar esta actitud no significa suponer que todas sean igualmente pensantes. Finalmente hay algunos otros formadores que hacen creer que lo mejor que pueden hacer —por sus alumnos— es “enseñarles lo que se debe hacer” en cada caso. Es probable que estas personas —que existen en todas las instancias educativas— calmen, den garantías... Pero son ellos, finalmente, quienes coartan, generan dependencia, “ayudan” a no crecer, a permanecer sometidos.

¿Existen reglas para planear las prácticas?

046
Si, existen, y tantas como estudiantes, maestras y profesores estemos dispuestos a enseñar y aprender... Si nos remontamos a nuestra historia personal ni mamá, ni la empleada, ni los tíos o abuelos presentaban un plan por escrito antes de comenzar a cuidarnos; sin embargo, nosotras y nuestros hermanos y amigas jugábamos, de mañana, de tarde, invierno y verano, a un mismo juego, a mil juegos... ¡Y cuánto aprendimos! En esos tiempos descubrimos la diferencia entre el día y la noche, que los postres eran dulces y la sopa salada, que a uno le habían dado cinco caramelos y al otro ocho... En esos tiempos, y a pesar del asco, comprobamos que cortando en pedazos a una lombriz, cada segmento cobraba vida. Si bien la oscuridad podía resultar amenazante, nos animábamos a juntar “bichos de luz” o luciérnagas; o a cubrirnos los ojos para jugar “a las escondidas” o a la “gallina ciega”. No dudábamos que Juan era más alto y Mariela más petisa que nosotros; que habla dibujitos que eran “dibujitos” y otros que decían cosas, que eran “palabras”. Recordemos que quienes nos “cuidaban” no necesariamente tenían “tí-
tulo”;

los”; que todo eso lo aprendimos, aun antes de ir al Jardín o a la escuela, sin que respondiera a ningún currículum ... Eran tiempos en que las personas que nos cuidaban y enseñaban no diferenciaban, necesariamente, la “motivación”, la “fijación”, el “objetivo” o los “criterios de evaluación” de las tantas propuestas cotidianas. ¿Entonces?

Se me ocurren diversas maneras de aproximarnos a ciertas normas para elaborar un plan. En primer término, veamos que **la práctica se presenta como una situación “artificial” que, muchas veces, en lugar de formar, deforma.** En ellas nos acercamos a una sala con chicos y chicas acostumbradas, generalmente, a una maestra, a su estilo, a su manera de abordar la tarea; a la teoría que sustenta su quehacer —o a la ausencia de la misma—. En todo caso, el plan ha de responder a lo que “ella” estipula. Sin embargo, ella misma pasó por lo que ahora nos conmueve; si somos constantes, seguras, humildes, podremos consultarla, proponerle alternativas, diferentes caminos para llegar a lo que nos ha indicado.

En segundo término, para planificar nuestra práctica podremos pensar en lo que hemos visto hacer y decir en ese grupo, o lo que no se hizo ni dijo mientras observábamos. Nuestro plan nos llevará a buscar nuevas canciones, juegos, relatos y materiales. Por eso es bueno preguntarse qué atrae a los chicos, qué los pone ansiosos, por qué gritan o se sienten molestos, cómo, cuándo y por qué se aplacan... Es probable que descubramos que son tan curiosos, expresivos, alegres o creativos como lo fuéramos en nuestra infancia o como son nuestras sobrinas, primos o vecinos, o sea la infancia que conocemos.

Todo esto nos permite pensar en un plan abierto, organizado, aunque sin sujeciones, impedimentos o directivas inútiles. **Abierto** porque no estará todo pautado y **organizado**, porque tendremos en cuenta, de antemano, si se necesitará agua, si usaremos pinceles, si la práctica implica un momento de pasividad luego que los chicos hayan vivido una mañana sentados y quietos. Es imposible pensar en una

situación ideal o perfecta pero, para que todo salga bien habría que confirmar si la ficha y el toma corriente del grabador coinciden, o ver cómo se resuelve la situación si cuando estás usando la voz para crear suspenso, en la sala contigua cantan a voz en cuello.

Todo esto exige determinadas respuestas, ya que cualquiera de estos aspectos puede "desorganizar" a los chicos, el ambiente, a nosotros mismos y, ni qué decir, a la tarea propuesta. En tales casos no existe ni "magia" ni recurso que permita evitar el caos... Aunque, como vimos, todo —o casi todo— es prevenible, previsible.

El plan ha de permitir modificaciones; estos factores imprevistos no nos pueden llevar al fracaso. ¡Tan frustrante puede ser este fracaso para los chicos como para vos, para las maestras o los profesores!

La planificación: ¿cuaderno "borrador" o copia en carbónico?

Por una supervivencia de vicios arrastrados en la historia, aún se suele decir a las estudiantes que pidan "el tema" sobre el que ha de "versar" su práctica. En otras cátedras prefieren hablar de actividad, suponiendo que de ese modo se resuelve el conflicto. En realidad, las experiencias que se realizan durante la etapa de formación, denominadas prácticas, implican mucho más que un tema o una actividad, que un objetivo o un aspecto recortado dentro de la planificación didáctica o del currículum. Cuando esto es reconocido por maestras y profesoras, encuentran otras formas para definir aquello que —en términos de ensayo, de acercamiento a la realidad— atravesarán quienes buscan especializarse en educación. Ciertamente el papel carbónico para sacar copias está en extinción; no estaría mal pensar en realizar "borradores" en lugar de reproducciones.

Más allá de rechazar ese tinte enciclopedista que plantea hablar de tema, cuando se trata de poner en marcha una

estructura psico-socio-pedagógica en la que se conjuguen contenidos, experiencias, materiales, sentimientos, pensamientos y acciones, creo que hay mucho para proponer en auxilio de quienes organizan, orientan o concretan las situaciones de práctica. En ese sentido, se necesita tiempo para analizar lo que se ha de aplicar más tarde junto a niñas y niños; conviene, además, que se hagan uno o varios bocetos o proyectos alternativos, considerando todo lo que demande previsiones.

No pocas veces se les propone a las practicantes que se hagan cargo de la merienda, no tanto por su contenido nutricional, socioafectivo o cognitivo sino porque se supone que es una práctica "fácil". Probablemente, las enseñantes que realizan esta elección, tengan en mente el logro o afianzamiento de determinadas competencias, hayan desarrollado diariamente dicha actividad y, entre ellas y los niños le hayan imprimido ciertas características propias, fundadas en necesidades, intereses y posibilidades. De modo que, aunque lo parezca, no es una situación tan sencilla.

Vaya despacito y cuénteme...

Se trata, entonces, de que antes de planificar reflexiones sobre todo esto. Para ello podrás tomar en consideración tanto lo que hayas observado, como las indicaciones dadas por la maestra orientadora o "dueña de casa". Por otra parte, al conocer los lineamientos o sugerencias emanadas del programa o del currículum, podrás enriquecerte con la relectura de textos o apuntes de clase, para ampliar la información. Una revisión de la bibliografía de apoyo, tal como: enciclopedias, publicaciones periódicas u otros recursos también será de ayuda. El propósito de todo esto es ampliar la mirada sobre lo que tendrás que decidir. El plan, de ese modo, se irá enriqueciendo con todos los datos que describan qué, cómo, cuándo, para qué se dirá, ofrecerá o realizará durante el tiempo previsto, incluyendo, además, copias, títulos, esque-

mas de las imágenes, narraciones o poesías, de las canciones o de los recursos a usar. Es importante que anticipes dificultades y posibles soluciones, así como de qué modo involucrarás a los niños en la reflexión, la evaluación y el orden de la sala.

Tengamos en cuenta que existe una amplia variación entre los maestros. Están aquellos que lo dicen todo, que "sobreprotegen" al estudiante; esos otros que piensan: "que se las arregle como me las tuve que arreglar", y los que explican pero dejan un margen sin pautar. Cualquiera sea la modalidad de los docentes orientadores, tendrías que estar segura de que la planificación y la práctica respeten y eviten vulnerar el clima o el estilo imperante en la sección. Aunque esto no significa dejarte avasallar o someterte, sin poder intentar transformaciones.

¿Podemos analizar un ejemplo concreto?

Reconozcamos ante todo que es imposible ofrecer un cómo planificar tan válido para la sección de bebés del Maternal A, como para el "grupo integrado" del Materno-Infantil B, o para las secciones de tres y de cinco años de los jardines C y D. No podemos ni generalizar ni hacer reduccionismos. Ni siquiera es lo mismo planear una actividad con el mismo grupo, para el lunes o para el jueves, ni para los chicos que asisten a la mañana o a la tarde —aun cuando fueran de la misma edad y del mismo barrio o extracción socio-cultural—. Quizá, lo que puedas definir —cualquiera sea el caso de la práctica que se avecine— sea tu propia actitud, cómo serán tus "intervenciones", sobre qué "supuestos" funcionará aquello que pretendes llevar adelante.

Lamentablemente esto no suele aparecer en los planes; sin embargo, es un ingrediente que significa mucho. Tiene que ver con:

- el propio equilibrio emocional;
- la intencionalidad que guía la elección profesional;

- la capacidad de tomar decisiones reflexivas;
- la flexibilidad para poder mirar lo que ocurre desde distintas perspectivas, sin quedar atrapados en la respuesta fácil.

Si te proponen enseñar una canción nueva a los nenes de tres años, varias son las cuestiones a tomar en cuenta: estamos en la mitad del ciclo escolar, han pasado las vacaciones de invierno y, tras la etapa de resfrios y otras enfermedades, ya se han reintegrado casi todos los ausentes. La clase será el miércoles, a las diez, después de la "merienda" y antes de ir al "patio". De este modo vas conjeturando cómo podrían reaccionar los nenes, cuál será el clima, qué cosas podrían atraerlos. Tal vez hayas observado que otra practicante les enseñó una canción que se transmite por TV al mediodía, de dudoso valor musical, lingüístico y cultural. Es probable que los chicos hayan respondido con entusiasmo pero, desde lo que has estudiado, pensás que este tipo de canciones limita los aprendizajes. En tal caso podrías consultar a la maestra de la sala sobre la posibilidad de incluir otras canciones que el grupo no conozca, las rondas tradicionales, lo que has descubierto en una casete recién comprada o aquella canción que escribieron en un "taller". Es posible llegar a acuerdos; entonces decidirás llevar la flauta, la casete o si le acercás la hoja pentagramada a la maestra de música.³

El plan se va delineando progresivamente; habrá que pensar cómo y dónde se realizará la actividad. ¿Es lo mismo si se cumple en la sala o si hay que trasladarse a otro espacio? Si así fuera podrías acompañar el desplazamiento del grupo con tu voz, repitiendo una cuarteta o una canción conocida. Recordemos que esto no siempre será eficaz o necesario. En otro caso, si los chicos llevan mucho tiempo quietos ¿necesitarán realizar alguna actividad dinámica antes de comenzar a aprender la nueva canción? Una alternativa

³ Ver Abad, S. y otras (1992): *¡Música maestro!*, Bs. Aires, Humanitas.

podría ser: "Les propongo jugar a las escondidas". Entonces les explicarías que se trata de que se escondan como se les ocurra, sin moverse de donde están. La consigna será clara: "mientras yo cuento uno, dos y tres, ustedes piensen cómo se pueden esconder sin caminar, sin buscar escondites. Yo, entre tanto, iré corriendo mesas y sillas para preparar el espacio". Mientras, podrás observar lo que hacen las nenas y los nenes, y señalar: "Veo que Matías se escondió panza abajo", "Ahora Carolina se escondió como un ovillito". Por el contrario, si encontrás que están excesivamente bulliciosos, ¿qué recursos intentarías? Se me ocurre, por ejemplo, invitarlos con gestos y remarcando con los labios el mensaje, para que los chicos prueben descubrir qué les decís. Una vez restablecida la calma, comenzarás con la canción, tal vez con la flauta, el celestín, la guitarra o sólo con tu voz.

En la edad preescolar, la progresión heteronomía-autonomía depende mucho de lo que los mayores vayamos ofreciendo. Lo importante es que el grupo paulatinamente vaya construyendo y sosteniendo ciertas normas de convivencia y de trabajo y eso no es fácil ni inmediato.⁴

En caso de disponer de tiempo, alguna nena o nene podría proponer que todos cantaran o jugaran con el cuerpo. Otros preferirán escuchar una grabación, en silencio o acompañándola con instrumentos. ¿Es posible que, de acuerdo a lo previsto en el plan, se resuelva con los niños qué hacer antes, después y para terminar, sin que esto signifique delegar la responsabilidad en el grupo o prescindir del rol de enseñante que estás ejerciendo?

Sólo la actitud observadora, una posibilidad de ir conjeturando sobre la marcha, te permitirá ir pulsando al grupo —y esto se aprende cuando hay disponibilidad en lugar de susto—. Sabemos que no es con amenazas, con castigos o penitencias como se ayuda a las personas a

⁴ Constance Kamii, entre otros autores seguidores de la teoría piagetiana, analiza estos temas y hace interesantes aportes; sus textos figuran en la bibliografía.

conquistar la autonomía, la responsabilidad, y a realizar aquellos aprendizajes que les permitan crecer. De nosotros depende encontrar los momentos y las formas de acelerar, detener, repetir o avanzar... así no remedaremos el viejo modelo de "maestra ciruela" por todos conocido. Por otra parte, si realmente has ido observando y descubriendo al grupo, si estás convencida del atractivo de la canción elegida, no será necesario apelar a ningún truco o triquiñuela para "motivarlos", sean estos un cuentito, el uso de un muñeco u otro. Tené en cuenta que podés ponerte "del lado" de los nenes, siempre y cuando no olvides tu posición de adulta y de educadora.

El desarrollo infantil demanda coherencia de parte de los adultos y muchas veces, desde el Jardín, se ofrecen modelos o propuestas incongruentes con lo que ocurre en los hogares y en la sociedad en general. A cambio de esas trampitas —eso que suele presentarse como "sorpresita" o "regalito"— ¿podrás pensar en algún juego de "caldeamiento" o en un ejercicio de relajación que ayude a los nenes a conectarse consigo mismos, con el espacio, con el silencio? Sin duda resulta difícil, sobre todo al comienzo de las prácticas, controlar tanto los propios temores como la selección adecuada de propuestas y recursos, pero justamente las prácticas son la oportunidad para que vayas poniendo en acto lo aprendido, para ir evaluando y corrigiendo tu desempeño junto a las y los chiquitos.

Con frecuencia, tampoco aparecen en el plan las consignas, las palabras y los tonos de voz a usar, aunque estas cuestiones resultan primordiales. Las consignas claras, el utilizar palabras apropiadas y conocidas por los niños y una cuidadosa pronunciación sostienen cualquier propuesta didáctica. La afectación al hablar, el exceso de diminutivos, la mezcla entre lo real y lo mágico suelen subvertir toda la riqueza de un proyecto escrito. En lugar de anunciar que "el señor silencio se va a enojar", que "el piano está furioso" o que "la señorita no los va a querer más" puede ser eficaz: usar los cambios de voz, procurar ayudarlos para que se pongan

"blanditos" o invitarlos para que "descubran" los sonidos que provienen de la calle. Se trata de que las nenas y nenes valoricen, comprendan y generen el silencio, la concentración o la quietud cuando ellos sean necesarios.

Siguiendo con el plan, ¿pensaste en las mil maneras de presentar la canción? Con una grabación, con flauta o piano, tarareándola, cantándola junto a las compañeras de práctica, recitando los versos. Luego se analizará con el grupo qué dice la canción. ¿O te parece mejor ir desgranando el texto, de cuarteta en cuarteta, para que ellos se vayan acoplando? Como ves, hay infinidad de combinaciones posibles, en tanto los chicos la vayan reconstruyendo y memorizando. Si percibieras una atmósfera de inquietud, aburrimiento o desconcentración podés ofrecer alternativas: moverse, formar parejas y alternar el canto, inventar mímicas, o bien pasar a realizar otras actividades vinculadas con lo sonoro y lo musical.

Para finalizar, ¿reunirías al grupo para compartir algunas reflexiones? Puede ser acertado repartir copias de la canción para que las lleven a casa o puntuar entre todos la secuencia que siguieron durante la clase. ¿Te parece que podrías anticiparles lo que harán a partir de ese momento: ir al patio, a tomar la merienda, a jugar libremente? En tal caso las opciones podrán ser individuales o por grupitos.

Y bien, hasta aquí podemos ver que no hay una única forma, o la "mejor manera" de planear una práctica de música.

¿Cómo planificar una actividad vinculada con la investigación?

Para comenzar te diría que, a menudo, se recorta el campo de lo científico en el Nivel Inicial, ya sea que el acercamiento a la investigación se reduzca al "rincón de ciencias", o que se considere que los niños de las edades que nos ocupan "no pueden hacer ciencia" o, finalmente, que se plantee que se hace "ciencia" con un germinador, olvidando

las ciencias sociales, la matemática, la química u otros campos de investigación. Esto es grave, implica —una vez más— la fragmentación del conocimiento, y lo peor es que éste se produce en manos del docente...y en el nombre de la didáctica y de la psicología. Ocurre que los maestros y las maestras hemos sido "formados" a través de un cúmulo de "materias", separando "la teoría" como algo ajeno a la práctica, olvidando que tanto los adultos como los niños, —pe-se a ser sujetos incompletos, fragmentados— aprendemos con el sentir, el pensar y el hacer...y que todo aprendizaje, toda inscripción o libreto "educativo" hace que seamos quienes somos. Esto incluye las estructuras inteligentes, nuestro inconsciente, nuestro "deseo de aprender", nuestra curiosidad o la ausencia o negación de la misma.

Llegado este punto, me parece importante que discriminemos la diferencia entre "dar una práctica" y aquella vieja historia de "dar un tema". En realidad, cuando practicamos, estamos ensayando la aplicación de todo lo estudiado, de todo lo aprendido, de todo lo "sabido", con el objetivo —no siempre explicitado— de **facilitar el descubrimiento, la invención, la reconstrucción o la apropiación de conocimientos** por parte de los nenes. En cambio "dar un tema" significa transmitir un conocimiento cerrado; es ignorar que los chicos se formulan "teorías", que conjeturan, que interpretan la realidad, de acuerdo a sus esquemas intelectuales y afectivos. Nada de ello se transmite, ni puede ser "envasado" en sus cabecitas. Pero vayamos a la pregunta.

Supongamos que la maestra de la sección de cuatro años te propone una "práctica" sobre flotación.

Una de las primeras cosas a hacer sería preguntarte qué sabés sobre el tema y qué hipótesis manejan los nenes entre los tres y los cinco años. ¿Por qué ese rango de edades, si la práctica será con niños de cuatro? Pues, porque de acuerdo a las experiencias que hayan tenido, sus hipótesis varían de uno a otro, aun dentro del mismo grupo.

Tal vez puedas recordar qué hacías cuando chica, los propios juegos, tus fantasías y temores infantiles, lo que

hacían tus hermanos menores o tus amigas cuando "curioseaban". Necesitarás información, acerca de lo que los nenes ya vienen realizando con sus maestras y familiares; tiene sentido que averigües si han o no jugado con agua, cómo y cuándo lo han hecho. Por otra parte, ¿sabés qué textos existen acerca de la investigación o la experimentación en el Nivel Inicial?

Es importante advertirte que —no porque aparezca en un libro o revista— todo lo que se nos sugiere es absolutamente acertado o aconsejable.⁵ El juicio crítico ha de permitir evaluar pros y contras, prevenciones, posibles modificaciones. Para planear esta práctica convendría tomar en cuenta qué materiales y recursos posee la sala; si hay fuente de agua, si hay que traerla desde los baños, de qué material son los pisos, si los chicos cuentan con delantales impermeables o habrá que transformar bolsas de residuos grandes a tal fin. ¿En qué puede afectar que la "clase" sea en un día templado, si hace frío o llueve?

Personalmente —y pensando en el aula como un taller—, intentaría proponer un trabajo en pequeños grupos por vez. Luego los chicos podrían rotar, unos a leer con otra "practicante" libros referidos al "tema" con ilustraciones y textos claros; otros a dibujar lo que descubrieron, o a contarle a su maestra lo hecho. Si esta alternativa no resultara viable, y teniendo en cuenta que esta actividad puede resultar excitante, ¿cómo pensarías el trabajo con el grupo completo? ¿Habría una forma de garantizar un "aprendizaje idéntico" para todos?

De ninguna manera se trata de que los nenes "apren-

⁵ Conozco varios libros recientes que proponen jugar con telgopor, con espuma de afeitar en aerosol, con alcohol y otras sustancias, peligrosas en algunos casos, que atentan contra el equilibrio ecológico en otros y que ignoran las posibilidades y características de las instituciones y sus respectivas comunidades. El modernismo, el efectismo y la ausencia de reflexión o de madurez pueden llevar a ciertos autores a descuidar cuestiones fundamentales y a generar, quizá involuntariamente, contradicciones severas y prácticas decididamente riesgosas.

dan" que Arquímedes explicó lo que ocurre cuando un objeto flota o se hunde. En cambio, ¿podrán buscar "explicaciones" aunque sean pre-lógicas? ¿Encontrarán semejanzas y diferencias o confrontarán sus manipulaciones y las reacciones observadas?

Las bateas de plástico, los bakies, una pileta "inflable" podrán servir de "continente". El agua, en este caso, será el "contenido", aunque otras veces se los llene con viruta, semillas u otros materiales continuos o discontinuos. Los vasos y cucharas descartables, algunos trapitos y papeles, los corchos, las ruedas, trocitos de madera, botones, etc. servirán para el caso. Chicas y chicos podrán descubrir colores, formatos, tamaños, texturas, resistencias, y otros atributos de los objetos y relacionarán unos y otros con la flotación y el hundimiento. Al seleccionar los objetos, ¿qué podrías proponerles? ¿Los nenes determinarán con cuáles no jugar y por qué? ¿Sabrán que algunos manchan, que otros se deterioran con el agua? ¿Descubrirán otros que son de uso "exclusivo" como los vasos de la merienda, la lapicera de la maestra? ¿Habría que advertirles que hay que "arremangarse" y "protegerse" para evitar enfriamientos o excesiva humedad o ellos mismos podrán decidirlo? En este sentido es importante recordar que tanto a la maestra como a la practicante les compete cuidar todos los detalles que puedan atentar contra la salud y la seguridad. No hacerlo implica riesgos inútiles y una demanda excesiva sobre los chicos.

Si la experiencia corresponde al momento denominado **juego-trabajo en rincones, juego-proyecto o juego-trabajo en talleres** sería válido que el grupo tenga varias opciones simultáneas, de modo que mientras unos jueguen con agua otros lo hagan con bloques, o dramatizando. Puede ocurrir que durante ese período nenas y nenes cambien de opinión. Si pasaran de una a otra área de trabajo sin conectarse con la actividad y los materiales, ¿qué podrías hacer?

Es importante que los materiales o las propuestas de juego sean igualmente convocantes; de ese modo los chicos

se distribuirán sin conflicto y se desenvolverán autónoma y organizadamente. Si, en cambio, se diera el caso de tener que trabajar con todos juntos, ¿les anticiparías qué y cómo podrían operar, cómo conviene que organicen el espacio y los objetos? Prever esto permitirá que, mientras unos preparan las mesas reunidas por ejemplo, en el centro de la sala, otros busquen agua o separen las sillas de modo que se pueda circular en torno a la gran mesa, para que nadie tropiece o derrame el agua.

Si tenés una compañera practicante, ¿acordarías con los niños que ella irá registrando en el pizarrón lo que vayan descubriendo? ¿O preferirías hacerlo vos misma con los nenes? Por caso: lo que "flota" indicado entre dos flechas horizontales y lo que se "hunde" con una flecha vertical. Tu rol, entretanto, apuntará a la coordinación del grupo. ¿Darías consignas, preguntarías? ¿Cómo usarías la contra-argumentación? Puede ser oportuno que promuevas la reflexión y la conceptualización, así como que observes en silencio y tomes alguna nota sobre lo que ocurre. Si pudieras seguir con atención los comentarios infantiles tal vez registres que Lucas afirma "esto es grande y flota, y esto chiquito se hunde", o que María habla acerca de los flotadores que usa cuando la llevan a la pileta.

En cualquiera de los casos descriptos nos corresponde a los adultos anticipar al grupo que la actividad va llegando a su fin; los chicos requieren un tiempo para abandonar el juego, y nuestros objetivos demandan que la sala quede ordenada. Terminada la actividad, es posible "revisar" lo que ha quedado escrito en la pizarra. ¿Cómo harías para que los chicos intercambiaran sobre lo ocurrido? Otra alternativa sería proponerles nuevas experiencias, analizar con ellos los cuidados que hay que tener para ese tipo de actividad o planear en grupo qué otros materiales se podrían incluir en una próxima vez. En lugar de esto, tal vez les ofrezcas un impreso que represente lo que hicieron para que lo coloreen e incluyan en su carpeta o, entre todos, produzcan un afiche que exprese la síntesis de la experiencia. En fin, el clima grupal te indicará

la alternativa más conveniente; sin embargo es importante que hayas podido anticipar estas y otras alternativas. Hasta aquí hemos visto posibles prácticas con nenes de Jardín de Infantes.

¿Cómo planear la tarea con bebés?

Sin duda, el trabajo en el Jardín Maternal marca diferencias; los nenes más pequeños tienen otras demandas, sus aprendizajes están más vinculados a lo que habitualmente se aprende en el hogar. Sería un error pretender la "escolarización" a ultranza para estos niños. Por otra parte, el contacto con bebés o con nenes que apenas pueden expresarse verbalmente, que aún no controlan esfínteres o que recién están logrando desplazarse con autonomía resulta muy "movilizador" para las personas mayores, sean practicantes, maestras o cuidadores. Esta temática sería larga de analizar, pero existe buena bibliografía al respecto. Lo cierto es que para realizar las prácticas en el Jardín Maternal, también tendrás que pensarlas de antemano, aun cuando éstas se realicen con un grupo formado por ocho nenes y nenas cuyas edades oscilan entre los 12 y 18 meses.

Se trata de un grupo pequeño, lo cual asegura que podrás contactar con cada uno y ofrecerles estímulos y respuestas ajustadas a sus necesidades y posibilidades. Es prioritario que puedas reconocer que **ni son tus hijos ni sos su mamá**, una cuestión que demanda no poco conflicto interior. A partir de allí, de la observación que hayas realizado y de lo que conozcas por experiencia de vida y por lo estudiado, estarás en condiciones de comenzar a planear la tarea. Digamos que se trata de trabajar durante una hora, luego del desayuno y de la higiene —cambio de pañales, lavado de cara y manos—. Podrás optar por jugar en la sala, en el "SUM" —salón de uso múltiple— o al aire libre. Las previsiones de materiales y actividades tendrán que variar según la opción elegida. Para esas edades, ¿optarías por: las

colchonetas, los carritos de arrastre, los pre-triciclos, las pelotas y los tambores? ¿Sería mejor que usaran ensartados, encajes huecos, bloques grandes y livianos, baldes y recipientes para trasvasar? Desde luego que no es aconsejable ofrecer todo al mismo tiempo; sería erróneo no brindar estímulos pero tampoco es positivo el exceso en las propuestas. Llevar la flauta o la guitarra, o una casete con música infantil y proponer el uso de toc-tocs, de cucharas de madera o simplemente palmotear serían alternativas posibles; los pom-pones o las cintas de plástico lavable servirán para danzar, sacudir, lanzar o "dibujar en el aire".

Es bastante frecuente que no todos los nenes y nenas se involucren en la misma actividad, por ello ¿cómo harás para mantener una mirada constante sobre todos y cada uno?

Sin forzar la situación, pese a que el objetivo de tu práctica es favorecer ciertos aprendizajes, es posible que hagas propuestas, que te incluyas en algún juego, que te sientes en el piso para armar una torre de bloques. ¿Te has preguntado si corresponde que verbalices lo que está haciendo Antonella o lo que crees quiere expresar Ariel?

La atención estará puesta en evitar accidentes, en limpiarle la nariz a Joaquín, en esperar con los brazos abiertos a Sole que titubea en sus primeros pasitos o en ver de qué manera Julián y Karina resuelven cómo jugar juntos. ¿Qué harías si sabés que Vale y Gisela suelen estar soñolientas, debido a que tienen un largo viaje hasta el Jardín y se han despertado muy temprano? ¿Cómo intervendrías al advertir su llanto, que se rascan la cabeza o bostezan? Quizás les ofrezcas un lugarcito para que puedan echarse a dormir, con la libertad que sólo a esa edad se puede disfrutar. ¿O tratarías de "despabilarlas" para que no se pierdan tu práctica?

Si estás muy ansiosa, es probable que esa hora "no pase nunca", tal vez "sobreactúes" o encuentres que "no has enseñando nada"; sin embargo, al aplacarte, descubrirás que tanto estas nenas y aquellos nenes como vos misma, están aprendiendo mucho. Finalizando el tiempo de juego podrías invitar al grupo para ir dejando ordenado. ¿Te pondrás a

hacerlo vos misma o les acercarás el cajón para que guarden las pelotas o junten los bloques? ¿Se te ocurre qué podría pasar en uno u otro caso? Te propongo que entonces una canción para despedirte, que les expliques que otro día volverás a estar con ellos. ¿Te parece que corresponde que le recuerdes a Julián que no se quite las zapatillas o a Joaquín que ponga su pañuelo en el bolsillo, o eso te suena como una intervención directiva? Llegado este momento, es probable que tengas sentimientos contradictorios. Una charla con las compañeras, las maestras o los profesores podrá ayudarte a evaluar la experiencia, a considerar errores y aciertos y a prever futuras acciones.

Y bien, espero que los tres ejemplos hayan sido bastante explícitos; sin embargo es probable que aún resten muchas dudas, que te queden deseos de cuestionar todas estas propuestas. Es posible que todo esto promueva un re-trabajo en el profesorado, que concluya en un texto superador del que estás leyendo.

Precisemos, por favor

A esta altura es posible que reaparezca "la pregunta por el millón"... ¿Cómo se hace el plan? Pareciera preocupar más cómo escribir, qué poner, cómo diseñar el plan, que pensar en los nenes, verdaderos co-protagonistas de lo que ese plan proponga. Las corrientes conductistas, los modelos tecnocrático-burocráticos —con su correlato de autoritarismo y eficientismo—, han impuesto la "obsesión" de la planificación. La normativa, en este caso, ha "encorsetado" la tarea didáctica. A tal punto, que muchos docentes se asustan cuando les proponemos que utilicen el diseño que les parezca más adecuado, que les resulte instrumental, que asegure el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es cierto que en muchos casos se fiscaliza lo que hacen o no hacen; es también cierto que otros docentes justifican la falta de planes diciendo que "todo está en su cabeza".

En general, todas las investigaciones confirman que no se aprende más o menos, mejor o peor, exclusivamente en función de la planificación didáctica. No obstante la y el "buen maestro" planifican, organizan, evalúan, reajustan sus previsiones. Veamos qué conviene hacer para diseñar los planes de práctica, más allá de que éstos se registren en hojas de carpeta, en cuadernos o en tarjetas:

- esclarecer los propósitos del proceso a tu cargo;
- establecer los objetivos —pensados éstos como los logros, las competencias o las construcciones que esperas que realicen los niños;
- incluir los contenidos, las cuestiones sobre las que se hablará, se pensará, se experimentará, las relaciones intelectuales, las posibles preguntas, las conceptualizaciones a las que quisieras arribar;
- asentar en el plan los libros consultados, los que pondrás al alcance del grupo; alguna canción, poema o trabalengua que podrías utilizar como recurso y todo el resto de materiales a usar;
- considerar la distribución del tiempo y el espacio, qué ocurrirá antes y después de tu práctica, en qué lugar ocurrirá;
- anticipar las alternativas que se te ocurran para resolver inconvenientes o para hacer modificaciones sobre la marcha;
- finalmente, has de prever la evaluación del proceso y la propia autoevaluación, qué, cómo y cuándo se realizará, si quedarán muestras para apreciar los resultados...

054

Agregaría que el plan podría incluir una agenda o "ayuda-memoria", tal que: no olvides hablar con la portera, pedirle algo a la mamá de Juan, conseguir revistas ilustradas, etc.

Hasta aquí la tarea previa; el plan se completará luego con las anotaciones posteriores, que podrán consignarse a un costado, abajo o en el reverso del mismo. Más tarde habrá que determinar qué volcar en los legajos o registros narrativos de María o de Sebastián, qué se apuntará en el cuaderno de comunicaciones de Ariel o de Sole.

He tratado de conjugar con vos el tema de la planificación. De aquí en más cabe la posibilidad de la crítica, de las ampliaciones o correcciones. Me parece conveniente dejar aclarado que por una decisión meditada no incluí mayores referencias a los lineamientos curriculares. Estoy convencida de que dichos lineamientos progresivamente irán modificándose, contextualizándose en cada institución, en función de cada región. Por lo tanto frente a las prácticas, el currículum será una variable más entre las tantas mencionadas.

Vengo observando que en los últimos años, la excesiva sujeción a lo viejos lineamientos y normativas fue provocando un estancamiento en la práctica docente, el vaciamiento o atiborramiento de contenidos y la ausencia de procesos genuinamente educativos dentro de las escuelas. Espero que esas cuestiones evolucionen y sean los mismos docentes y estudiantes quienes decidan y puedan realizar las necesarias asimilaciones y acomodaciones entre lo que ocurre en la práctica y las concepciones sostenidas en los currículos. Moyles (1990) hace un aporte muy significativo en torno al juego y su relación con el currículum. Ella señala que:

"[...] El juego no es un currículum en sí mismo [...] Aunque los niños necesitan un conocimiento de los materiales de juego, de sus funciones, propiedades y nombres y requieren destrezas de manipulación y coordinación para emplearlos, el juego constituye un medio por el

que los pequeños abordan diferentes aspectos del currículum para un aprendizaje."

Y luego advierte que las maestras deben autoformularse algunas preguntas antes de preparar las situaciones de juego y aprendizaje, entre las cuales rescataré:

- ¿De dónde partirán los niños? ¿Exigirá este tema que los pequeños reestructuren y enriquezcan su conocimiento, así como proporcionar la práctica y la revisión de las destrezas previamente aprendidas?
- ¿Qué áreas del currículum será posible abarcar?
- ¿Qué decir de las necesidades individuales dentro de mi clase?
- ¿Cómo supervisaré y estimaré lo que cada uno de los niños esté haciendo y aprendiendo y sus actitudes ante las tareas? ⁶

Con la convicción de que las cosas están cambiando, de que la reflexión y la autocrítica nos ayudan a todos a repensar y a co-pensar la actividad cotidiana, terminaré este capítulo con una cita. Si se pudiera afirmar que lo que dice D. Kantor (1989) ya ha sido superado o que está en decadencia, confirmaríamos que estamos cambiando; entretanto veamos que:

"[...] Se han observado diversas modalidades en el ejercicio de la autoridad en la sala de Jardín de Infantes. Éstas se ponen de manifiesto a través de los mecanismos implementados por los docentes en la interacción con sus alumnos y en el

⁶ Moyles, J. (1990): *El juego en la educación infantil y primaria*, Madrid, MEC-Morata.

comportamiento de los mismos en las situaciones [...] Los intercambios se enmarcan en un modelo de enseñanza y conducción del aprendizaje que gira en torno a la fijación de hábitos por condicionamiento, destacándose particularmente la habituación a la obediencia [...] Los fundamentos de las consignas se relacionan, por lo tanto, con los premios y los castigos anunciados por medio de promesas y amenazas, lo cual implica una pérdida de racionalidad en el proceso de aprendizaje y en la relación docente-alumno. En este mismo orden de cosas ubicamos los recursos tales como cantos, rimas, juegos verbales y corporales, adivinanzas, etc. que vehiculizan normas, órdenes y amenazas, generalmente sin explicitar su contenido. La actividad lúdica y la imaginación se instrumentan en función de la disciplina, y las normas no se elaboran ni se aplican como tales sino como consignas que persiguen respuestas-tipo con arreglo a una demanda-señal [...]"

Y ejemplifica:

"Voy a buscar al Sr.Registro para jugar un ratito a los que vinieron y los que faltaron... Si se portan así no voy nada. ¿No quieren jugar? "¿Es cierto Omar que le pegaste a Vm?... Te saco el beso que le di, ¡un nene que pega no puede irse con un beso de la señorita!" ⁷

⁷ Kantor, D. (1989): Obra citada.

Pérez Alarcón, Jorge, *et al.*, "¿Qué es la rutina de actividades?" y "Descripción de la rutina de actividades", en *Nezahualpilli. Educación preescolar comunitaria*, México, CEE/Nezahualpilli/Rádda Barnen, 1991, pp. 144-155.

Nezahualpilli

educación preescolar comunitaria

Jorge Pérez Alarcón
Loja Aplega
Margarita Zarco
Daniel Schugurensky



CENTRO DE ESTUDIOS
EDUCATIVOS



Digitalizado por: Secretaría de Educación Pública
www.sep.gob.mx



Rádda
Barnen

En el capítulo anterior hemos descrito la distribución del aula por áreas de movimiento en rincones de trabajo. Esta organización del espacio, junto con la organización temporal que a continuación describiremos, favorece tanto el aprendizaje en los niños como el desarrollo de conductas autónomas.

1. ¿QUE ES LA RUTINA DE ACTIVIDADES?

La rutina de actividades es la secuencia del trabajo de los niños durante el día.

Esto quiere decir que hay momentos de trabajo que se repiten diariamente para todo el grupo, pero ello no implica que todos los niños hagan siempre lo mismo, puesto que las actividades de investigación y juego que cada uno realiza son diferentes cada día; más aún, no son iguales para todos los niños del grupo.

Pongamos un ejemplo: La rutina que sigue Lupe (9 años) con los miembros de su familia:

Arreglo personal y desayuno	6:30	actividad grupal
Trabajo en la escuela	8:00	actividad individual
Comida familiar	14:00	actividad grupal
Juego con hermanos y vecinos	15:30	actividad grupal
Trabajo individual	17:00	actividad individual
Merienda y plática familiar	19:00	actividad grupal
Descanso para todos	21:00	actividad grupal



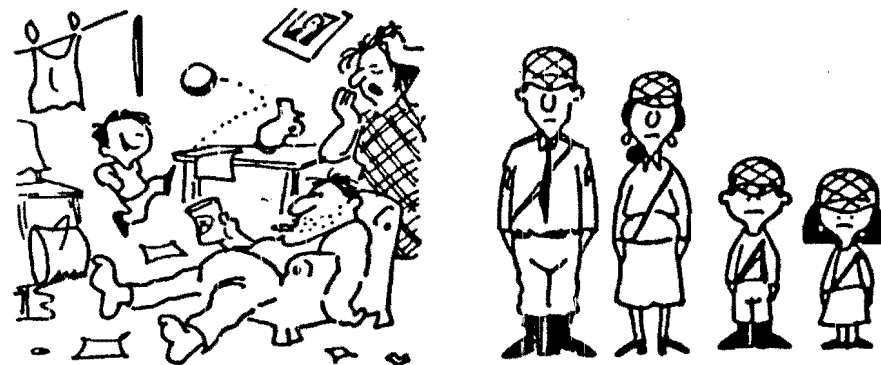
Claro que no: el horario es el mismo, los tiempos iguales para todos, pero cada uno de los hermanos ha hecho durante el día actividades muy diferentes; no se han puesto la misma ropa —uno de ellos se vistió con ropa de deportes—; no han desayunado, comido, ni cenado lo mismo, porque no todos tenían el mismo apetito; cada uno entró a un salón diferente y trabajó con distintos maestros, materiales y materias; y finalmente, su tarea ha sido distinta, pero después de comer, los cuatro hermanos y sus vecinos han jugado al mismo juego.

Por ello, al final de la merienda han platicado sobre lo que cada uno ha hecho, y sobre lo que han realizado juntos.

Así, una rutina de actividades sirve para organizar lo que todo un grupo hace, en este caso una familia, sin que esto quiera decir que todos hagan lo mismo.

Imaginemos a la misma familia sin rutina. Cada miembro hace lo que quiere, como quiere y cuando lo quiere. Sería difícil creer que viven en orden, que se respetan, y sobre todo que tienen un fin común y que trabajan para lograrlo.

Una rutina que además de igual horario (los momentos de rutina) impone que todos jueguen a lo mismo, vistán la misma ropa, asistan al mismo grado escolar y hagan las mismas tareas —aunque las edades e intereses no sean los mismos—, significaría que es una familia que no respeta los gustos y necesidades de cada miembro, y así niega las posibilidades de desarrollo e independencia que cada hijo necesita.



DOS EXTREMOS EN LA RUTINA DE ACTIVIDADES.

No es difícil recordar modelos de escuelas que se parecen a uno u otro tipo de las familias descritas. Por una parte, escuelas que no están organizadas o que su organización no ayuda a lograr los objetivos educativos que pretenden; por otra, escuelas que claramente limitan la autonomía de los alumnos y pretenden unificarlos en un mismo tipo de conducta.

De todo esto deducimos que la rutina de trabajo u horario de actividades, es un instrumento que apoya la organización del trabajo educativo y que favorece el logro de metas educativas más amplias, por ejemplo la autonomía.

La rutina de actividades organiza el trabajo de los participantes en la acción educativa, sin llegar a restar independencia y decisión a cada uno de ellos, ya sean niños, agentes educativos o miembros de la comunidad.

La rutina es un instrumento educativo que, como cualquier ingrediente, no puede actuar solo. Necesita servir de apoyo, y complementarse con todos los demás elementos del currículo, para juntos lograr las metas educativas del Proyecto.

2. DESCRIPCION DE LA RUTINA DE ACTIVIDADES

2.1 La rutina durante el día de trabajo

Recordemos que la investigación del tema generador es el eje de trabajo para los niños. La rutina, entonces, debe organizar su exploración.

En nuestro programa sugerimos la siguiente rutina. El horario podrá modificarse según las necesidades de organización, por grado escolar, el total de tiempo disponible, etc. Lo importante es la presencia de los distintos momentos de la rutina durante el día de trabajo.

Momento de la rutina	Hora aproximada
Entrada	9:00 – 9:10
Desayuno	9:10 – 9:40
Asamblea inicial	9:40 – 10:00
Exploración del tema:	10:00 – 11:00
a) visitas	
b) trabajo por rincones	
Recreo	11:00 – 11:30
Actividad grupal	11:30 – 12:00
Asamblea final	12:00 – 12:30

Describiremos ahora cada momento de la rutina y su secuencia, anotando lo que hacen los niños, lo que realiza el coordinador del grupo, y señalando cuándo se da la participación de algún miembro de la familia o comunidad.

2.2 Los momentos de la rutina

ENTRADA

Se da un margen de 15 minutos de entrada (éste puede variar y generalmente se establece entre coordinadores y padres de familia).

Lo que el niño hace	Cómo acompaña el coordinador al grupo
<ul style="list-style-type: none"> Al ir llegando, los niños se van acomodando en las mesas dispuestas para el desayuno y participan en el acomodo de las mesas y sillas. 	<ul style="list-style-type: none"> El coordinador recibe a cada uno de los niños, y platica con las personas (madres, padres, o algún otro familiar) que los acompañan. Este encuentro entre coordinador y familias permite conocer lo que el niño hace en casa, sus gustos, y las relaciones que en ella establece. El coordinador puede también informar y dialogar sobre la actitud del niño en la escuela.

DESAYUNO

Este momento de la rutina puede no ser necesario en toda experiencia educativa, por lo que puede omitirse.

En caso de considerar necesario disponer de tiempo para el desayuno o almuerzo de los niños, puede solicitarse la donación de desayunos,¹ o bien organizarse entre las familias de los niños para llevarles alimentos.

Si se trata de que las madres preparen los alimentos, puede aprovecharse la ocasión para platicar sobre aquellos productos industrializados y de bajo contenido alimenticio, de la importancia de una dieta balanceada y de consumir alimentos nutritivos y de bajo costo. Alrededor de esta actividad pueden organizarse, por ejemplo, talleres de elaboración de alimentos.

Lo que el niño hace	Cómo acompaña el coordinador al grupo
<ul style="list-style-type: none"> Pueden repartir el desayuno Contar el número de niños asistentes y el número de desayunos necesarios Ascarse y limpiar el lugar donde desayunan Compartir sus alimentos 	<ul style="list-style-type: none"> Permitiendo y apoyando que sean los niños quienes repartan y recojan de manera ordenada los alimentos y basura. No queriendo, con la excusa de "cuidar el orden", desempeñar esas tareas. Esta actividad propicia en los niños actitudes responsables ante sí mismos y ante el grupo, al tiempo que favorece la confianza en sí mismos y la autosuficiencia ante los adultos. También pueden fomentarse hábitos de limpieza al tomar los alimentos, así como actitudes que estimulen a compartir y a convivir.

ASAMBLEA INICIAL

Es en este espacio de la rutina cuando se inicia la exploración del día sobre el tema generador. Se recomienda acomodar las sillas en círculo, de manera que todos los participantes puedan verse y atenderse mientras conversan. El coordinador ocupará un lugar más, dentro del círculo de los niños.

Lo importante de la asamblea inicial es que los niños dialoguen alrededor de un mismo tema, y que éste suscite dudas, curiosidad y deseos de trabajar e investigar. En la asamblea inicial también se planearán las actividades del día.

¹ En México puede solicitarse al DIF (Desarrollo Integral de la Familia).

Lo que el niño hace

- Participan uno por uno comentando vivencias, gustos, y descos, independientes de un tema.
- Una vez elegido el tema de trabajo (lo que puede darse ese día o en días anteriores), los niños participarán comentando en relación con él: lo que creen, sus dudas, lo que saben que otros piensan y dicen de ese tema.



Cómo acompaña el coordinador al grupo

- Coordina la asamblea dando la palabra a quien la solicite o animando al resto del grupo a atender en silencio al que habla.
- Participa como uno más en la asamblea.
- Pide la participación de quienes no han hablado, respetando a los niños que no quieren opinar.
- Centra los comentarios y las ideas de los niños alrededor del tema.
- Cuestiona a los niños sobre el tema, provoca la duda.
- Guía la reflexión sobre una misma idea, sin forzar a que los niños se expresen sólo sobre un supuesto tema. Si esto sucede, es claro que no se está conversando sobre un tema generador.
- Propone actividades para investigar el tema —cuando los niños no lo sugieran— o para completar las propuestas de los niños.
- No deberá dar por terminada una asamblea si están todos los niños participando o si no está todo el grupo informado de las propuestas de actividades por realizar. Esto último no quiere decir que está obligado a hacerlas, pero sí deberá conocer cuáles son las invitaciones para el trabajo de ese día.

EXPLORACION DEL TEMA

VISITAS

Después de la asamblea inicial, en donde se ha hablado del tema generador y se han propuesto actividades para su investigación, puede seguir en la rutina una visita. Esta puede ser a algún centro, institución o comercio de la colonia, a la casa de algún compañero; o bien se puede invitar a algún familiar o miembro de la comunidad al aula de trabajo, para que platique con los niños sobre el tema generador.

La visita se realiza cuando es necesario ampliar la información que los niños tienen sobre el tema elegido, ya sea con la plática de algún miembro de la familia (un abuelo que habla sobre su pueblo de origen; algún padre de familia que platica a los niños sobre su trabajo), o cuando el grupo de niños necesita, por ejemplo, conocer cómo funciona una máquina de hacer tortillas, el instrumental y los procedimientos que utiliza un dentista, etc.



La opción entre realizar una visita o trabajar en rincones, depende del tema generador que se esté investigando, es decir, el coordinador y los niños decidirán si se puede explorar con los maestros del aula o si se requiere salir a la comunidad para trabajar un determinado tema.

En caso de que no sea necesario que los niños realicen la visita fuera del aula o que asista algún miembro de la comunidad al salón, se explorará el tema generador en los rincones de trabajo del aula.

Resumiendo, podemos decir que las hipótesis del tema generador que serán investigadas, pueden requerir visitas, o solamente el trabajo por rincones. En algunos casos, la exploración de un tema requiere ambas situaciones.

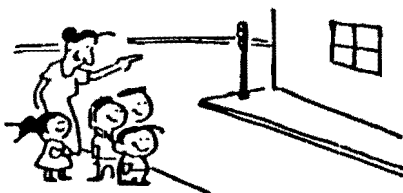
Por otra parte, una visita puede dar lugar a nuevas preguntas, despertar intereses distintos al tema, y también puede ser punto de partida para otros temas generadores.

Lo que el niño hace

- Expresan lo que desean saber en la visita, a quién se entrevistará, qué observarán durante el trayecto, o en el lugar visitado.
- Anotan las preguntas que harán a las personas visitadas, utilizando garabatos, poniendo letras, etc. Lo importante es que el niño visualice la utilidad de la escritura.
- Los niños son visitantes activos. Son ellos quienes proponen y hacen las preguntas. Esto lo van aprendiendo poco a poco, al saber que son escuchados, que sus preguntas son respetadas, y que reciben respuestas, lo que les va dando seguridad para participar en otros grupos.

Cómo acompaña el coordinador al grupo

- Se asegura que todo el grupo sepa el lugar de la visita (o quien los visitará), y de qué se va a platicar.
- Al regreso de cada visita, los niños y el coordinador comentarán lo visto, las respuestas recibidas, la información obtenida. Decidirán ahora qué hacen con ello: gráficas, algún experimento, dibujar lo que vieron y escucharon, escribirlo, etc.
- Participa junto a los niños, haciendo preguntas, comentarios. En ocasiones sucede que las conversaciones con otros adultos —dentro de instituciones, talleres o comercios donde trabajan— resultan poco claras para



TRABAJO POR RINCONES

Este momento de la rutina corresponde al periodo de trabajo individual o en pequeños grupos. Sigue a la asamblea inicial o a una visita; a partir de éstas, el grupo imagina experiencias de juego que le ayudarán a aclarar y a probar las ideas que tienen sobre el tema que se está viendo. Estas experiencias deberán concretarse en tres o cuatro propuestas de actividades en los distintos rincones del aula. Como ya se dijo en el capítulo que habla de la Planeación, éstas deben ser de preferencia propuestas por los propios niños. Obviamente, esto es el resultado de un proceso en el que el niño va adquiriendo la seguridad de proponer y la confianza de que es escuchado.

Estas propuestas pueden ser acogidas por el grupo, porque son actividades atractivas, o realizadas solamente por el niño que las sugirió.

De hecho, hay ciertas actividades y juegos que los niños realizan en los rincones que no proponen verbalmente en el momento de la planeación, sino que surgen espontáneamente durante su trabajo.

Recordemos que el tema generador tiene como función principal la de generar situaciones de aprendizaje para el grupo de niños, lo que no incluye ni limita cualquier otro juego espontáneo.

Lo que el niño hace	Cómo acompaña el coordinador al grupo
<ul style="list-style-type: none"> • Decide en qué rincones desea trabajar y con qué materiales. • Puede trabajar solo, unirse con algún compañero, o con un equipo. • Cambia de rincón cuando ha dejado de interesarle el juego que ahí realizaba. • Al concluir el trabajo, antes de abandonar el rincón donde jugaba, recoge los materiales que usó. • Puede realizar actividades nuevas que no hayan sido propuestas en la asamblea, y que se le ocurran en el momento de jugar a otras cosas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto ante todo las opciones de los niños por sus actividades. • Invita al niño que no ha decidido dónde jugar, a integrarse a una actividad de las ya propuestas, o a generar sus propias alternativas de juegos. • Participa en la exploración que cada niño realiza, simplemente acompañando el juego, preguntando a los niños sobre lo que están haciendo; motivando un nuevo tipo de experimentación con los materiales que al niño se le hayan ocurrido; pidiendo al niño que comunique a sus

los niños. El coordinador deberá ir aclarando esta información.

- Acuerda con los niños ciertas reglas de orden útiles durante la visita (cómo saber cuántos salen, si irán por parejas en fila, etc.). Estos acuerdos se toman en cada grupo.

- El niño puede innovar con los materiales, dándole usos no conferidos.
- Los materiales entonces podrán cambiarse de un rincón a otro, según la creatividad de los niños, teniendo como único requisito el volverlos en orden a su lugar. Los materiales y su ubicación en áreas y rincones, resulta arbitraria en relación con lo espontáneo y creativo de sus juegos.
- La actividad del niño no tiene que estar en función de los materiales y de su colocación, sino éstos en función de la acción del niño.

compañeros lo que está haciendo; escuchando los comentarios que el niño va haciendo a lo largo de su juego, entrando en diálogo con él, cuando lo crea pertinente, etc. Es decir, hará lo que en cada caso sea útil para favorecer y apoyar una más rica interacción entre el niño y los materiales, y de los niños entre sí o con el coordinador.

- Apoya la limpieza y el orden que los niños deben poner después de sus trabajos. Esto como parte de un proceso en el que el niño se vuelve más responsable, tendiendo a una mayor autonomía.



RECREO

El recreo es considerado, en la práctica, como un periodo de descanso para los maestros. En él, el niño juega libremente, pero lo más lejos posible de ellos. En el mejor de los casos existen las guardias de vigilancia en que se van turnando los maestros. Nosotros creemos que el recreo es un momento de la rutina tan importante como cualquier otro, incluso factible de planeación por parte de los niños y el coordinador. En él se pueden planear y realizar juegos organizados, partidos de fútbol, juegos de canicas, trompos, carreras y todos los juegos posibles en un área libre.

Si el espacio físico para el recreo resulta pequeño, puede ocuparse la calle, algún jardín cercano, el atrio de una iglesia, el patio de una casa; lo importante es que la acción del niño no se vea limitada por la falta de espacio. ¿Qué juegos proponer?

De ello se encargan los mismos niños. Basta dejar a su iniciativa el juego: a ellos se les ocurrirá subirse a todo aquello por donde se pueda trepar; brincar piedras, charcos, troncos; lanzar cualquier objeto que está a su alrededor, etc.

Lo que el niño hace	Cómo acompaña el coordinador al grupo
<ul style="list-style-type: none"> • Proponer los juegos que desea realizar. • Participa en juegos sugeridos por él, por otros compañeros o por el coordinador. En ocasiones juega solo, situación que no siempre debe ser sustituida por un juego grupal. En sus juegos libres, el niño da una buena oportunidad para que se le conozca. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respeta y apoya la iniciativa de los niños. • Participa animadamente con ellos en sus juegos. Hay niños que suelen participar sólo cuando lo hace el maestro. Por ejemplo, cuando en un partido de fútbol organizado por los niños varones, quedan excluidas espontáneamente las niñas, el coordinador puede invitar a las niñas a formar su propio juego, o a integrarse al de los niños. En general, ellos aceptan sin poner inconveniente, y las niñas participan animadamente. • Observa el juego libre de los niños, o entra en diálogo con ellos. Ambas situaciones son excelentes caminos para conocer más a cada uno de ellos.

ACTIVIDAD GRUPAL

Después de la exploración individual en los distintos rincones, y luego del recreo, la rutina tiene un momento de actividad grupal en el que participan todos o al menos la mayoría del grupo. De ninguna manera debe obligarse al niño a participar en algo que él no desea. En ese caso tendríamos que cuestionarnos sobre la misma propuesta de actividad que estamos presentando y que no está resultando interesante y atractiva para los niños.

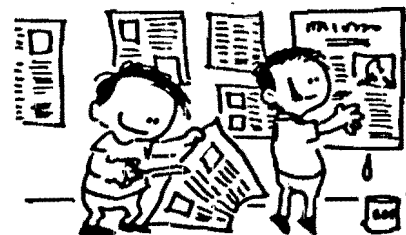
Por otro lado, este periodo de trabajo grupal que no es equivalente a ningún otro momento grupal de la rutina (asambleas, visitas, recreo), tiene su propio objetivo: organizar una actividad donde todos los niños del grupo



100

realicen un tipo de acción y juego que sea de colaboración y con un fin común para el grupo: juegos de equipos realizando un mural o un álbum de estampas; juegos deportivos organizados; una obra teatral de títeres o representada por los niños (en donde interpretan papeles distintos pero dentro de una misma trama); la orquestación con instrumentos musicales (en donde cada uno de los niños toca un instrumento diferente, pero dentro de la misma pieza musical), etc.

Las actividades a realizar en este momento de la rutina son tan variadas como lo son las posibilidades artísticas, deportivas, de expresión corporal, y de trabajo en equipo.



Para esto conviene responder a la pregunta ¿Qué actividad o situación de aprendizaje es necesaria para todo el grupo en su conjunto? Recordemos que la exploración en grupos de trabajo tiene como objetivo respetar y favorecer los ritmos e intereses de cada uno de los niños de un grupo. El niño decide dónde y con qué materiales experimentar, manipular, crear, etc.

En la actividad grupal los niños también proponen qué y con qué trabajar. La diferencia está en que el niño participa, juega, representa y expresa en colaboración con los otros para un fin común que puede no ser explícito para él.

Esta actividad grupal puede o no tener relación con el tema generador investigado durante el resto de la mañana. Este periodo de la rutina tiene amplias posibilidades de apoyar la exploración del tema, pero puede mantenerse independiente de él. La decisión la tiene el coordinador del grupo y los niños y cada día puede tomarse una opción diferente.

Lo que el niño hace	Cómo acompaña el coordinador al grupo
<ul style="list-style-type: none"> • Los niños participan en actividades por equipo, lo mismo que en juegos grupales y otras actividades de colaboración. • Las actividades grupales con niños de 3 y 4 años son en su mayoría actividades donde se logra la interacción entre los niños, sin llegar a la colaboración propiamente dicha. Simplemente los niños juegan a la casita, participando en monólogos colectivos donde uno expresa tener a su hijo enfermo y el otro que va a participar en una gran fiesta. 	<ul style="list-style-type: none"> • El coordinador dirige la propuesta al grupo, invitando a todos los niños a participar. • Participa con ellos, por ejemplo al inicio del año escolar, dirigiendo un juego de cartas, para luego pasar a ser uno más de los jugadores. • Revisa que las actividades no sean repetitivas; que se intercalen juegos deportivos, representación teatral, expresión musical, elaboración por equipos de álbumes o periódicos murales, juegos de reglas, etc.

*Cuadernos
de Pedagogía*

Un lugar llamado **aula**

AULA

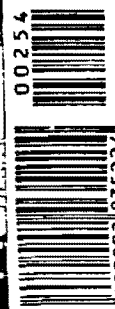
Entrevista
FÉLIX
de AZÚA



Román Boix, Margarita y Ma. Carmen Lloret Quiles, "La conciencia, base del aprendizaje" en *Cuadernos de pedagogía*, No. 254, enero de 1997, Barcelona, Praxis, pp. 28-31.

Reportaje
UN DÍA CON LA DIRECTORA
EL PRESUPUESTO DE 1997

063



La conciencia, base del aprendizaje

Margarita Román Bobadilla
M^a Carmen Lloret Quiles

El principal reto de la escuela es ayudar a los alumnos a construir su propio crecimiento personal. Las autoras proponen cuatro frentes de actuación para hacerlo posible: un cambio vivencial en la actitud del profesor, la observación atenta del comportamiento de los niños, un ambiente afectivo en el aula y juegos de relajación y masajes. Aquí explican cómo convergen estas propuestas en su práctica diaria.

Esta experiencia se inició hace cuatro años en tercero de Primaria del CP «Miguel de Cervantes», de Elche, un centro en el que intentamos llevar a la práctica metodologías activas y constructivistas. Hoy la experiencia se aplica también en Preescolar de 5 años, y esos alumnos de tercero de Primaria están ya en sexto curso.

Partimos de la premisa de que aprender con conciencia es mucho más que asimilar unos conocimientos. Vivimos en una sociedad carente de valores; ante ello, la escuela debe compensar esta situación desde la relación afectiva, a menu-

do olvidada en nuestra práctica diaria. Su verdadero reto consiste en descubrir el fondo de ilusión, alegría, interés y vitalidad que se esconde bajo niños que no saben compartir o que no están dispuestos a ceder en sus disputas.

■ La actitud del maestro

Para que se efectúe este cambio, los primeros que debemos cambiar somos nosotros, los maestros.

Nuestra propuesta de trabajo no siempre es la mejor

Cuando empezamos a escucharlos y a conocerles cómo son en realidad, tenemos acceso a una situación de aprendizaje compartida. Es la mejor manera de comprobar hasta qué punto las actividades que les propongo son atractivas.

No debemos etiquetar y calificar a nuestros alumnos

Cada persona es un mundo distinto y vive unas situaciones diferentes. Cuando dejamos a un lado las calificaciones y las etiquetas, y somos capaces de acercarnos al mundo interior de nuestros alumnos, encon-

El verdadero reto de la escuela consiste en descubrir el fondo de ilusión de los niños.



MARCIA SAMPANO

tramos las respuestas a algunas preguntas y llegamos a un aprendizaje mutuo.

Cambiamos el autoritarismo por la firmeza y respeto mutuo

El maestro deja de ser autoritario, pero no pierde su autoridad: ésta llega a través del respeto y la firmeza. Si queremos que nuestros alumnos nos respeten, debemos ser los primeros en respetarlos a ellos, sin que esto signifique, en absoluto, consentirles. El niño debe recibir del adulto afecto y apoyo para crecer, y firmeza y seguridad para no desviarse.

Observar y escuchar con atención

A veces en los pequeños detalles se esconden los mayores aprendizajes. Cuando los alumnos acuden a nosotros con una duda acerca de cualquier área del currículo, no solemos fallar. Sin embargo, cuando un niño o una niña se acerca para comentarnos un problema personal («Me ha quitado el lápiz», «Me han empujado...»), nuestra reacción suele ser distinta: ponemos paños calientes, o bien, lo resolvemos de un plumazo.

De esta forma, no construyen su aprendizaje y se dan cuenta que ante esos problemas puede aplicar sólo dos estrategias: o los soluciona él, ojo por ojo, diente por diente, o se dirige al profesor para que resuelva el conflicto, lo cual también constituye un grave error, porque los alumnos deben solucionar ellos mismos sus disputas. El maestro sólo es un elemento facilitador y canalizador de este proceso de aprendizaje.

Ante un conflicto, el niño debe reflexionar por qué se comporta de una determinada manera y reconocer ante el grupo que se equivoca. Así aprenderá que esas cosas nos suceden a todos, pequeños y mayores, y que debemos utilizar nuestra inteligencia para que no nos desborden nuestras ilusiones. También nosotros, los maestros, tenemos que controlarlas.

Cuando surge una discusión o una pelea, lo primero que hacemos es tranquilizar a los contrincantes. No se trata de pedir explicaciones ni de buscar culpables en ese mo-

Resolución de conflictos

Hoy estábamos trabajando en la clase de Preescolar (5 años) cuando, de repente, Fani ha roto el lápiz de Jordi. La he llamado y le he preguntado qué había sucedido. Entre lloros me ha contado que Jordi le había «tocado» su lápiz, que ella no quería y que por eso había roto el de su compañero. Mi reacción ha sido: «Tranquilízase y ahora hablaremos».

Cuando hemos terminado la tarea, nos hemos colocado en la alfombra y he pedido a Fani que contara lo sucedido; previamente, he avisado a todo el grupo que lo más importante era que todos aprendiéramos algo a partir de lo que había sucedido a sus dos compañeros.

Al verse ante el silencio de la clase, Fani ha comenzado a llorar; estaba nerviosa, tal vez ahora y no ve tan claro su comportamiento. Ha contado lo que ha sucedido al mismo tiempo que yo la ayudaba a desdramatizar la situación. Han intervenido algunos niños que no compartían su actitud y ella ha contestado que lo había hecho porque estaba nerviosa. Así pues, sacamos una conclusión: la ra-

bía nos lleva a hacer cosas sin sentido, que no están bien.

Buscamos soluciones:

Niños: «Que se quede sin ir al recreo».

Maestra: «¿Y qué conseguiremos con ello?».

Niños: «Nada».

Niños: «Que le rompa Jordi el lápiz a Fani».

Maestra: ¿Y, así, qué conseguiremos?

Niños: «Que tendremos dos lápices rotos».

Niños: «Que se quede de pie junto a la columna».

Maestra: «Y con ello, ¿qué conseguiremos?».

Niños: «Nada».

Fani: «Le puedo dar mi lápiz a Jordi».

A todos nos ha parecido genial, aunque, al mismo tiempo, ha provocado la compasión de otros niños, porque Fani tenía que quedarse con aquel lápiz roto. Alguien ha propuesto darle uno de los que están usados, aquel que estuviera en mejores condiciones. Además, hemos decidido dejar en un sitio visible el lápiz roto para recordar lo sucedido cuando alguno de nosotros esté rabioso.

mento, sino de bajar la marejada. Después surge el momento propicio para analizar la situación, buscar responsabilidades y soluciones desde la tranquilidad, la experiencia y las propuestas del niño. El maestro deja de ser juez y pasa a formar parte del jurado, desde donde aporta la visión de adulto.

Ambiente en el aula

Las actitudes descritas hasta ahora generan un ambiente lleno de afectividad y ternura. El maestro es uno más del grupo, querido y respetado, cuya intencionalidad es ayudar al crecimiento personal de cada uno y contribuir a la consolidación del grupo.

Con esta dinámica de trabajo conseguimos mayor integración y cohesión en el aula: esto supone sentirse querido y aceptado, tener un

lugar en el grupo, entender que te escuchan y que tu opinión es tan válida como la de otro, saber que lo que te sucede a ti también sucede a los demás, perder el miedo al ridículo y poder expresar en voz alta tus sentimientos, vergüenzas, alegrías y tristezas.

Es importante cuidar el ambiente físico de la clase: se pretende que sea un lugar agradable, con colores alegres, flores y perfumes naturales, música clásica y suave.

Juegos, relajación y masajes

A lo largo del día, buscamos momentos para observar cómo nos encontramos nosotros y nuestro cuerpo. Suele ser después del patio o del mediodía: estamos cansados y sudados, descansamos unos minutos, aprendemos a respirar cons-

cientemente y utilizamos sencillas técnicas de relajación.

Dentro del horario escolar, dedicamos un tiempo a los juegos de distensión, de afirmación, de resolución de conflictos, de cooperación. Empleamos el mismo procedimiento que con los conflictos espontáneos: jugamos y observamos lo que allí sucede, analizamos el porqué y llegamos a conclusiones. Las extrapolamos y pasamos del juego a la realidad, de lo inconsciente a lo consciente.

Finalmente, cuando la situación lo requiere (en un ambiente denso o simplemente como una herramienta más en el juego y la relajación), realizamos masajes y automasajes. Así se les inicia a descubrir que, mediante esta técnica, pueden ayudar a relajarse a otra persona o incluso a ellos mismos. Valoramos la importancia del cuerpo y el cuidado que merecen nuestro cuerpo y el de los demás.

■ La práctica diaria

La eficacia de estas propuestas sólo puede verificarse en el día a día de la práctica escolar.

La llegada

El primer contacto es saludarnos en la fila con una mirada, una sonrisa,

un beso o un «¿Qué tal?, ¿cómo estás?», siempre de una manera espontánea, tal como se saludaría un grupo de personas que va a pasar muchas horas juntas.

En la clase, y después de acondicionarnos y colocar nuestras cosas, dedicamos unos minutos a compartir. Hablamos de nosotros, de cuestiones muy cotidianas: «Ayer estuve en el parque y jugué con Vicente»; «Se me ha caído un diente y vendrá el ratoncito Pérez»; «Esta noche he soñado que...». A veces la maestra también comparte. Todo esto lo hacemos desde el afecto, el cariño, no desde la ñoñería, y a partir de ahí podemos empezar a trabajar ya en el trabajo instructivo, que desarrollamos en el contexto del aula.

La tarea instructiva

Utilizamos metodología de proyectos de trabajo y también algún libro de texto. Pero sea cual fuere el método, lo importante es el nivel de conciencia del niño en el trabajo, su nivel de responsabilidad y autonomía. Intentamos que el trabajo parta de sus propios intereses, pero a veces esto no es posible; por ello, deben saber que necesitamos aprender algunas cosas que, aunque no nos gustan, hacen falta para seguir avanzando. Pretendemos que poco

a poco interioricen que cada uno es responsable de su trabajo y que nadie puede realizarlo en su lugar. La maestra los apoya y ellos toman compromisos personales orales y escritos que después firman y revisar. Por ejemplo: «Día 5 de noviembre. Hoy me comprometo a estudiar la tabla del 6» (Firma: [la niña]). Al día siguiente, esta alumna comprueba si cumplió el compromiso que ella misma se había fijado y analiza su responsabilidad; así empieza a conocerse a sí misma un poco mejor.

Después del patio

Los niños están más alterados. El cambio del patio al pupitre es demasiado brusco para ellos, así que dedicamos un tiempo a bajar el volumen y a centrarnos de nuevo. Esto suele durar entre 10 o 15 minutos, en ocasiones tal vez más, pero eso no debe preocuparnos demasiado. Es un momento en que iniciamos a los niños en esas sencillas técnicas de relajación a las que hemos hecho referencia. Nos tumbamos en el suelo lo más cómodamente posible, comenzamos a tomar conciencia de cómo nos encontramos en ese momento: cansados, sudados, calurosos, sedientos, con pipí en algunos casos (sobre todo, los más pequeños). Ponemos música suave y nuestra voz les hace tomar conciencia de las partes de su cuerpo, al tiempo que discriminan entre tensión y relajación y se dan cuenta del bienestar que les supone esta última.

Comenzamos a narrar un cuento, a veces procedente de la biblioteca del aula, otras veces fruto de la creatividad de la maestra. Nuestro objeto es abstraerlos del ruido, los conflictos, y transportarlos a través de la fantasía a un mundo mágico de paz, alegría y color. En algunas ocasiones, el cuento hace referencia a ellos mismos, a las cosas que nos ocurren, a lo que estamos estudiando, a nuestros deseos, etc. Cuando los niños son más mayores y tienen una práctica adquirida, inventan ellos mismos los cuentos y dirigen el grupo, al que se integra la profesora. Al finalizar el cuento, van moviéndose poco a poco y abren los ojos, cada uno a su ritmo. Com-

Actividad creativa

Un grupo de cuatro chicas de sexto de Primaria organiza un taller de juegos en el que participaremos todos. Nos reparten un papel a cada uno donde figura el nombre de algún miembro del grupo. En casa, debemos escribir lo que nos gusta y lo que no nos gusta de la persona que nos ha correspondido.

Al día siguiente debemos poner en común las descripciones, pero ni las propias monitoras saben cómo hacerlo, así que piden opinión al grupo. Después de varias propuestas, decidimos leer nuestra redacción de uno en uno y sin citar el nombre de la persona en cuestión. El aludido debe reconocerse y contestar: «Soy yo».

—Puede ser que se digan cosas fuertes —avisa un niño.

—¿Más fuertes de las que ya nos hemos dicho? —contesta alguien.

—No importa. Nosotros sabemos escucharlo.

Casi todos aciertan. Las descripciones giran en torno al carácter de cada uno. Algunos contestan enseguida, otros tardan en reaccionar. A Joana le ha costado reconocer aquello que su compañero decía de ella, pero ha sido valiente y ha continuado el juego. Más tarde me ha contado que le costaba aceptar su descripción, pero que era acertada y que se sentía contenta de no haberse enfadado. Hemos obtenido una conclusión general: nos conocemos todos bastante bien.

Cualquier momento
puede ser bueno para
una reflexión.

partimos los sentimientos que nos ha provocado el cuento: al principio les cuesta romper el silencio, otras veces sólo dicen: «Gracias», o «Ha sido muy bonito».

A veces, aprovechamos este tiempo para resolver algún «conflicto vital». Ellos saben que podemos comparar aquello que nos preocupa y exponen los problemas al grupo, que intenta darles solu-

ción. En otras ocasiones, son las personas directamente implicadas en el conflicto las que intentan resolverlo entre ellas. Es muy gratificante ver cómo los niños, conforme utilizan el diálogo y ayudados por la maestra (sobre todo al principio), pierden el miedo a exponer sus sentimientos con claridad y transparencia y son capaces de solucionar sus propios conflictos.

El tiempo invertido en estas reflexiones no es un tiempo perdido: ahora el grupo está tranquilo y el trabajo fluye con más facilidad, es más efectivo.

■ Algunos consejos

Cualquier momento o situación puede ser buena para la reflexión individual o colectiva: una postura, una intervención, un trabajo... La frecuencia de estas actuaciones viene marcada por el momento y el sentido común. Todo ello desde una actitud de apoyo para que el niño reconozca su error y baje sus defensas, sus miedos; pero nunca desde el chantaje o la amenaza del castigo. Tampoco podemos obligar al niño a que exprese lo que no le apetece: «Y ahora le das la mano y le pides perdón». Esta fórmula solamente queda en la superficie porque por dentro piensan: «Sí, pero espérate al salir». Es preferible que el niño se exprese con sinceridad; posiblemente saldrá su rabia, pero nosotros estaremos allí para apoyarle y hacerle re-



flexionar. Una de las claves de éxito es que la relación entre maestra y alumno sea natural y de respeto.

Muchas veces, sobre todo al iniciar la experiencia con una nueva promoción, debemos marcar límites. Los niños que no están habituados a este tipo de relación muestran sus resistencias de una manera fuerte y ponen a prueba a la maestra: entonces hay que utilizar el lenguaje que ellos entienden hasta que vayan cambiando su actitud. Por ejemplo: «Si continuas molestando, te quedarás hasta las 5. Hoy te queda una oportunidad. Tú eres libre de elegir». Debemos cumplir nuestras palabras, por ello es conveniente fijar pequeñas cosas pero efectivas. Quizá las primeras actividades lúdicas que trabajemos en una promoción nueva no tengan éxito, pero no debemos cerrarle la puerta: «No pasa nada. Como todavía no sabemos jugar, ya aprenderemos. Mañana probaremos de nuevo con este o con otro juego». Podemos analizar por qué no ha funcionado, cuál es la actitud de los niños durante los primeros días y cómo evoluciona: así ellos mismos pueden observar sus propios progresos.

Somos conscientes de la dificultad para iniciar este trabajo. Son muchas las situaciones que se han de reconducir y la tarea es lenta. Pero sabemos que merece la pena, porque a medida que avanzas recoges frutos que te ayudan a seguir adelante.

Sería estupendo poder dar con la piedra filosofal, pero no tenemos fórmulas mágicas, sólo las ganas y la ilusión de aprender cada día un poco más. Contamos sólo con la certeza de que trabajamos con personas y que, como tales, están vivas y cambian, la convicción de que no podemos permanecer estáticos en el tiempo.

La vivencia de lo cotidiano sirve para caminar hacia el conocimiento personal. Potenciamos la sinceridad, honestidad, espontaneidad, respeto, tolerancia, colaboración... Utilizamos para ello la reflexión, el análisis desde el yo (qué he hecho yo en tal situación) y el cariño sin ñoñería. Y, así, del fruto de este trabajo profesional adquirimos una parte de aprendizaje que podemos hacer extensivo a otras áreas de nuestra vida.

Necesitamos evolucionar y crecer con nuestros alumnos y pensamos que de esta manera podemos conseguir que la escuela no se quede al margen de la vida, sino que, por el contrario, sea un lugar de vitalidad, alegría, ilusión, tranquilidad y paz. □

* Margarita Román Boix y M^a Carmen Lloret Quiles son profesoras del CP «Miguel de Cervantes», de Elche.

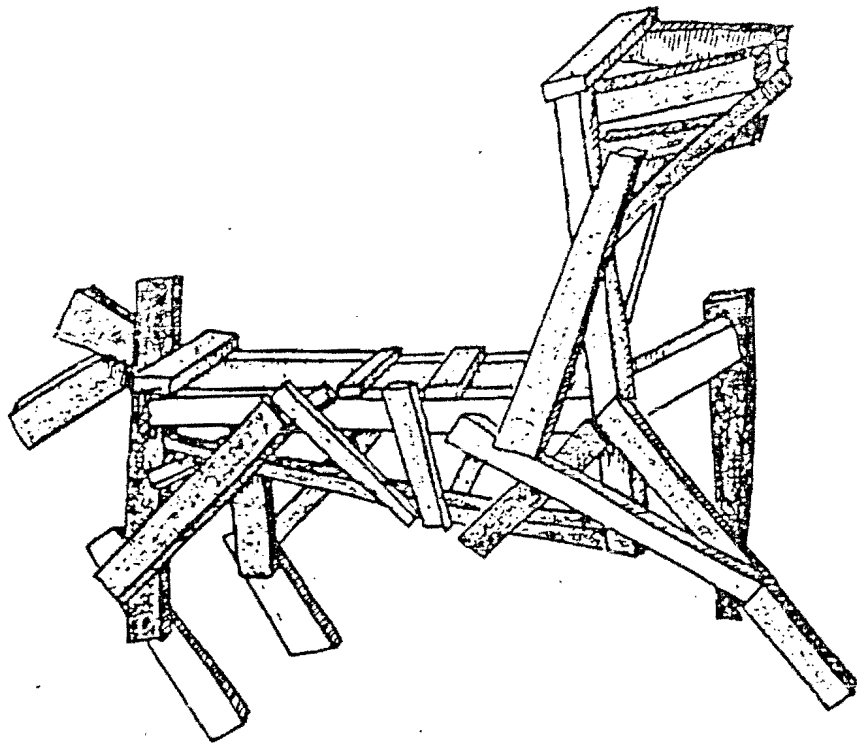
Más información:
CP «Miguel de Cervantes».
Avda. Ferrocarril 50.
03202 Elche (Alicante).
Tel. (96) 545 71 65.

067

Los materiales

Francesco Tonucci

Tonucci, Francesco, "Prólogo", en *Los materiales*, Barcelona, Abril editorial, 1990, pp. 15-19.



D
O
C
U
M
E
N
T
O

Abril Editorial

068

Si por «materiales» queremos indicar todo aquello con lo que se hace algo, que sirve para producir, para inventar, para construir, deberíamos hablar de todo lo que nos rodea, desde el agua a la tierra, desde las piedras a los animales, desde el cuerpo a las palabras ... «Incluso de las plantas y de las nubes», decían precisamente los amigos del MCE cuando hablábamos de ello años atrás en Brescia, y llevaban razón. Y por lo tanto también de los vestidos, de los juguetes, de los libros... Porque todo esto puede ser material para construir, en manos de un niño que vive en un ambiente donde inventar es lícito y más bien deseable.

Por el contrario, se puede entender por «materiales» los «materiales didácticos» y entonces el tema se amplía desmedidamente y en verdad hoy sería útil discutir juntos de bloques lógicos, de ábacos, de números de colores, de limógrafo, de registradora, de cámara fotográfica, de cuadernos de líneas y de cuadros, tratando de ver sus muchos aspectos positivos, algunos de los cuales todavía no se han llevado a la práctica escolar de todos los días, y al mismo tiempo analizar los usos limitados o incorrectos que a menudo se observan.

Ambos enfoques serían correctos y útiles, pero este libro no aspira a tanto.

Aquí utilizamos el término «materiales» en el sentido más estricto y elemental posible indicando sólo aquello que en sí no es nada, que no tiene absolutamente ni forma ni significado propios y espera que le dé forma y significado quien lo utiliza. Por ello se hablará sólo de arcilla, de color y de madera, no tanto porque sean los únicos materiales que responden a esta definición sino porque pueden ser considerados emblemáticos también para los otros materiales semejantes. Este libro se ha escrito ... y dibujado pensando en el parvulario, o mejor dicho, en el niño que vive una experiencia fundamental entre los 3 y los 6 años en la escuela. Se intentará pues examinar los materiales y sus usos dentro de la escuela, procurando no olvidar nunca las características y las dificultades de esta institución.

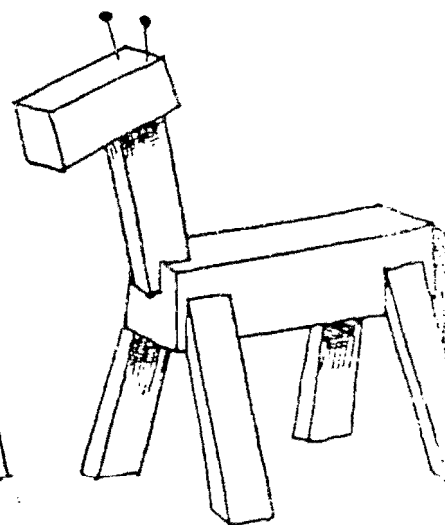
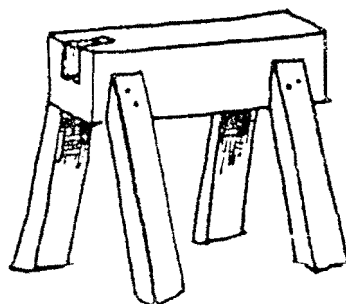
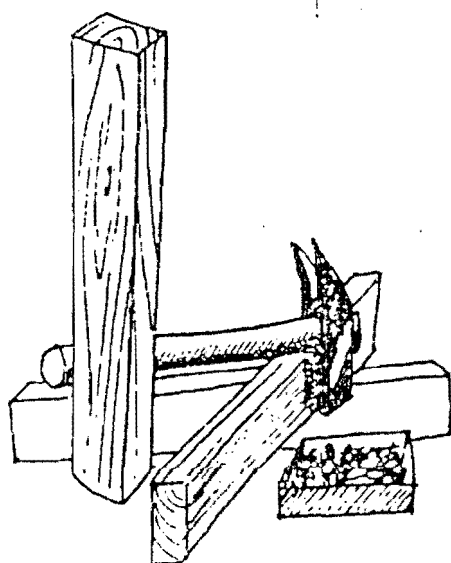
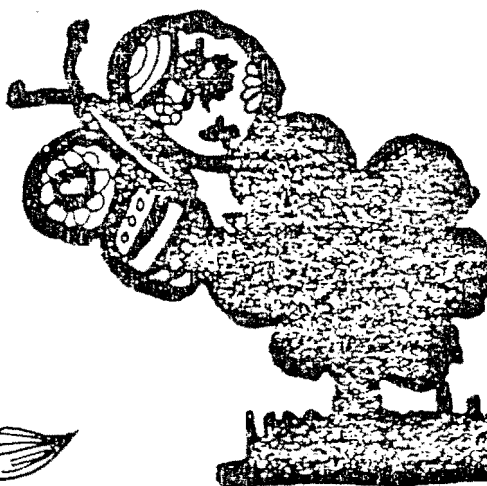
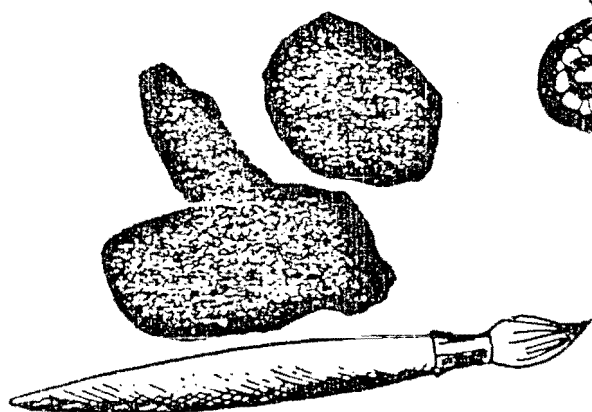
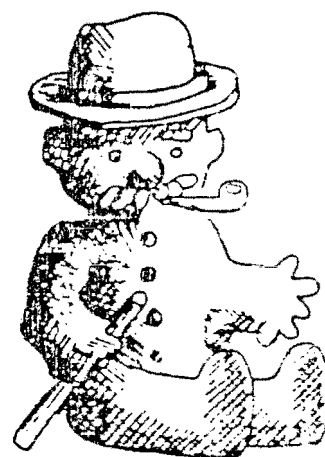
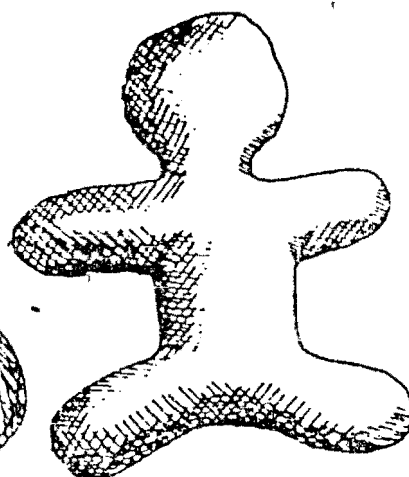
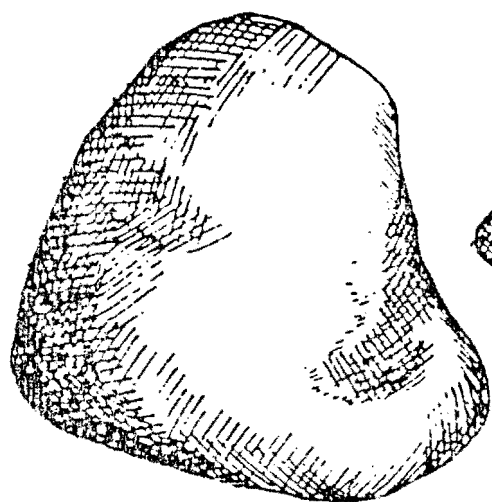
Aunque el objetivo sea tan restringido y... delimitado pensamos que estos apuntes también pueden ser útiles para los padres, para los educadores de los jardines de infancia y para los maestros de la escuela primaria.

Para los padres, para que puedan comprender mejor cómo trabajan los niños en la escuela y para que los niños puedan reencontrar en sus casas aquellas posibilidades de expresarse que en general se consideran exclusivamente escolares. Comprender mejor la escuela es, en verdad, el primer paso para una verdadera gestión democrática.

Para los educadores de los jardines de infancia, porque la experiencia dice que precisamente las actividades con estos materiales elementales, pueden ser propuestas al niño incluso antes de los 3 años y que haberlas encontrado antes tendrá para el niño un efecto positivo en su desarrollo expresivo.

Para los maestros de la escuela primaria para que el mundo del niño no cambie el uno de octubre del sexto año sino que pueda seguir desarrollándose integralmente. Especialmente para que de la continuidad de desarrollo de estos lenguajes elementales puedan emerger las nuevas necesidades expresivas como el leer o el escribir.

Para que en suma termine la destrucción de creatividad realizada por la escuela y por los adultos en general hasta el extremo que al cabo de pocos años casi todos los niños dicen «no sé dibujar», «no sé modelar», «no sé hacer», del mismo modo que dicen «no sé cantar», «no sé



bailar», etc. La vieja opinión que saber dibujar o modelar es un don de la naturaleza debe ser rechazada porque es un alibi falso, aunque cómodo, para encubrir opciones inaceptables, no sólo porque de hecho impiden un desarrollo orgánico del niño con todas sus potencialidades, sino también porque esconden una precisa voluntad política de conservación, que teme la creatividad, la actitud constructiva y, por lo tanto, crítica del niño de hoy y del ciudadano de mañana, respecto a la realidad.

Este libro no es una guía didáctica. Quien utilice estos apuntes deberá preocuparse por traducirlos a su realidad de trabajo para que no se conviertan en recetas absurdas. En la educación, todos lo sabemos, no se copia nada, pero es importante la comunicación, el intercambio de experiencias, la estimulación para la verificación. Si esta es la actitud de quien lee, entonces puedo seguir tranquilo, sin preocupaciones sistemáticas, inspirándome libremente en mi pasado de ex-niño-que-jugaba-con-el-fango-con-los-colores-con-la-madera y en las muchas experiencias que he tenido la fortuna de hallar en el parvulario que está cambiando y que hoy representa en Italia la experiencia pedagógica probablemente más significativa.

a. Los materiales en la escuela

El uso de los materiales expresivos está recibiendo una serie de modificaciones en nuestro parvulario¹.

En una escuela simplemente asistencial, aquella que precisamente se llamaba asilo, los materiales, en general pocos y casi siempre juguetes individuales, sirven para entretener a los niños, para permitir el control de un número siempre demasiado grande de niños por parte de los demasiado pocos adultos. Aunque este tipo de estructura desgraciadamente todavía no ha desaparecido, pensamos que no merece la pena examinarla, siendo sus límites evidentes para todo el mundo.

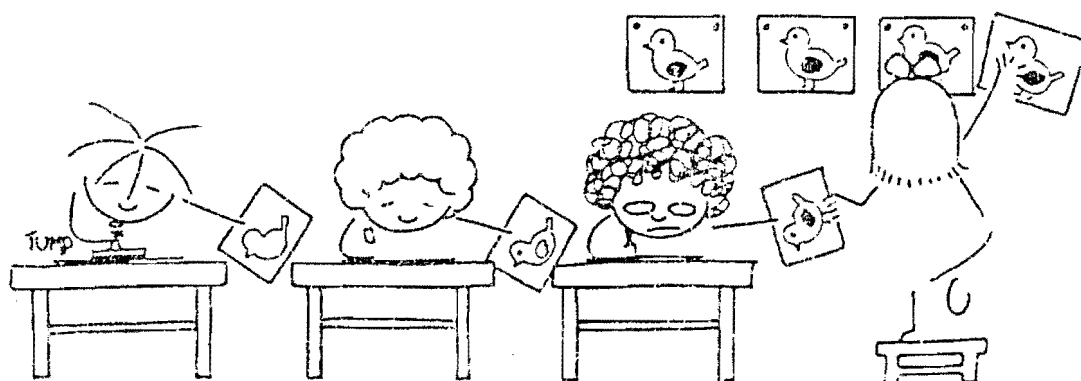
En una escuela que hemos denominado «de la leccioncita», los materiales son los instrumentos para comentar la leccioncita de la maestra con dibujitos o trabajitos. Y del mismo modo que la leccioncita es autoritaria este uso de los materiales es pasivo: volver a copiar un dibujo, pintar una figurita impresa sobre el papel, hacer un interminable mosaico sobre un dibujo del maestro, etc.

Los materiales, pues, mientras por una parte permanecen como un pasatiempo para llenar los espacios vacíos, de pausa o de espera, por otra tienen principalmente la finalidad de llegar a ser un producto que debe satisfacer los dudosos gustos de los adultos y que se debe poder transformar fácilmente en un «regalito». Este tipo de escuela, la única para la que prepara la Escuela de Magisterio, es seguramente la más difundida todavía hoy, a pesar de la gran cantidad de críticas que ha recibido.

En una escuela basada en las actividades, nacida de la revalorización y defensa de los lenguajes del niño, de su creatividad, de su potencialidad para conocer y hacer, los materiales encuentran su exaltación. De tener una función puramente pasiva pasan a ser el objetivo principal de la actividad escolar que se articula en rincones, talleres de pintura, arcilla, dramatización, carpintería, etc. También en esta fase podemos encontrar limitaciones peligrosas: la actividad por sí misma, el niño pinta por pintar, modela por modelar y esto provoca la repetición de estereotipos... Las muchas casas iguales, las muchas figurillas de arcilla, cuando no son las cestillas y los ceniceros.

1. Este análisis de la escuela se encuentra en la obra colectiva A.A.VV. *A los tres años se investiga*, Avance, Barcelona, 1977.

Bruno Ciari decía que no deberíamos pedir nunca al niño que haga lo que quiera sino estar seguros que tenga algo que decir. En el ámbito del algo que decir y de alguien a quien decirlo los materiales asumen su verdadera función de instrumento de expresión y de comunicación.



En una escuela que cree en las capacidades cognoscitivas del niño y que por consiguiente compromete al grupo en una actividad de investigación, el color, la arcilla, la madera, son instrumentos para elaborar y decir los diversos aspectos del problema que se afronta. En la páginas que siguen procuraremos describir lo más prácticamente posible la organización de las actividades de pintura, arcilla y carpintería en la escuela. Hablaremos de ellas por separado, como materiales, lugares donde trabajar, utensilios e instrumentos, pero cada sugerencia técnica se sitúa en la óptica expuesta antes de una escuela donde se investiga, donde los materiales no son ni pasatiempos estúpidos ni objetivos de la actividad sino, y que se me disculpe la repetición, los medios para expresarse y comunicarse.

b. Por qué la arcilla, el color, la madera

Estos tres materiales han sido escogidos por varios motivos que concurren a convertirlos, no tanto en los únicos o los mejores, pero sí ciertamente, como se decía, en los más significativos.

El primero es un motivo personal. Los tres materiales van unidos a mi infancia y a los juegos que hace treinta años yo hacía en el campo al lado de un torrente, en casa de mis abuelos². No he recordado este aspecto por nostalgia sino para sugerir una actitud metodológica: acordarse que hemos sido niños. Esta recuperación histórica nos ayudará a entender muchas cosas que no nos hacen entender las escuelas y los institutos de Magisterio y a evitar muchos errores.

Un segundo motivo es cultural. Estos tres materiales van unidos a la milenaria historia artística y artesanal del hombre, desde las grandes obras de arte de todas las épocas hasta las pequeñas y preciosas obras artesanales de aquellos talleres que hoy van desapareciendo. Estos materiales van unidos a la habilidad, a las técnicas, a los utensilios ..., pero ya iremos hablando de ello.

Un tercer motivo es económico. Como estos materiales son utilizados por los artesanos son materiales baratos, pobres. Escapan a la especulación de los materiales didácticos producidos y confeccionados exclusivamente para la escuela y por eso mismo carísimos. Ciertamente que es un deber llamar la atención de las autoridades de la escuela sobre este comercio indigno que se

2. Explicé algunos juegos que hacíamos de niños en un librito de la Biblioteca de Trabajo: *Come giocavamo*, Manzoni, Florencia, 1977.

hace a expensas de los niños, que nos hace pensar en otros igualmente graves (medicinas, juguetes, zapatos, cosméticos, etc.), pero es igualmente un deber urgente educarnos a nosotros mismos ya sea como organismos de gestión de la escuela, ya sea como padres, ya sea como maestros, para utilizar el dinero público con seriedad y competencia. Estas notas querrían contribuir a hacer desaparecer de nuestras escuelas el papel tela, el arroz pintado, los caros tubecitos de color, las plastilinas de colores, las herramientas de carpintería «para niños», etc. para hacer sitio a materiales que, por sus características técnicas y por su precio barato, permitan al niño un verdadero trabajo expresivo. En fin la selección de estos tres materiales se justifica por el amplio sector de capacidades expresivas del niño que consiguen implicar.

La arcilla es el material de la manipulación que vincula al niño a la representación tridimensional, al descubrimiento de los volúmenes, que recuerda las experiencias anteriores de la caca y se proyecta en el ciclo fascinante de la cerámica. Representa también el agua, la arena, la nieve, la pasta de pan ...

El color es el material de la representación en el plano, en las dos dimensiones, con la rapidez de la pincelada y la gran fascinación de los distintos colores. Representa también los signos con el carbón en la calle y en las paredes, la tiza, las hojas ...

La madera es un material de la construcción, íntimamente unido a la proyección y al uso de instrumentos. Representa también el cartón, las piedras, las cañas, el alambre ... todo aquello con lo que los niños siempre han edificado, desde la honda hasta el carretón, han cerrado el espacio, desde el fortín hasta la cabaña ... Por lo menos hasta que edificar era una condición necesaria para jugar. Muchas de las actividades de las que se habla van unidas a la historia de los chicos por lo menos de aquellos que, habiendo tenido la oportunidad de jugar en el campo, pudieron conocer la arcilla, la caña, la madera, etc. La niñas «preferían», pero el término exacto sería «estaban obligadas a» (aunque sin darse cuenta), jugar con la cuerda, la pelota o ayudar en las labores de la casa. Este libro va dedicado precisamente a las niñas para que redescubran la riqueza de estos materiales que conducen a trabajar, inventar, crear, y por lo tanto a ser autónomos, intérpretes, mientras los llamados juegos femeninos tienden a ser individuales, repetitivos y conducen a ser inseguras, dependientes...

