

Número 47

Mayo-Agosto ■ Maio-Agosto 2008

REVISTA IBERO AMERI CANA

de Educación
de Educação

Infancias y escuela

■
Infâncias e escola

Educación en competencias ■ *Educação em competências*

Educación para la ciudadanía ■ *Educação para a cidadania*



en Internet



<http://www.rieoei.org>

Además de la edición impresa, la Revista Iberoamericana de Educación cuenta con una versión digital en la que se reproducen los trabajos de todos los números editados y que pueden consultarse en los formatos HTML y PDF.

La web dispone también de espacios dedicados a recoger las colaboraciones «De los lectores», a «Debates» sobre temas propuestos por los mismos, y a «Experiencias e innovaciones» que puedan servir de referencia u objeto de estudio para quienes trabajan o investigan en el campo de la educación en Iberoamérica.

REVISTA IBERO AMERI CANA

de Educación
de Educação

Infancias y escuela



Infâncias e escola



Patrocinado por:
Fundación **Santillana**

CONSEJO DE REDACCIÓN / *CONSELHO DE REDAÇÃO*

Director / *Diretor*: Roberto Martínez

Equipo de redacción / *Equipe de redação*: Deborah Averbuj, Linda Lehman, Gabriela Tijman, Andrés Viseras

Traductores / *Tradutores*: Mirian Lopes Moura, Juan Sklar, Nora Elena Vigiani

Asesora de edición / *Assessora de edição*: Emilia Plaza

CONSEJO ASESOR / *CONSELHO ASSESSOR*

José Manuel Esteve, *Universidad de Málaga (España)*

Daniel Filmus, *ex ministro de Educación, Ciencia y Tecnología (Argentina)*

Daniel Gil, *Universidad de Valencia (España)*

José Antonio López Cerezo, *Universidad de Oviedo (España)*

Álvaro Marchesi, *Secretario General de la OEI, Universidad Complutense de Madrid (España)*

Miquel Martínez y Martín, *Universidad de Barcelona (España)*

Manuel Joaquim Pinho Moreira de Azevedo, *Universidade Católica Portuguesa (Portugal)*

Sylvia Schmelkes, *Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, CINVESTAD (México)*

Flavia Terigi, *Universidad de Buenos Aires (Argentina)*

Alejandro Tiana, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (España)*

COMITÉ CIENTÍFICO / *COMITÉ CIENTÍFICO*

Miriam Abramovay, *Universidade Católica de Brasília (Brasil)*

Teresita Alzate Yepes, *Universidad de Antioquia (Colombia)*

Elsa Piedad Cabrera Murcia, *consultora de Educación (Chile)*

María Clemente Linuesa, *Universidad de Salamanca (España)*

Manuel Ferraz Lorenzo, *Universidad de La Laguna (España)*

María Jesús Gallego Arrufat, *Universidad de Granada (España)*

Andoni Garritz, *Universidad Nacional Autónoma de México, director de la Revista Educación Química*

Luiz Carlos Gil Esteves, *Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro / Universidade Estácio de Sá (Brasil)*

Eduardo González, *Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)*

Begoña Gros, *Universitat Oberta de Catalunya (España)*

Gregorio Jiménez Valverde, *Universidad de Barcelona (España)*

Viviana Lázara González Maura, *Universidad de La Habana (Cuba)*

Juan José Leiva Olivencia, *Universidad de Málaga (España)*

Márcia Lopes Reis, *Universidad de Sao Paulo / Universidade Paulista (Brasil)*

William Moreno, *Universidad de Antioquia (Colombia)*

Ángel C. Moreu Calvo, *Universidad de Barcelona (España)*

Mercedes Oraisón, *Universidad Nacional del Nordeste, (Argentina)*

Carmen Nieves Pérez Sánchez, *Universidad de La Laguna (España)*

Alicia M. Pintus, *Ministerio de Educación (Argentina)*

Enric Prats, *Universidad de Barcelona (España)*

Francisco Ramos, *Loyola Marymount University (USA)*

Eliane Ribeiro, *Universidad Federal do Estado de Rio de Janeiro (Brasil)*

Eugenio Rodríguez Fuenzalida, *Pontificia Universidad Católica de Chile*

José A. Salazar Ascencio, *Universidad de La Frontera (Chile)*

Ángel San Martín Alonso, *Universidad de Valencia (España)*

Maria Cecília Sánchez Teixeira, *Universidade de São Paulo (Brasil)*

Liliana Soares Ferreira, *Universidade Federal de Santa Maria (Brasil)*

Pablo Valdés, *Instituto Superior de Tecnologías y Ciencias Aplicadas (Cuba)*

Rosa Vázquez Recio, *Universidad de Cádiz (España)*

Amparo Vilches, *Universidad de Valencia (España)*

Cleci Warner da Rosa, *Universidade de Passo Fundo (Brasil)*

© OEI, 2008

Infancias y escuela / *Infâncias e escola*

Revista Iberoamericana de Educación / *Revista Ibero-americana de Educação*

N.º 47

Mayo-Agosto / *Maio-Agosto*

Madrid, OEI, 2008

282 páginas

Revista cuatrimestral / Revista quadrimestral

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Bravo Murillo, 38. 28015 - Madrid, España

Tel.: (+34) 91 594 43 82 - Fax: (+34) 91 594 32 86

rie@oei.es

www.rieoei.org

ISSN: 1022-6508-X

Depósito Legal: BI-1094-1993

Imprime: Fernández Ciudad, S.L.

Ilustración de cubiertas: Bravo Lofish, Diseño Gráfico

TEMAS / TEMAS

Desarrollo infantil; Educación infantil; Educación inicial; Educación preescolar; Educación en competencias; Educación para la ciudadanía.

Desenvolvimento infantil; Educação infantil; Educação inicial; Educação pré-escolar; Educação em competências; Educação para a cidadania.

La **REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN** puede adquirirse mediante suscripción a través de nuestra página web o en nuestras Oficinas (ver relación en la solapa).

A **REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO** pode adquirir-se mediante subscrição através de nosso site ou em nossos Escritórios (ver relação na orelha da capa).

Precio (incluidos gastos de envío) / **Preço** (incluídos gastos de envio)

Suscripción anual / *Assinatura anual*

n.º suelto / *n.º avulso*

30 €

12,5 €

La **REVISTA** es una publicación indizada en: / *a REVISTA é uma publicação indizada em:*

REDALYC: www.redalyc.org

LATINDEX: www.latindex.unam.mx

IRESIE: www.iissue.unam.mx/iresie

DOAJ: www.doaj.org

CINDOC: www.cindoc.csic.es

ABES SUDOC: www.sudoc.abes.fr

La OEI no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los artículos firmados ni comparte necesariamente las ideas manifestadas en los mismos. Igualmente, no mantiene correspondencia con los autores de trabajos no solicitados.

A OEI não se responsabiliza pelas opiniões exprimidas nos artigos assinados nem subscreve necessariamente as idéias manifestadas nos mesmos. Igualmente, não mantém correspondência com os autores de trabalhos não solicitados.

Prohibida la reproducción parcial o total del contenido de este número sin la autorización expresa de la OEI.

Proibida a reprodução parcial ou total do conteúdo deste número sem a autorização expressa da OEI.



REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN *REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO*

Número 47. Mayo-Agosto / *Maio-Agosto 2008*

SUMARIO / *SUMÁRIO*

Presentación	9
<i>Apresentação</i>	11
MONOGRÁFICO: Infancias y escuela / <i>Infâncias e escola</i>	
José Manuel Osoro Sierra, Olga Meng González del Río, «Escenarios para el análisis y la construcción de un modelo de educación infantil»	15
María Victoria Peralta Espinosa, «El derecho de los más pequeños a una pedagogía de las oportunidades en el siglo XXI»	33
María Lina Iglesias Forneiro, «Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: dimen- siones y variables a considerar»	49
Pedro Gil Madrona, Onofre Ricardo Contreras Jordán, Isabel Gómez Barreto, «Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física animada»	71
Leticia Gallegos Cázares, Fernando Flores Camacho, Ele- na Calderón Canales «Aprendizaje de las ciencias en preescolar: la construcción de representaciones y explicaciones sobre la luz y las sombras	97
Ruth Milena Páez Martínez, «El cuerpo de la maestra de preescolar y su papel en la formación de los niños»	123

Fernanda da Rosa Becker, «Educação infantil no Brasil: a perspectiva do acesso e do financiamento»	141
--	-----

OTROS TEMAS / OUTROS TEMAS

Antonio Monclús Estella, Carmen Sabán Vera, «La enseñanza en competencias en el marco de la educación a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento»	159
---	-----

Viviana González Maura, Rosa María González Tirados, «Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria»	185
--	-----

Alejandro Mayordomo, «El sentido político de la educación cívica: libertad, participación y ciudadanía»	211
---	-----

Autores / Autores

Autores	237
---------	-----

Novedades editoriales / Novidades editoriais

Recensiones / <i>Recensões</i>	247
--------------------------------	-----

Libros y revistas recibidos / <i>Livros e revistas recebidos</i>	265
--	-----

Publicaciones de la OEI / <i>Publicações da OEI</i>	000
---	-----

PRESENTACIÓN

La característica más destacable de la educación inicial contemporánea, entendiendo por esta la atención educativa brindada a los niños desde el nacimiento hasta su ingreso a la educación básica o primaria, es el papel cada vez más importante que este nivel educacional ha ido adquiriendo a lo largo de las últimas décadas en la estructura de los sistemas educativos.

El nuevo concepto de infancia, que posiciona al niño como sujeto que vive, piensa, ama y sueña en comunidad, como una persona completa, sujeto de pensamiento, de afectos y de vida social, plantea otros desafíos a su educación. Por esto nos hemos propuesto en este número de la RIE abordar aspectos teóricos y prácticos en distintos escenarios del trabajo educativo con la primera infancia.

A esta primera intención responde, ajustadamente, la publicación de tres trabajos: el de José Manuel Osoro y Olga Meng, «Escenarios para el análisis y la construcción de un modelo de educación infantil»; el de María Victoria Peralta, «El derecho de los más pequeños a una pedagogía de las oportunidades en el siglo XXI», y el de María Lina Iglesias Forneiro, «Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar».

También hemos pretendido reflejar la importancia que, para el desarrollo de la subjetividad del niño, pueden tener enfoques pedagógicos basados en la potenciación didáctica de los campos de la expresión corporal, la lengua y la literatura, la música, la plástica y, en especial, el juego. En este sentido, han sido Pedro Gil Madrona, Onofre Ricardo Contreras e Isabel Gómez Barreto quienes han facilitado el material que mejor refleja el significado que se ha querido dar a este segundo bloque temático con su trabajo «Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física animada».

Al mismo tiempo, considerábamos de interés una lectura crítica de las emergentes disciplinas «duras» que se van incorporando al ámbito de la educación inicial desde una perspectiva curricular adelantada de lo que será la educación primaria de los niños: matemática,

ciencias naturales, informática, etc. Al respecto, es la aportación de Leticia Gallegos Cázares, Fernando Flores Camacho y Elena Calderón Canales con el artículo «Aprendizaje de las ciencias en preescolar: la construcción de representaciones y explicaciones sobre la luz y las sombras» la que nos permite vislumbrar las posibilidades de incorporación de conceptos científicos a las primeras enseñanzas que reciben los niños.

En estos escenarios también era menester el tratamiento de la relación de los niños con los adultos que participan en el contexto educativo, revisando y poniendo en valor los mecanismos de intervención que se corresponden con cada actor que tiene a su cargo la educación infantil. A este respecto, la original perspectiva que sobre esta cuestión adopta Ruth Milena Páez Martínez propone una reflexión sobre el objeto concreto en el que se encarna la subjetividad del docente de inicial: «El cuerpo de la maestra de preescolar y su papel en la formación de los niños».

Aunque no formaba parte de los intereses manifestados en la convocatoria de este número, Fernanda Becker pone de manifiesto la necesidad de no olvidar las cuestiones infraestructurales que determinan las posibilidades reales de la educación inicial. Así lo demuestra con su trabajo «Educação infantil no Brasil: a perspectiva do acesso e do financiamento».

10

Una vez más la sección «Otros temas» nos permite presentar algunos de los mejores trabajos recibidos de los lectores colaboradores. Tres magníficas muestras de esto son los artículos de Antonio Monclús Estella y Carmen Sabán Vera, «La enseñanza en competencias en el marco de la educación a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento»; en segundo término el de Viviana González Maura y Rosa María González Tirados titulado «Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria» y, por último, el de Alejandro Mayordomo titulado «El sentido político de la educación cívica: libertad, participación y ciudadanía».

Cinco reseñas bibliográficas y la constancia de las publicaciones recibidas en la Redacción completan este número de la RIE, que esperamos satisfaga las expectativas de quienes nos honren con su lectura.

Hasta la próxima.

Roberto Martínez Santiago

APRESENTAÇÃO

A característica mais destacada da educação inicial contemporânea, entendendo por esta a atenção educativa que se oferece às crianças desde o nascimento até seu ingresso na educação de 1.º grau, é o papel cada vez mais importante que este nível educativo foi adquirindo ao longo das últimas décadas na estrutura dos diferentes sistemas educativos.

O novo conceito de infância, que situa a criança como sujeito que vive, pensa, ama e sonha em comunidade, como uma pessoa completa, sujeito de pensamento, de afetos e de vida social, suscita outros desafios para a sua educação. Por isto nos propomos neste número da RIE abordar aspectos teóricos e práticos em diferentes cenários do trabalho educativo com a primeira infância.

A esta primeira intenção responde, com razão, a publicação de três trabalhos: o de José Manuel Osoro e Olga Meng, «Escenarios para el análisis y la construcción de un modelo de educación infantil»; o de María Victoria Peralta, «El derecho de los más pequeños a una pedagogía de las oportunidades en el sigloXXI», e o de María Lina Iglesias Forneiro, «Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: dimensiones y variables a considerar».

11

Também pretendemos deixar constância aqui da importância que para o desenvolvimento da subjetividade da criança podem ter enfoques pedagógicos baseados na potenciação didática dos campos da expressão corporal, da língua e da literatura, da música, da plástica e, especialmente, das brincadeiras. Neste sentido, foram Pedro Gil Madrona, Onofre Ricardo Contreras e Isabel Gómez Barreto que facilitaram o material que melhor reflete o significado que se quis dar a este segundo bloco temático, com seu trabalho «Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física animada».

Ao mesmo tempo, consideramos de interesse uma leitura crítica das emergentes disciplinas «duras» que se vão incorporando ao âmbito da educação inicial a partir de uma perspectiva curricular adiantada do que será a educação de 1.º grau das crianças: matemática,

ciências naturais, informática, etc. A esse respeito, apresenta-se a contribuição de Leticia Gallegos Cázares, Fernando Flores Camacho e Elena Calderón Canales com o artigo «Aprendizaje de las ciencias en preescolar: la construcción de representaciones y explicaciones sobre la luz y las sombras», que nos permite vislumbrar as possibilidades de incorporacão de conceitos científicos aos primeiros ensinamentos que as crianças recebem.

Nesse cenário também é importante o tratamento da relação das crianças com os adultos que participam no contexto educativo, revisando e valorizando os mecanismos de intervenção que correspondem a cada ator que tem, sob a sua responsabilidade, a educação infantil. A este respeito, a original perspectiva que adota Ruth Milena Páez Martínez propõe uma reflexão sobre o objeto concreto em que se encarna a subjetividade do docente de inicial: «El cuerpo de la maestra de preescolar y su papel en la formación de los niños».

Embora não formasse parte dos interesses manifestados na convocacão deste número, Fernanda Becker põe de manifesto a necessidade de que não nos esqueçamos das questões infra-estruturais que determinam as possibilidades reais da educação inicial. Assim o demonstra com seu trabalho «Educação infantil no Brasil: a perspectiva do acesso e do financiamento».

12

Uma vez mais a seção «Outros temas» nos permite apresentar alguns dos melhores trabalhos recebidos dos leitores colaboradores. Três magníficas mostras disto são os artigos de Antonio Monclús Estella e Carmen Sabán Vera, «La enseñanza en competencias en el marco de la educación a lo largo de la vida y la sociedad del conocimiento»; em segundo termo, o de Viviana González Maura e Rosa Maria González Tirados intitulado «Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria» e, finalmente, o trabalho de Alejandro Mayordomo intitulado «El sentido político de la educación cívica: libertad, participación y ciudadanía».

Cinco resenhas bibliográficas e o testemunho das publicacões recebidas na Redacão completam este número da RIE, que esperamos satisfaça as expectativas dos que nos honrarem com sua leitura.

Até a próxima.

Roberto Martínez Santiago

MONOGRÁFICO

INFANCIAS Y ESCUELA

INFÂNCIAS E ESCOLA

ESCENARIOS PARA EL ANÁLISIS Y LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO DE EDUCACIÓN INFANTIL

José Manuel Osoro Sierra *

Olga Meng González del Río **

SÍNTESIS: El proceso de diseño y desarrollo curricular para la educación de la primera infancia necesita de la participación de todas las personas implicadas: niños, profesionales y familias. Sobre esta base el artículo plantea una reflexión acerca de los escenarios que sirven de base a la construcción del modelo, así como de las relaciones que se establecen entre cada uno de ellos y el papel que desempeñan sus protagonistas. Los seis escenarios sobre los que la acción educativa va a concretarse son: la conceptualización del ser y el hacer de los niños como elemento básico del proyecto educativo; la vida cotidiana como actividad que da sentido al trabajo de la escuela; los proyectos de trabajo como vía de integración de los elementos participantes en la educación; los espacios, los tiempos y los materiales como una oportunidad de innovación y cambio; la educación infantil como un espacio de encuentro entre la familia y la escuela, y, por último, el equipo educativo y la concepción de la práctica educativa como consecuencia de los procesos y resultados obtenidos a partir de la documentación de dicha práctica. Estos escenarios permiten construir discursos nuevos y alternativos sobre la pedagogía y sobre la imagen de la infancia, posibilitando hacer visibles los conceptos pedagógicos que se emplean en las prácticas.

Palabras clave: educación infantil; currículo; proyecto educativo; discurso pedagógico; prácticas docentes.

SÍNTESE: *O processo de projeto e desenvolvimento curricular para a educação da primeira infância necessita da participação de todas as pessoas implicadas: crianças, profissionais e famílias. Sobre esta base o artigo propõe uma reflexão sobre os cenários que servem de base para a construção do modelo, assim como as relações que se estabelecem entre*

15

* Profesor titular y director del departamento de Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria, España.

** Directora de la escuela de Educación Infantil de la Universidad de Cantabria, España.

cada um deles e o papel que desempenham seus protagonistas. Os seis cenários sobre os quais a ação educativa vai se concretizar são: a conceptualização do ser e do fazer das crianças como elemento básico do projeto educativo; a vida quotidiana como atividade que dá sentido ao trabalho da escola; os projetos de trabalho como via de integração dos elementos participantes na educação; os espaços, os tempos e os materiais como uma oportunidade de inovação e mudança; a educação infantil como um espaço de encontro entre a família e a escola, e, finalmente, a equipe educativa e a concepção da prática educativa como consequência dos processos e resultados obtidos a partir da documentação desta prática. Estes cenários permitem construir discursos novos e alternativos sobre a pedagogia e sobre a imagem da infância, possibilitando tornar visíveis os conceitos pedagógicos que se empregam nas práticas.

Palavras-chave: educação infantil; currículo; projeto educativo; discurso pedagógico; práticas docentes.

ABSTRACT: *The process of designing and developing a curriculum for education during the early childhood needs the collaboration of all the people involved: children, teachers and families. From this starting point, the article suggests a reflection on those scenarios that constitute the foundations of the model, and also a reflection on the relations established between all of them, and on the role played by their main performers.*

Educative praxis will take place in six different scenarios: conceptualization of children's being and doing as the basic element in the educative project; everyday life as an activity that gives meaning to schoolwork; work projects as a means of integrating the elements that participate in education; space, time and materials as an opportunity for change and innovation; childhood education as a space where family and school can meet; and finally, teaching staff and considering the educational praxis as a consequence of the processes and the results obtained from documenting the before mentioned praxis.

These will let us build new and alternative discourses about pedagogy and the image of childhood, allowing us to see the pedagogical concepts used during the educational practice.

Palabras clave: childhood education, curriculum, educative project, pedagogic discourse, teaching practices.

1. INTRODUCCIÓN

La construcción de un modelo de educación infantil necesita clarificar y discutir sobre los escenarios en los que va a desarrollarse la acción educativa. Desde nuestro punto de vista estos escenarios son:

- La conceptualización de lo que son y hacen los niños como elemento básico del proyecto educativo.

- La vida cotidiana como actividad que da sentido al trabajo de la escuela.
- Los proyectos de trabajo como forma integradora de los elementos que participan de la educación.
- Los espacios, los tiempos y los materiales como herramientas de innovación y cambio.
- La educación infantil como un espacio de encuentro entre la familia y la escuela.
- El equipo educativo.

2. LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LO QUE SON Y HACEN LOS NIÑOS COMO ELEMENTO BÁSICO DEL PROYECTO EDUCATIVO

La máxima de que la práctica pedagógica de las instituciones que se dedican a la educación de los más pequeños debe estar «centrada en el niño» nos plantea ciertos interrogantes: ¿sabemos quién es el niño sobre el que se centra esa práctica?, ¿todos los niños deben de estar (o ser) centrados en la misma práctica? El desarrollo de modelos educativos bajo esta perspectiva recurre a una imagen de la infancia descontextualizada en la que todos son iguales. Estaríamos dentro de una perspectiva que admite (teóricamente) los procesos de individualización pero en la que se hacen las mismas propuestas a todos. Plantear nuestra práctica desde esta perspectiva supone abandonar claramente las características individuales, los contextos de crianza, las distintas relaciones que se establecen en el aula, pero sobre todo, supone considerar a la infancia de manera uniforme, un estado natural en el que todos somos, sentimos y aprendemos al mismo tiempo y de la misma forma.

Coincidimos con Dahlberg, Moss y Pence (2005, p. 76) en la idea de múltiples infancias construidas a partir de lo que los niños son y deben ser, y de las interpretaciones que hacemos de dicha idea. Esto nos lleva a reconsiderar y construir de manera personal o colectiva nuestra imagen de infancia, el papel de los adultos en su desarrollo y su significado dentro de las instituciones educativas. Por eso creemos que no puede haber instituciones educativas iguales, porque lo que hay dentro de las mismas es, en principio, desigual.

Diversos han sido los planteamientos que han dominado el discurso sobre la primera infancia, dando lugar a distintos modelos educativos. El primero de ellos está referido a la instalación de un constructo político, social y pedagógico sobre la educación infantil. La idea básica considera a esta como una etapa clave para el desarrollo de los niños, para su éxito en las etapas escolares siguientes y para el desarrollo social y económico de los países. Es muy interesante desde el punto de vista del valor social que confiere a la educación infantil, pero deberíamos cuidar las implicaciones pedagógicas que trae aparejadas. Si la educación infantil es buena para el desarrollo personal y social, la labor prioritaria de las instituciones educativas debe ser promover conocimientos, habilidades y valores comunes considerados buenos para el progreso social. Esto configura un tipo de centros educativos uniformes en los que se hace lo mismo, al mismo tiempo y con materiales más o menos estandarizados; pero además, nos dibuja una idea de infancia cuyo objetivo básico es obtener las habilidades y cultura necesarias para llegar a la vida adulta de la mejor forma posible.

18

El segundo planteamiento está relacionado con la consideración de una imagen de la infancia bondadosa e inocente cuyo desarrollo más efectivo se realiza a través del juego y del trabajo creativo, olvidando otra imagen, más compleja y rica, donde existen y se manifiestan ideas, conflictos, sentimientos e intereses que constituyen buena parte de lo que los niños son. Colocarnos en una u otra perspectiva nos lleva a modelos distintos de escuela, pero sobre todo, ambas reflejan en su sentido más profundo la idea de una educación centrada en una determinada infancia.

Por último, está la consideración de una infancia interpretada a priori, determinada, en la mayoría de los casos, sobre lo que es capaz o no de hacer. De este modo, si lo marcan los cánones evolutivos, lo planteamos como un aspecto a trabajar en la escuela, y si no, dilatamos su propuesta hasta que sea capaz de hacerlo. Hay varios ejemplos que determinan este pensamiento sobre la infancia: la tradición de los modelos de la psicología evolutiva y la biología, el planteamiento constructivista de Piaget y su teoría de los estadios, o las «zonas de desarrollo» de Vygotsky. Estos planteamientos tienen múltiples implicaciones para el modelo de educación infantil. En primer lugar, la consideración de los niños como agentes individuales de su propio desarrollo olvidando los demás contextos (natural y social) en la construcción de la primera infancia. En segundo, la parcelación del desarrollo infantil en categorías evolutivas y de desarrollo: motriz, intelectual, etc.,

y, por último, las implicaciones de estas teorías en la construcción de un currículum basado más en actividades individuales que en experiencias personales o colectivas son capaces de proyectarse desde la escuela infantil.

Partiendo de lo que «el niño no es» es posible construir otra imagen de la infancia y de las instituciones que lo acogen, donde se pasa con facilidad de lo individual a lo colectivo, de lo personal a lo grupal. A ello ha contribuido, junto a los desarrollos pedagógicos sobre la educación infantil, la perspectiva cultural surgida desde la propia psicología evolutiva que elabora un marco teórico donde la infancia es el resultado de determinados procesos económicos, sociales y culturales (Woodhead, 1999). Pero, sobre todo, a esta nueva formulación de la infancia con sus intereses y derechos propios como individuos pertenecientes a un grupo determinado, ha contribuido el paradigma de la sociología de la infancia (Mayall, 1996, 2002, 2003; Prout y James, 1990; Gaitán, 2006) que la ve como un elemento más de la estructura social. Entre los aspectos que configuran este paradigma (véase Dahlberg y otros, 2005, p. 85) nos encontramos con una infancia como construcción social más allá del hecho biológico, porque su interpretación está socialmente determinada y es una variable de análisis similar a otras como la clase, el género o la etnicidad. Existen múltiples infancias, por lo que no se puede hablar de un fenómeno único y universal. Por otro lado, las relaciones sociales y culturales de la infancia deben estudiarse por propio derecho con independencia de lo que ocurre en el mundo adulto. La infancia participa en la construcción de sus propias vidas, pero también determina la vida de quienes les rodean y de las sociedades en que viven.

Este enfoque *construccionista* de la infancia (Gaitán, 2006, p. 17) ofrece una perspectiva muy interesante desde el punto de vista pedagógico, ya recogida y desarrollada por Malaguzzi en Reggio Emilia –ciudad del norte de Italia–, según la cual en las escuelas nos encontramos con:

Un niño rico en potencial, fuerte, poderoso y competente.

Y:

Un niño rico hace a un pedagogo rico y a unos padres ricos. Por el contrario, un niño pobre ofrece una pedagogía pobre, te convierte en un pedagogo pobre y tienes también unos padres pobres (Dahlberg y otros, 2005, p. 86).

Entendemos así que los procesos de enseñanza y aprendizaje producidos en las escuelas infantiles no son aislados e individuales, y que no se desarrollan con independencia del contexto, sino que, por el contrario, son momentos de construcción de conocimiento que se producen en la relación con los otros (adultos y niños).

Los niños tienen ideas y las ponen en práctica, desarrollan teorías que constantemente convierten en acción, utilizan distintos lenguajes para expresarlas, las examinan y reexaminan, y los adultos somos participantes activos de todo este proceso. La idea de «niño y niña competente» expresada por Zabalza (1996) es interesante para entender lo que los niños de educación infantil traen a la escuela y también las experiencias y destrezas con las que salen. Este es un buen argumento para entender las potencialidades de la infancia.

La adopción de esta perspectiva nos lleva a un modelo poco estable comparado con la visión del conocimiento como cultura universal. Sin embargo, ofrece la posibilidad de tomar decisiones sobre el aprendizaje en un contexto, la escuela infantil, en la que los eventos ocurren sin prisa y sin sujeción a las presiones de la enseñanza obligatoria.

20

La escuela infantil se convierte así en un espacio idóneo para que niños y adultos exploren nuevas posibilidades de conocimiento, trabajen de forma creativa en la materialización de sus descubrimientos y se les posibilite la expresión de las ideas mediante la utilización de lenguajes diversos.

El conocimiento y la cultura se (re)construyen en relación con las otras personas. Es lo que Malaguzzi (2001) denomina *pedagogía de las relaciones* haciéndolo coincidir con la *pedagogía del aprendizaje*. Lo relacional explica perfectamente la existencia de individuos e identidades particulares. Individuo y grupo configuran una escuela en la que confluye lo objetivo y lo simbólico, las representaciones o las relaciones entre niños y adultos.

Lo individual se construye a partir de las conexiones con distintos grupos. Pero este pensamiento no es solo un instrumento didáctico para organizar el trabajo en la escuela. Se trata de comprender que el diálogo, las relaciones, los encuentros deben de formar parte de la cultura cotidiana en la escuela infantil.

3. LA VIDA COTIDIANA COMO ACTIVIDAD QUE DA SENTIDO AL TRABAJO DE LA ESCUELA INFANTIL

La vida cotidiana es, en palabras de Blasi (2003), «todo el conjunto de experiencias, vivencias y relaciones que la escuela infantil propicia». Pero es algo más, es un concepto de alcance muy amplio que responde a la imagen de infancia creada por los adultos y a la forma con la que damos respuesta a las necesidades de los niños que a ella asisten y de sus familias dadora

Se traduce en la creación de un ambiente donde los niños se pueden manifestar, pueden ser escuchados y satisfacer todo aquello que perciban como necesario, pero sobre todo es la creación de un entramado complejo de relaciones que conecta personas, entornos y actividades entre sí, y que abre numerosas oportunidades a las criaturas para ser los protagonistas de su vida. En la creación de este contexto relacional están implicados los propios niños, pero también los adultos y las formas de trabajo que unos y otros adoptan, donde el diálogo, la conversación y el encuentro con el otro, pero también la negociación la confrontación o el conflicto están presentes.

La forma de aprender de los niños y las relaciones que se establecen en la escuela responden a una planificación intencional de las condiciones de vida que queremos propiciar en ella a partir de la reflexión e investigación sobre lo que allí ocurre diariamente. Dicha planificación está organizada en tiempos y espacios específicos que ofrece a los niños un marco de vida seguro para ir dando pasos en el camino desde la dependencia del adulto a la autonomía física, emocional e intelectual y que permite a los niños organizar su propio tiempo, adelantarse a los acontecimientos, prever sus acciones, pero a la vez es suficientemente flexible y abierta para permitir incorporar a lo cotidiano la novedad, la sorpresa, los conflictos o problemáticas específicas que cada uno, a su tiempo, irá resolviendo, sin dar a priori nada por establecido.

Los momentos cotidianos (llegadas, salidas, alimentación, etc.), son contextos privilegiados para la comunicación no solo entre adultos y criaturas, sino también entre iguales, como situaciones que suponen retos y conquistas personales importantes, significativas y útiles. Aprendizajes cotidianos que proporcionan seguridad y autonomía y que hacen que las experiencias posteriores sean distintas. En ellos hay momentos de escucha, de protagonismo, de ausencia, de resolución de problemas o de conflictos, y el grado de participación varía en relación

a las edades y en su derecho a implicarse más o menos. Así, lo cotidiano también crea, provoca y modifica los comportamientos y las formas de actuar de todos, y plantea nuevos interrogantes y problemáticas que van más allá del contexto escolar.

4. LOS PROYECTOS DE TRABAJO COMO FORMA INTEGRADORA DE LOS ELEMENTOS QUE PARTICIPAN DE LA EDUCACIÓN DE LOS MÁS PEQUEÑOS

Nos referimos a los proyectos como una forma de integración de las propuestas de juego, experimentación y relación que se hacen en la escuela. Forman parte de la vida cotidiana, tienen su tiempo y espacio, están planificados intencionalmente y, como todo lo demás, son flexibles, abiertos y responden a los intereses de las criaturas. En ese territorio común de elementos didácticos, relacionales y ambientales, a veces intangible, reconstruimos las experiencias de los niños y adultos al estilo de lo que Dewey (1966) denominaba «la reconstrucción de la experiencia».

22

Pensar en proyectos y organizar la vida del aula en torno a ellos significa modificar nuestros planteamientos respecto de la cultura escolar desde un modelo de instrucción, donde los adultos transmitimos los conocimientos hacia otro modelo, cuyo objetivo básico es facilitar la comprensión de los fenómenos que son investigados por los niños. Con los proyectos estamos dando la oportunidad de explorar y experimentar en función de sus propios intereses, de la curiosidad o de la motivación y predisposición personal.

Su valor reside en el proceso vivido por los niños en la construcción de aprendizajes, el disfrute con su realización y la experimentación de las sensaciones y sentimientos o las diversas formas de comunicación.

La pedagogía *reggiana*, al hablar de cómo introducir y desarrollar los proyectos (Malaguzzi, 2001, p. 100), nos dice que estos comienzan con una especie de prólogo que se inicia recogiendo información sobre el tema: pensamientos e ideas de los niños e intenciones de estos y los adultos. Rinaldi (2001), con un planteamiento más complejo y global, lo denomina la *escucha visible*, refiriéndose con ello a múltiples aspectos: la sensibilidad y disponibilidad hacia el otro, los símbolos y códigos mediante los que nos expresamos o la manera en que transformamos las acciones en conocimiento.

Desde nuestro punto de vista el inicio de los proyectos se hace a partir de la observación y documentación de lo que hacen los niños, de cómo se relacionan con el mundo, de sus intereses o de hechos puntuales.

Estos planteamientos requieren de una reflexión previa: el aprendizaje no es el efecto inmediato de las ofertas didácticas. No hay una relación causa-efecto. Es más, podríamos decir que las criaturas crean pensamientos y resuelven conflictos sin esperar a tales propuestas. Por esto, sus motivaciones e intereses deben ser el punto de partida. Esto significa que los adultos debemos de estar atentos para dar una continuidad de calidad a las actividades infantiles.

Las ofertas, que se van modificando y cambiando a partir de la observaciones de sus acciones, parten de la consideración de que los niños tienen una mente activa y son capaces de entender e investigar, bien solos o con otras personas. En ese proceso los niños se adaptan y modifican el ambiente físico y cultural en el que están inmersos. Visto de esta manera el potencial del trabajo por proyectos es ilimitado, ya que no hay un conocimiento establecido a priori, sino que hablamos, de forma más compleja, de una *construcción de conocimientos compartidos*, aprendemos cooperando y colaborando, observando lo que otros hacen para hacerlo después nuestro, investigando, probando, experimentando, y para esa construcción ponemos en funcionamiento distintas capacidades, lenguajes y sentimientos.

La continuidad niño-adulto y la co-construcción, en el sentido que nos señalan Dahlberg y otros (2005), es una referencia constante en nuestro planteamiento. En los proyectos y propuestas están implicadas todas las personas de la escuela y todas participan activamente. Los niños construyen y reconstruyen sus aprendizajes y conocimientos, los adultos dan sentido y respuesta a las demandas e intereses de las criaturas.

La oferta de proyectos es amplia y nunca está definida de antemano como si se tratara de un programa curricular. Como diría Malaguzzi (2001) la escuela sigue a los niños, no a las programaciones. Este es un modelo que responde a un trabajo colectivo que parte de lo que la escuela es y piensa, de sus habilidades, de sus propias investigaciones. En esta forma de trabajo no hay posibilidad de espacios privados e incomunicados. Se trata de combinar las dinámicas que emanan de cada uno de los protagonistas: los niños, sus familias y los educadores.

5. ESPACIOS, TIEMPOS Y MATERIALES: UNA OPORTUNIDAD PARA LA INNOVACIÓN Y EL CAMBIO

Estas herramientas son, junto con las propuestas y proyectos, una estrategia metodológica. El modo en que las organicemos y gestionemos dará lugar a una u otra forma de hacer y entender la escuela infantil.

Tanto unos como otros reflejan la identidad de la escuela y son elementos determinantes en las relaciones que en ella se establecen. Así, crear y recrear el espacio, pensar y repensar los materiales que utilizamos, gestionar los tiempos, tanto individuales como colectivos, se convierte en una de las tareas principales del profesorado. Los medios utilizados para su configuración son la observación y la reflexión acerca de las acciones de los niños, de las múltiples relaciones que establecen con sus iguales y con los materiales.

24

La organización espacial propicia que se den unas u otras experiencias. Pensar en un espacio que dé respuesta a las necesidades de los niños y de los adultos que los acompañamos en su desarrollo, supone organizarlo de tal manera que propicie múltiples relaciones y situaciones de aprendizaje a la vez que ayude a la adquisición de autonomía. Bajo este marco nos planteamos un espacio estable que permita a las criaturas ir construyendo una imagen ordenada del mundo que las rodea, pero también abierto a la flexibilidad y variedad para permitir satisfacer las distintas y cambiantes necesidades que acontecen en la escuela. De la misma forma, los espacios deben ser sanos y seguros, evitando riesgos innecesarios sin caer en la sobreprotección, apoyando el uso y disfrute de manera autónoma por parte de los niños, y en donde sea posible el acceso a todas las dependencias, los materiales y las personas.

La creación del ambiente en la escuela infantil también viene determinada por los objetos que nos rodean y por los materiales que ponemos a disposición de los niños. Su valor no es intrínseco sino que reside en las posibilidades de acción y relación que proporciona. Proponemos, por tanto, materiales que provoquen la investigación y la exploración junto a aquellos que permitan realizar diferentes acciones, usos y experiencias. Además de atractivos, de manera que promuevan el interés y las ganas de utilizarlos, deben de formar parte de su contexto cotidiano. La variedad de los mismos posibilitará la oportunidad y el derecho de elegir, mientras que su accesibilidad (en íntima relación con la organi-

zación del espacio) permitirá que puedan ser vistos y utilizados por los niños de forma autónoma evitando la dependencia del adulto.

Respecto de la dimensión temporal en la escuela infantil tenemos que hablar de múltiples tiempos. Unos marcados por los adultos y otros por las criaturas, pero en ningún caso determinados por el tiempo objetivo o por las pautas que nos proporciona, de forma específica, la ciencia evolutiva.

Los adultos estructuramos el horario de la vida cotidiana de la escuela en un tiempo flexible, tranquilo, que ofrece a los niños un marco estable y facilitador para la interiorización de ritmos y en el que tiene cabida la satisfacción de sus necesidades, aportando, a la vez, seguridad y estabilidad.

Hay que pensar que los niños también crean y gestionan su tiempo: es su derecho y los adultos debemos respetarlo. Es un tiempo propio, centrado en base a la acción y la reflexión y en donde ellos deciden hasta dónde y cómo se van a implicar en las distintas propuestas y actividades de la vida de la escuela. Es un tiempo que responde a sus deseos e intereses, pero también a sus capacidades y ritmos.

25

Entender el tiempo de esta manera nos lleva a definir una escuela sin prisas, tranquila, donde se hacen las cosas con satisfacción, una escuela que vuelve en algunos momentos sobre sus propios pasos, para seguir avanzando. Una escuela que no piensa en procesos prefijados sobre el desarrollo, sino una en la que los niños son los actores de su propio aprendizaje y su actividad les permite construir su autonomía tanto física, como mental y emocional.

6. LA EDUCACIÓN INFANTIL COMO ESPACIO DE ENCUENTRO: FAMILIA Y ESCUELA

Dice Malaguzzi (2001) que:

La cantidad y la calidad de las relaciones entre niños, trabajadores y padres, el espacio en el que se estructuran y los tiempos en que se realizan, determinan la calidad y la identidad de la propia escuela.

El derecho de la infancia a participar en situaciones educativas nos plantea la posibilidad de que estas prácticas incidan también en las familias. ¿Estaremos ante un nuevo paradigma colaborativo en el que reconociendo las virtudes de la atención familiar le abrimos una puerta a la infancia hacia nuevas oportunidades y experiencias?

La educación de los más pequeños se nutre tanto de las experiencias familiares como de las escolares. Es preciso, por lo tanto, que se produzca una complementariedad *natural* entre estos contextos en la medida en que uno es continuación del otro y viceversa. Como señala Vila (2000, p. 49) la complementariedad está determinada por la respuesta que desde la escuela se da también a las familias: muchas veces no se acaba de entender que la educación infantil responde también a las necesidades de las familias y no solo a las de sus hijos. Ello nos lleva a pensar que en los procesos de diseño y desarrollo curricular es preciso hacer patente la atención también a las necesidades de ellas.

Algunas razones de nuestro interés en la participación de las familias en la escuela se centran, en primer lugar, en que la educación es una tarea compartida por familias y escuela que aporta experiencias distintas que se producen en contextos también distintos. Pero es en la escuela donde confluye y se concentra de forma colectiva buena parte de estas experiencias: las de la infancia, las de sus familias y las de los profesionales. En segundo lugar, es en la escuela donde se complementan diferentes tipos de aprendizajes propios de contextos más o menos formales. Así, junto a los aprendizajes naturales (propios también de la familia) nos encontramos con los propios del contexto escolar (no exclusivos), en los que ponemos en funcionamiento procesos culturales complejos, como el lenguaje, la narración y el diálogo. Esta valoración de lo simbólico, de la capacidad de hablar de las cosas que no están presentes (Vila, 2000), es lo que determina la escuela como un espacio de igualdad social, sobre todo para los hijos de las familias más desfavorecidas en las que estas prácticas son menos frecuentes.

La incorporación de la familia a la vida cotidiana de la escuela nos lleva a un modelo de escuela abierta, a un proyecto que se va configurando y construyendo no solo a partir de las propuestas del equipo educativo, sino también de las necesidades, sugerencias y aportaciones de las propias familias y de las demás personas que participan en la escuela. Proponemos pasar de una forma interna e individualista de hacer educación a otra en la que se explicita, se discute y se documenta aquello que se hace. La simple y a la vez compleja visión de lo que la

escuela hace y explica, el cómo y el para qué, fundamenta una visión distinta para las familias de lo que sus hijos hacen y son capaces de hacer, pero sobre todo, nos predispone a nuevas actitudes de comunicación. Probablemente el error haya sido no explicar ni documentar convenientemente lo que se realiza en las escuelas y debemos hacer un esfuerzo didáctico en conseguirlo.

Entendemos la educación infantil como un espacio de encuentro en donde las familias pueden compartir sus dudas, opiniones, intereses y preocupaciones e intercambiar experiencias y vivencias. Este espacio público nos permite reelaborar y reconstruir el papel que la familia tiene en la educación de sus niños. La educación es una tarea compartida entre la escuela y la familia, por lo que es necesario establecer un marco de relaciones claras basadas en la confianza mutua y en la comunicación, buscando la complementariedad entre el entorno familiar y el escolar.

Se trata, en definitiva, recogiendo de forma amplia la idea de Martínez Bonafé (2005), de hacer de la escuela y la educación una construcción colectiva para el desarrollo de un proyecto en el que la voluntad de reunión y diálogo, el intercambio de experiencias y el interés por participar se convierten en los pilares decisivos de tal construcción. Entendida así la relación entre la familia y la escuela es necesario buscar y posibilitar la implicación, la participación, el conocimiento y la dedicación de todos y todas en los distintos ámbitos de la vida de la escuela. Para ello hay que articular distintos mecanismos de comunicación y participación, en algunos casos formales y en otros informales, pero no por ello carentes de importancia, que implican diferentes niveles de compromiso y participación, pero en los que todas las familias pueden encontrar su sitio.

El hecho de que las familias participen de una u otra manera en la escuela nos lleva a la construcción de un proyecto colectivo y más democrático donde los niños son los protagonistas por derecho propio.

7. EL EQUIPO EDUCATIVO

Los planteamientos realizados en las páginas anteriores no tienen sentido si no los contextualizamos dentro de un proyecto colectivo. Bajo esta premisa cobra importancia la idea de equipo educativo.

La escuela infantil es una construcción colectiva que intenta eliminar, como nos dice Frabboni (1987, p. 38) «toda costra individualista, privada y de soledad profesional». Esta idea nos lleva a la construcción de un clima claramente socializado, vinculado con las propuestas hechas a la infancia, pero, sobre todo, con el trabajo realizado por los adultos que lo proyectan, explicitan, organizan o discuten dentro de su proyecto educativo.

Hablamos del equipo educativo como algo irrenunciable dentro de la construcción de un modelo escolar. Es el que modela y define los principios pedagógicos sobre los que se asienta el planteamiento teórico y los pone en valor dentro de una realidad educativa concreta.

El equipo educativo se enfrenta a las cuestiones determinantes de la escuela infantil discutiendo y analizando las representaciones, tanto individuales como colectivas, que sirven de base para la elaboración del proyecto educativo, y se va consolidando en la medida que discute, programa y experimenta de manera colectiva sobre su propia historia y la de los niños. Sobre sus emociones y las nuestras. La construcción colegiada de estas ideas se convierte en la carta de presentación de nuestra escuela. Volviendo a Frabboni (1987, p. 115) se trata de remover, interesar y potenciar los conceptos de experimentación, de colectivo, de gestión social.

28

Esta lectura de la escuela infantil hace hincapié en una imagen realmente potente del profesorado, donde todos tienen las mismas oportunidades y responsabilidades en la gestión del proyecto educativo y en las relaciones que este genera. Tratamos en todo momento de que las personas se reconozcan dentro de un proyecto global y colectivo donde no hay asignadas tareas a priori o lugares de actuación rígidos. Este profesorado es, como ya hemos señalado al hablar de la infancia:

[...] fuerte, competente, curioso y activo, un enseñante rico y protagonista como el niño (Fortunati, 2006, p. 17).

Los ámbitos de investigación y trabajo colectivos son los que, a nuestro entender, confieren solidez al trabajo del equipo. En ellos, los procesos de documentación educativa desempeñan un papel crucial y es a través de estos que los educadores someten a discusión pública las observaciones realizadas e interpretadas de forma individual, pero que al situarse en un plano colectivo aumentan su significado y valor compartido. El análisis documental nos permite ir más allá de los procesos

individuales de quien los lleva a cabo (los niños) o de quien los interpreta (los educadores), confiriendo al proyecto educativo una dimensión de construcción social que sirve para el intercambio de ideas entre los niños, las familias y los profesionales de la escuela.

Para Hoyuelos (2007, p. 5) documentar significa dejar constancia estética y narrada de forma visual, audiovisual o escrita, de un trabajo realizado. En palabras de Malaguzzi, «lo que no se ve no existe», por lo que la escuela que no documenta, en realidad, pierde el tiempo.

Apoyándonos en los planteamientos de Hoyuelos (2007) afirmamos que la documentación es la recogida y exposición sistemática y estética de los procesos educativos, que intenta no solo exponer lo acontecido sino construir un producto público que dé cuenta de lo narrado a través de escritos, imágenes, paneles, vídeos, palabras de niños u otros productos gráficos. Con la documentación establecemos una relación entre el pensamiento y el significado que le damos. Llevar este proceso en grupo nos asegura multiplicidad de interpretaciones, análisis y reinterpretaciones y a partir del documental podemos discutir, confrontar y reflexionar sobre nuestro proyecto educativo. Documentar es hacer pública una escuela que quiere argumentar su trabajo de múltiples formas a partir de la reflexión, del debate público, de la escucha y el diálogo, es una forma –ética, estética y política– de pensar la educación y de reflexionar sobre las potencialidades de los niños de manera tal que no pasen desapercibidos.

29

Es, en definitiva, hacer una escucha visible sobre cómo se producen los procesos de aprendizaje de los niños, permitiendo que ellos mismos se observen desde fuera. Rinaldi (2001) denomina a todo esto *pedagogía de la escucha* que significa, entre otras cosas, tener cierta *sensibilidad* a escuchar y ser escuchado, saber escuchar los mil códigos y lenguajes con los que nos expresamos y comunicamos y tener en cuenta el tiempo (fuera del tiempo) de escucha.

Documentar no es lo mismo que observar. Observar implica dar sentido a algo a partir de una categorización u objetivación de la realidad previamente establecida, mientras que documentar significa interpretar la realidad, hacer una construcción de las vidas de los niños a partir de la escucha y de la opinión que tenemos y hacemos de la práctica. Este proceso no es neutral y está cargado de subjetividad, de sentimientos o deseos e intereses. Precisamente ahí radica su importancia.

Los procesos y resultados obtenidos a partir de la documentación de la práctica educativa permiten construir discursos nuevos y alternativos sobre la pedagogía y sobre la imagen de la infancia, posibilitándonos el hacer visibles los conceptos pedagógicos que empleamos en nuestras prácticas.

Documentar la práctica implica modificar la visión, asumida colectivamente, de la actividad del docente. Nos permite combinar el trabajo de programación y dirección de las acciones que los niños deben realizar con otras actividades, en las que la observación y el descubrimiento de los procesos que acontecen en el centro ratifican la imagen de una infancia capaz, creativa, rica e inteligente.

La tarea en la que dejamos constancia de las cosas, en la que hacemos visible la práctica educativa y en la que la narración se convierte en un discurso de calidad estética, requiere de un tiempo especial donde la escuela infantil construya sus argumentos educativos **sin prisas**.

BIBLIOGRAFÍA

- BLASI, M. (2003): «La vida cotidiana de 0-6 años», en *Aula de Infantil*, n.º 11, pp. 5-10. Barcelona: Graó.
- DAHLBERG, G., MÖSS, P. y PENCE, A. (2005): *Más allá de la calidad de la educación infantil*. Barcelona: Graó.
- DEWEY, J. (1966): *Democracy and Education*. Nueva York: Free Press.
- FORTUNATI, A. (2006): *La educación de los niños como proyecto de la comunidad*. Barcelona: Octaedro.
- FRABBONI, F. (1987): *La educación del niño de 0 a 6 años*. Bogotá: Cincel-Kapelusz.
- GAITÁN, L. (2006): «La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta», en *Política y Sociedad*, vol. 43, n.º 1, pp. 9-26. Madrid: Universidad Complutense.
- HOYUELOS, A. (2007): «Documentación como narración y argumentación», en *Aula de Infantil*, n.º 39, pp. 5-9. Barcelona: Graó.
- MALAGUZZI, L. (2001): *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.

- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2005): «Esfera pública, conocimiento escolar y didáctica crítica», en *Actas del X Encuentro de profesores de Fedicaria*. Valencia: Nau Llibres.
- MAYALL, B. (1996): *Children, Health and the Social Order*. Buckingham: Open University Press.
- (2002): *Towards a Sociology for Childhood*. Buckingham: Open University Press.
- y ZEIHNER, H. (eds.) (2003) *Childhood in a Generational Perspective*. Londres: Institute of Education.
- PROUT, A y JAMES, A. (1990): «A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problem», en PROUT y JAMES (eds.): *Constructing and Reconstructing Childhood*. Londres: Falmer, pp. 7-31.
- RINALDI, C. (2001): «La escucha visible», en *Escuelas Infantiles de Reggio Emilia. Historia, filosofía y un proyecto de trabajo*, n.º 33. Buenos Aires, México: Novedades Educativas (0 a 5. La educación en los primeros años).
- VILA, I. (2000): «Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas», en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 22, pp. 41-60. Madrid: OEI. Disponible en <<http://www.rieoei.org/rie22a02.htm>> [consulta: enero de 2008].
- WOODHEAD, M. (1999): «Reconstructing Developmental Psychology: Some First Steps», en *Children and Society*, vol. 13, pp. 3-19. Oxford: Blackwell Publishing.
- ZABALZA, M. A. (1996): *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea.

EL DERECHO DE LOS MÁS PEQUEÑOS A UNA PEDAGOGÍA DE LAS OPORTUNIDADES EN EL SIGLO XXI

María Victoria Peralta Espinosa *

El trabajo pedagógico se dirige por leyes naturales y exige, por lo tanto, el conocimiento del desarrollo físico e intelectual del hombre desde su nacimiento; porque solo fundado en este conocimiento puede el educador encontrar los medios correspondientes para una educación progresiva y racional ¹.

Leopoldina Maluschka ²

SÍNTESIS: El trabajo parte de una visión panorámica de los problemas que se están presentando en la pedagogía con los niños durante el primer ciclo de vida, y hace una revisión de los principios pedagógicos que en el mismo vienen postulándose desde hace más de cien años, resaltándose su riqueza. A partir de allí, y considerando junto con su propio desarrollo los aportes actuales al tema hechos desde las diferentes disciplinas y ciencias que nutren a la pedagogía, y a la luz de las ventajas adquiridas por la acumulación de conocimiento y experiencia así como de las conquistas alcanzadas con los Derechos del Niño, se plantea la necesidad de aportar una nueva mirada para reconstruir estos principios específicos, de manera que se constituyan en la base primordial de todo currículo educacional que se quiera desarrollar para este ciclo.

Palabras clave: educación inicial; pedagogía de las oportunidades; currículo; etapa 0 a 2 años.

SÍNTESE: O trabalho parte de uma visão panorâmica dos problemas que se estão apresentando na pedagogia com as crianças no seu primeiro ciclo de vida e faz uma revisão dos princípios pedagógicos que nesse ciclo vêm se postulando há mais de cem anos, ressaltando-se a sua riqueza. A partir

33

* Directora académica del Magister en Educación Infantil de la Universidad Central de Chile, y directora del Instituto Internacional de Educación Infantil.

¹ Leopoldina Maluschka (1909): *El kindergarten*. Santiago de Chile: Ivens, p. 41.

² Esta educadora de origen austríaca fue, a principios del siglo XX, la primera formadora de maestras especializadas en Educación Infantil en Chile.

daí, e considerando junto com seu próprio desenvolvimento as contribuições atuais propostas pelas diferentes disciplinas e ciências que nutrem a pedagogia, e à luz das vantagens adquiridas pela acumulação de conhecimento e pela experiência, assim como pelas conquistas alcançadas com os Direitos da Criança, suscita-se a necessidade de se oferecer um novo prisma de enfoque para se reconstruir estes princípios específicos, de maneira que se tornem a base primordial do currículo que se pretende desenvolver para este ciclo.

Palavras-chave: educação inicial; pedagogia das oportunidades; currículo; etapa 0 a 2 anos.

ABSTRACT: *This paper's starting point is a panoramic overview of the pedagogical problems encountered in children during the first life cycle. It also reviews the pedagogical principles that have been postulated over the past hundred years, highlighting their richness.*

From that moment on, and considering, along with its own development, the current contributions made by the different disciplines and sciences which nourish pedagogy, and in the light of the advantages acquired by the means of knowledge and experience accumulation, and in the light of the conquests achieved through Children's Rights, we will establish the need for a new insight into these specific principles, in order to rebuild them. Reconstruction of these principles is a key point in constituting them as the foundations of any educational curriculum that will be developed for this cycle.

Key words: initial education; pedagogía of the opportunities; currículo; stage 0 to 2 years.

34

1. LA SITUACIÓN EDUCATIVA

«Nos ha costado siglos reconocer que el aprendizaje comienza desde el nacimiento». Así empezaba el documento estratégico que hace unos años UNICEF formuló para su quinquenio de trabajo regional. Esta aseveración, sin dudas cierta, refleja gran parte del problema que nos preocupa, y cabe señalar que la dificultad no ha sido solo el lento reconocimiento del derecho de avanzar desde una visión de atención bastante restringida (solo de cuidado y de alguna «estimulación» aislada) hacia una que implicara el ser parte de un trabajo pedagógico y, consecuentemente con ello, de un adecuado desarrollo curricular.

Cuando se revisan la escasa bibliografía pedagógica existente sobre el tema y los currículos oficiales nacionales que los diversos países han desarrollado para el ciclo de vida comprendido desde el nacimiento hasta los tres años y, en especial, los numerosos «manuales de trabajo» que hay para esta etapa, en general se encuentra una gran carencia de

bases pedagógicas y curriculares en el «tratamiento» educativo que se les brinda a los más pequeños. En efecto, muchas veces son «objeto» de situaciones educativas muy limitadas y aisladas, y otras cuasi-experimentales, e incluso displacenteras, en las que están ausentes la pedagogía y el desarrollo curricular con toda su coherencia y sinergia de factores.

Esto contrasta fuertemente con la permanencia que el tema tiene en la pedagogía infantil porque ya desde Comenius, Pestalozzi, Froebel, McMillan y hasta Montessori, hubo una especial y anticipatoria preocupación por esta etapa. Pero pareciera que en el siglo XX el desarrollo de la pedagogía para los tres primeros años de vida se tornó lento, en el sentido de que, como parte de su permanente construcción, no se continuó con la problematización y la teorización en niveles mayores. Básicamente la actividad pedagógica quedó reducida a una orientación de tipo «recetario», donde la instrumentalización homogeneizante reemplazó a la teoría y a la selección y creación curricular.

En el último tiempo, la situación descrita en el párrafo precedente ha adquirido una nueva perspectiva ante la obnubilación producida frente a las neurociencias, campo en el que los hallazgos aún en investigación se aplican directamente, sin mediar su selección y traducción pedagógica. Esta situación educativa ha sido brillantemente definida por la profesora Helen Penn³ como el paso desde «cuerpos sin mentes, a mentes sin cuerpos»⁴. Las razones pueden ser muchas, y una que podría plantearse como hipótesis es que la pedagogía se debilitó cuando la psicología y las ciencias biológicas –ciencias auxiliares que debían nutrirla– se convirtieron en «hacedoras de propuestas educativas», asumiendo un rol que no les competía.

La decisión sobre qué, cuándo y cómo se trabaja educativamente con los niños, que conlleva aportes hechos desde la biología y la psicología, es político-filosófica y socio-cultural, y debe traducirse en una propuesta con criterios pedagógicos y curriculares. En definitiva, depende de la concepción del ser humano a la cual aspira una sociedad que tiene que ser co-construida y explicitada para su aplicación; de otra manera, se corre el grave riesgo de caer en visiones mecanicistas

³ Destacada profesora del Departamento de Educación y Estudios de la Comunidad de la Universidad de East London, Reino Unido, especializada en Educación de los primeros años.

⁴ Helen Penn (1998): «Bodies without Minds and Minds without Bodies: The History of Nursery Education in England in the Twentieth Century».

homogeneizantes, o de «sub-estimulación» o «sobre-estimulación», tal como lo que están experimentando los niños de edad temprana en sus experiencias supuestamente «educativas».

En este trabajo se pretende no solo dar cuenta de esta situación, sino también entregar algunos elementos teóricos que permitan mejorar la reconstrucción de una pedagogía para los niños del ciclo que nos ocupa, que oriente el desarrollo curricular actual, aprovechando las oportunidades que el conocimiento nos entrega, pero a partir de una concepción respetuosa de ellos como «personas», en un marco de derechos y considerando que sus actuales contextos familiares y socio-culturales son mejores que los de las anteriores generaciones.

2. PRINCIPIOS Y CRITERIOS DE UNA PEDAGOGÍA PARA LOS NIÑOS DEL PRIMER CICLO

36

Cualquiera que sea la definición de pedagogía que se considere, ya sea en su enfoque más tradicional de «arte de enseñar» o como «ciencia», hace referencia a que constituye un conjunto de saberes que se ocupan de abordar la educación como fenómeno típicamente social y específicamente humano. Estos «saberes», según sean sus orígenes y formas de obtención, son los que le dan el carácter científico que es el que pensamos debe tener, sin quitar por ello el aporte de apertura y flexibilidad implícitos en el concepto de «arte». Esto implica que se ha construido un conjunto de paradigmas, principios y criterios básicos sobre qué es la educación del ser humano y cómo se desarrolla en la práctica. Por tanto, cuando nos referimos a una «pedagogía para los bebés» estamos haciendo alusión a en qué y cómo se puede favorecer intencionadamente la educación para esta etapa de vida, y por tanto, postulando ciertas «regularidades» para que el fenómeno educativo se desarrolle de tal manera que responda mejor a la concepción que actualmente tengamos de la formación humana.

En la historia de la educación infantil es particularmente interesante el proceso de construcción de una pedagogía para los más pequeños hecho por educadores como Comenius, Pestalozzi, Owen, Froebel, Agazzi, Decroly y Montessori, por mencionar los más conocidos,

⁵ Para mayor información consultar: Victoria Peralta (2005) *Nacidos para ser y aprender*. Buenos Aires: Infante Juvenil.

junto a los cuales hubo otros que fueron sistematizando estos saberes e integrándolos en principios y criterios específicos para el ciclo, estableciendo una pedagogía específica para la primera infancia.

Entre estos pedagogos se encuentra Edwin C. Hewett, autor en 1884 de *A Treatise on Pedagogy for Young Teachers*⁷, uno de los primeros libros de consolidación de la pedagogía infantil, en el que a partir de la definición ya clásica a que hemos hecho alusión —«la ciencia y el arte de la enseñanza»—, señala que significa más que eso:

Esta nueva palabra, *pedagogía*, significa «la ciencia y el arte de enseñar»; pero significa más que eso, significa recibir niños pequeños y, enseñándoles con destreza y preparándolos con sabiduría, llevarlos hacia una vida adulta digna.

Es decir, el concepto de pedagogía que se plantea va más allá de un enfoque restringido o meramente didáctico, dado que la considera como una ciencia-arte por medio de la cual, y a través de un proceso educativo pautado, se pretende acceder a un desarrollo humano digno.

¿Y cuáles son para Hewett estas pautas, o principios especiales como él los denomina, y que postula tan tempranamente para la educación en la primera infancia? He aquí algunos de los doce:

37

Con los niños pequeños:

1. El trabajo educativo debería estar adaptado a la etapa de desarrollo de los alumnos.
2. Se deben entrenar principalmente los sentidos y el poder de expresión.
4. El progreso debería darse siempre desde lo conocido a lo desconocido.
5. Lo concreto debería preceder a lo abstracto.
6. Lo particular debería preceder a lo general.

⁶ Fue presidente de la Escuela Normal Universitaria de Illinois, en EE.UU.

⁷ Edwin C. Hewett (1884): *A Treatise on Pedagogy for Young Teachers*. Cincinnati, NY: Van Antwerp, Bragg & Co. Disponible en: <<http://www.nimbus.org/ElectronicTexts/Hewett.Pedagogy.html>>.

7. La idea siempre antes de la palabra –la cosa antes que su símbolo– (el significado antes que el significante).
12. Comenzar donde el niño está situado (emocional y madurativamente). Todas las tentativas de enseñanza serán vanas o inadecuadas a menos que se adapten al estado del educando en lo que concierne al conocimiento y a la fuerza

Cuando esta teoría comenzó a consolidarse surgieron las primeras experiencias de su aplicación.

Las primeras prácticas que llevaron a cabo Pestalozzi y en especial Froebel⁸, su alumno y creador del Jardín de Infantes (*kindergarten*) fueron del tipo de las que hoy denominamos «no formales», basadas en el fortalecimiento de la educación desarrollada en la familia, en especial con la madre. Se trataba, por las características de la época, de prácticas educativas indirectas para realizar en el hogar, con situaciones educativas intencionadas, acompañadas de materiales y recursos intangibles –canciones cuyas letras están vinculadas con actividades– propuestos por el educador.

38

No obstante, la primera experiencia de atención fuera del hogar con una intención educativa para niños mayores de un año, fue iniciada por Robert Owen en New Lanark, Escocia, cuando creó en 1816 el *Institute for the Formation of Character* –una *nursery*–, destinado a la educación de los hijos de los obreros de su fábrica textil, del cual, además de que fue el lugar donde se inició esta clase de atención en Europa y América, se sabe muy poco ya que de él no hubo mayor registro.

Con posterioridad, son las hermanas Rachel y Margaret McMillan quienes en 1914 abren en los suburbios de Londres una *Open Air Nursery School*, para niños a partir de un año de edad provenientes de sectores pobres, queriendo con este nombre señalar que la tarea educativa debe hacerse en contacto con objetos y situaciones reales, lo cual difiere sustancialmente de lo realizado en otros establecimientos que se limitaban a «guardar» los niños de las mujeres trabajadoras.

⁸ Edwin C. Hewett: *A Treatise on Pedagogy for Young Teachers*, <<http://www.nimbus.org/ElectronicTexts/Hewett.Pedagogy.html>>.

⁹ Su libro *Cantos de la madre*, publicado en 1844, consiste en un conjunto de canciones de cuna y diferentes tipos de actividades para realizar con los niños en la casa.

Basada en esa experiencia, Margaret escribe en 1919 un primer libro sobre teoría y práctica del trabajo en este tipo de establecimientos: *The Nursery School*¹⁰. En él expone algunos principios pedagógicos y orientaciones metodológicas que son importantes hasta el presente en el trabajo para este ciclo de desarrollo.

En los aspectos teóricos señala que «el instinto materno no es suficiente para guiar el desarrollo del niño», por lo que se requiere de un educador formado para trabajar con las madres con el objetivo de mejorar sus conocimientos. Agrega que las *nurseries schools* deben existir porque los niños las necesitan: «su ser de niños necesita una muy importante clase de educación temprana que los nutra¹¹. Por ello, el tipo de escuela que se cree «debe considerar las necesidades particulares y generales tanto de los niños como de las madres»¹². Explicita esta idea diciendo que «los establecimientos de un centro industrial de alta concentración donde ambos padres trabajan, no pueden ser tratados como aquellos de un suburbio o de un centro de pequeños comerciantes»¹³.

Entre las orientaciones de índole metodológica, de tipo general, se pueden mencionar las siguientes:

- **Rol del educador:** «En la *nursery school* no es todo juego para el educador, tampoco es todo trabajo manual o físico. Por extraño que parezca, hay en el mundo del juego grandes oportunidades para la investigación científica y original, tanto para el propio educador como para otros trabajadores»¹⁴.
- **Espacio:** «Los niños desean espacio en todas las edades. Pero en el período comprendido entre el año y los 7 años, el espacio, un espacio amplio, es casi tan deseado como la comida y el aire. Para moverse, correr y averiguar cosas a cada nuevo movimiento, sentir su propia vida en cada parte del cuerpo»¹⁵.

¹⁰ Margaret McMillan (1919): *The Nursery School*. Londres y Toronto: J. M. Dent & Sons Ltd., p. 4.

¹¹ Op. cit., p. 6

¹² Op. cit., p. 8.

¹³ Ibídem.

¹⁴ Op. cit., p. 9.

¹⁵ Op. cit., p. 11.

- **Ambiente físico:** «El ideal de esas construcciones debe ser como el de la vida en casa; no de escuela, como la conocemos. Sillas bajas para la educadora [...] cuadros y paredes hermosamente coloreadas e iluminadas, instrumentos musicales, flores y una atmósfera de alegría y amor»¹⁶.

En cada una de estas áreas que hemos resaltado plantea otras orientaciones más específicas, pero, además, hace referencia a la organización del tiempo, de las actividades y de los materiales. Con ello queremos resaltar, una vez más, la concepción implícita que tenían estos educadores fundantes del concepto de currículo, enfocado este como un conjunto seleccionado, organizado y consistente de factores de distinto tipo para favorecer los aprendizajes deseados. Esta distinción es importante, ya que la aplicación del concepto de currículo, aún en la actualidad, no es asumida por todos los que trabajan en este nivel, limitándose a algún aspecto como las actividades o los materiales, sin cuidar factores claves como el ambiente humano, el físico, o la organización del tiempo.

40

Desde estos primeros planteamientos de pedagogía para los bebés diferentes autores han aportado a su enriquecimiento, como es el caso de Loris Malaguzzi, Helen Penn, Maria Robinson, J. Ronald Lally y Gambi White-Tennant, entre otros. Sin embargo, pensamos que a la luz de los aportes que han surgido desde otras disciplinas o ciencias, dada la complejidad que tiene la formación humana en esta etapa y debido a los problemas que se están presentando en la aplicación de todas estas ideas –que hemos esbozado al inicio de este trabajo– se hace necesaria, bajo los paradigmas del siglo XXI, la reformulación de los principios de una pedagogía para los más pequeños.

3. REPENSAR Y RECONSTRUIR

Los principios pedagógicos constituyen grandes referentes teóricos que sintetizan ideas o paradigmas esenciales a tener en cuenta al desarrollar una propuesta educativa. Los principios generales que sustentan el quehacer de la educación infantil se construyeron desde los planteamientos precursores de la «educación moderna», a través de figuras como la de Comenius, Pestalozzi, Froebel, Decroly y Montessori. La riqueza de sus contenidos surgidos desde la teoría, la experiencia y los

¹⁶ Op. cit., pp. 20-21.

estudios de mayor base empírica –y científicidad– acerca de los niños pequeños, permitieron su rápida universalización. Este conjunto de principios enunciados inicialmente como: auto-actividad, individualidad, socialización, integralidad, autonomía o independencia, realidad, y el valor educativo del juego, se supone que son igualmente válidos para el trabajo educativo con los niños de edad temprana.

Sin embargo, porque la construcción e instalación de un concepto de bebé como «persona-sujeto de aprendizaje» ha sido tan lenta, es que cuando se revisan muchas de las propuestas supuestamente educativas que se han elaborado para ellos, se evidencia que el tratamiento que se les otorga es o muy limitado o exagerado. Encontramos muchos ejemplos de ello: los bebés «yacen» en pasividad gran parte de su tiempo; los materiales les son provistos o de forma mínima y rutinaria o en tal profusión que nada se distingue. También se observan situaciones de gran artificialidad y aislamiento, que atentan contra la seguridad y el aprendizaje significativo, o al otro extremo, se les «sobrestimula» con énfasis incluso disciplinario, donde, al parecer, todo vale.

Estas son las razones por las que hemos considerado importante hacer una reconsideración de los principios pedagógicos, orientados al trabajo específico con los bebés, ya que dichos principios, pensamos, deben ser el sustrato de toda experiencia educativa intencionada.

41

3.1 PRINCIPIOS ESPECÍFICOS

3.1.1 *Las situaciones educativas que se ofrezcan deben facilitar la auto-actividad, es decir, que el niño pueda ejercer un rol transformador, acorde a los objetivos que se pretenden y a las características de aprendizaje*

Este enunciado quiere recoger el planteamiento básico de la escuela activa, en cuanto a que es el niño, como sujeto, quien debe construir sus aprendizajes a través de sus dinámicas experienciales, por lo que se deben ofrecer los tiempos y condiciones ambientales, humanas y didácticas adecuadas para ello. Al respecto, Lally y White-Tennant (2004) sostienen que los niños están dotados para ser «activos, y aprendientes automotivados», por lo que es fundamental tener presente esta concepción de ellos y descartar la «pasividad» como su característica.

No está de más señalar la importancia que tiene el incentivo del educador en este aspecto, en cuanto a propiciar que, acorde a sus posibilidades, actúe en su medio y descubra su ser transformador, capaz de actuar sobre las personas, objetos y situaciones.

3.1.2 Las actividades que se propicien deben ser seleccionadas, acorde a sus posibilidades de crecimiento, desarrollo y peculiares características de aprendizaje

Este enunciado pretende recoger dos aspectos que se deben tener presentes al desarrollar actividades para los bebés:

- Las situaciones deben ser visualizadas como eminentemente «integrales en los planos del sentir, pensar y hacer», ya que ellos aprenden como un todo «y no solo la parte en la cual el adulto se enfoca». Por ello, es difícil e inconducente clasificarlas como exclusivamente afectivas, cognitivas o motoras, o peor aún, a través de disciplinas (matemáticas, ciencias, etc.), ya que no es esa su característica de aprendizaje.
- La concepción de que se trata de un ser no solo «amoroso» sino también «cognoscente» y «hacedor», para visualizar todas estas dimensiones en forma integrada, y no restringida, como ha sucedido las muchas veces en que se limita, por ejemplo, la dimensión cognitiva, considerada por algunos como inexistente en los primeros meses de vida.

42

A esta interpretación de las actividades infantiles habría que agregar la de integración interna y externa, en cuanto a que cabe tener presente que, muchas veces, la expresión externa de los procesos de aprendizaje que se están llevando a cabo es mínima. Desde el aporte hecho por las neurociencias se constata que mientras dichos procesos se llevan a cabo, se produce siempre una importante actividad cerebral, tal como muestran las neuroimágenes tomadas durante el desarrollo de situaciones educativas, como la audición musical, entre otras, por lo que el hecho de que las manifestaciones externas no se produzcan no es indicativo de que tales procesos no estén ocurriendo.

3.1.3 Toda actividad debe sustentarse siempre en el bienestar integral

Al proponer situaciones intencionadas de aprendizaje hay que tener presente que el propósito último de toda actividad es el de favorecer el «estar-bien» de los niños en todo aspecto y momento. En esta etapa ello significa, por una parte, cuidar que sea un **aprendizaje alcanzable** que esté en su zona de desarrollo próximo, y por tanto, que no incomode o sobre exija a los niños, quienes deben estar siempre dentro de un **ambiente lúdico**.

Por otra parte, significa que **el niño se sienta cómodo, con personas «amorosas», en ambientes conocidos y en situaciones libres de estrés**. Hacemos esta observación porque muchas veces se ha confundido la intención de «variar» situaciones con ofrecer situaciones «experimentales», extrapoladas de gabinetes de experimentación o de instrumentos de medición, para proporcionar otras experiencias que en no pocas ocasiones han resultado ingratas o estresantes. El bebé debe relacionar toda situación de aprendizaje con momentos gratos, placenteros, situación no por ello menos interesante, pero al alcance de sus posibilidades, y siempre rodeado de un ambiente humano afectuoso, consistente y que brinde seguridad.

43

3.1.4 Toda situación de aprendizaje debe ser oportuna y pertinente

Este principio implica que toda situación de aprendizaje debe corresponderse con el nivel de desarrollo del niño, por lo que aquellas que no lo hacen no deben considerarse como situaciones «precoces», tempranas o anticipadas. Se trata de las experiencias que tiene «derecho» a recibir, acorde al principio general del ser humano de contar con una educación permanente desde que nace. Sin embargo, debe cuidarse que tampoco impliquen una «sobre-estimulación», donde muchas veces se les sobre exige, o peor aún, se atenta contra su «ser bebé» con situaciones que corresponden a etapas posteriores, caracterizadas por la abstracción, formalidad y rigidez.

3.1.5 Toda situación de aprendizaje debe ser eminentemente adecuada a la singularidad

Este planteamiento implica que el principio de individualidad, que debe ser propio de toda experiencia educativa, se acrecienta en este ciclo por las características singulares del niño y por su requerimiento de un trato personalizado en contenidos, formas y tiempos. Esto significa conocer las habilidades, necesidades, intereses y expectativas individuales e interactuar con estrategias afectivas y cognitivas que son específicas para cada niño, considerando sus ritmos y estilos de trabajo, que también son personales. El conocimiento de estas «señales» particulares, junto con sus habilidades, debería constituir un factor de diagnóstico clave para los adultos a cargo.

3.1.6 Toda situación de aprendizaje debe considerar los significados propios de cada niño

Este principio es uno de los que mayor dificultad ha presentado para ser instalado en las situaciones educativas en la primera etapa de la vida. El considerar que los niños tienen tempranamente significados propios importa una construcción social que todavía se hace de forma muy restringida.

44

Los «sentidos» de los bebés son afectivos y cognitivos, se expresan en lugares, objetos, formas, colores, sonidos, movimientos, etc. que son propios, pero debido a que su uso del lenguaje es limitado se expresan por medio de señales, para cuya detección los adultos deben estar alerta. Muchos de estos sentidos provienen de su entorno familiar, natural y cultural, además de lo más personal, es decir, de su temperamento.

Estos significados propios difieren muchas veces de las situaciones que los adultos encuentran «interesantes», como por ejemplo el bombardeo de los llamados «bits de inteligencia» –con imágenes o palabras por completo descontextualizadas y aún sin sentido para ellos– lo que debería eliminarse por el respeto a su persona.

3.1.7 Las situaciones de aprendizaje deben equilibrar la serenidad con la variedad

Hay aquí una relación entre dos aspectos que habitualmente son difíciles de observar en esta etapa y cuya incorporación al trabajo educativo es de enorme importancia.

Al considerar que por ser muy pequeños la rutina es básica para ellos, se establece un criterio que conduce a una repetición de ambientes, lugares y recursos que resulta desfavorecedor. Las neurociencias nos informan que el cerebro infantil, dentro de sus posibilidades de actuación, busca la variedad, lo distinto, lo interesante de resolver. Sin embargo, estas situaciones deben equilibrarse de manera que no adquieran una diversidad tal que afecte la seguridad, estabilidad o serenidad que requieren los niños para abrirse confiadamente al mundo. De modo que se trata de una situación que requiere de un delicado equilibrio: ofrecer, sin exagerar, alternativas a las cuales tienen derecho.

3.1.8 Toda situación de aprendizaje debe buscar situaciones lo más «naturales» y contextualizadas posibles

45

Toda situación de aprendizaje en este ciclo debe darse en contextos lo más naturales posibles, desechando la artificialidad excesiva y sin desvincular las experiencias de las instancias habituales. Si bien es cierto que toda situación educativa por el hecho de ser intencional es cultural, hay entre ellas algunas más vinculadas a la realidad de los niños que otras, que son las que hay que favorecer. Ello significa, por ejemplo, evitar hacer experiencias vinculadas al gusto o al olfato con situaciones aisladas, fuera de los momentos de alimentación o de contacto con plantas y flores reales en el jardín, que son las instancias de contexto donde se dan naturalmente esas experiencias.

3.1.9 Las situaciones de aprendizaje deben darse, en lo posible, en contextos reales y con objetos concretos que ofrezcan la riqueza de sus atributos

Dada la característica de esta etapa de ser la de la primera apertura al mundo, debe propiciarse, en lo posible, que las experiencias iniciales sean derivadas de las fuentes primarias, de manera que los niños aprehendan la riqueza de los atributos que los objetos y ambientes

ofrecen, resguardando las condiciones de seguridad básicas que siempre se deben tener presentes. Ello implica sacar a los niños de ambientes internos y cerrados, como suelen ser aquellos en los que habitualmente se encuentran; el aporte de un jardín hermoso y diverso, de una huerta fragante y colorida, de un museo interactivo, es parte del derecho a aprendizajes que, a la vez que significativos, estén vinculados con la realidad.

3.1.10 La aplicación consistente de estos principios por parte de la familia y los educadores es fundamental, ya que con ello se están estableciendo las primeras bases de actuación

La formación de un niño con seguridad, autoestima, espíritu explorador, abierto al mundo, con capacidad de asombro, etc., se inicia en este ciclo de vida. Si el educador aplica los principios señalados anteriormente, pero sin trabajarlos con la familia, es decir sin recoger sus significados y aplicaciones en el hogar, se hará un trabajo parcial que disminuirá los efectos de una mejor intervención pedagógica. Toda la investigación sobre calidad de la educación infantil es coincidente y reiterativa en el punto relacionado con el involucramiento consistente y relevante de la familia en cualquier tipo de programa, ya sea formal o no formal, aspecto que se torna más determinante aún cuando el niño es más pequeño.

46

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

El conjunto de estos principios y los ejemplos que hemos incluido evidencian por qué el trabajo educativo en esta etapa debe ser eminentemente pedagógico, en toda la riqueza conceptual que ello implica, y por qué no caben «recetarios» que se apliquen indistintamente a los niños, sus familias y contextos.

La operacionalización de este conjunto de principios, a través de la construcción de una propuesta curricular, es un delicado trabajo de diagnóstico profesional, que incluye la selección, organización, aplicación y evaluación de situaciones de aprendizaje, donde deben concurrir todos los saberes y la experiencia alcanzada, tanto en función de cada grupo de niños, como de cada uno de ellos en particular.

Es por ello que no cabe realizar «cualquier cosa» con los bebés pensando que es real la aparente limitación de las capacidades de elección y expresión. En este siglo, con el conocimiento y experiencia que hemos adquirido, con las conquistas político-sociales alcanzadas en función de los Derechos del Niño, algo mejor debemos ofrecerles.

La construcción de currículos educacionales consistentes, que aporten y constituyan un desafío para los bebés, debe ser la propuesta a trabajar, sustentando este quehacer en una nueva mirada de los principios pedagógicos y en las oportunidades de todo tipo que el nuevo siglo ofrece, respetando la persona que cada uno de ellos representa. Ese, pensamos, es el mejor aporte que podemos entregarles.

BIBLIOGRAFÍA

- HEWETT, Edwin C. (1884): *A Treatise on Pedagogy for Young Teachers*. Cincinnati, NY: Van Antwerp, Bragg & Co. Disponible en: <http://www.nimbus.org/ElectronicTexts/Hewett.Pedagogy.html>.
- LALLY, J. Ronald y WHITE-TENNANT, Gambi (2004): «Ready for Life: How Early Head Start Nurtures early Learning», en Joan LOMBARDI y Mary MBOGLE, *Beacon of Hope: the Promise of Early Head Start for America's Youngest Children*. Washington, DC: Zero To Three Press.
- LOMBARDI, Joan y BOGLE, M. Mary (eds.) (2004): *Beacon of Hope*. Washington, DC: Zero to Three Press.
- MCMILLAN, Margaret (1919): *The Nursery School*. Londres y Toronto: J. M. Dent & Sons Ltd., p. 4.
- MOSS, Peter y PENN, Helen (1996): *Transforming Nursery Education*. Londres: Paul Chapman Publishing.
- PERALTA, Victoria (2002): *Una pedagogía de las oportunidades. Nuevas ventanas para los alumnos párvulos latinoamericanos del siglo XXI*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- (2005): *Nacidos para ser y aprender*. Buenos Aires: Infanto Juvenil.
- ROBINSON, María (2003): *From Birth to One: The Year of Opportunity*. Philadelphia: Open University Press.

OBSERVACIÓN Y EVALUACIÓN DEL AMBIENTE DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN INFANTIL: DIMENSIONES Y VARIABLES A CONSIDERAR

María Lina Iglesias Forneiro *

SÍNTESIS: El propósito del artículo que nos ocupa es describir el tipo de indicadores importantes a considerar en el análisis del ambiente de aprendizaje en un aula de educación infantil.

El trabajo conecta con los supuestos de partida establecidos en una investigación realizada hace algunos años por la autora, en la que se estudiaron la organización del espacio y del tiempo, las actividades y la participación de las maestras en su realización en veintiuna escuelas de Galicia (España) y del norte de Portugal. El artículo se centra específicamente en lo que se refiere al proceso de observación y evaluación de los ambientes de aprendizaje, analizando, en primer lugar, el concepto mismo de «ambiente de aprendizaje», las dimensiones que lo configuran y su diferenciación del concepto de «espacio escolar». Por último, se dan pautas para la evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil, indicando cuáles son las dimensiones y variables a observar.

Palabras clave: ambiente de aprendizaje; educación infantil; espacio escolar; evaluación; observación.

SÍNTESE: O propósito do artigo que nos ocupa é descrever o tipo de indicadores importantes a serem considerados na análise do ambiente de aprendizagem em sala de aula de educação infantil.

O trabalho conecta com os supostos de partida estabelecidos em uma pesquisa realizada há alguns anos pela autora, na qual se estudaram a organização do espaço e do tempo, as atividades e a participação das professoras em sua realização, em vinte e uma escolas da Galiza (Espanha) e do norte de Portugal. O artigo centra-se, especificamente, no processo de observação e avaliação dos ambientes de aprendizagem, analisando, em primeiro lugar, o conceito de «ambiente de aprendizagem» e as dimensões que o configuram e sua diferenciação do conceito de «espaço escolar». Finalmente, dão-se pautas para a avaliação do

49

* Maestra de Educación Infantil y doctora en Pedagogía por la Universidad de Santiago de Compostela. Es profesora titular en la Escuela Universitaria de Formación de Profesorado de Lugo, de la Universidad de Santiago de Compostela.

ambiente de aprendizagem em educação infantil, indicando quais são as dimensões e variáveis a serem observadas.

Palavras-chave: ambiente de aprendizagem; educação infantil; espaço escolar; avaliação; observação.

ABSTRACT: *The goal of this paper is to describe the type of key indicators that must be considered in the analysis of the learning environment created in a classroom of childhood education.*

The research is connected to the assumptions established in a previous paper by the author. In that paper, the organization of space and time was studied, along with the activities and the performance of female teachers in twenty-one schools in Galicia (Spain) and northern Portugal.

The paper is focused on the process of observation and evaluation of learning environments by analyzing the concept of «learning environment» and the spheres that are involved in it, and its differences with the concept of «school space».

Finally, we will present a few guidelines for evaluating a learning environment of childhood education, pointing out which spheres and variables must be observed.

Key words: learning environment; childhood education; school space; evaluation; observation.

1. INTRODUCCIÓN

En un trabajo anterior sobre este mismo tema (Iglesias Forneiro, 1996a) se presentó una panorámica general sobre los espacios de aprendizaje que aparecieron como relevantes en una investigación sobre el ambiente de aprendizaje en educación infantil (Iglesias Forneiro, 1996b). En esa investigación se abordó el estudio de la organización del espacio y del tiempo, las actividades y la participación de los docentes en su realización en veintiuna escuelas de Galicia (España) y del norte de Portugal.

Este trabajo conecta con los supuestos de partida establecidos en dicha investigación, centrándose más específicamente en lo que se refiere al proceso de observación y evaluación de los ambientes de aprendizaje.

Una preocupación básica para el maestro de educación infantil es descubrir cuáles son los elementos que hacen que su clase funcione o no, que el ambiente de aprendizaje que ha creado sea eficaz en relación a los objetivos formativos que se ha propuesto. El propósito de este artículo es tratar de describir qué tipo de indicadores es importante considerar con vistas a ese análisis del ambiente de aprendizaje en un aula de educación infantil.

2. DEL CONCEPTO DE «ESPACIO» A LA IDEA DE «AMBIENTE DE APRENDIZAJE»

Existen múltiples definiciones del término «espacio» según los distintos profesionales que se han ocupado de su conceptualización. En su acepción más común dicho término significa «extensión indefinida, medio sin límites que contiene todas las extensiones finitas. Parte de esa extensión que ocupa cada cuerpo»¹. Esta definición nos da una idea del espacio como algo físico, asociado a los objetos que son los elementos que lo ocupan.

El profesor Enrico Battini, de la Facultad de Arquitectura de la Universidad de Turín, sostiene que estamos acostumbrados a considerar el espacio como si fuera un volumen, una caja que, incluso, podríamos llenar. Sin embargo, señala este autor, «es necesario entender el espacio como un espacio de vida, en el cual la vida se sucede y se desenvuelve: es un conjunto completo» (Battini, 1982, p. 24)².

2.1 EL ESPACIO ESCOLAR ENTENDIDO COMO AMBIENTE DE APRENDIZAJE

Cuando entramos por primera vez en la casa de alguien podemos descubrir muchas facetas de su personalidad y de su modo de vida, simplemente observando cómo es el lugar en el que vive. El estilo de muebles, la decoración, los libros y discos, los cuadros y fotografías, los pequeños detalles que cuelgan de las paredes o que están sobre los muebles y el suelo, en fin, todo esto nos dice mucho de la persona, cómo es, lo que le gusta, cómo vive. A través de todo ello y de la funcionalidad de los elementos de los cuales se rodea, podemos intuir una sensibilidad estética, espiritual, su modo de concebir la vida. El ambiente habla aunque nosotros permanezcamos callados.

Esto mismo puede aplicarse al ambiente escolar. Cuando entramos en un centro educativo las paredes, el mobiliario, su distribución, los espacios muertos, las personas, la decoración, en fin, todo nos

¹ Larousse (eds.) (1988): *Diccionario enciclopédico Larousse*. Barcelona, tomo 8, pp. 3.874.

² E. Battini (1982): «Modificazioni, eliminazione, cambiamento riguardante gli spazi attuali, gli arredi attuali in funzione delle attività e della natura della vita scolastica», en VV. AA., *L'organizzazione materiale dello spazio scolastico*. Comuna de Módena: documento mimeografiado, pp. 23-30.

habla del tipo de actividades que se realizan, de la comunicación entre los alumnos de los distintos grupos, de los intereses de alumnos y profesores, de las relaciones con el exterior, etcétera.

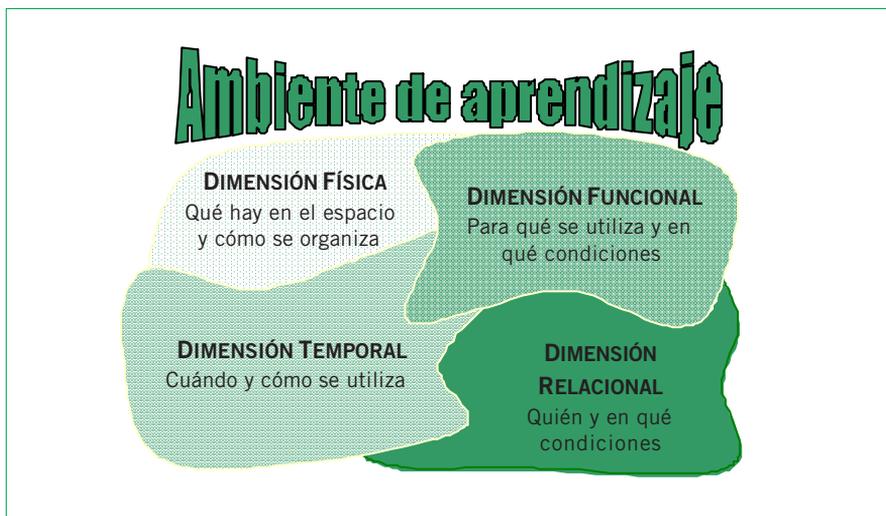
Dos términos suelen ser empleados de modo equivalente a la hora de referirse al espacio de las aulas: «espacio» y «ambiente». Sin embargo, pensamos que podríamos establecer una diferencia entre ellos, si bien debemos tener en cuenta que están íntimamente relacionados.

El término «espacio» se refiere al espacio físico, es decir, a los locales para la actividad, caracterizados por los objetos, materiales didácticos, mobiliario y decoración. Por el contrario, el término «ambiente» se refiere al conjunto del espacio físico y a las relaciones que en él se establecen (los afectos, las relaciones interindividuales entre los niños, entre niños y adultos, entre niños y la sociedad en su conjunto).

De un modo más amplio podríamos definir el ambiente como un todo indisociado de objetos, olores, formas, colores, sonidos y personas que habitan y se relacionan en un determinado marco físico que lo contiene todo y, al mismo tiempo, es contenido por todos estos elementos que laten dentro de él como si tuviesen vida. Es por eso que decimos que el ambiente «habla», nos transmite sensaciones, nos evoca recuerdos, nos da seguridad o nos inquieta, pero nunca nos deja indiferentes.

52

Desde el punto de vista escolar podemos entender el ambiente como una estructura de cuatro dimensiones claramente definidas e interrelacionadas entre sí:



- **Dimensión física.** Hace referencia al aspecto material del ambiente. Es el espacio físico (el centro, el aula y los espacios anexos, etc.) y sus condiciones estructurales (dimensión, tipo de suelo, ventanas, etc.). También comprende los objetos del espacio (materiales, mobiliario, elementos decorativos, etc.) y su organización (distintos modos de distribución del mobiliario y los materiales dentro del espacio).
- **Dimensión funcional.** Está relacionada con el modo de utilización de los espacios, *spolivalencia* y el tipo de actividad para la que están destinados. En cuanto al modo de utilización, los espacios pueden ser usados por el niño autónomamente o bajo la dirección del docente. La polivalencia hace referencia a las distintas funciones que puede asumir un mismo espacio físico (por ejemplo, la alfombra es el lugar de encuentro y comunicación durante la asamblea y más tarde es el rincón de las construcciones). Por último, atendiendo al tipo de actividades que los niños pueden realizar en un determinado espacio físico, este adquiere una u otra dimensión funcional. Así, hablamos de rincón de las construcciones, del juego simbólico, de la música, de la biblioteca, etcétera.
- **Dimensión temporal.** Está vinculada a la organización del tiempo y, por lo tanto, a los momentos en que los espacios van a ser utilizados. El tiempo de las distintas actividades está necesariamente ligado al espacio en que se realiza cada una de ellas: el tiempo de jugar en los rincones, de comunicarse con los demás en la asamblea, del cuento, el tiempo del comedor, del recreo, del trabajo individual o en pequeños grupos, etc., o también el tiempo de la actividad libre y autónoma y el tiempo de la actividad planificada y dirigida. En todo caso, debemos tener presente que la organización del espacio debe ser coherente con nuestra organización del tiempo y a la inversa. Pero además, la dimensión temporal hace referencia también al ritmo, vertiginoso o moderado, con que se desenvuelve la clase, *tempo*. Así, nos encontramos con clases con un *tempo allegro vivaz* y otras con un *tempo andante*. Este tempo, o velocidad con la que se ejecutan las distintas actividades, puede dar lugar a un ambiente estresante o, por el contrario, relajante y *sosegado*.

- **Dimensión relacional.** Está referida a las distintas relaciones que se establecen dentro del aula y tienen que ver con aspectos vinculados a los distintos modos de acceder a los espacios (libremente o por orden del maestro, etc.), las normas y el modo en que se establecen (impuestas por el docente o consensuadas en el grupo), los distintos agrupamientos en la realización de las actividades, la participación del maestro en los distintos espacios y en las actividades que realizan los niños (sugiere, estimula, observa, dirige, impone, no participa, etc.). Todas estas cuestiones, y otras más, son las que configuran una determinada dimensión relacional del ambiente del aula.

Pero el ambiente no es algo estático o preexistente, y si bien todos los elementos que lo componen y que agrupamos en estas cuatro dimensiones pueden existir de forma independiente, el ambiente solo existe en la interrelación de todos ellos. Sin entidad material como el espacio físico, la existencia del ambiente se da en la medida en que los elementos que lo componen interactúan entre sí. Es por eso que cada persona lo percibe de modo distinto.

54

Teniendo en cuenta estas cuatro dimensiones el espacio escolar, entendido como ambiente de aprendizaje, ha de ser considerado como un elemento curricular más, con una importante fuerza formativa. Esto va a depender, entre otras cosas, del nivel de congruencia con el modelo educativo en el que nos movemos: los presupuestos teóricos que definen un determinado modelo educativo condicionan el diseño del ambiente de aprendizaje y el sentido con que se utiliza, dando lugar a que distintos modelos educativos configuren el ambiente de aprendizaje de modo diferente.

Así pues, esta consideración del espacio escolar como ambiente de aprendizaje y como elemento curricular supone la toma de decisiones en torno a cómo ordenar el espacio, cómo equiparlo y enriquecerlo para que se convierta en un factor estimulante de la actividad, cómo organizar el acceso de los niños a los espacios del aula y cómo estructurar el proyecto formativo en torno a los espacios disponibles y los recursos incorporados a ellos.

3. EL PROCESO DE EVALUACIÓN DEL AMBIENTE DE APRENDIZAJE

Llevar a cabo una evaluación del ambiente de aprendizaje implica, desde nuestro punto de vista, un proceso cíclico de cuatro fases:



1. **Identificar** las dimensiones y variables que intervienen más directamente en la configuración de un determinado tipo de ambiente. Para ello es necesario conocer en profundidad el objeto o dimensión que se quiere evaluar, para poder descomponerlo en partes o unidades más fácilmente observables.
2. **Observar** la manifestación de las distintas variables en el aula con una mirada atenta. Los datos obtenidos nos aportarán información acerca de la influencia que el ambiente está ejerciendo en la conducta y en el aprendizaje de los niños. Para realizar una observación sistemática podemos disponer de algunos instrumentos que nos ayuden en la recogida de información: mapas espaciales, tablas de registro, etcétera.
3. **Analizar** los aspectos observados en detalle y **reflexionar** acerca de las implicaciones pedagógicas y educativas de dichos aspectos, es decir, cómo afectan estos a nuestra dinámica de trabajo y al aprendizaje de los niños. Develar esta influencia y cómo se produce nos permitirá saber si la disposición del ambiente responde efectivamente a nues-

tras intenciones educativas y, en caso de no ser así, nos aportará información para realizar las transformaciones que sean necesarias.

4. **Intervenir** para plantear alternativas viables de mejora. Toda evaluación ha de tener como finalidad última la mejora de la calidad. En base a los datos obtenidos de nuestra observación, análisis y reflexión, debemos planteamos qué podemos hacer, teniendo en cuenta nuestras posibilidades reales, para mejorar el ambiente de aprendizaje de nuestra aula.

En definitiva, la observación del espacio del aula debe servirnos para mejorarlo de modo que responda mejor a nuestras intenciones educativas, pero también para replanteamos las mismas.

A veces nos sucede que una vez que observamos el ambiente de aprendizaje y analizamos su influencia en la conducta de los niños, o simplemente observamos a los niños (con el pretexto de escudriñar el ambiente de aprendizaje también detenemos más nuestra mirada en ellos), nos damos cuenta de que hay otros objetivos educativos que sería importante alcanzar y que no estamos trabajando. Por el contrario, puede suceder que al observar el ambiente nos demos cuenta de que estamos concediendo demasiada importancia a la consecución de determinados objetivos, que analizados en profundidad tal vez resulten no ser los más importantes para nuestro proyecto educativo. Por ejemplo, en ocasiones el ambiente de aprendizaje, la organización del espacio, los materiales, el tiempo, todo está diseñado en función de la consecución de unos determinados objetivos de marcado matiz «académico»: fundamentalmente la adquisición de la lectura, la escritura y el cálculo. Y no es que eso no sea importante, pero hay otros objetivos que lo son tanto, e incluso más, que aprender a leer y escribir, como por ejemplo la alfabetización en otros lenguajes como el de la imagen, la pintura, la danza, la música, la escultura y la dramatización. Cuando entramos en un aula de Educación Infantil encontramos casi con total seguridad, folios, lápices, dibujos y láminas con letras y números, pero lo que tal vez es menos probable que encontremos, al menos en todas las escuelas, es pinturas y pinceles, barro, instrumentos musicales, maquillajes y disfraces, una cámara de fotos o vídeo, un ordenador, etc. Eso es justamente lo que debemos intentar cambiar, buscando un mayor equilibrio en los objetivos que perseguimos y, por lo tanto, en los materiales que ponemos al alcance de la niñez.

4. DIMENSIONES Y VARIABLES A CONSIDERAR

A continuación pasamos a considerar los distintos elementos que configuran cada una de las cuatro dimensiones antes mencionadas. En cada una de ellas hemos identificado diversas variables y, a su vez, cada una de esas variables incluye una serie de elementos que se toman en consideración. Así por ejemplo, en la **dimensión física** del espacio se identifican tres variables: estructura, delimitación y dinamismo-estatismo. Posteriormente, en cada una de dichas variables se analiza un conjunto de aspectos relevantes.

En lo que se refiere a las **dimensiones funcional, temporal y relacional** del espacio se analizan diversas categorías que pertenecen a otros componentes o cualidades del espacio y que condicionan la forma en que este se integra en el desarrollo del programa formativo. Esas variables son el tiempo y su organización, las actividades, el tipo de agrupamiento, las modalidades de acceso y el estilo de control y participación que la profesora ejerce sobre los diferentes espacios.

Todas ellas constituyen categorías sustantivas en la forma de uso del espacio en un programa de educación infantil. En las páginas siguientes se analizan más en profundidad estos componentes.

Las variables seleccionadas para su estudio aparecen recogidas en la siguiente tabla:

DIMENSIÓN FÍSICA	DIMENSIÓN FUNCIONAL	DIMENSIÓN TEMPORAL	DIMENSIÓN RELACIONAL
Estructura	Tipo de actividades		Agrupamiento
Delimitación	Tipo de zonas	Organización del tiempo	Modalidades de acceso
Dinamismo / estatismo	Polivalencia		Control y participación

Hay que señalar que tanto las variables seleccionadas como los aspectos incluidos en ellas justifican su presencia en esta parrilla porque resultaron relevantes en la investigación que sirvió de base a este trabajo. Bien pudiera suceder que investigaciones similares llevadas a cabo en otros países, o en contextos diferentes, permitieran detectar como relevantes otras variables u otros aspectos del ambiente de aprendizaje.

4.1 DIMENSIÓN FÍSICA: QUÉ HAY EN EL ESPACIO Y CÓMO SE ORGANIZA

4.1.1 Estructura

Está relacionada con la manera de distribuir y organizar el mobiliario dentro del aula para crear distintos escenarios de actividad. Según como realicemos esa distribución y los elementos que empleemos para delimitar o dejar abierto el espacio, tendremos como resultado una u otra estructura organizativa. Dentro de esta variable establecemos tres categorías diferentes:

1. **Espacio.** Denominamos «espacios» a todos aquellos escenarios de actividad constituidos únicamente por elementos del mobiliario que ocupan una extensión que, o bien constituye toda la superficie disponible para la realización de actividades (por ejemplo, una mesa con materiales), o bien esa superficie no aparece delimitada claramente, con lo cual se crea alrededor de ese mobiliario una zona de actividad sin límites espaciales definidos (por ejemplo, una cocina de juguete arrimada a la pared).
2. **Zona.** Categorizamos como «zonas» aquellos escenarios de actividad donde la superficie disponible para la realización de las actividades aparece claramente delimitada a través de una determinada distribución de los elementos del mobiliario (por ejemplo, una zona cerrada por bancos y estanterías).
3. **Punto.** Categorizamos como «puntos» todos los elementos que situados en las paredes constituyen, de algún modo, escenarios de actividad cumpliendo una función importante (por ejemplo, paneles de registro o de información, etcétera).

58

4.1.2 Delimitación

Esta variable está ligada a la anterior y hace referencia al nivel de apertura o cierre de los distintos escenarios de actividad organizados en el aula. Se establecen tres categorías dentro de esta variable:

1. **No hay delimitación (ND).** El mobiliario está disperso sin constituir una zona y la delimitación coincide con los límites y el espacio que aquel ocupa. Esta categoría es la que se

asigna a todas las unidades espaciales consideradas como «espacios».

2. **Delimitación física débil (DD).** Cuando las zonas están delimitadas por marcas en el suelo o las paredes, o por medio de mobiliario ligero de fácil movilidad, como biombos, bancos, cajas de material, estanterías bajas con ruedas, etc., que permiten una rápida transformación del espacio en caso de ser necesario.
3. **Delimitación física fuerte (DF).** La delimitación del espacio viene dada por la posición del mobiliario. Consideramos que una delimitación es fuerte cuando los elementos que se emplean son fijos o bien se comportan como tales por tratarse de elementos pesados de difícil traslado (moqueta grande, estanterías pesadas colocadas perpendicularmente a la pared, armarios, mesas que se emplean para separar, etcétera).

4.1.3 *Dinamismo-Estatismo*

Esta variable hace referencia a la transformación de la organización espacial del aula como consecuencia del desplazamiento de mobiliario. Se tienen en cuenta dos tipos de categorías:

- Los desplazamientos del mobiliario (móvil, ligero y pesado) a lo largo de la jornada.
- Las razones por las cuales se llevan a cabo tales movimientos, una de las cuales puede ser el acondicionar el espacio para una actividad o para transformarlo totalmente y crear un nuevo ambiente.

4.2 *DIMENSIÓN FUNCIONAL: PARA QUÉ SE UTILIZA CADA UNO DE LOS ESPACIOS Y EN QUÉ CONDICIONES*

En esta dimensión tenemos en cuenta tres variables: el tipo de actividades que se realizan en cada zona, el tipo de zonas en función de la actividad que se crea en el aula, y la polivalencia de esas zonas.

4.2.1 Tipo de actividades

Se incluyen aquí las distintas actividades que se llevan a cabo para desarrollar el currículum, para las que proponemos una clasificación en doce tipos diferentes. Se trata de una categorización emergente realizada a partir de las actividades observadas en las distintas aulas de nuestra investigación, por lo que probablemente será necesario adaptarla para su utilización en otros contextos. Esta es la clasificación:

1. Actividades de encuentro y comunicación. Si bien todas las actividades que se realizan en la escuela suponen un encuentro y la comunicación entre los participantes, nosotros consideramos como actividades de encuentro y comunicación aquellas que, de un modo más específico, suponen un encuentro y tienen como objetivo principal la comunicación. Ejemplos concretos son la asamblea, la conversación informal con los compañeros y con el maestro en los momentos de entrada y salida, la conversación dirigida sobre algún tema o situación específica, las canciones, cuentos, poesías, adivinanzas, etcétera.

2. Actividades de juego simbólico y juego libre. Se incluyen dentro de esta categoría todas aquellas actividades en las que los niños recrean la vida de los adultos, de los animales, etc.: jugar al papá y a la mamá, a las tiendas, a comprar y vender, al doctor, a la enfermera, a la peluquería, jugar con coches y construcciones, disfrazarse, etcétera.

3. Actividades de movimiento y expresión corporal. Son representativas de esta categoría todo tipo de actividades que implican movimiento y suponen un modo de expresión para los niños:

- Psicomotrices y de expresión corporal.
- Rítmicas y musicales.
- Dramatizaciones de cuentos o historias, teatro de sombras o marionetas.
- De relajación y control de la respiración, etcétera.

4. Actividades de expresión y representación gráfica. Con esta categoría nos referimos a todas aquellas actividades que implican una representación, sobre papel u otros soportes,

de conceptos trabajados o adquiridos en otros ámbitos. Según este criterio incluimos aquí tanto la confección de todo tipo de fichas como la realización de dibujos, actividades de recortar y pegar, picar, etc., propuestas por el maestro con motivo de algún tema o contenido específico que se esté trabajando y que, por lo tanto, incluyen la representación de contenidos concretos, o con características específicas.

5. **Actividades de expresión y representación plástica.** Se hace aquí referencia a las actividades destinadas a la producción de todo tipo de elaboraciones plásticas que implican la manipulación de distintos materiales y el empleo de técnicas. Actividades representativas de esta categoría son: pintura con todo tipo de materiales y técnicas, modelado (barro, plastilina, pasta de papel, etc.), *collage* con distintos materiales y dibujo libre.
6. **Actividades de observación y lectura.** Se incluyen aquí las actividades referidas a la observación de láminas, lectura de libros, etc., llevadas a cabo de un modo autónomo (en la biblioteca), o bien guiadas por el docente (observación de una lámina o libro y conversación dirigida sobre su contenido). También se incluyen otras actividades basadas en la observación como: observaciones de la naturaleza, lectura del encerado, observación de una explicación o demostración que realiza el maestro, etcétera.
7. **Actividades de manipulación y experimentación.** Se incluyen aquí todas aquellas actividades que tienen como objetivo principal la exploración y manipulación de materiales de diverso tipo, así como la experimentación sobre las posibilidades que los mismos ofrecen. Pueden utilizarse tanto materiales del entorno (agua, arena, botellas, cajas, cartones, pequeños electrodomésticos para desmontar, etc.) como comercializados (juegos de construcción tipo Tente ³, bloques de madera, coches, etcétera).
8. **Actividades con juegos didácticos estructurados y no estructurados.** Hace referencia a todas aquellas actividades realizadas con juegos y materiales didácticos tanto comercializa-

³ Juego de construcción de ladrillos de plástico similar al Lego.

dos (rompecabezas, dominós, mosaicos, regletas, etc.), como procedentes del entorno (chapas, semillas, canicas, cartas, etc.), más o menos estructurados, y que tienen como principal finalidad la adquisición de habilidades o conceptos de lógica matemática (clasificación, seriación, etc.), lenguaje y escritura, motricidad fina, etcétera.

- 9. Actividades de gestión, de servicio y rutinas.** Incluimos dentro de esta categoría aquellas actividades, en muchos casos concebidas como rutinas, que tienen como finalidad gestionar u organizar la vida del aula: pasar lista, poner el calendario, distribuir los rincones de juego o las actividades a realizar, hacer fila, colgar la ropa en los percheros y poner el mandilón, organizar y acondicionar los espacios del aula para la realización de alguna tarea, presentar las actividades y organizar el trabajo, etcétera.

También hace referencia a actividades de servicios, como regar las plantas o dar de comer a los animales (cuando esta es una tarea únicamente asistencial que no incluye una observación sistemática o el desarrollo de otra actividad en torno a ella); ayudar al lavado de las manos y los materiales después de una actividad de plástica; recoger los objetos utilizados y limpiar el aula y los materiales después de un período de actividad; archivar los trabajos realizados; coger materiales para realizar una actividad, etcétera.

- 10. Actividades de transición.** Nos referimos aquí a las acciones que llevan a cabo los niños en los momentos de transición entre una actividad y otra o entre un momento de la jornada y el siguiente, sin entidad suficiente como para considerarlas actividades, ya que constituyen más bien pequeños «enredos» que los niños tienen en esos momentos de transición.

También podemos incluir aquí las actividades que realiza el docente antes de iniciar una actividad, o en otros momentos de transición, y que tienen por objeto centrar la atención de los niños: juegos de manos, hacer palmas, etcétera.

- 11. Actividades disruptivas.** En realidad no se trata de actividades sino más bien de conductas disruptivas. Son acciones perturbadoras o agresivas que rompen la disciplina y alteran la armonía del aula.

- 12. Otras actividades de difícil clasificación.** Se trata de aquellas que, por sus características, resulta difícil enmarcar en alguna de las categorías establecidas.

4.2.2 Tipo de zonas en función de la actividad

En las distintas zonas, espacios y puntos que constituyen la estructura, la dimensión física del aula, se realizan diversas actividades y funciones. Teniendo en cuenta esto clasificamos las distintas unidades espaciales (espacios, zonas y puntos) atendiendo a su funcionalidad, es decir, al tipo de actividades y tareas que en ellas se realizan. Esto es lo que constituye la dimensión funcional del aula. Se trata, igual que en el caso anterior, de una categorización emergente realizada a partir de nuestras observaciones.

Todo intento de clasificar o categorizar la realidad es siempre reduccionista, ya que esta se nos presenta siempre de un modo global y complejo, por lo que su clasificación resulta difícil. Las aulas de Educación Infantil son un claro ejemplo de realidades complejas y llenas de matices, y más aún en nuestro contexto, en el que los maestros no trabajan bajo un modelo concreto de educación infantil en el que se enmarquen los aspectos fundamentales de la organización y funcionalidad del aula. Teniendo esto en cuenta y teniendo en cuenta también el carácter reduccionista que puede tener nuestra clasificación, acordamos considerar los siguientes cuatro tipos de zonas atendiendo a su dimensión funcional:

63

- 1. Zonas de actividad principal.** A nivel funcional, consideramos como zonas de actividad principal todos aquellos espacios o zonas físicas en las que se realizaron actividades, planificadas o de carácter libre, tanto dirigidas por el profesor como sugeridas para su realización autónoma por parte de los niños, y que están relacionadas más directamente con el desarrollo del currículum de educación infantil. Dentro de este primer tipo de zonas distinguimos las siguientes:
 - De encuentro y comunicación, en las que se realizan las actividades de expresión y comunicación como la asamblea, cantar canciones, contar cuentos, hacer teatro de marionetas, etcétera.

- De juego simbólico.
- De juegos didácticos.
- De trabajo individual en mesa.
- Específicas de expresión, representación y manipulación.

2. Zonas de gestión, de servicio y rutinas. A nivel funcional, consideramos en esta categoría todas aquellas zonas, espacios o puntos en los que las actividades que se realizan están relacionadas con actividades de la misma índole (como poner el calendario, control de la asistencia, control y registro de los rincones, etc.), o que prestan algún servicio en la realización de otras actividades (tableros de corcho para la exposición de trabajos o materiales, archivo de los trabajos, etc.), o sirven para guardar los objetos personales, como los percheros o los armarios. En todos los casos las consideramos, desde un punto de vista funcional, como zonas de gestión, de servicio y rutinas por entender que, en muchos casos, las tres funciones están interrelacionadas.

64

3. Zonas de almacenamiento de material. Pertenecen a esta categoría aquellos espacios y zonas que no tienen una función activa en el sentido de constituir escenarios de actividad, pero en las que, sin embargo, se depositan materiales que son utilizados en otras zonas. Este puede ser el caso, por ejemplo, del baúl de los disfraces o cajas de juegos que son utilizados en otros espacios.

4. Zonas nulas. Son aquellas en las que no se registra ninguna actividad a lo largo de toda la jornada de observación.

4.2.3 Polivalencia

Hace referencia a las posibilidades de utilización que ofrecen las distintas zonas del aula. Puede haber zonas claramente definidas y destinadas a una única función, o también estar diseñadas con una funcionalidad múltiple, de tal modo que esa misma zona puede ser usada en distintos momentos de la jornada con distintas funciones. Teniendo esto en cuenta establecemos dos categorías:

1. **Zonas de funcionalidad única.** Se trata de zonas claramente definidas que están diseñadas para ser utilizadas con una única función, aquella para la que fueron diseñadas.
2. **Zonas de funcionalidad múltiple.** Zonas claramente definidas que integran en una misma zona distinto tipo de funciones, o también zonas que pueden ser utilizadas en varios momentos de la jornada con diversas funciones.

4.3 DIMENSIÓN TEMPORAL: CUÁNDO Y CÓMO SE UTILIZA EL ESPACIO

De esta dimensión únicamente categorizamos la organización del tiempo a lo largo de la jornada, teniendo en cuenta el nivel de control y participación que el docente tenía sobre las actividades desarrolladas en cada momento. Así pudimos establecer las siguientes categorías:

1. **Momentos de actividad libre.** Entendemos por tales aquellos momentos de la jornada en los que los niños tienen plena libertad para elegir el tipo de actividad que desean realizar, como así también el espacio o zona de la clase donde quieren realizarla, los materiales e incluso los compañeros con los que quieren estar.
2. **Momentos de actividad planificada.** Entendemos por tales aquellos momentos de actividad que son planificados por el docente e incluso dirigidos o guiados por él. En este sentido consideramos actividades planificadas tanto las que se realizan a diario, como puede ser la asamblea, como aquellas otras que son planificadas específicamente para cada día en particular.
3. **Momentos de gestión, de servicio y rutinas.** Incluimos dentro de esta categoría todas las actividades que tienen que ver con los momentos de entrada y salida (ponerse el mandilón, vestirse, hacer fila, saludar y despedirse, etc.); las que se vinculan con la preparación de las actividades, como recoger y ordenar la clase, tomar el almuerzo, etcétera.

4.4 DIMENSIÓN RELACIONAL: QUIÉN UTILIZA EL ESPACIO Y EN QUÉ CONDICIONES

4.4.1 Agrupamiento

Hace referencia a la modalidad de agrupamiento de los niños en la realización de la actividad. Se tuvieron en cuenta las siguientes modalidades de agrupamiento: gran grupo, pequeño grupo, parejas e individual.

4.4.2 Modalidades de acceso

Cuando los niños acceden a los espacios pueden hacerlo en distintas circunstancias: libremente, por orden del maestro, etc. De todas las actividades observadas hemos categorizado seis modalidades de acceso a los distintos espacios y zonas de actividad del aula:

1. **Acceso libre con sistema de elección y/o registro.** Los niños deciden libremente hacia dónde quieren ir y hacen explícita su elección, ya sea a través de algún sistema de elección o bien a través de hojas de control donde deben dejar constancia de su acceso a un determinado espacio.
2. **Acceso libre sin control de ningún tipo.** Los niños acceden a un espacio sin dejar constancia de ningún tipo. Por ejemplo, cuando tienen juego libre y el docente dice que cada uno puede ir a jugar a donde quiera.
3. **Por orden directa del maestro o acompañados por él.** Esta modalidad de acceso se produce cuando es el maestro el que ordena de un modo explícito que los niños acudan a un determinado espacio. Puede ser una decisión repentina, debido a las circunstancias que surgen en el momento, o bien una decisión que responde a una planificación.
4. **Condicionado.** Los niños acuden a un espacio solo cuando se cumple una condición previa: terminar el trabajo de mesa, portarse bien, etcétera.
5. **De rutina.** Esta modalidad se lleva a cabo cuando se trata de una actividad que sistemáticamente se realiza todos los días en el mismo sitio y en el mismo horario durante la jornada.

Por ejemplo, el acceso a los percheros y otras zonas de servicio en los momentos de entrada y salida, el acceso a la zona de la asamblea, etcétera.

6. Otras. Condiciones de acceso poco claras.

4.4.3 Control y participación

Hace referencia al nivel de control y participación que el docente tiene sobre los distintos espacios y zonas en el momento en que se están realizando las actividades, y por lo tanto el control sobre las actividades mismas. Se establecen cinco niveles de control y participación del maestro a cargo en las distintas zonas o espacios de la clase y de las actividades que en ellas se realizan. El control mínimo corresponde al nivel 1 y el máximo al nivel 5.

- **Nivel 1: no hay control ni participación.** El maestro no ejerce ningún tipo de control en la actividad que se realiza, ni participa en ningún momento en su desarrollo. Esta situación puede darse, bien porque se trate de una actividad de gestión o rutina que los niños tienen interiorizada y por lo tanto realizan autónomamente (colgar la ropa en el perchero y ponerse el mandilón), o bien por tratarse de una actividad de libre elección y realización por parte del niño, en la que el docente no participa y tampoco controla.
- **Nivel 2: no hay control - participación puntual.** El maestro no ejerce ningún control en la determinación de la actividad (por tratarse de una actividad de rutina o gestión que ellos realizan autónomamente, o por ser una actividad de libre elección y realización por parte de los niños), pero puede intervenir puntual o esporádicamente atendiendo a la demanda de algún niño que solicita material que no está a su alcance, o también durante el desarrollo de la actividad sugiriendo al niño propuestas alternativas, haciendo preguntas sobre la acción que desarrolla o estimulando su pensamiento con el planteamiento de conflictos cognitivos que debe resolver el niño. El protagonismo de la actividad es del niño y el papel del maestro es subsidiario. En el caso de actividades de gestión y rutina, como hacer la fila, colgar la ropa y ponerse el mandilón, etc., el docente puede tener una participación puntual ayudando a algún niño a ponerse

dicha prenda o abotonarla, estando pendiente de cómo realiza esta actividad, o prestando ayudas puntuales a aquellos que lo demandan.

- **Nivel 3: control parcial - participación puntual.** El maestro tiene un control parcial del espacio proponiendo o sugiriendo el acceso a una determinada zona/espacio de la clase para la realización de una actividad, o la utilización de un material concreto, limitando o condicionando así las posibilidades de actuación en ese espacio/zona. El docente no participa después en el desarrollo de la actividad, aunque puede intervenir puntualmente prestando ayuda a los niños, si así lo requieren, para facilitarles material, resolver algún conflicto, etcétera.
- **Nivel 4: control total indirecto - participación puntual.** El maestro tiene un control total del espacio/zona a través de la organización de la acción por realizar: determina el tipo de actividad como también los materiales que se emplearán. Su presencia puede ser permanente, si bien su intervención o participación en el desarrollo de la actividad se reduce a momentos puntuales (presentar la actividad, supervisar su resultado, hacer preguntas para orientar una conversación, dar los turnos de palabra en la asamblea, presentar algún material, etc.). Este puede ser el caso de la asamblea, donde el profesor acompaña a los niños durante el desarrollo de la actividad pero su participación es puntual.
- **Nivel 5: control total directo - participación continuada.** El maestro tiene un control total de la utilización del espacio, dirigiendo la acción que se está realizando: determina el tipo de actividad y los materiales concretos que se emplearán. Además, tiene una participación continuada y activa supervisando todo el proceso de desarrollo de la actividad, para que esta se realice del modo indicado. Finalmente, en algunas actividades puede controlar incluso el resultado de la actividad corrigiéndolo y, en algunos casos, pidiendo a los niños que la repitan si el resultado no es satisfactorio. En el caso de actividades de rutina o gestión del aula, como hacer la fila, lavar las manos, etc., el docente puede acompañar todo el proceso de la actividad supervisando y controlando que esta se realice del modo establecido, o vigilando que no se produzcan conductas disruptivas.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

El propósito de este artículo ha sido el de describir qué indicadores son importantes considerar para analizar el ambiente de aprendizaje en un aula de educación infantil, presentando de un modo específico el proceso de observación y evaluación.

De este modo, hemos analizado el concepto de «ambiente de aprendizaje» y las dimensiones que lo configuran, diferenciándolo del concepto de «espacio escolar», para intentar acercar un panorama al maestro de educación infantil, para quien es fundamental identificar cuáles son los elementos cruciales que hacen que su clase funcione o no, y descubrir cuáles son los que debe tener en cuenta para que el ambiente de aprendizaje que ha creado llegue a ser eficaz en relación a los objetivos formativos que se ha propuesto. Y de no ser así, no solo transformarlo para que responda a sus intenciones educativas, sino también replantearse esas intenciones y detectar nuevos objetivos educativos.

BIBLIOGRAFÍA

- ANGUERA, M. T. (ed.) (1993): *Metodología observacional en la investigación psicológica*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias (PPU).
- BATTINI, E. (1982): «Modificazioni, eliminazione, cambiamento riguardante gli spazi attuali, gli arredi attuali in funzione delle attività e della natura della vita scolastica», en VV. AA., *L'organizzazione materiale dello spazio scolastico*. Comune di Modena: documento mimeografiado, pp. 23-30.
- BLÁZQUEZ ENTONADO, F. (1993): «El espacio y el tiempo en los centros educativos», en M. L. D ELGADO y O. SÁENZ BARRIO (coords.), *Organización escolar. Una perspectiva ecológica*. Alcoy: Marfil, pp. 339-365.
- BORGHI, Q. (2005): *Los talleres en Educación Infantil: espacios de crecimiento*. Barcelona: Grao.
- BRONFENBRENNER, U. (1985): «Contextos de crianza del niño. Problemas y prospectiva», en *Infancia y Aprendizaje*, n.º 29, pp. 45-67.
- (1987): *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- CANO, M. I. y LLEDO, A. I. (1990): *Espacio, comunicación y aprendizaje*. Sevilla: Díada.
- CARLI, L. y LONGO, G. (1985): «Un esempio di metodologia osservativa», en VARIN (dir.), *Ecologia psicologica e organizzazione dell'ambiente nella scuola materna*. Milán: Franco Angeli, pp. 31-40.

- DIEGO MARTIN, J. L. (1996): «La organización del tiempo en la Educación Infantil», *Aula de Innovación Educativa*, n.º 47, pp. 53-59.
- FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (1987): *El ambiente. Análisis psicológico*. Madrid: Pirámide.
- GOETZ, J. P. y LE COMPTE, M. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- HARMS, T. y CLIFFORD, R. (1990): *Escala de valoración del ambiente en la infancia temprana*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- (1993): «Studying Educational Settings», en B. ŠODEK (ed.), *Handbook of Research on the Education of Young Children*. Nueva York: Macmillan Publishing Company, pp. 477-492.
- HEDGES, L. V. y STOCK, W. (1983): «The Effects of Class Size: An Examination of Rival Hypotheses», *American Educational Research Journal*, vol. 20, n.º 1, pp. 63-85.
- IGLESIAS FORNEIRO, L. (1996a): «La organización de los espacios en la Educación Infantil», en M.A. ZBALZA, *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea, pp. 235-286.
- (1996b): «Diseño e manejo de espacios na aula de Educación Infantil: análise do pensamento e actuación dos profesores». Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.
- LAROUSSE (eds.) (1988): *Diccionario enciclopédico Larousse*. Tomo 8. Barcelona. pp. 3.874.
- LOUGHLIN, C. E. y ŠINA, J.H. (2002): *El ambiente de aprendizaje. Diseño y organización*. Madrid: Morata, (Ministerio de Educación y Ciencia).
- PAPAGEORGIU, R. (1984): «Algunas cuestiones metodológicas sobre la investigación del espacio socio-físico de las escuelas», en E. POL, M. MORALES y J.MUNTAÑOLA (eds.), *Hacia un mejor entorno escolar. III Jornadas sobre L'Entorn Escolar*. Barcelona: ICE-Universidad de Barcelona, pp. 37-40.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (2003): «La observación», en *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 125-164.
- SALMERÓN, H. (1992): *Evaluación de los espacios arquitectónicos escolares*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- SMITH, P. y CONNOLLY, K. (1985): «Estudios experimentales del entorno escolar: El proyecto Sheffield», en *Infancia y Aprendizaje*, n.º 29, pp. 33-44.
- (1980): *The Ecology of Preschool Behaviour*. Londres: Cambridge University Press.
- VARIN, D. (1985a): «Ecología psicológica e aspetti dell'ambiente nella scuola materna», en D. VARIN (dir.), *Ecologia psicologica e organizzazione dell'ambiente nella scuola materna*. Milán (Italia): Franco Angeli, pp. 9-29.
- (1985b) (dir.): *Ecologia psicologica e organizzazione dell'ambiente nella scuola materna*. Milán (Italia): Franco Angeli.

HABILIDADES MOTRICES EN LA INFANCIA Y SU DESARROLLO DESDE UNA EDUCACIÓN FÍSICA ANIMADA

Pedro Gil Madrona *

Onofre Ricardo Contreras Jordán **

Isabel Gómez Barreto ***

SÍNTESIS: En la etapa de educación infantil los niños hallan en su cuerpo y en el movimiento las principales vías para entrar en contacto con la realidad que los envuelve y, de esta manera, adquirir los primeros conocimientos acerca del mundo en el que están creciendo y desarrollándose. Sin duda, el progresivo descubrimiento del propio cuerpo como fuente de sensaciones, la exploración de las posibilidades de acción y funciones corporales, constituirán experiencias necesarias sobre las que se irá construyendo el pensamiento infantil. Asimismo, las relaciones afectivas establecidas en situaciones de actividad motriz, y en particular mediante el juego, serán fundamentales para el crecimiento emocional. En este sentido, en el presente artículo nos ocuparemos de justificar la necesaria presencia de la educación física y de presentar un diseño de intervención en la praxis en esta etapa educativa.

Por otra parte, es precisamente a esta asignatura, y para la etapa que nos ocupa, que le corresponde la tarea de dar respuestas a las cuestiones planteadas, y a otras tales como el excesivo sedentarismo o la obesidad infantil. Para ello es necesario que los maestros y educadores de este nivel educativo se cuestionen, de forma responsable, las intenciones y las formas de intervención didáctica en el ámbito motor. Es por ello que en este artículo recogemos conceptos y supuestos en torno al desarrollo motor, los contenidos motrices, la expresión corporal, el juego motor y el planteamiento metodológico y programador de la motricidad en la etapa de educación infantil.

Palabras clave: educación física; educación infantil; juego motor; metodología; espacios de acción; concreciones en la praxis.

71

* Profesor de la Escuela de Magisterio de Albacete, Universidad de Castilla-La Mancha, España.

** Catedrático del Área de Didáctica de la Expresión Corporal en la Universidad de Castilla-La Mancha, España.

*** Profesora de la Escuela de Magisterio de Albacete, Universidad de Castilla-La Mancha, España, y titular de la cátedra de Alteraciones del Desarrollo Infantil, Universidad José Antonio Páez, Valencia, Venezuela.

SÍNTESE: Na etapa de educação infantil as crianças encontram no seu corpo e no movimento as principais vias para entrar em contato com a realidade que as envolve e, desta maneira, adquirir os primeiros conhecimentos sobre o mundo em que estão crescendo e se desenvolvendo. Sem dúvida, o progressivo descobrimento do próprio corpo como fonte de sensações, a exploração das possibilidades de ação e as funções corporais constituirão experiências necessárias sobre as quais se irá construindo o pensamento infantil. Ao mesmo tempo, as relações afetivas estabelecidas em situações de atividade motriz e particularmente mediante o jogo serão fundamentais para o crescimento emocional. Neste sentido, no presente artigo nos ocuparemos de justificar a necessária presença da educação física e de apresentar um projeto de intervenção na práxis nesta etapa educativa. Por outra parte, é precisamente a esta matéria, e à etapa que nos ocupa, que corresponde a tarefa de dar respostas às questões suscitadas, e a outras tais como o excessivo sedentarismo ou a obesidade infantil. Para isso é necessário que os mestres e educadores deste nível educativo questionem, de forma responsável, as intenções e as formas de intervenção didática no âmbito motor. É por isso que neste artigo recolhemos conceitos e supostos em torno ao desenvolvimento motor, os conteúdos motrices, a expressão corporal, o jogo motor e a proposta metodológica e programadora da motricidade na etapa de educação infantil.

72

Palavras-chave: educação física; educação infantil; jogo motor; metodologia; espaços de ação; concreções na práxis.

ABSTRACT: During the phase of Childhood Education, kids find in their bodies and in movement the primary tool to get in touch with the surrounding reality and, in this way, they acquire the very first bits of knowledge about the world they are growing and developing in. Undoubtedly, the progressive discovery of their own body as a source of feelings, the exploration of the body functions and of the possible actions, will constitute necessary experiences. It is based on these experiences that the thought of children will be constructed. In the same way, affective relationships established during situations that involve motor activity, and especially during games, will make a fundamental part of emotional growth. In this sense, during the present paper, we will try to justify why Physical Education is necessary. We will also present a design for intervening on the praxis in this educative stage.

On the other hand, during this stage, this subject is responsible for answering the questions raised, and for giving an explanation to excessive sedentarism and child obesity. Is for all these reasons that in this article we gather concepts and assumptions regarding motor development, content, physical theatre, physical games and the methodological approach that programs motor skills during the phase of childhood education.

Key words: physical education, childhood education, physical games, methodology, action spaces, praxis.

1. INTRODUCCIÓN

Cuando las ciencias humanas estaban regidas por el paradigma dicotómico, que entendía al hombre como resultado de la adición de dos elementos, cuerpo y espíritu, soma y psique, parecía incuestionable que la competencia del profesor de Educación Física, como su propia denominación indicaba, se refiriera, exclusivamente, a la parte material, al cuerpo, al soma. Muy pronto, en Francia, desde el ámbito de la medicina primero y desde la psicología después, surgieron aportaciones diversas bajo el apelativo genérico de «psicomotricidad».

En efecto, en los albores del ~~siglo~~XX, precisamente en el campo de la patología, el médico francés Ernest Dupré introdujo el término «psicomotricidad» cuando estudiaba la debilidad motora en los enfermos mentales. Las ideas de Dupré en torno a los trastornos psicomotores cayeron en el terreno fértil de diversos campos de la ciencia como la psicología genética (Wallon), la psiquiatría infantil (Ajuriaguerra) y la pedagogía (Picq y Vayer, Le Boulch y Lapierre y Aucouturier), entre otras disciplinas.

Tras este término se acogen multitud de concepciones, que muchas veces no son más que distintos enfoques teóricos sobre un mismo compromiso central. Como señala Pastor Pradillo (1994), es muy frecuente encontrarnos con cuerpos de doctrina semejante bajo denominaciones muy variadas que sustituyen al término de educación física por: educación psicomotriz, psicomotricidad educativa, educación psicomotora, motricidad, educación vivencial, expresión dinámica, expresión corporal, educación motriz, motricidad relacional, psicocinética o educación por el movimiento, educación física de base, etc. Junto a esta renovación se revisan los objetivos, los recursos y, como consecuencia, la praxis pedagógica y los procedimientos de intervención.

Sin embargo, todo parece indicar que los nuevos planteamientos con los que se llega al ~~siglo~~XI se interesan más por una perspectiva holística, global, integral y conductual, llámese motricidad o actividad física, abandonando las perspectivas analíticas, tan útiles hasta ahora.

Al igual que sucede en otros países, diversos autores españoles ligados al mundo de la educación participan desde diferentes puntos de vista de esta idea integradora. Uno de los principales impulsores del proceso de unificación es Berruezo (2000) a quien le siguen, con distintos estudios inherentes a su gran experiencia profesional, Arnaiz

(2000), Muniáin (2001), Herrero (2000), Quirós (2001), Sánchez y Llorca (2001), Franc (2001) y Lázaro (2000 y 2002).

Este proceso no es otra cosa que la aplicación y el reflejo de una nueva forma de entender al hombre y, por tanto, de entender el cuerpo y las relaciones que entre distintas dimensiones de su naturaleza puedan establecerse. Esta formulación, en la que ya no es posible distinguir los distintos aspectos para otorgarles tratamientos independientes e inco-nexos, proporciona a la educación física una ampliación de sus posibilidades de intervención y, al mismo tiempo, le impone nuevas competencias y le proporciona otros fines.

En este sentido, la educación física en la actualidad, aunque con más de medio siglo de retraso, ha ampliado sus responsabilidades para abarcar aquellas que incluyen desde potenciar las condiciones físicas básicas o de desarrollo de determinadas destrezas deportivas, hasta interesarse por aquellos otros objetivos que la comprensión unitaria del hombre le permite y le exige ahora: los ámbitos afectivo, cognitivo, tónico-emocional y simbólico. Más adelante se contemplará la globalidad de la conducta analizando los factores perceptivos, los factores motores y los factores emocionales y relacionales.

74

Por otro lado, en una sociedad en la que ya nos estamos planteando como problema ligado a la salud el excesivo sedentarismo de nuestro jóvenes, debemos admitir que resulta absolutamente necesario que, en los diferentes contextos de desarrollo, se respete la necesidad de movimiento en la infancia y ya desde los primeros años se empiecen a consolidar hábitos de actividad física.

Al margen de los avatares del pasado, hoy parece reconocerse que la educación física debe ocupar el lugar que le corresponde en la configuración de una educación de calidad. Adquiere una especial relevancia en determinadas etapas educativas ya que busca el desarrollo armónico del cuerpo como medio o como instrumento para alcanzar la madurez humana, la armonía, un autoconcepto positivo y una razonable autoestima. Es, también, un ámbito adecuado para el cultivo y desarrollo de actitudes positivas y de valores individuales y sociales de gran entidad; por lo tanto, tiene su propia importancia y aporta su contribución a la educación integral de las personas, dado que proporciona experiencias que originan tanto actitudes positivas, cuanto más tempranas mejor, como negativas o de fracaso. Es por eso que los planteamientos generales

sobre la educación física, como sobre cualquier otra manifestación formativa, deben acomodarse a los destinatarios de la misma.

Hoy en día está suficientemente claro que, en los primeros años, unas apropiadas clases y cantidades de actividades físicas pueden no solo enriquecer la vida de los niños, sino también contribuir al desarrollo físico, social y cognitivo. Así, en ninguna otra etapa de la vida es tan importante la educación física como en los años preescolares. La clave para este desarrollo es, por tanto, «una apropiada variedad y cantidad».

2. EL DESARROLLO MOTOR DE 0 A 6 AÑOS

El desarrollo motor del niño de los 0 a los 6 años no puede ser entendido como algo que le condiciona, sino como algo que el niño va a ir produciendo a través de su deseo de actuar sobre el entorno y de ser cada vez más competente (Justo Martínez, 2000). El fin del desarrollo motor es conseguir el dominio y control del propio cuerpo, hasta obtener del mismo todas sus posibilidades de acción. Dicho desarrollo se pone de manifiesto a través de la función motriz, la cual está constituida por movimientos orientados hacia las relaciones con el mundo que circunda al niño y que juega un papel primordial en todo su progreso y perfeccionamiento, desde los movimientos reflejos primarios hasta llegar a la coordinación de los grandes grupos musculares que intervienen en los mecanismos de control postural, equilibrios y desplazamientos.

75

La mejora motriz está sujeta a las cuatro leyes del desarrollo:

- Ley céfalo-caudal.
- Ley próximo-distal.
- Ley de lo general a lo específico.
- Ley del desarrollo de flexores-extensores.

Y el desarrollo, a su vez, tiene una serie de características que lo singularizan, causales de que tanto él mismo como el perfeccionamiento motriz dependan de la maduración y del aprendizaje, ya que para que se produzca un aprendizaje en la coordinación de movimientos es preciso que el sistema nervioso y el sistema muscular hayan conseguido un nivel idóneo de maduración.

En 1983 Howard Gardner publica su obra *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, para destacar el número desconocido de capacidades humanas. Ocho son las inteligencias que Gardner identifica, una de las cuales es la kinésico-corporal, que tiene dos características fundamentales: el control de los movimientos del propio cuerpo y la capacidad de manejar objetos muy hábilmente. En el ser humano estas cualidades tienen una base genética y otra de entrenamiento, de práctica. En efecto, está ampliamente demostrado que todo talento deportivo, para llegar a tal, ha tenido que superar más de diez mil horas de entrenamiento. Al golfista Severiano Ballesteros, en sus mejores días, un periodista le dijo «qué suerte tienes en los golpes», a lo que él le respondió «es cierto, pero cuanto más entreno más suerte tengo». Es decir que, como en otros aspectos del desarrollo humano, en el motriz hay una interrelación entre lo hereditario y lo adquirido o aprendido.

En efecto, el desarrollo psicomotor tratado científicamente y llevado a la práctica en las sesiones de aprendizaje intenta que los alumnos sean capaces de controlar sus conductas y habilidades motrices. Por lo tanto, podemos afirmar, junto a Ramos (1979) y Medrano Mir (1997), entre otros, que el progreso motor está a mitad de camino entre lo físico-madurativo y lo relacional, con una puerta abierta a la interacción y a la estimulación, implicando un componente externo al niño como es la acción, y un componente interno como es la representación del cuerpo y sus posibilidades de movimiento.

76

Dentro del ámbito del desarrollo motor, la educación infantil, como señalan García y Berruezo (1999, p. 56), se propone facilitar y afianzar los logros que posibilitan la maduración referente al control del cuerpo, desde el mantenimiento de la postura y los movimientos amplios y locomotrices hasta los movimientos precisos que permiten diversas modificaciones de acción, y al mismo tiempo favorecer el proceso de representación del cuerpo y de las coordenadas espacio-temporales en los que se desarrolla la acción.

3. LOS CONTENIDOS MOTRICES

En relación al desarrollo psicológico, los estudios sobre el desarrollo humano nos muestran la gran importancia que adquiere el papel de la motricidad en la construcción de la personalidad del niño. Los trabajos de Piaget (1968, 1969), Wallon (1980), Gesell (1958), Freud (1968), Bruner (1979), Guilmain (1981), Ajuriaguerra (1978), Le

Boulch (1981), Vayer (1973), Da Fonseca (1984, 1988 y 1996), Cratty (1990), Gallahue y McClenaghan (1985), y Lapierre y Aucouturier (1995), sobre los distintos ámbitos de la conducta infantil, han contribuido a la explicación de cómo a través de la motricidad se van conformando la personalidad y los modos de conducta. Ahora bien, estos mismos estudios ponen de manifiesto que la conducta humana está constituida por una serie de ámbitos o dominios, ninguno de los cuales puede contemplarse sin la interacción con los otros:

- El dominio afectivo, relativo a los afectos, sentimientos y emociones.
- El dominio social, que considera el efecto de la sociedad, su relación con el ambiente, con sus compañeros y el adulto, instituciones y grupos en el desarrollo de la personalidad, proceso por el cual cada niño se va convirtiendo en adulto de su sociedad.
- El dominio cognoscitivo, relacionado con el conocimiento, los procesos del pensamiento y el lenguaje.
- El dominio psicomotor, que alude a los movimientos corporales, su concienciación y control.

77

Por su parte, Piaget (1936) sostiene que mediante la actividad corporal el niño piensa, aprende, crea y afronta sus problemas, lo que lleva a Arnaiz (1994, pp. 43-62) a decir que esta etapa es un período de globalidad irreplicable y que debe ser aprovechada por planteamientos educativos de tipo psicomotor, debiendo ser este:

[...] una acción pedagógica y psicológica que utiliza la acción corporal con el fin de mejorar o normalizar el comportamiento general del niño facilitando el desarrollo de todos los aspectos de la personalidad.

La educación infantil comprende el período que abarca desde el nacimiento hasta que comienza la enseñanza obligatoria, es decir, entre los 0 a los 6 años. Si tenemos en cuenta que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ¹ (MECD) de España –ya desde la

¹ Debido a la reciente reestructuración del Gobierno, las competencias del antiguo Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) han pasado a depender de dos ministerios diferentes: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (MESPYS) y el Ministerio de Ciencia e Innovación (MICINN).

LOGSE² (1990) y con redacciones similares a través de sucesivos textos legales– ha venido fijando que el objetivo general para la educación infantil es «estimular el desarrollo de todas las capacidades, físicas, afectivas, intelectuales, sociales y morales», podremos comprobar que lo que se enseña y cómo se enseña a través de la motricidad, de manera sistematizada en la clase de Educación Física durante la educación infantil, contribuye ampliamente a lograr dicho objetivo (Gil Madrona y otros, 2008).

En los planteamientos de la Administración educativa para la educación infantil no existe un área de educación física, aunque sí se recogen contenidos y criterios de evaluación del desarrollo de la motricidad. Esto es debido a que las áreas de experiencia en las que se estructura la educación infantil se conciben con un criterio de globalidad y de mutua dependencia. En efecto, en las nuevas leyes educativas el énfasis pasa a recaer en las competencias, que asumen un rol protagónico en el marco curricular, con la nueva configuración normativa, como expresa el profesor Pérez Pueyo (2007, p. 84):

78

Cada una de las áreas debe contribuir al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias.

En este marco, la propuesta global de actuación pedagógica de la educación física en la educación infantil se dirige al desarrollo global del niño, y en consonancia se organiza adecuadamente en torno a:

- Los factores perceptivo-motores: percepción del propio cuerpo; percepción espacial como la situación, la dirección o la orientación; percepción temporal como la duración o el ritmo; conocimiento del entorno físico, y desenvolvimiento en el medio social. El cuerpo solicitado por los factores perceptivo motores es el cuerpo consciente, vinculado a la motricidad voluntaria, a la representación mental. Un cuerpo comprometido en pensar, en decidir, en actuar. Un cuerpo que es el de un ser global ávido de conocer. La percepción es un proceso cognitivo muy valorado desde siempre en la institución escolar, ya que uno de los aspectos

² Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Madrid: Boletín Oficial del Estado BOE) n.º 238 de 04/10/1990.

fundamentales de la percepción es la significación. La percepción implica interpretar la información y construir objetos dotados de significación. Se trata de retomar los propios conocimientos, operar sobre ellos construyendo nuevos aprendizajes y saber expresarlos.

- Los factores físico-motores: cuerpo instrumental, físico, locomotor, adquiriendo patrones motores y habilidades motrices básicas a medida que la motricidad evoluciona. Factores que tienen que ver con la adquisición del dominio y el control del cuerpo, que favorecen el equilibrio y la práctica de movimientos naturales, que potencian el desarrollo de la condición física, que enriquecen el comportamiento motor, que buscan la eficacia corporal. El cuerpo solicitado por los factores físico-motores es el cuerpo instrumental, locomotor, físico. Un cuerpo que:
 - Puede poner en funcionamiento gran cantidad de ejes de movimiento, de músculos, de articulaciones, de reacciones motrices.
 - Va adquiriendo patrones motores a medida que la motricidad evoluciona.
 - Va manifestando su realidad física a través de movimientos, posturas, actitudes, etc.
 - Es el de un ser global interesado en saber hacer.
- Los factores afectivo-relacionales: creatividad, confianza, tensiones, pulsiones, afectos, rechazos, alegrías, enfados, capacidades de socialización. Al permitir su expresión global, el niño puede reflejar sus estados de ánimo, sus tensiones y sus conflictos. El ambiente de la sala de Educación Física es un contexto propicio para la observación de los comportamientos más genuinos, así como de las relaciones que tienen los niños entre ellos y con el adulto. En el ámbito psicoeducativo, el educador puede dar salida y tal vez resolver algunas de esas tensiones y conflictos internos de los pequeños. En el tratamiento de los factores afectivo-relacionales se concede importancia al lenguaje no verbal (diálogo tónico, mirada, gestos, sonidos, etc.), pero también a las habilidades de conducta verbal (preguntar, pedir, agradecer, disculparse, expresar afectos, proponer, explicar

los sentimientos, etc.). Esto último significa que, en un momento dado o al final de la sesión, se puede pedir al niño que explique lo que siente. Sin emitir juicios de valor, que hable o hablar con él de sus vivencias puede ser necesario en determinadas ocasiones (Mendiara Rivas y Gil Madrona, 2003).

La implementación o desarrollo de la motricidad en la educación infantil seguirá una perspectiva globalizadora e interdisciplinar. El hecho de trabajar la motricidad a través de las distintas áreas o ámbitos de experiencias se debe en gran parte a la concepción de globalidad e interdependencia que tanto se resalta en el desarrollo de esta etapa (Vaca, 1996; Mendiara Rivas, 1997; MEC, 1989 y 1992; Llorca Linares y Vega, 1998; Ahrendt, 1999; LOGSE, 1990; LOCE³, 2002; LOE⁴, 2006; Gil Madrona, 2003; Ruiz Juan, 2003). La pretensión es influir en todos los ámbitos de la conducta de los alumnos –a través de la interrelación de los contenidos motrices– para contribuir a la mejora de su educación integral y global como ser humano, enfocada hacia la adquisición de una serie de contenidos como son los que, en forma abreviada y a modo de compendio, presentamos en el siguiente esquema (gráfica 1).

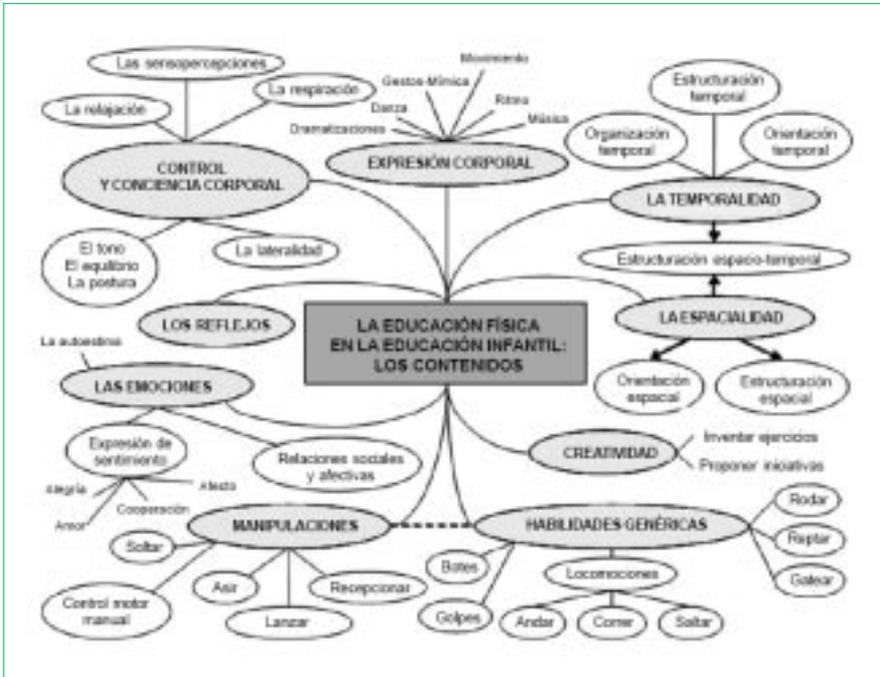
80

Por esto, nuestra actividad se centrará en el desarrollo o trabajo del equilibrio; la lateralidad; la coordinación de movimientos; la relajación y la respiración; la organización espacio-temporal y rítmica; la comunicación gestual postural y tónica; la relación del niño con los objetos, con sus compañeros y con los adultos; el desarrollo afectivo y relacional; la sociabilidad a través del movimiento corporal; la adquisición de valores sociales e individuales; la expresividad corporal, lo que supone el controlar y expresar su motricidad voluntaria en su contexto relacional manifestando sus deseos, temores y emociones. Centrándose, por tanto, en el desarrollo psicomotor del niño y, a su vez, trabajando los diferentes aprendizajes escolares al utilizar las posibilidades expresivas, creativas y vivenciales del cuerpo en su conjunto. Un tratamiento global e integrado en donde el cuerpo aparece desde todas sus dimensiones motrices, que bien articuladas deben de ayudarnos, y ese es el fin, a que los niños desde la más tierna infancia adquieran una mayor conciencia de sí mismos, de los demás y del entorno en donde se desenvuelven.

³ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Madrid: BOE n.º 307 de 24/12/2002.

⁴ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Madrid: BOE n.º 106 de 04/05/2006.

GRÁFICA 1
Esquema de los contenidos del área de Educación Física en la educación infantil



4. TANTEO METODOLÓGICO EN EL EJERCICIO GLOBAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN INFANTIL

4.1 CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS GENERALES

Brota una corriente psicopedagógica, que emana de Vygotsky (1979, 1982a, 1982b), Bloom (1967), Denis (1980), Lewis (1982) y Montessori (1987), entre otros, interesada en valorar los efectos que producen en el desarrollo infantil los estímulos provenientes de la circunstancia ambiental (el entorno físico y social). A la vez, ciertas teorías actuales referentes al aprendizaje temprano indican que el espacio y los materiales, por sí mismos, tienen la facultad de provocar la motivación de los niños, tanto los objetos móviles como los objetos digamos «estáticos», los cuales, destacados de manera evidente, se convierten en estímulos significativos capaces de excitar y dirigir específicamente el comportamiento infantil (Medrano Mir, 1994).

En relación a los espacios y materiales, intentaremos aprovechar un ámbito (aula, gimnasio, patio, etc.) que esté disponible en el centro y dotarlo de materiales necesarios hasta convertirlo en una cálida y acogedora aula de Educación Física; pero de igual forma, podemos servirnos de algún recinto del entorno próximo y del mismo patio de recreo, en el cual, pues, es deseable construir áreas de juego. Ahora bien, debemos de tener en cuenta que el espacio libre sea suficiente para el tipo de movimientos que se tiene programado realizar, tener preparado un aparato reproductor de sonidos, material variado, atractivo, abundante y seguro, que la iluminación y la ventilación sean adecuadas y que el suelo, las columnas y las paredes ofrezcan suficiente seguridad.

Diversos autores han estudiado formas de organizar los espacios y los materiales para potenciar el desarrollo global de la motricidad, como el acondicionamiento de los patios de recreo (Larraz y Figueroa, 1988, pp. 24-29), los lugares-acción (Vaca, 1996), los ambientes de aprendizaje (Blández, 1994 y 1995) y los espacios de acción y aventura (Mendiara Rivas, 1999). Estos trabajos nos denotan la importancia de cuidar la selección que hagamos tanto de los espacios como de los materiales, y la importancia de la planificación de la acción educativa en este sentido. Pues el diseño de cualquier ambiente que queramos proponer a los niños debe de obedecer a una intención educativa concreta. Y en todos los casos la actividad motriz en el niño se presentará en su cuerpo global, ya que si el objetivo es el desarrollo total y armónico de la personalidad debemos de poner a su alcance los medios necesarios para atender esa globalidad. Sin duda, un ambiente o entorno de aprendizaje cambiante y abierto a diferentes posibilidades, permitirá grados de autonomía adaptados a las diferentes capacidades y ritmos de cada niño y, a su vez, también permitirá que a lo largo de la sesión se planteen actividades variadas y también adaptadas a las diferentes posibilidades personales.

Es evidente que cada espacio y cada material reúnen una serie de condiciones peculiares y, además, cada material tiene características que le son propias, todo lo cual impulsa determinadas reacciones motrices en los niños, por lo que tenemos que tener presente que cada espacio se puede acondicionar y dotar de materiales apropiados para favorecer determinados comportamientos. Y nosotros, desde la educación física debemos de acoger todas estas premisas y estimar que podemos establecer dinámicas educativas distintas, encaminadas a trabajar no solo los aspectos componentes del ámbito motor sino también los cognitivos, afectivos y sociales-relacionales, aprovechando las carac-

terísticas de los espacios y de los materiales. Por lo tanto, según cómo se organice la circunstancia ambiental se puede potenciar la aparición de comportamientos específicos.

En consecuencia, la manipulación intencionada de ambientes de aprendizaje mediante la organización de espacios y materiales puede implicar a los niños en conductas motrices concretas que respondan a los objetivos planteados. De la misma forma que la acción, la experimentación, el juego y la interacción de los niños con sus compañeros y con el adulto, en un ambiente distendido y afectuoso, son factores y recursos que cumplen un papel esencial para que pueda producirse el crecimiento personal.

Los materiales deben de responder a los objetivos marcados en función del desarrollo evolutivo con la finalidad de trabajar el progresivo conocimiento de sí mismo. Y será el mismo cuerpo del niño un medio o recurso y un marco de referencia a lo largo de toda la etapa de educación infantil. Pues ciertamente, el cuerpo permite al niño sus propias vivencias y a la vez utilizarlo como recurso propio en el conocimiento de su corporalidad, como fuente productora de sensaciones –como el dolor y el placer– o para su propia identificación personal o autoestima.

No debemos de olvidar las ropas mismas del niño para trabajar la identidad personal. En este sentido, las utilizaremos para hacer lo propio con la autonomía en el vestirse y desvestirse, abrochando y desabrochando botones, hebillas y presillas, subiendo y bajando cremalleras, o trabajando los colores y texturas.

Si la sala-gimnasio nos lo permite, será conveniente tener materiales colgados del techo –cuerdas, escaleras de cuerda, barras, espalderas en la pared– lo que hará posible trabajar los giros, los reflejos de caídas desde ciertas alturas, el control tónico postural, el equilibrio, la coordinación dinámica general y la coordinación visomotriz. Así como también será necesario contar con otros materiales, tales como rompecabezas, pelotas, aros, balones, bancos suecos y telas, que por su color, forma y textura servirán para el trabajo corporal y que ayudarán a potenciar la marcha, el gateo, las trepas, a desarrollar la orientación y estructuración espacial, la coordinación de movimientos, el equilibrio, el tono, la postura, la relajación, la respiración, etcétera.

Por tanto, vemos que son múltiples los materiales que podemos utilizar, y su elección estará relacionada con el tipo de actividades que vayamos a desarrollar, de la metodología que empleemos y de los

objetivos o contenidos programados. Así pues, nuestras propuestas de acción dependerán de la creatividad del maestro, de las mismas disponibilidades del centro y de la organización y distribución que hagamos de dichos materiales.

Será siguiendo estas premisas que elaboraremos una interesante propuesta de acción que sitúe al niño, desde su globalidad, como el centro de atención del proceso educativo. En la misma nos inclinaremos por los métodos basados en la acción y la experimentación, desde las situaciones de aprendizajes y de descubrimientos, utilizando:

- El juego y la interacción motriz entre los compañeros y los adultos como el principal recurso didáctico.
- La organización del espacio y de los materiales como la principal estrategia de intervención didáctica.

Este esbozo, no obstante su brevedad, resulta explícito y muestra un rico planteamiento metodológico generalizable a todas las situaciones de aprendizaje para esta etapa. Pues el maestro debe de conjugar las características del medio escolar con sus propias intenciones educativas y, sin salir del contexto educativo, del centro escolar, puede utilizar, diseñar y crear determinados espacios de acción en el aula, el patio, la sala de Educación Física o el gimnasio, para estructurar las prácticas en ellos, habiéndolos dotado de los materiales apropiados; aunque no es menos cierto que el entorno próximo nos puede facilitar una infinidad de posibilidades valiosas: la ludoteca, la piscina, el parque, el prado, la playa, la montaña, la selva y el zoo, o la misma ciudad con sus automóviles, señales de tránsito, animales y plantas, como también el clima, las estaciones del año y las festividades.

84

En cada uno de los espacios el maestro adoptará un criterio metodológico particular que estará dado por las circunstancias ambientales. Pues, en efecto, no será lo mismo presentar las propuestas motrices en las zonas señalizadas en el patio de recreo (con una intención educativa de mayor incidencia en los factores perceptivos), que animar una sesión con las telas en la sala de Educación Física (con una intención educativa de mayor incidencia en aspectos afectivos y relacionales), que presentar la propuesta motriz en montajes contruidos en el gimnasio donde se potencien el descubrimiento de acciones (con una intención educativa de mayor incidencia en el ejercicio de una actividad físico natural).

Pero es bien cierto que esta riqueza de propuestas requiere amplitud de recursos metodológicos por parte del maestro y, a la vez, flexibilidad en su desarrollo, por lo que aquel debe de ser capaz de poner en marcha su forma personal de afrontar las exigencias de la tarea educativa en cada sesión y en cada acontecimiento de la misma, ya que no todos los niños siguen siempre, ni responden igual, a las intenciones educativas previstas inicialmente por el docente, de ahí las competencias y recursos del docente para acomodar su acción educativa dentro de un amplio abanico de posibilidades que le permitirán oscilar convenientemente entre la directividad y la no directividad.

Ciertamente puede ser elevada la cantidad de materiales que requiere un planteamiento educativo basado en la manipulación pedagógica de la circunstancia ambiental, pero también es cierto que existe una profusión de materiales u objetos útiles que se pueden conseguir sin tener que realizar inversiones económicas, pues la riqueza de los espacios y del material didáctico no proviene tanto de su compra en tiendas, como de la afición por recoger elementos de la naturaleza, del interés por rescatar elementos desechados, de la imaginación para aprovechar algunos de uso general del centro, del entusiasmo por reciclar y elaborar otros mediante el trabajo en equipo de maestros, de las ocurrencias para usar inespecíficamente aparatos de diversas áreas, además de los propios del ámbito, como por ejemplo los de música, plástica, etc., de la agudeza para combinarlos entre sí y decorarlos, de la invención de usos nuevos y, en definitiva, de la motivación por este tipo de planteamientos didácticos de la Educación Física.

85

En relación a la estructura de las sesiones o de las clases de nuestra asignatura, nos estamos refiriendo a una organización del espacio, del tiempo y de las normas, es decir, a un guión que vertebra, acoge y explica las interrelaciones que se producen entre el alumnado, el maestro y el contenido de enseñanza-aprendizaje. Un modelo óptimo de sesión es el propuesto por Vaca (1996), y en este sentido nuestras sesiones tendrán:

- Ritual de entrada: consistirá en el desplazamiento desde el aula al espacio o sala-gimnasio de Educación Física.
- Momento inicial o momento de encuentro: en esta fase se dará información sobre las orientaciones y normas relativas al espacio de juego, se presentarán los motivos, canciones, cuentos, el material que se va a utilizar y se darán consignas

previas, todo lo cual habrá de acompañarse de una historia ambiental, de carácter motivacional, orientada a cautivar la atención de los niños y con la finalidad de propiciar su deseo de salir a actuar.

- Momento de juego activo o de la actividad motriz: esta fase constituirá la parte fundamental de la sesión, en la que los niños, solos o en colaboración con sus compañeros y con la ayuda del maestro, irán desarrollando su propio programa de aprendizaje, satisfaciendo su necesidad de movimiento y su curiosidad para afrontar pequeños riesgos y salvar mínimas dificultades, tomando decisiones y poniendo a prueba su responsabilidad. Los juegos y las vivencias se estructurarán en un clima de libertad, confianza y seguridad en el que el adulto dirige y salvaguarda como símbolo de ley.
- Momento de relajación, interiorización, verbalización, también llamado de despedida: en esta fase se propone a los niños que identifiquen sus propias vivencias, las expresen y sean capaces de comprender las de los demás.
- Ritual de salida: consistirá en el regreso al aula.

86

Otros modelos de clase son posibles, como el propuesto por Vizcarro y Camps (1999, pp. 517-528), quienes plantean las siguientes fases:

1. De preparación de los rincones de la sala.
2. De recogida, en donde el maestro ofrece las distintas posibilidades de trabajar en los rincones.
3. De impulsividad, que sirva de desbloqueo tónico.
4. De actividad motriz espontánea, donde se desarrollarán las capacidades corporales para resolver las situaciones motrices.
5. De juego simbólico y de construcción.
6. De análisis, en donde se trabajarán los conceptos abordados en el aula como los colores o las formas.
7. De despedida, en donde se abandonará la actividad motriz.

8. De representación y lenguaje, en donde una vez de regreso en el aula se intentará interiorizar los conceptos vivenciados en la sala.

4.2 EL JUEGO MOTOR SE CASA CON LA DIDÁCTICA

En el planteamiento metodológico merece una consideración especial el juego motor, que en esta etapa educativa está llamado a estar casado con la didáctica. En efecto, nuestra práctica de la Educación Física en la educación infantil nos llevará a establecer una metodología educativa basada en las experiencias, en actividades lúdicas y en juegos, y esta es la forma como se abordarán los diferentes contenidos educativos que hemos establecido.

Brilla con luz propia la función del juego como instrumento de desarrollo motor de una manera lúdica, pero a la vez, y si cabe, más importante, como contexto en el que observar las conductas motrices significativas cuyo análisis y manipulación constituyen la verdadera esencia de la educación física, que en este nivel educativo se confunde con la educación en general.

Sin duda, la conducta motriz integra elementos cognitivos, afectivos y motóricos, y nos muestra al niño al desnudo, tal como es, desplegando sus extraordinarias potencialidades de perfección, las que paulatinamente actualizará a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que el juego, como hemos dicho, actúa como instrumento y fin.

El juego, como actividad fundamental para el desarrollo del niño:

Como elemento esencial en la socialización del niño (Zúgaro, 1992, p. 32).

Como reflejo de la vida interior del niño [...] originando gozo, placer, satisfacción consigo mismo (Froebel, 1913, p. 29).

El juego contiene por sí solo todas las posibilidades de transición entre la imaginación creadora y el hacer constructivo, estableciendo la continuidad en el niño entre el juego y el trabajo (Piaget, 1986).

Las situaciones de aprendizaje deben estar integradas con elementos lúdicos, pues el juego es la forma más natural de aprender. En definitiva, es la primera actividad creadora del niño: la imaginación que nace y se desarrolla en el juego y viene a desembocar en la creatividad. Su práctica contribuye al desarrollo social y afectivo de la personalidad y fomenta la adquisición de actitudes, valores y normas, a la vez que es el medio ideal para la adquisición de habilidades corporales, como son la percepción auditiva, la orientación espacial, la percepción de formas espaciales, la expresión corporal, la motricidad fina, etcétera.

El juego motor será el principal medio para alcanzar los logros motores, ya que en él se concilian acción, pensamiento y lenguaje (Bruner, 1979), acción, símbolo y regla (Piaget, 1936) e integración. Porque el juego permite construir de manera integral funciones tan importantes como el tono, el equilibrio, la lateralidad y las conductas perceptivo-motrices, a la vez que conocer y adaptarse al medio físico y social. ¿Qué da más que el juego?

Fundamentalmente, en la dirección que sugieren Pastor Pradillo (2007), Mendiara Rivas (1999), Gil Madrona y Navarro Adelantado (2005), por citar algunos de ellos, se compartirán actividades donde se planteen ambientes motrices dejando a los niños jugar en libertad creativa, donde el maestro actuará como animador y se plantearán situaciones motrices abiertas a la exploración y el descubrimiento guiado, y se dictarán consignas abiertas a la interpretación personal de los niños, se presentarán tareas semidefinidas que puedan precisar y se harán propuestas de juegos. Lo que se pretende es estimular los comportamientos sensoriomotores, mejorar las habilidades motrices, potenciar el componente cognitivo y la adquisición de las tareas, y posibilitar los comportamientos afectivos y relacionales.

Se tratará en cada sesión de ajustar el trabajo a la madurez de los niños y al proceso de aprendizaje; se facilitará su desenvolvimiento en juegos de dimensión social, favoreciendo su relación con el mundo de los objetos, el espacio y el tiempo, donde el docente actuará como animador que planifica y prepara convenientemente las sesiones, proponiendo en cada sesión los objetivos, contenidos y actividades precisas; observará y estará pendiente de intervenir y de ayudar; propondrá espacios estructurados que favorezcan la actividad, espacios naturales o montajes confeccionados con diferentes objetos y aparatos de los que pueda disponer en su centro; otorgará seguridad, y hará evolucionar el trabajo sugiriendo actividades dinámicas, y orientará otras acciones mediante su incorporación al juego, o modificando las situaciones lúdicas o los montajes.

5. CONCRECIÓN PRÁCTICA DE UNA EDUCACIÓN FÍSICA DE DIBUJOS Y ANIMADA

Las propuestas motrices que se realizan para los jardines de infancia o escuelas infantiles, y colegios de infantil y primaria están dirigidas al desarrollo general o mejora de los factores perceptivos, motores, físico motores y afectivo-relacionales que componen integralmente al niño; de ahí que nuestra intervención desde la educación física esté destinada al completo desarrollo, al desarrollo armónico y equilibrado de los aspectos constitutivos de la personalidad infantil. El compromiso es con la multiplicidad de vertientes y significados de una misma actividad.

Dentro de las finalidades, cada una de las unidades didácticas y sesiones de trabajo tendrán en cuenta la unicidad global del niño, por lo que el diseño y la adaptación de los espacios deben de favorecer:

- La intención educativa, la construcción de la identidad y afirmación del yo, el desarrollo de la autoestima, las actitudes y comportamientos positivos, las relaciones satisfactorias con el entorno físico y social, la conjunción armoniosa de la individualidad y la socialización.
- La adquisición del dominio y el control del cuerpo, la realización de juegos y movimientos naturales, la mejora de la coordinación y el equilibrio, el desarrollo de la condición física, y el enriquecimiento del comportamiento motor y de la eficacia corporal.
- La percepción del propio cuerpo y de la realidad exterior, la organización y estructuración de las sensaciones recibidas, la adquisición de competencias y la construcción de conocimientos, la expresión, la comunicación y representación, y el desenvolvimiento en su medio físico y social.

A estos efectos, las actividades propuestas en el aula-sala de Educación Física son una continuidad de las planteadas en el resto de la jornada, incluidas en unidades didácticas globalizadas, lo cual significa que el desarrollo de la motricidad está integrado con el resto de los aprendizajes. De esta manera, las propuestas de Educación Física se presentan como «ambientes de aprendizaje» y «espacios de acción y aventura», bajo tareas motrices con músicas y cuentos introductorios en torno a tópicos como el mundo de los animales (el zoo, la selva, Tarzán

y Jane en la jungla, los animales de la granja o los animales marinos), las estaciones del año (el sol, la lluvia, la nieve, el viento, los árboles, las flores, etc.), la navidad (la familia, los villancicos, los regalos, Papá Noel, los Reyes Magos, etc.), el carnaval, un paseo por mi ciudad (los medios de transporte, los bomberos, etc.), el circo, los personajes de los cuentos, etcétera.

Las paredes de la sala-gimnasio estarán colmadas de dibujos, murales, diseños, esquemas de todos aquellos tópicos o centros de interés que los mismos alumnos habrán confeccionado a lo largo de la jornada escolar; lo que supone trabajar o acomodar las tareas motrices en dicho ámbito sobre los contextos de aprendizaje que está trabajando en su aula. Será, por tanto, frecuente ver allí, en la sala-gimnasio, las siluetas de dos niños (varón y mujer), que los mismos infantes, como tarea, tendrán que componer con diferentes piezas diseñadas al efecto. En otros casos, los pequeños tendrán que vestirse –y desvestirse– con ropas preparadas para participar en el carnaval o tendrán que componer un muñeco de nieve con diferentes fragmentos, tras recorrer y superar un circuito de obstáculos que simula el bosque en primavera, la montaña, los valles, una tarde en el circo o la ciudad (Gil Madrona, 2005).

90

En estos espacios, que Mendiara Rivas (1999) denomina «espacios de acción y aventura», y dado el acercamiento de los niños, en estas edades, hacia la actividad motriz, el juego o las formas jugadas serán un elemento motivador que centrará la atención en las actividades propuestas. Estos, pues, son los ambientes donde se trabajarán los contenidos que propicien el desarrollo de:

- Las manipulaciones (asir, soltar, golpear, lanzar, recibir).
- Los patrones de movimiento y relacionados con la coordinación dinámica general (rodar, gatear, andar, reptar, saltar; giros, lanzamientos, empujes, tracciones).
- El esquema corporal (estructura global y segmentaria del cuerpo).
- La salud corporal (creación de hábitos de higiene).
- La percepción espacial (nociones de orientación y situaciones).
- La percepción temporal (ritmos, antes, después).

- La expresividad corporal (control tónico, relajación, posibilidades expresivas).
- La creatividad (idear ejercicios, proponer iniciativas de juego, fantasía, imaginación, etc.).
- Las relaciones sociales (aproximarse al grupo, hacer contacto visual, dejar y pedir objetos, agradecer, ponerse de acuerdo, compartir). En definitiva, propiciar el desarrollo de actividades con el entorno próximo, natural, y en espacios recreativos con los iguales y con los adultos.
- La expresión de emociones (alegría, afecto, cariño, amor, enfado, etc.).
- La mejora de la autoestima y de las habilidades sociales (disfrutar de las relaciones con los demás, realizar y aceptar juegos que se ajusten a las posibilidades y limitaciones personales, observar a los otros).
- La aceptación y el cumplimiento de normas (respetar límites, seguir consignas, controlar pulsiones de gritos, risas, miedos, ruidos).

6. A MODO DE CONCLUSIÓN

No cabe ninguna duda de que los tiempos y las personas cambian, tal como nos lo recuerda Lewis Carroll en *Alicia en el país de las maravillas*, cuando la protagonista le asegura a una oruga: «[...] por lo menos sé quién era yo cuando me levanté esta mañana, pero me parece que debo haber cambiado varias veces desde entonces». En efecto, porque la capacidad de transformación es una característica del ser humano, es que los docentes no podemos empeñarnos en reproducir modelos didácticos del pasado que, por obsoletos, estarían fuera del contexto socio-educativo actual.

Los enfoques y las actividades que aquí se sugieren están fuertemente relacionados con el enriquecimiento del encuentro de los niños en la escuela: el encuentro consigo mismos, con los demás y con el entorno, a través de las actividades motrices y el desarrollo de los sentidos.

Hemos señalado cuál es el estado del desarrollo del conocimiento de la Educación Física en la educación infantil, de la metodología, de la práctica, y nos hemos sumergido en conceptos más amplios con el fin de dar a conocer una teoría global, que abarca desde la necesidad de la asignatura en esta etapa hasta la funcionalidad. Muchas veces se aspira a la motricidad por sí misma, cuando existen mecanismos sutiles que deben hacer surgir un mundo interior –que el niño desconoce– mediante pautas no solo concretas, sino perfectamente sistematizadas aunque no por eso rígidas. El docente debe ayudar a que ese mundo emerja, pero desarrollando pautas de trabajo basadas en un profundo conocimiento de los factores que afectan al cuerpo pues, tal como indica Serulnicoff (1998), será el maestro el encargado de que los niños se interesen por el conocimiento de todo lo que forme parte del ambiente, del contexto o del entorno.

92

Si un niño es agresivo, encogido o tímido, lo será en cualquier espacio, y habrá de ser en todos los espacios que deberemos tenerlo en cuenta. Pero quizás sea en la sala-gimnasio de Educación Física, al trabajar aspectos o factores afectivo-relacionales, que podemos encontrar ese lugar adecuado y ese tiempo preciso para operar especialmente en esa faceta de su personalidad, tratando de mejorarla. En el mismo sentido, si un niño es impulsivo o temeroso ante situaciones de actividad que desarrollamos en el gimnasio, hemos de encontrar los espacios y montajes adecuados para incidir en ese aspecto con un trabajo de factores físico-motrices. De igual manera, si es despistado o se distrae con facilidad, habrá que abordar la dificultad con un trabajo de factores perceptivo-motrices. Es, pues, nuestra propuesta, que desde todos los espacios trabajemos integralmente la personalidad del niño, lo que supondrá atender cada uno de los comportamientos e incidir especialmente en cada una de sus manifestaciones. Por lo tanto, incluso desde la planificación de las sesiones, las deberemos llevar a cabo de tal modo que los niños en su conjunto puedan desarrollar la totalidad de los aspectos de su personalidad. Esto implica que en los ejercicios no deben de primar unos aspectos por encima de otros, sino que se les ha de conceder a todos el mismo valor. Pues la práctica de la educación física conlleva la conjunción armónica de los tres aspectos descriptos, los cuales componen la personalidad.

Sin duda, la praxis en este ámbito curricular, atravesado y complementado por la que se desarrolla en las otras áreas, conseguirá el enriquecimiento del equipamiento personal de los niños en todas sus capacidades, no solo en el aspecto cognitivo o instrumental. Y con ello,

la escuela infantil realiza su principal aportación a la mejora de la calidad de vida de la infancia: establecer el primer marco, diseñar la apertura a un proyecto personal de vida interesante y acorde con lo que serán las opciones y condiciones básicas del futuro próximo. Ya que, sin duda, el gran compromiso de la educación infantil es posibilitar que los niños pequeños inicien su recorrido vital en mejores condiciones, con una mejor puesta a punto de sus capacidades básicas y con un más amplio y variado registro de experiencias, que les ponga en situación de aprender cada vez más y con mayor satisfacción. Es nuestro deseo vehemente que, entre todos, podamos lograrlo.

BIBLIOGRAFÍA

- AHRENDT, L. (1999): «Influence of Water Programs on Infants, Motor Development During the First Year of Life under Consideration of Their Mothers, Physical Concept». Ponencia presentada en el *5th International Aquatic Education Conference*, celebrada en la ciudad de Toulouse, del 21 al 23 de octubre de 1999.
- AJURIAGUERRA, J. (1978): *Manual de psiquiatría infantil*. Barcelona: Científico Médica.
- ARNAIZ, P. (1994): «Psicomotricidad y adaptaciones curriculares», en *Psicomotricidad. Revista de Estudios y Experiencias*, n.º 47, pp. 43-62.
- . (2000): «La práctica psicomotriz: una estrategia para aprender y comunicar», en *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, n.º 0, pp. 5-13.
- BERRUEZO, P. P. (2000): «Hacia un marco conceptual de la psicomotricidad a partir del desarrollo de su práctica en Europa y en España», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.º 37, pp. 21-33.
- BLÁNDEZ, J. (1994): «Una propuesta didáctica centrada en la construcción de ambientes de aprendizaje». Actas del I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de Escuelas de Magisterio. Sevilla.
- (1995): *La utilización del material y del espacio en Educación Física*. Barcelona: Inde, pp. 58-129.
- BLOOM, B. (1967): «Importancia e influencia del primer medio ambiente y de la primera experiencia», en R. C. SPRINTHALL y N. C. SPRINTHALL, *Psicología de la Educación*. Madrid: Morata.
- BRUNER, J. (1979): *El desarrollo del niño*. Madrid: Morata.
- CARROLL, L. (1973): *Alicia en el país de las maravillas*. Buenos Aires: Corregidor, p. 67.

CRATTY, B. J. (1990): *Desarrollo perceptual y motor en los niños*. Barcelona: Paidós.

DENIS, D. (1980): *El cuerpo enseñado*. Buenos Aires: Paidós.

FONSECA, V. da (1984): *Filogénesis de la motricidad*. Madrid: García Núñez.

— (1988): *Ontogénesis de la motricidad*. Madrid: García Núñez.

— (1996): *Estudio y génesis de la psicomotricidad*. Barcelona: Inde. FRANC, N. (2001): «La intervención psicomotriz en educación», en *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, n.º 1, pp. 5-17.

FREUD, S. (1968): *Obras completas*. 3 vol. Madrid: Biblioteca Nueva.

FROEBEL, F. W. (1913): *La educación del hombre*. Madrid.

GALLAHUE, D. y MCCLENAGHAN, B. (1985): *Movimientos fundamentales*. Buenos Aires: Panamericana.

GARCÍA NÚÑEZ, J. A. y BERRUEZO, P. P. (1999): *Psicomotricidad y educación infantil*. Madrid: CEPE.

GARDNER, H. (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.

GESELL, A. (1958): *Psicología evolutiva de 1 a 16 años*, vol. II. Buenos Aires: Paidós.

GIL MADRONA, P. (2003): *Diseño y desarrollo curricular en Educación Física y Educación Infantil*. Sevilla: Wanceulen.

— (coord.) (2005): *Unidades didácticas para educación infantil (0-3 años y 3-6 años)*, volumen I, II y III. Sevilla: Wanceulen.

— y NAVARRO ADELANTADO, V. (2005): *El juego motor en educación infantil*. Sevilla: Wanceulen.

— y OTROS (2008): «Potencial pedagógico de la Educación Física en la educación infantil: atributos y convicciones», en *Infancia y Aprendizaje*, n.º 31, vol. 2, pp. 165-178.

GUILMAIN, E. y GUILMAIN G. (1981): *Evolución psicomotriz desde el nacimiento a los 12 años*. Barcelona: Médica y Técnica.

HERRERO, A. B. (2000): «Intervención psicomotriz en el 1º ciclo de educación infantil: estimulación de situaciones sensomotoras», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.º 37, pp. 87-102.

JUSTO MARTÍNEZ, E. (2000): *Desarrollo psicomotor en educación infantil. Bases para la intervención en psicomotricidad*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.

LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1985): *Simbiología del movimiento*. Barcelona: Científico Médica.

LARRAZ, A. y FIGUEROA, J. (1988): «El acondicionamiento de los patios de recreo», en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 159, pp. 24 -29.

- LÁZARO, A. (2000): «*La inclusión de la psicomotricidad en el Proyecto curricular de centro en Educación Especial: de la teoría a la práctica educativa*», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.º 37. pp. 121-138.
- (2002): *Aulas multisensoriales y de psicomotricidad*. Zaragoza: Mira.
- LE BOULCH, J. (1981): *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Barcelona: Paidós, pp. 17-31.
- LEWIS, D. (1982): *Cómo potenciar el talento de su hijo. El niño hasta los 5 años*. Barcelona: Martínez Roca.
- LLORCA LINARES, M. y VEGA NAVARRO, A. (1998): *Psicomotricidad y globalización del currículo de la educación infantil*. Málaga: Aljibe.
- LOCE: Madrid:BOE n.º 307 de 24/12/2002.
- LOE: Madrid:BOE n.º 106 de 04/05/2006.
- LOGSE: Madrid:BOE n.º 238 de 04/10/1990.
- MEC (1989): *Diseño Curricular Base de Educación Infantil (DCB)*. Madrid: MEC.
- (1992): *Cajas rojas de educación infantil*. Madrid: MEC.
- MEDRANO MIR, G. (1997): «El niño y su crecimiento. Aspectos motores, intelectuales, afectivos y sociales», en T. LLEIXÀ ARRIBAS (coord), *La educación infantil de 0 a 6 años*. Barcelona: Paidotribo, vol. I, pp. 47-90.
- (1994): *El gozo de aprender a tiempo*. Huesca: Editorial Pirineo
- MENDIARA RIVAS, J. (1997): «Educación Física y aprendizajes tempranos. Contribución al desarrollo global de los niños de 3 a 6 años y estudio de sus estrategias de aprendizaje en espacios de acción y aventura», Tesis doctoral. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Inédita.
- (1999): «Espacios de acción y aventura», en revista *Apunts: Educación Física y Deportes*, n.º 56, pp. 65-70. Barcelona: Generalitat de Catalunya: Instituto Nacional d'Educació Física de Catalunya.
- y GIL MADRONA, P. (2003): *La psicomotricidad: evolución, corrientes y tendencias actuales*. Sevilla: Wanceulen.
- MONTESSORI, M. (1987): *El niño, el secreto de la infancia*. México: Diana.
- MUNIÁIN, J. L. (2001): «Elementos para una definición de psicomotricidad de integración (PMI)», en *Psicomotricidad, Revista de Estudios y Experiencias*, n.º 68-69. pp. 23-65.
- PASTOR PRADILLO, J. L. (1994): *Psicomotricidad escolar*. Guadalajara: Universidad de Alcalá de Henares (Colección Cuerpo y Educación).
- (2007): *Motricidad. Perspectiva psicomotricista de la intervención*. Sevilla: Wanceulen.
- PÉREZ PUEYO, A (2007): «La organización secuencial hacia las actitudes: una experiencia sobre la intencionalidad de las decisiones del profesorado de Educación Física», en revista *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, n.º 25, pp. 81-92.

- PIAGET, J. (1936): *La Naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé. Citados en P. P. BERRUEZO (2000), «Hacia un marco conceptual de la psicomotricidad a partir del desarrollo de su práctica en Europa y en España», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.º 37, pp. 21-33.
- (1968): *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix-Barral.
- (1969): *Biología y conocimiento*. Madrid: SigloXXI.
- (1986): *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanela (edición original de 1932).
- (1986): *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica (edición original de 1959).
- PICQ, L. y VAYER, P. (1977): *Educación psicomotriz y retraso mental*. Barcelona: ECM.
- QUIRÓS, V. (2001): «Hacia el descubrimiento de sí mismo: propuesta de intervención psicomotriz en el periodo 0-3 años», en *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, n.º 3, pp. 77-88.
- RAMOS, F. (1979): *Introducción a la práctica de la educación psicomotriz*. Madrid: Pablo del Río.
- RUIZ JUAN, F. (2003): *Proyecto docente: desarrollo psicomotor*. Universidad de Almería. Inédito.
- SÁNCHEZ, J. y LORCA, M. (2001): «El rol del psicomotricista», en *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, n.º 3, pp. 57-75.
- SERULNICOFF, A (1998): «Reflexiones en torno de una propuesta de trabajo con las ciencias sociales», en *0 a 5. La educación en los primeros años* año 1, n.º 3, agosto, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas
- y KAUFMANN, V. (2000): «Conocer el ambiente. Una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial» en A. MALAJOVICH, (coord.), *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires: Paidós.
- VACA, M. (1996): «Tratamiento pedagógico de lo corporal en educación infantil. Propuesta de un modelo de intervención a través del estudio de un caso en el Segundo Ciclo», Tesis doctoral. Madrid: UNED. Inédita.
- VAYER, P. (1973): *El niño frente al mundo*. Barcelona: Científico Médica.
- VIZCARRO TOMÁS, M. I. y CAMPS LLAURADO, C. (1999): «Propuestas de educación psicomotriz: objetivos y fines de la sesión». Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física. Huelva: Universidad de Huelva: pp. 517-527.
- VYGOTSKY, L. S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- (1982a): *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal. pp. 11-12.
- (1982b): «El papel del juego en el desarrollo del niño», en *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- ZÚGARO, R. E. (1992): *Guía para la enseñanza de las danzas folklóricas en la escuela primaria*. Buenos Aires: La Obra (Información didáctica).
- WALLON, H. (1980): *La evolución psicológica del niño*. Barcelona: Crítica.

APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS EN PREESCOLAR: LA CONSTRUCCIÓN DE REPRESENTACIONES Y EXPLICACIONES SOBRE LA LUZ Y LAS SOMBRAS

Leticia Gallegos Cázares *

Fernando Flores Camacho **

Elena Calderón Canales ***

SÍNTESIS: En el presente trabajo se exponen las construcciones conceptuales que pueden hacer los estudiantes del preescolar sobre las nociones de luz y de sombras mediante la propuesta didáctica denominada Educación en Ciencias en Preescolar (EDUCIENPRE), en la que se desarrollan secuencias didácticas y materiales, susceptibles de ser llevadas al aula en condiciones normales. Asimismo, se describen las características de la propuesta y se analizan dichas construcciones conceptuales en función de sus explicaciones y representaciones. Se efectúa una comparación con investigaciones previas sobre la formación de las sombras y se muestran las posibilidades de los niños del preescolar de alcanzar conceptualizaciones que, de forma natural, logran los de mayor edad.

El análisis que se presenta de las acciones de los preescolares en diversas situaciones físicas brinda elementos de mayor profundidad para comprender la construcción de representaciones y nociones científicas que pudieran verse reflejadas en una enseñanza de las ciencias más adecuada para los niños pequeños.

Palabras clave: enseñanza de las ciencias; sombras; luz; preescolar; construcciones conceptuales.

* Profesora del posgrado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y miembro del Grupo de Cognición y Didáctica de las Ciencias del Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico de la misma universidad.

** Investigador del Grupo de Cognición y Didáctica de la Ciencia del Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico, y profesor del posgrado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, ambos de la UNAM.

*** Integrante del Grupo de Cognición y Didáctica de las Ciencias del Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico de la UNAM, México.

SÍNTESE: No presente trabalho expõem-se as construções conceituais que os estudantes da pré-escola podem fazer sobre as noções de luz e sombras, mediante a proposta didática denominada Educação em Ciências na Pré-escola (EDUCIENPRE). Nela se desenvolvem seqüências didáticas e materiais, suscetíveis de serem levadas à sala de aula em condições normais. Ao mesmo tempo, descrevem-se as características da proposta e se analisam estas construções conceituais em função de suas explicações e representações. Efetua-se uma comparação com pesquisas anteriores sobre a formação das sombras e mostram-se as possibilidades de as crianças da pré-escola atingirem conceptualizações que, de forma natural, alcançam os de maior idade.

A análise que se apresenta das ações desenvolvidas na pré-escola, em diversas situações físicas, oferece elementos de maior profundidade para se compreender a construção de representações e de noções científicas que possam ver-se refletidas num ensino das ciências mais adequado para as crianças pequenas.

Palavras-chave: ensino as ciências; sombras; luz; pré-escolar; construções conceituais.

ABSTRACT: In this paper we will discuss the conceptual constructs of light and shadow that kindergarten students can elaborate, through the didactic proposal named «Teaching Sciences in Kindergarten» (EDUCIEMPRES for its Spanish acronym). In the before mentioned proposal, didactic sequences and materials are developed. Sequences and materials that can be taken to the classroom under normal circumstances.

In the same way, we will describe the main characteristics of the proposal, and we will analyze the conceptual constructs, taking into consideration their explanations and representations. We will then compare previous investigations on shadow formation, and we will show the possibilities of reaching conceptualizations that kindergarten children have. Conceptualizations that adults reach naturally.

The analysis of kindergarten students' actions in different physical situations gives elements that provide more depth in order to understand the construction of representations and scientific concepts. These concepts can impact on a teaching practice of science more adequate for young children.

Key words: science teaching, shadows, light, kindergarten, conceptual constructs

Pedro, de tercer año de preescolar, nos platica sus ideas sobre las sombras:

- (Una sombra) *es que cuando está fuerte el sol y estás parado y su sombra se mueve como la de usted.*
- *Es como cuando tapa, se va a un árbol y ya no se ve su sombra, porque se tapa.*
- (Para hacer una sombra necesitas) *mucho sol para ver el reflejo. Como el espejo, pero aquí necesitas mucho sol para la sombra.*

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de investigaciones sobre las nociones o concepciones científicas ha sido un tema ampliamente analizado en las últimas décadas. Una señal de ello está dada por la gran cantidad de trabajos realizados en todos los niveles educativos (Duit, 2004), que reportan las numerosas ideas previas o «concepciones alternativas» de las que actualmente se dispone (Flores, 2002). Sin embargo, los estudios sobre niños en la etapa preescolar no han guardado la misma proporción que puede encontrarse en alumnos de primaria y ciclos superiores. En especial, son poco frecuentes las investigaciones que sobre las ideas de los procesos y conceptos físicos tienen los niños cuyas edades oscilan entre los 3 y los 6 años de edad y, en este sentido, la mayoría de las veces los procesos de enseñanza propuestos no rebasan el juego o la clasificación de objetos y seres vivos. En este trabajo se analizan las explicaciones que dan los niños de preescolar sobre el tema de la luz y la formación de sombras, dentro de una propuesta de enseñanza orientada hacia la construcción de explicaciones y representaciones en los niños pequeños, la que se describirá más adelante.

99

2. LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES EN EL NIVEL PREESCOLAR

Para esta etapa en la literatura se encuentran, principalmente, dos clases de propuestas educativas para el aprendizaje de las ciencias naturales. La primera incluye propuestas dirigidas a alcanzar logros en la conceptualización de los niños sobre un tópico específico (Ravanis, 1994; Ravanis y Bagakis, 1998), en las cuales se observa que el proceso de intervención lo lleva a cabo el profesor-investigador de manera individual. En la segunda clase encontramos, de manera más generali-

zada, propuestas curriculares (French, 2004; Gelman y Brenneman, 2004) en las que el aprendizaje de la ciencia se encuentra incorporado dentro del currículo, pero sin especificar las particularidades que deben tomarse en cuenta para las ciencias. En ambos casos las propuestas abordan diversos enfoques que van desde el acompañamiento alumno-profesor en la construcción –no predeterminada– de nociones sobre fenómenos básicos, hasta actividades centradas en habilidades y competencias generales que el niño debe desarrollar para aproximarse, con la guía de un profesor, al inicio del conocimiento científico. Estas propuestas pueden, no obstante, tener diferentes enfoques, como el piagetiano (exploración y cuestionamiento), el sociocognitivo (construcción colectiva) y el de competencias; enfoques que, sin embargo, no parecen estar claramente elaborados en una propuesta de aprendizaje que tome en cuenta el cambio de representación dentro del aprendizaje situado o contextual que la investigación más reciente ha venido fortaleciendo. En México, el Programa de Educación Preescolar (PEP, 2004) incorpora la enseñanza de la ciencia con un enfoque centrado en competencias, donde el objetivo primordial es que los niños desarrollen capacidades y actitudes que caracterizan al pensamiento reflexivo, mediante experiencias que les permitan aprender más sobre el mundo natural y social. A diferencia del programa anterior, este no establece temas descritos por contenidos específicos y queda en manos de la educadora diseñar situaciones didácticas a partir de las competencias especificadas que impliquen desafíos para los niños y que los ayuden a aprender más sobre el mundo natural.

3. LAS IDEAS DE LOS NIÑOS PREESCOLARES EN TORNO A PROCESOS FÍSICOS

Entre los estudios que se han realizado para conocer las ideas de los niños en preescolar resaltan los de DeVries (1986), Hadzigeorgiou (2002), Ravanis (1994), Ravanis y Bagakis (1998), Solomonidou y Kakana (2000), y desde luego los de Piaget sobre la luz (1960) y otros temas. Por ejemplo Ravanis (1994) analiza las relaciones que los niños establecen con las fuerzas recíprocas de interacción al manipular imanes, encontrando que la mayoría descubre la fuerza de atracción y repulsión sobre los materiales magnéticos y puede clasificarlos de entre aquellos que no lo son. En otro estudio, Ravanis y Bagakis (1998) muestran que los niños preescolares pueden reconocer que el agua no desaparece durante la evaporación sino que va a la atmósfera o se

convierte en vapor. Esta explicación muestra un nivel de percepción y de razonamiento que puede, incluso, no encontrarse en niños más grandes, quienes establecen muchas veces que el agua desaparece, tal como lo demuestran los resultados de otras investigaciones sobre los cambios de estado (Osborne y Cosgrove, 1983) con niños de primaria.

Solomonidou y Kakana (2000) investigaron sobre las concepciones acerca de la corriente eléctrica y el funcionamiento de aparatos eléctricos, y muestran que los niños reconocen diversos artefactos eléctricos y que una acción como conectarlos a la toma de corriente hace que los mismos funcionen; también muchos niños piensan que en los aparatos se almacena electricidad y que existen distintas electricidades dependiendo del aparato.

4. LAS IDEAS SOBRE LA LUZ Y LAS SOMBRAS

En particular lo que los niños de preescolar y primaria piensan de la luz y las sombras se reporta en el trabajo de DeVries (1986), quien identificó cinco niveles y ocho subniveles en el razonamiento sobre las sombras. Las edades de los participantes en ese estudio estuvieron comprendidas entre los 2 y los 9 años. Para tener parámetros de comparación con el presente estudio solo se describirán los resultados para niños de 0 a 5 años.

101

- En el nivel 0 ubica a los niños que se caracterizan por no poder reconocer su sombra o la de otros (niños de 2 años; 8% de 13).
- El nivel 1 está determinado porque los niños encuentran una correspondencia de forma entre los objetos y la sombra. Está subdividido en dos subniveles:
 - En el 1A los niños todavía tienen alguna dificultad para observar las sombras y su identificación con un objeto y piensan en la sombra como una propiedad del objeto: 61% de 13 niños de 2 años y 33% de 12 niños de 3 años.
 - En el 1B los niños creen que las sombras se producen por acercarse a una determinada pantalla, no atribuyen ninguna relación con la luz y la relación sombra-objeto está más definida: 31% de 13 niños de 2 años; 25% de 12 niños de 3 años; 21% de 19 niños de 4 años; 12% de 25 niños de 5 años.

- En el nivel 2 se toma conciencia del papel de la luz. Se compone de tres subniveles:
 - En el 2A los niños reconocen la luz como un factor importante en la formación de sombras pero no pueden precisar esta relación: 25% de 12 niños de 3 años; 21% de 19 niños de 4 años; 28% de 25 niños de 5 años.
 - En el 2B los niños piensan que para generar una sombra es necesario mover la lámpara, en lo que puede interpretarse como una primera aproximación a la relación luz-objeto, y se producen actividades de ensayo y error: 17% de 12 niños de 3 años; 58% de 19 niños de 4 años; 40% de 25 niños de 5 años.
 - En el 2C los niños consideran que la luz tiene un papel activo en la formación de sombras mostrando la posibilidad de inferencias: 12% de 25 niños de 5 años.

Los siguientes niveles, 3 y 4, implican relaciones más claras entre la luz, el objeto y la sombra, y conforme pasan del tercer nivel al cuarto las relaciones causales se fortalecen. Sin embargo, no hay niños de preescolar que alcancen estos niveles y, de hecho, son pocos los de 6 a 9 años que lo logran, pues la mayoría se encuentra en el nivel 2 y principalmente en los subniveles 2B y 2C.

102

De manera complementaria Ravanis (1999) encuentra que niños de 5 años, aunque establecen una relación entre la luz y las fuentes que la originan, no han construido la noción de luz como una entidad independiente que viaja por el espacio, lo que les causa problemas para describir la propagación de la luz en todas direcciones y también en su comprensión sobre la formación de sombras.

El tema de la formación de sombras y la trayectoria de la luz ha sido también analizado en estudiantes de otros niveles educativos, desde la primaria hasta el bachillerato (DeVries, 1986; Guesne, 1985; Galili y Hazan, 2000; Feher y Rice, 1988; Hierrezuelo y Montero, 1989; Selly, 1996), y en muchos casos se encuentran semejanzas (6 a 12 años) con algunos resultados como los descritos para niños más pequeños (DeVries, 1986).

A manera de síntesis diremos que entre las primeras dificultades conceptuales que los niños pequeños presentan para construir una representación de la formación de las sombras están: a) el reconocimien-

to de que la luz juega un papel activo en la formación, y b) dejar de atribuir la sombra a una propiedad de los objetos o a relaciones entre el objeto y la pantalla o la superficie donde se forma.

Las investigaciones que se han descrito, a pesar de que dan cuenta de los aspectos centrales de esas representaciones, no proporcionan información sobre su construcción ni, desde luego, sus posibles procesos de transformación, además de ser, como se ha dicho, muy escasas; y no solo para el tema de la formación de sombras, sino, en general para muchos otros procesos físicos. Lo anterior, y para enmarcar las construcciones de los niños dentro del contexto educativo, lleva a preguntarnos: ¿cómo se puede apoyar el desarrollo conceptual con un proceso educativo que parta de esos problemas y lleve a los preescolares a un nivel de establecimiento de relaciones y explicaciones de fenómenos físicos más claro y preciso?

5. LA PROPUESTA EDUCIENPRE

Educación en Ciencias en Preescolar consiste en una propuesta educativa que hemos diseñado con la finalidad de desarrollar procesos de construcción de explicaciones y representaciones en los alumnos pequeños en las siguientes temáticas: colores, luz y sombras, imágenes, sonido, movimiento y fuerzas. El enfoque de la propuesta parte de considerar que los niños pequeños tienen un papel fundamental en la construcción de su conocimiento y que esta no se logra únicamente mediante su participación en actividades lúdicas, sino que debe propiciarse la estructuración de elementos conceptuales que lleven al establecimiento de relaciones causales o relacionales por medio de la explicitación de las representaciones de los niños. Este desarrollo se logra en una situación que favorezca una rica interrelación con el maestro, así como con sus pares.

EDUCIENPRE se organiza en torno a tres elementos centrales: a) favorecer el desarrollo de «mecanismos explicatorios» usados por los niños en el desarrollo de sus representaciones internas y externas alrededor de los conceptos científicos (como pueden ser la luz y las sombras); b) favorecer el desarrollo de habilidades experimentales de niños y docentes dentro de un entorno conceptual que favorezca la descripción y el establecimiento de relaciones causales, y c) apoyar el enfoque y objetivos curriculares propuestos en ePEP. Estos tres elemen-

tos se combinan en secuencias de enseñanza que organizan el desarrollo de los conceptos y procesos, así como actividades con material didáctico diseñado ex profeso. Una descripción detallada de esta propuesta didáctica se encuentra en Gallegos y otros (2008).

6. EL PROCESO DE INTERVENCIÓN EN AULA: LA FORMACIÓN DE LAS SOMBRAS

El proceso de intervención se llevó a cabo en la escuela anexa a la Escuela Normal para Maestras de Jardín de Niños(EP) en la ciudad de México, y se realizó con todos los niños del centro preescolar (de primero a tercer año con un total de 254 alumnos). El período de duración fue de seis meses, durante los que aplicaron y trabajaron todos los temas (colores, luz y sombras e imágenes) en cada ciclo escolar. Para el tema de las sombras se utilizaron seis semanas en cada grado y para concretar el estudio se entrevistaron 29 niños (15 mujeres y 14 varones) y sus maestras (3).

104

TABLA 1
Distribución de niños entrevistados

	Primer grado 3-4 años		Segundo grado 4-5 años		Tercer grado 5-6 años		Total
	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest	
	5	4	7	4	5	4	29
Total	9		11		9		29

En todos los casos las actividades fueron dirigidas por la docente de cada grupo y la totalidad fue videograbada y observada por el equipo de investigación. Previo a la realización del trabajo en el aula todas las profesoras asistieron a un curso para conocer la secuencia de actividades (estructura, materiales, índole, etc.) y revisar todos los conceptos físicos relacionados con las mismas (fuentes y propagación de la luz, cómo se forma una sombra y sus características).

Las actividades que se llevaron a cabo se elaboraron tomando en cuenta tres aspectos principales relacionados con las dificultades de los preescolares respecto de la luz:

- Reconocerla como el elemento necesario para la formación de sombras.
- Reconocer su trayectoria (DeVries, 1986; Ravanis, 1999).
- Estructurar la relación luz-objeto-sombra (DeVries, 1986).

6.1 SECUENCIAS Y MATERIAL DIDÁCTICO

Hemos centrado nuestra atención en que, involucrados en actividades sencillas, los niños identifiquen los procesos a partir del manejo de diversos materiales y situaciones experimentales, al menos con dos materiales y situaciones distintas sobre un mismo proceso físico, para apoyar un proceso de interacción y reflexión por parte del niño en contextos diferentes.

Los materiales constituyen un punto importante en el desarrollo de la secuencia ya que, sobre todo en los más pequeños, estos representan los objetos de conocimiento. En estas edades los niños no pueden realizar fácilmente inferencias y generalizaciones, por lo que la precisión de los procesos que se llevan a cabo con los materiales que se utilizan puede llevar al éxito o fracaso de la estrategia. Por otro lado, se encuentra documentado en la literatura que las construcciones conceptuales de los niños están ancladas en los materiales concretos con los que interactúan (Krnel, Watson y Glazar, 1998) por lo que consideramos la variación de materiales para la observación de un mismo proceso. Los materiales se muestran en la figura 1 y son:

- Visor de transición oscuridad-luz con figura al fondo (mariposa).
- Conjunto de laminados plásticos con figuras opacas (hipopótamo y niña); figuras con zonas transparentes y opacas (niña) y figuras con zonas transparentes (silueta transparente de hipopótamo), y laminados plásticos (transparente, translúcido, opaco y espejo) para formar las sombras.
- Lámpara sorda (de baterías).
- Cuadernos de registro con figuras.

FIGURA 1
Materiales para las actividades con luz y sombras



En el desarrollo de la secuencia resulta importante el registro de las observaciones que tienen los niños, puesto que se constituye en un recurso cognitivo significativo para ellos dado que les permite volver a representar sus ideas, con lo que se logra una representación más estable. Para ello utilizamos las hojas de registro de los cuadernos en las que los niños indican sus observaciones (ver figura 2). Estas hojas se encuentran siempre a su alcance y tienen los elementos para que ellos seleccionen o dibujen.

106

FIGURA 2
Hoja de registro de formación de sombras



TABLA 2
Secuencia de actividades de luz y sombras

Secuencia de actividades	Conceptos básicos en construcción	Aspectos a desarrollar con las actividades	Elemento de organización
Sesión 1: Identificación de fuentes de luz	Reflejo de la luz para ver en los objetos	Observación de objetos con y sin luz	Registro de actividades
Sesión 2: Observación de diferentes superficies	Formación de una sombra como obstáculo para el paso de la luz	Las sombras: un obstáculo en el camino de la luz, formas diversas y características de los materiales	Reconocimiento de diversas formas con las sombras
Sesión 3: Observación de las sombras con materiales opacos y transparentes	Propagación de la luz con una trayectoria	Construcción de diversas formas de interferir en el camino de la luz	
Sesión 4: Exploración de sombras con diferentes fuentes de luz			
Sesión 5: Juegos con las sombras			

7. DESARROLLO DE REPRESENTACIONES Y EXPLICACIONES SOBRE LA FORMACIÓN DE LAS SOMBRAS PARA LOS NIÑOS DE PREESCOLAR. RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN

107

Para conocer la construcción de sus representaciones y explicaciones sobre la formación de las sombras y el papel de la luz en ella, se llevó a cabo lo siguiente:

7.1 DISEÑO

El estudio comprendió tres fases: pretest, intervención pedagógica y postest. Tanto el pretest como el postest se llevaron a cabo mediante entrevistas individuales a los niños. Las entrevistas del postest se realizaron seis meses después de la intervención. Algunos datos se completaron a partir de la observación en aula.

7.2 PROCEDIMIENTO

Tanto para el pretest como para el postest se aplicó una entrevista semiestructurada durante la cual se realizaban las siguientes tareas:

- Observación con el visor luz-oscuridad.
- Observación de formación de sombras.

A cada uno de los participantes se le entrevistó de manera individual durante un promedio de treinta minutos y todas las entrevistas fueron videogradas para su posterior transcripción. La entrevista utilizada en el postest siguió los mismos objetivos de la entrevista inicial. Las categorizaciones de los resultados de la entrevista en lo que denominamos *explicaciones* fueron validadas por tres investigadores.

Tarea A. Identificación de la luz como un elemento necesario para ver los objetos

La entrevista se inicia con una pregunta cotidiana: qué pasaría si se tapara los ojos. Una vez que el niño responde, se utiliza el visor luz-oscuridad, el cual se encuentra inicialmente cerrado por lo que no observará la figura (una mariposa) en su interior. Ante la pregunta de si ve algo en el fondo el niño responderá, tras lo cual se lo interroga acerca de lo que podemos hacer para poder ver dentro del visor. Después de que contesta se le permite abrir la puerta del dispositivo para que entre luz y se le invita a que observe nuevamente. Se le pide que explique lo que ve y que piense por qué ahora sucede esto. Para finalizar, se le solicita que marque en la hoja de registro la opción que corresponde a lo que observó dentro del visor.

108

Tarea B. La construcción de una sombra

En esta sección el entrevistador pregunta al niño sobre las sombras y cómo se forman. Se le muestra un laminado con una figura opaca y se le pregunta si con eso se podría formar una sombra y qué tendríamos que hacer para lograrla. Posteriormente se le pregunta cómo cree que se vería esa sombra y se le dan tres opciones a elegir en una hoja de respuestas. Una vez hecha la predicción se forma la sombra en la pared y se le pide al niño que la observe y señale. También se le pide que elija en la hoja de registro la opción que es igual a la sombra observada en la pared y se le solicita que explique su elección.

7.3 LA CONSTRUCCIÓN DE EXPLICACIONES Y REPRESENTACIONES. MARCO DE ANÁLISIS

¿Pueden los niños de preescolar elaborar explicaciones causales? Desde los estudios de Piaget (1960) se ha mostrado que los niños entre los 3 y 6 años logran llevar a cabo inferencias y elaborar relaciones

entre eventos que llevan a pensar en la construcción de explicaciones causales, si bien con limitaciones en cuanto a transferencia de sus elaboraciones en temáticas distintas. Más recientemente Hickling y Wellman (2001) han mostrado y clasificado las posibilidades que tienen los niños desde los 3 años para elaborar explicaciones causales, y aunque reconocen que el lenguaje utilizado por ellos no necesariamente refleja sus concepciones, establecen que «las expresiones verbales, cuando son analizadas adecuadamente, son reveladoras de (su) comprensión» (Hickling y Wellman, 2001; p. 668). También que, como refieren Bloom y Capatides (1987), los niños pueden establecer relaciones causales entre objetos, aunque no logran expresar relaciones físicas entre esos objetos. En este estudio consideramos, sin embargo, que tales relaciones físicas pueden establecerse en la medida que se logre la construcción de representaciones que han pasado por un proceso de explicitación, y contar con representaciones externas por los niños preescolares.

Lo anterior tiene justificación en que las representaciones externas cumplen con dos funciones básicas: a) una comunicativa, que permite clarificar el significado de las representaciones internas y que hace posible la toma de conciencia, y b) una de objetivación, lo que permite hacer explícitos los significados para una reorganización de los mismos dando forma a una comprensión causal o explicativa.

7.4 LAS EXPLICACIONES DE LOS PREESCOLARES

A continuación se presentan los tipos de explicaciones que dan los niños, tanto en el pretest como en el postest, en forma comparativa. Por *explicaciones* se entienden «las expresiones verbales y acciones que los niños establecen y que en conjunto constituyen un enunciado que da cuenta de manera completa de una idea que permite inferir la existencia, o no, de una relación entre factores o de una relación causal». Si bien, esto implica hacer algunas inferencias, estas son justificadas en función de otras acciones y respuestas que dan los niños. Los resultados se presentan primero con una breve descripción de las características de las explicaciones apoyadas con breves secciones de entrevista. Posteriormente se muestran tablas y gráficas del tipo de explicación identificada para cada una de las distintas tareas.

7.4.1 Explicaciones en torno a la tarea A. Identificación de fuentes de luz

En este caso los objetivos de esta experiencia fueron identificar si los niños reconocen la necesidad de que haya luz para ver los objetos y distinguir diferentes fuentes luminosas que existen a su alrededor (actividad 1).

Explicación n.º 1. La luz no es considerada necesaria para ver.

Eduardo (3 años)

—¿Por qué puedes ver? (El visor permanece cerrado).

(Dice cosas no relacionadas).

—No [puedo ver nada].

(Se abre el visor).

—Una mariposa.

—¿Por qué la puedes ver?

—No sé. [Está allí].

Pretest. Estudiante de primer grado

Explicación n.º 2. Los objetos pueden verse si se abre la ventana del visor (explicación sobre el proceso mecánico que se realiza, pero no relaciona que la luz es el factor necesario para ver el objeto).

Leonardo (4 años)

—¿Por qué puedes ver ahora la mariposa? (La entrevistadora permite que el niño abra la puerta del visor.)

—Porque lo subimos (la puerta del visor).

—¿Se requiere algo más para que se pueda ver?

—No.

Pretest. Estudiante de segundo grado

Explicación n.º 3. Los objetos pueden verse si hay luz. Puede identificar una única fuente de luz.

Emilio (4 años)

—¿Qué tendría que hacer para ver?

—Prender la luz o si hay un huequito ponerle aquí.

—¿Y dónde está la luz?

—Aquí.

(El niño señala el foco de la lámpara, la toma y la prende para mostrarle la luz al entrevistador, y a la pregunta sobre otras fuentes de luz, no hay respuesta.)

Postest. Estudiante de segundo grado

Explicación n.º 4. Los objetos pueden verse si hay luz. Identifica distintas fuentes de luz (sol, foco).

Yoali (4 años)

—*Y si yo quiero ver lo que hay dentro, ¿qué tengo que hacer, qué necesito?*

—*Usar luz.*

—*¿Y de dónde saco luz?*

—*Puede ser del sol* —señala las lámparas del techo —, *con una lámpara.*

Postest. Estudiante de segundo grado

Tres tipos distintos de respuesta se observan en esta tarea. La primera corresponde a la observación de un fenómeno que no requiere de una explicación mayor, lo que la caracterizaría dentro de las etapas primeras donde no reconoce ningún factor más que el objeto que observan. Las explicaciones 2, 3 y 4 muestran la necesidad de los niños por encontrar una respuesta para el fenómeno, y dos son los aspectos que resaltan: por un lado el objeto mismo como fuente de explicación solo por la acción de sujeto (explicación n.º 2), y además de la acción, el reconocimiento de la presencia de fuentes de luz (explicaciones n.º 3 y n.º 4). En la tabla 3 y en la gráfica se presenta una comparación entre las respuestas de los niños sobre las fuentes de luz antes y después del proceso de intervención por grado y tipo de explicación encontrada.

La explicación n.º 1, en la que la luz no es considerada necesaria para ver, se encuentra principalmente en los dos primeros grados, manteniéndose aún en segundo grado en el postest.

La explicación n.º 2, en la que se identifica la posibilidad de observar el fenómeno a través de la acción directa sobre el objeto, aparece principalmente en el pretest en todos los grados escolares y se mantiene después de la intervención solo en el primer grado.

La explicación n.º 3, que establece la identificación de la luz como un elemento necesario para ver los objetos, aparece en todos los grados excepto en el primero (pretest) y aumenta después de la intervención. La identificación de diversas fuentes de luz se muestra en segundo grado en el pretest y postest y en tercer grado en el postest, lo que indica que la generalización se encuentra en proceso de construcción.

La explicación n.º 4, que es la más completa ya que en ella se reconocen diversas fuentes de luz, aparece en el pretest en segundo y

tercer grados y únicamente en el segundo grado en el postest. Al parecer la mayoría de los niños con la intervención y en función de las actividades experimentales se centran en la presencia de la luz y dejan de lado la variedad de distintas fuentes de luz.

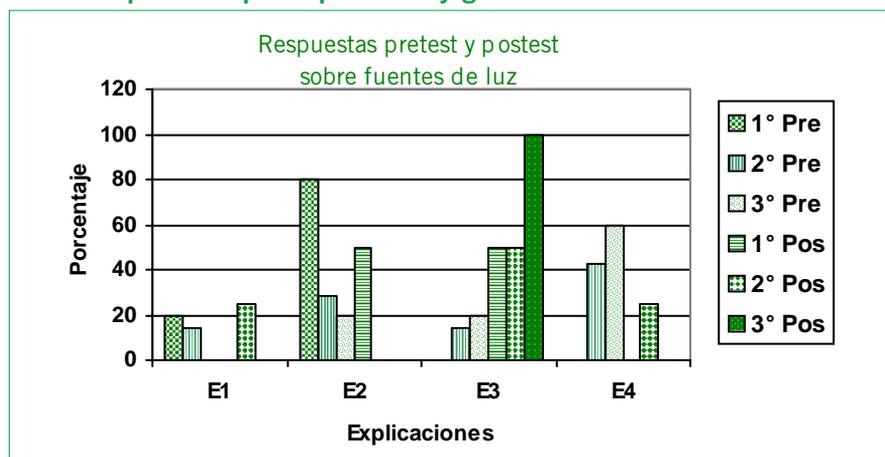
TABLA 3
Comparación entre las respuestas del pretest y postest
sobre la tarea A.

(En el postest hubo menos niños del estudio debido a que se cambiaron de escuela, por lo que se presentan los porcentajes relativos a cada muestra de manera que pueden ser comparados)

PRETEST	Explicación n.º 1	Explicación n.º 2	Explicación n.º 3	Explicación n.º 4	Total
Primero	1 (20%)	4 (80%)	0 (0%)	0 (0%)	5
Segundo	1 (14,2%)	2 (28,5%)	1 (14,2%)	3 (42,8%)	7
Tercero	0 (0%)	1 (20%)	1 (20%)	3 (60%)	5
Total	2 (11,7%)	7 (41,1%)	2 (11,7%)	6 (35,2%)	17
POSTEST	Explicación n.º 1	Explicación n.º 2	Explicación n.º 3	Explicación n.º 4	Total
Primero	0 (0%)	2 (50%)	2 (50%)	0 (0%)	4
Segundo	1 (25%)	0 (0%)	2 (50%)	1 (25%)	4
Tercero	0 (0%)	0 (0%)	4 (100%)	0 (0%)	4
Total	1 (8,3%)	2 (16,6%)	8 (66,6%)	1 (8,3%)	12

112

GRÁFICA 1
Comparación por explicación y grado escolar sobre la tarea A



En las explicaciones descritas se puede notar la influencia de las actividades de la propuesta de intervención en aula, que se ven reflejadas en las explicaciones del posttest, como es la construcción de las nociones en los niños en torno a la determinación de la luz como elemento necesario para ver los objetos.

7.4.2 Explicaciones en torno a la tarea B. Formación de sombras

A continuación se presentan las explicaciones que dan los niños sobre la formación de las sombras y un ejemplo de cada una de ellas. Cabe hacer notar que las explicaciones 6 y 7 aparecen solamente en el pretest.

Explicación n.º 5. Las sombras son identificadas como objetos.

Andrea (5 años)

- Andrea, ¿tú sabes qué es una sombra?
- Es un niño o un animal o un perro o un «tigre» o un gato.
- ¿Qué es una sombra?
- Las personas.
- ¿Las personas son sombras?
- Porque cuando caminan, caminan y su sombra está ahí.
- ¿Cómo podría hacer una sombra?
- Caminando.

Posttest. Estudiante de tercer grado.

Explicación n.º 6. Las sombras son reflejos, se forman por la luz que se refleja.

Axel (4 años)

- ¿Cómo podríamos hacer la sombra de este hipopótamo?
- Así acostado.

(El niño vuelve a colocar el laminado sobre la mesa. De hecho, el entrevistador lo separa pero el niño dice que debe estar como él le enseñó).

- ¿Y dónde está la sombra?

(El niño señala la luz de la lámpara que se ve reflejada sobre el laminado, e incluso mueve la lámpara para que la luz se vea más).

- ¿Si yo apago la luz se seguirá viendo la sombra?

—No.

—Si no tuvieras la lámpara, ¿con qué otra cosa podrías hacer una sombra?

—Con nada.

Pretest. Estudiante de tercer grado.

Explicación n.º 7. Las sombras siempre son negras.

Eduardo (3 años)

—¿Las sombras siempre son negras?

—Sí.

La sombra va a ser negra como la del otro hipopótamo y en todos los casos que se muestran el niño siempre indica la figura negra en el cuaderno de registro.

Pretest. Estudiante de primer grado.

Explicación n.º 8. Las sombras adquieren el color del objeto.

Yoali (4 años)

—¿Y con este hipopótamo puedo hacer una sombra?

—Sí.

—¿Y de qué color crees que va a ser la de este?

—Azul.

—¿Por qué azul?

—Porque [el hipopótamo] tiene el color azul.

Postest. Estudiante de segundo grado.

Explicación n.º 9. Una sombra se forma cuando un objeto no deja pasar la luz.

Karen (5 años)

—¿Sabes qué es una sombra?

—Una figura que le pones así luz... y la tienes que agarrar (la niña toma los materiales y hace correctamente la sombra.)

—¿Crees que se pueda ver aquí? (La entrevistadora señala la mesa.)

—Sí. (La niña proyecta la sombra de la araña sobre la mesa.)

—¿Dónde está la sombra?

—Aquí.

—Señálame dónde está la sombra.

—Aquí —dice señalando correctamente la sombra—.

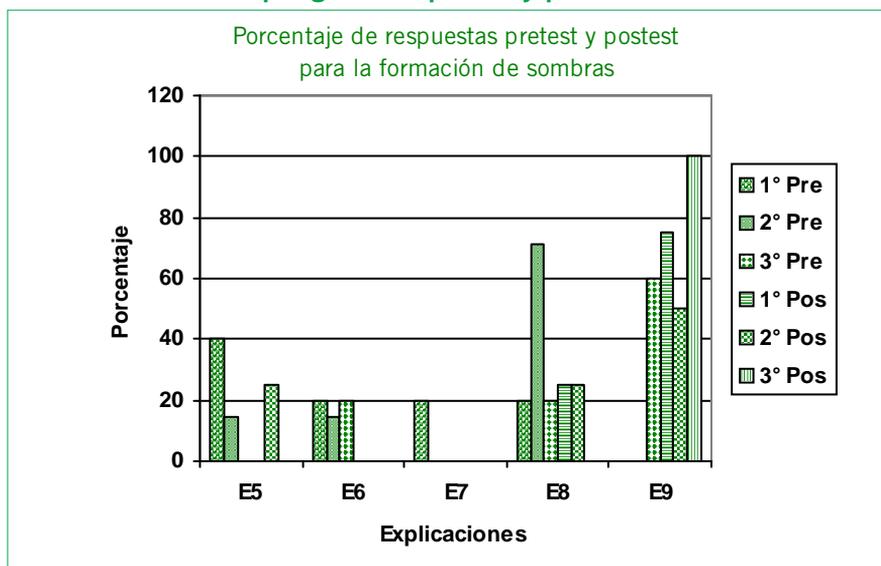
Postest. Estudiante de tercer grado.

TABLA 4
Porcentaje de respuestas del pretest y postest
sobre la formación de sombras.

(En el postest hubo menos niños del estudio debido a que se cambiaron de escuela, por lo que se presentan los porcentajes relativos a cada muestra de manera que pueden ser comparados)

PRETEST	Explicación n.º 5	Explicación n.º 6	Explicación n.º 7	Explicación n.º 8	Explicación n.º 9	Total
Primero	2 (40%)	1 (20%)	1 (20%)	1 (20%)	0 (0%)	5
Segundo	1 (14,2%)	1 (14,2%)	0 (0%)	5 (71,4%)	0 (0%)	7
Tercero	0 (0%)	1 (20%)	0 (0%)	1 (20%)	3 (60%)	5
Total	3 (17,6%)	3 (17,6%)	1 (5,8%)	7 (41,1%)	3 (17,6%)	17
POSTEST	Explicación n.º 5	Explicación n.º 6	Explicación n.º 7	Explicación n.º 8	Explicación n.º 9	Total
Primero	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (25%)	3 (75%)	4
Segundo	1 (25%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (25%)	2 (50%)	4
Tercero	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	4 (100%)	4
Total	1 (8,3%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (41,1%)	9 (75%)	12

GRÁFICA 2
Explicaciones sobre formación de sombras
por grado en pretest y postest



Buena parte de las explicaciones de los niños están centradas en los objetos que producen las sombras a partir de alguna de sus características (58,8%), siendo este el elemento más importante en la explicación funcional de una sombra. La apreciación de la necesidad de la luz, que aparece en la explicación n.º 6 (17,64%) no está vinculada con el objeto y muestra, nuevamente, que los niños ponen atención exclusivamente en un elemento. Recién en el tercer grado aparece la explicación n.º 9 (17,64%) que establece una relación clara entre el objeto y la presencia de la luz para la formación de las sombras. En la tabla 4 y gráfica 2 se muestra una comparación de las respuestas antes y después del proceso de intervención por explicación y grado escolar.

Las explicaciones n.º 6 y n.º 7 aparecen únicamente en el pretest y están relacionadas con la identificación de las sombras y los objetos que las producen, así como con la identificación de la luz que viene de la lámpara (identificación de un objeto). La explicación n.º 8, que se refiere al color de las sombras como el color de los objetos (una característica de la explicación n.º 5) aparece tanto en el pretest como en el posttest, en todos los grados menos en tercero, lo que nos indica que los niños consideran el color del objeto como un aspecto relevante en el proceso la formación de las sombras. La explicación n.º 9, que corresponde a la identificación de que la sombra se forma por un obstáculo al paso de la luz, aparece en el pretest solamente en los niños de tercer grado, y después del proceso de intervención en todos los grados escolares, lo que indica que los niños han identificado de manera implícita y en correspondencia con la intervención pedagógica la función de la luz como fuente de iluminación, que al incidir sobre los objetos permite observarlos y cuando estos se interponen en su trayectoria se forma la sombra del objeto interpuesto.

116

7.5 CONCEPCIONES PRESENTES EN LAS REPRESENTACIONES DE LOS NIÑOS Y APROXIMACIÓN A LA FORMACIÓN DE LAS SOMBRAS

Las explicaciones descritas son entidades conceptuales que permiten de manera genérica establecer las características principales de las representaciones que sobre un cierto campo fenomenológico construyen los sujetos posibilitando a los niños interpretar los fenómenos.

A partir del análisis del conjunto de explicaciones elaboradas por los niños es posible inferir las concepciones que subyacen a sus explicaciones y acciones y que, como ha sido descrito por Flores y Valdez

(2007), son construidas para dar cuenta de una estructura subyacente en las representaciones implícitas de los sujetos de manera correspondiente con los procesos observados. Estas concepciones van más allá de la explicación específica, representan un cierto grado de generalización y son las siguientes:

- I. La presencia de luz permite ver los objetos.
- II. Las sombras son entidades que tienen características comunes o compartidas con los objetos.
- III. Las sombras son regiones no iluminadas debido a que un objeto se interpone a la trayectoria de la luz.

I. La primera representación establece la necesidad de iluminación de los objetos para poder ser vistos, una concepción que, al parecer, está asociada al propio desarrollo de los niños y a la que parece contribuir la posible influencia de las actividades de EDUCIENPRE. En ella se establece el reconocimiento de la luz como factor actuante pero sin una relación específica. Es una construcción que llamaremos de *transición*, ya que dejará paso a procesos funcionales más complejos.

II. La segunda representación está asociada con los niños pequeños y se modifica tanto por la intervención como por la madurez, y claramente tiene un componente causal (las características de los objetos determinan las sombras). Es la justificación de la existencia de la sombra como un objeto real que muestra la necesidad de asignar corporeidad a las imágenes como un elemento indispensable en la construcción de su representación, aspecto descrito previamente por Piaget (1960) y DeVries (1986).

III. La tercera y más completa representación que establece con claridad la relación luz-objeto-sombra es alcanzada en el estudio de DeVries (1986) por niños de mayor edad que los del presente estudio. Se reconoce implícitamente la presencia de una trayectoria de la luz, por lo que la fuente de luz se identifica como relevante, y su obstaculización es lo que contribuye a la formación de las sombras. En este caso puede observarse la integración de la tarea A de este apartado como parte sustancial de las explicaciones de los niños, ya que se reconoce la presencia de la luz como uno de los factores centrales en la formación de la sombra, pero se asigna, además, una forma de propagación. Cabe resaltar que si bien el reconocimiento de una propagación rectilínea de la luz no puede deducirse de las ideas expresadas por los niños, sí es

posible establecer una relación causal entre ausencia de luz por interrupción de la trayectoria y la forma de la sombra correspondiente a la forma del objeto interpuesto.

8. CONCLUSIONES

8.1 LAS REPRESENTACIONES FÍSICAS DE LOS NIÑOS EN LA FORMACIÓN DE LAS SOMBRAS

En las acciones que los niños llevan a cabo en el salón de clases y en las entrevistas cuando trabajan las nociones de luz y sombras descritas previamente, se puede observar cómo los alumnos del preescolar, más allá del gran interés y entusiasmo y de la coordinación entre ellos para llevar a cabo las actividades (aspecto que no es frecuente), elaboran una gran diversidad de representaciones sobre su acción. Estas representaciones pueden caracterizarse como elementos iniciales de un pensamiento físico. Desde luego que se presentan diversidad y niveles de representaciones, niveles que están determinados por las explicaciones encontradas. Si bien la relación que se establece es directa, y en ningún momento puede pensarse que se tienen redes causales que conformen representaciones claras y coherentes, sí proporcionan una base para analizar el inicio de la construcción de relaciones más complejas y, desde luego, de nociones como las de luz, sombra y trayectoria de la luz.

118

Por otro lado, las representaciones descritas dan indicios de las representaciones implícitas (Pozo, 2001) que tienen los niños y que recuperan y sintetizan toda su experiencia fenomenológica previa. Por último, cabe apuntar que estos elementos conceptuales no son mutuamente excluyentes y que son los niños de mayor edad que habían llevado a cabo las actividades propuestas en EDUCIENPRE, quienes cuentan con las representaciones I y III, lo que les posibilita la determinación de relaciones funcionales y, por tanto, mejores descripciones de los procesos físicos que resultan similares a los reportados por DeVries (1986) en las actividades con sombras.

8.2 EFECTOS DE LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

La estrategia didáctica de EDUCIENPRE, como se ha descrito, está basada en una secuencia posible –semiabierta– de construcción de conocimiento, donde se encuentran situaciones fenomenológicas equiva-

lentes pero contextualmente distintas (en este caso la formación de sombras se realizó con materiales diversos, laminados con zonas opacas, transparentes, transparentes con color, etc.), que permiten que los niños tengan experiencias que les ayuden a interpretar un mismo fenómeno físico en situaciones diversas. También cuenta con sistemas de registro que sirven de memoria externa que ayuda a las reinterpretaciones que los alumnos irán haciendo en las actividades a lo largo del ciclo escolar.

Los resultados muestran que la estrategia ha jugado un papel importante en la conformación de las explicaciones, como se deduce del incremento porcentual que obtienen los niños después de las actividades (explicaciones 3, 4 y 9). Es posible afirmar, entonces, que después de la intervención en aula las explicaciones de los niños sobre los elementos que intervienen en los fenómenos se han hecho más extensas y explícitas. Los resultados muestran avances importantes en las nociones y formas de expresión al referirse a los fenómenos de la óptica incluso varios meses después de haberse aplicado la estrategia y que son similares a las descritas por DeVries (1986) en niños de mayor edad (6 a 9 años).

8.3 LA INVESTIGACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES FÍSICAS EN NIÑOS DE PREESCOLAR

119

Como ya se ha mencionado, EDUCIENPRE se encuentra en una etapa inicial, sobre todo considerando la importancia que se debe dar, entre otros aspectos, a las concepciones de los niños alrededor del conocimiento científico; el uso de materiales adecuados e integrados; la integración con los programas curriculares, y la estructura que deben guardar las diversas estrategias didácticas que parten de la consideración de los esquemas cognitivos y procesos de construcción conceptual del niño y el proceso de su incorporación en el ámbito escolar.

Esta propuesta de investigación-intervención en aula ha resultado ser una aproximación exitosa para la enseñanza de la ciencia en preescolar y a partir de ella se abren múltiples interrogantes que habrá que responder con base en resultados de futuras investigaciones.

En especial requiere mayor atención el caso de las representaciones físicas. En el nivel preescolar son pocas las estrategias de enseñanza de la ciencia que incorporan conceptos y procesos físicos, y cuando lo hacen, es de manera poco sistemática.

Pero tanto o más importante que la incorporación de estrategias de enseñanza se considera el ampliar la escasa investigación que hay sobre la construcción de las nociones y/o representaciones físicas de los niños. Consideramos que este es un campo que debe investigarse con mayor profundidad, como ocurre en otros niveles educativos en los que las investigaciones sobre las representaciones físicas han abierto nuevos caminos de interpretación sobre la construcción de las nociones científicas. El caso del preescolar no debe ser la excepción, ya que el análisis de las acciones de los niños en diversas situaciones físicas brindará elementos de mayor profundidad, de grano fino, para analizar la construcción de representaciones y nociones científicas que pudieran reflejarse en una enseñanza de las ciencias más adecuada para los niños pequeños.

BIBLIOGRAFÍA

120

- BLOOM, L y CAPATIDES, J. (1987): «Sources of Meaning in the Acquisition of Complex Syntax: The Sample Case of Causality», en *Journal of Experimental Child Psychology*, n.º 43, pp. 112-128.
- DEVRIES, R. (1986): «Children's Conceptions of Shadow Phenomena», *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, vol.112, n.º 4, pp. 479-530.
- DUIT, R. (comp.) (2004): «Bibliography. Student's and Teacher's Conceptions and Science Education (STCSE)». Kiel: IPN-Leibniz Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel. Disponible en: <<http://www.ipn.unikiel.de/aktuell/stcse/stcse.html>> [consulta: mayo de 2008].
- FEHER, E. y RICE, K. (1988): «Shadows and Anti-Images: Children's Conceptions of Light and Vision. II», en *Science Education*, vol. 72, n.º 5, pp. 547- 649.
- FLORES, F. (2000): «La enseñanza de las ciencias. Su investigación y sus enfoques», en *Ethos Educativo*, n.º 24, pp. 26-35.
- (coord.) (2002): «Organización de la base de datos», en *Ideas Previas*. Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: <<http://ideasprevias.cinstrum.unam.mx:2048/base.htm>> [consulta: mayo de 2008].
- y GALLEGOS, L. (1993): «Consideraciones sobre la estructura de las teorías científicas y la enseñanza de las ciencias», en *Perfiles Educativos*, n.º 62, pp. 24-30.
- y VALDEZ, R. (2007): «Enfoques epistemológicos y cambios representacionales y conceptuales», en J. I. POZO y F. FLORES (eds.), *Cambio conceptual y representacional en el aprendizaje y la enseñanza de la ciencia*. Madrid: Antonio Machado Libros, pp. 21-36.

- FRENCH, L. A. (2004): «Science as the Center of a Coherent, Integrated Early Childhood Curriculum», en *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 19, n.º 1, pp. 138-149.
- GALILI, I. y HAZAN, A. (2000): «Learners' Knowledge in Optics: Interpretation, Structure and Analysis», en *International Journal of Science Education*, vol. 22, n.º 1, pp. 57-88.
- GALLEGOS, L. y OTROS (2008): «La enseñanza de las ciencias en el jardín de niños. Una propuesta educativa», en G. T. BERTUSSI y R. GONZÁLES (coords.), *Anuario educativo mexicano. Visión retrospectiva*, México: Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y Miguel Ángel Porrúa, pp. 131-154.
- GELMAN, R. y BRENNEMAN, K. (2004): «Science Learning Pathways for Young Children», en *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 19, n.º 1, pp. 150-158.
- GUESNE, E. (1985): «La luz», en R. DRIVER, E. GUESNE y A. TIBERGHIEEN (eds.), *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Morata, pp. 31-61.
- HADZIGEORGIOU, Y. (2002): «A Study of the Development of the Concept of Mechanical Stability in Preschool Children», en *Research in Science Education*, vol. 32, n.º 3, pp. 373-391.
- HICKLING, A. y WELLMAN H. (2001): «The Emergence of Children's Causal Explanations and Theories: Evidence from Everyday Conversation», en *Developmental Psychology*, vol. 37, n.º 5, pp. 668-683.
- HIERREZUELO, M. J. y MONTERO, M. A., (1989): *La ciencia de los alumnos*. México: Fontamara.
- KRNEL, D., WATSON, R. y G LAZAR S. A. (1998): «Survey of Research Related to the Development of the Concept of "Matter"», en *International Journal of Science Education*, vol. 20, n.º 3, pp. 257-289.
- OSBORNE, R. J. y COSGROVE, M. M. (1983): «Children's Conceptions of the Changes of State of Water», en *Journal Research in Science Teaching*, vol. 20, n.º 9, pp. 825-838.
- PIAGET, J. (1960): *La causalidad física en el niño*. Madrid: Espasa-Calpe.
- POZO, J. I. (2001): *Adquisición de conocimiento: cuando la carne se hace verbo*. Madrid: Morata.
- RAVANIS, K. (1994): «The Discovery of Elementary Magnetic Properties in Preschool Age. Qualitative and Quantitative Research within a Piagetian Framework», en *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 2, n.º 2, pp. 79-91.
- y BAGAKIS, K. (1998): «Science Education in Kindergarten: Sociocognitive Perspective», en *International Journal of Early Years Education*, vol. 6, n.º 3, pp. 315-327.
- (1999): «Représentations des élèves de l'école maternelle. Le Concept de lumière», en *International Journal of Early Childhood Education*, vol. 31, n.º 1, pp. 48-53.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2004): Programa de Educación Preescolar. México: SEP.
- SOLOMONIDOU, C. y KAKANA, D. M. (2000): «Preschool Children's Conceptions about the Electric Current and the Functioning of Electric Appliances», en *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 8, n.º 1, pp. 95-111.

EL CUERPO DE LA MAESTRA DE PREESCOLAR Y SU PAPEL EN LA FORMACIÓN DE LOS NIÑOS

Ruth Milena Páez Martínez *

SÍNTESIS: En este artículo, estructurado en tres partes, se lleva a cabo un análisis reflexivo sobre el cuerpo de la docente de preescolar en directa relación con el cuerpo de los niños. En la primera parte se indaga acerca de la palabra «cuerpo» con algunas de sus manifestaciones ideológicas para hacer un acercamiento al «qué es». Seguidamente, se distinguen cuatro modos en que se presenta el cuerpo de la maestra de preescolar en su permanente actuar con los pequeños: protector, sin protección, en movimiento y sujetador. Y, por último, se concretan algunas de las posibilidades para la formación de los niños, a partir de la conciencia de la docente sobre un cuerpo que favorece la interacción y que, a su vez, pasa por un proceso formativo. Todo ello con el ánimo de provocar unas reflexiones iniciales en torno del vínculo que se crea entre el cuerpo de la maestra y los niños, teniendo en cuenta que la mayor parte de las acciones en el preescolar tienden a centrarse en el niño y muy poco en la relación corpórea y recíproca de este con su maestra y viceversa.

Palabras clave: preescolar; maestra; cuerpo; formación inicial.

SÍNTESE: Neste artigo, estruturado em três partes, leva-se a cabo uma análise reflexiva sobre o corpo da docente da pré-escola em direta relação com o corpo das crianças. Na primeira parte indaga-se sobre a palavra “corpo” com algumas de suas manifestações ideológicas para se fazer uma aproximação ao “que é”. Seguidamente, distinguem-se quatro modos em que se apresenta o corpo da professora da pré-escola em seu permanente atuar com as crianças: protetor, sem proteção, em movimento e apoio. E, finalmente, concretizam-se algumas das possibilidades para a formação das crianças, a partir da consciência da docente sobre um corpo que favorece a interação e que, por outro lado, passa por um processo formativo. Tudo isso com o ânimo de provocar umas reflexões iniciais em torno do vínculo que se cria entre o corpo da professora e as crianças, tendo em conta que a maior parte das ações na pré-escola

123

* Maestra de Educación Preescolar y Primaria, en la actualidad ejerce la docencia en talleres de lectura y escritura a nivel universitario, es coordinadora en uno de los colegios distritales de Bogotá –Secretaría de Educación del Distrito Capital, Colombia– e investigadora en universidades públicas y privadas.

tendem a centrar-se na criança e muito pouco na relação corpórea e recíproca desta com sua professora e vice-versa.

Palavras-chave: pré-escolar; professora; corpo; formação inicial.

ABSTRACT: *This paper, divided into three parts, presents a thoughtful analysis of the body of the kindergarten teachers, directly linked to the children's bodies. In the first part, we will investigate the word «body» and some of its ideological manifestations, in order to approach the «what is». Next, we will distinguish four different ways in which the teacher's body is presented in its permanent interaction with kids. Protecting, unprotected, in movement, and holder. And, finally, taking as a starting point the teacher's awareness of a body that facilitates interaction and that, at the same time, goes through a formation process, a few possibilities regarding children's formation come alive. All this with the aim of initiating reflections on the bond that is created between the body of the teacher and the bodies of the children, considering that most of the actions in kindergarten are focused on children and not in the bodily and reciprocal relation that teachers have with their students, and viceversa.*

Key words: kindergarten; teacher; body; initial formation.

1. INTRODUCCIÓN

Tomando como referencia la introducción a la investigación fenomenológica de Lester Embree¹, hemos intentado un acercamiento al análisis reflexivo sobre el cuerpo de la maestra de preescolar. Para ello, se ha tenido en cuenta que esta indagación no trata sobre textos y métodos de obras y autores reconocidos sino que es una modesta aproximación a la investigación del tema. De igual modo, hemos abordado el tema del cuerpo entendiéndolo como una construcción cultural fruto del estudio a nivel secundario, de pregrado y/o posgrado, pero sobre todo, fruto de su experiencia.

El texto se presenta en tres partes: en la primera se explora qué es el cuerpo, un cuerpo de maestra en la lógica del campo ideológico; la segunda se centra en la descripción del obrar de ese cuerpo en el terreno, en la escena donde actúa como cuerpo de maestra de preescolar, y en la última, se justifica el reconocimiento de este cuerpo y su importancia en la formación de los niños.

¹ El método de análisis que Embree propone se puede consultar en Lester Embree, *Análisis reflexivo. Una primera introducción a la investigación fenomenológica*. México: Red Utopía y Jitanjáfora Morelia Editorial, 2003.

2. ¿QUÉ ES EL CUERPO DE LA MAESTRA DE PREESCOLAR?

Podemos efectuar el abordaje inicial por el concepto «cuerpo», poniendo en evidencia ideas asociadas. El *Diccionario de ideas afines* de Fernando Corripio (1997) presenta unas características del cuerpo según sean la talla, altura, peso, configuración, proporción, porte. Para reconocer estos rasgos hablamos de un cuerpo que se puede observar, medir, pesar, siluetear; un cuerpo hecho de materia, visible y tangible, expuesto al ojo de los demás. En este caso, hacemos referencia a un cuerpo exterior. Cabeza, cara, nuca, cabello, frente, boca, labios, orejas, hombro, espalda, busto, cintura, nalgas y rodillas, entre otros. Un cuerpo desnudo y expuesto al exterior, desde el nacimiento. Un cuerpo al que se cubre de mantas y prendas acordes con su tamaño, una época, un clima, un estrato social, un oficio, en fin, con objetos que hacen parte de unas prácticas culturales determinadas.

El cuerpo de la maestra de preescolar es un cuerpo cubierto de prendas cómodas: casi siempre pantalones, zapatos de tacón bajo, camisas elásticas y amplias, y una bata que cubre lo anterior. La ropa ajustada o apretada, los tacones altos, las manos maquilladas e impecables, la exhibición intencional de sus senos o curvas, no son rasgos comunes en el cuerpo de esta docente. Quedan al descubierto su cuello, la parte superior del busto, en ocasiones sus brazos, pero siempre estarán al aire sus manos, su cabeza y rostro. La piel de la maestra se reconocerá por las manos y el rostro.

125

Manos: nunca están quietas –agarran y sueltan, acarician y empujan, chulean y pasan hojas–, manos vivas, otro texto, otro tablero para los pequeños. «Escritura en el aire», como dice Vygotsky (1997, pp. 159-178) para referirse a los gestos provocados por el cuerpo sin la palabra; «otro rostro», como dice Vásquez (2002, pp. 155-167) para referirse a ellas como una estrategia de comunicación.

Rostro: constituido por cuatro de los cinco sentidos humanos. De los cuatro, dos son vitales en el cuerpo de la maestra de preescolar: los ojos y la boca. Los ojos que califican, afirman, rechazan, alegran y se alegran, sorprenden y se sorprenden... Ojos que hablan sin palabras. La boca (la voz) que calla y grita, sonrío y canta, conversa y nombra, repite y enuncia... Boca de palabras y también de gestos.

En esa exterioridad del cuerpo de la docente también es visible su delgadez o su gordura, aspecto observado sin crítica por parte de los niños, y sin condiciones (o prerequisite) por parte de las autoridades respectivas. Valdría la pena indagar cómo se da el ingreso de una profesora de este nivel a determinada institución; qué rasgos de su corporalidad son tenidos en cuenta para que pueda ingresar y asumir el respectivo cargo o si estos, por el contrario, no forman parte del perfil proyectado.

Aunque el grosor del cuerpo de la maestra de preescolar es externo y evidente, su delgadez o gordura no determina estrictamente la relación entre ella y los niños, para quienes pareciera que su cuerpo es invisible, es decir, que su grosor no es predominante en la relación. Y no porque no vean el cuerpo en una u otra talla, pues es con este mismo que se relacionan los niños y es a este al que identifican en estatura y rostro –los niños nunca se confunden de maestra, saben quién es la suya–, sino porque frente a lo que se construye entre ambos predomina la relación establecida, el acompañamiento de ella en la formación de estos pequeños. Si ellos necesitan tomar la mano de su «profe» para mostrarle un caracol que han descubierto en el tronco de un árbol, la toman; pero no piensan en la mano gorda, lisa, rasposa o velluda de su maestra, sino en lo importante de enterarla de la causa de su asombro. Lo mismo sucede cuando acuden a ella para ser auxiliados y se aferran y tironean de su bata blanca con muñequitos estampados porque «un grande» les va a quitar sus refrigerios; importa que ella les pueda proteger o librar de aquel grandullón de quinto que acecha su comida, mas no la talla de la profesora.

Este cuerpo exterior de la maestra de preescolar resulta también objeto de exploración. Cuando la docente se agacha, por ejemplo, flexionando sus piernas o de rodillas en el suelo, los niños la ven tan cercana a su propio tamaño –¡ahí está!–, que pueden mirar su rostro próximo y tocarle las cejas, las mejillas, las orejas, su cabello y hasta los accesorios que lleve consigo (aretes, hebillas o cauchos); pueden abrazarla por detrás y oler su perfume. La maestra se convierte en parte de los niños de preescolar, que la toman como suya o como propia. De ahí las voces «mi profe dijo» o «llegó mi profe»; y de ahí también que su ausencia ocasional suela generar en los niños cierta desatención frente a los extraños que les acompañen en ese momento. Las actividades con personas ajenas (practicantes u otros docentes de preescolar) no se realizan del mismo modo; algo se ha roto ese día, algo no está presente.

Entre la maestra y los niños se crea un vínculo vital; ellos actúan como si hubiese una sintonía natural entre ambos. Las dos partes se necesitan.

Además de la exterioridad del cuerpo de esta maestra, está el cuerpo no visto por fuera, semejante a todos los cuerpos humanos, y más parecido a los cuerpos femeninos: órganos, entrañas, glándulas, aparatos, sistemas, miembros. Los órganos genitales femeninos son internos mientras que los del hombre son externos. ¿Cómo se entiende que lo más íntimo masculino sea externo, mientras que lo femenino interno? ¿Tendrá que ver esto con los secretos que sabe guardar, con la complicidad de género, con la posibilidad de protección a otro?

Queda claro que este cuerpo tiene morfología y anatomía, una estructura, una materia, una organización. Pero estos rasgos son propios de todos los cuerpos humanos. Entonces, ¿qué hace distinto al cuerpo de la maestra de preescolar? Lo diferente es la forma como, en su relación con los niños que han sido puestos a su cuidado y formación, este experimenta la necesidad de proteger, de ayudar y de guiar en un acercamiento corporal mutuo que contribuya a tales fines. Lo que pasa por el cuerpo de la docente va dejando en ella un aprendizaje, una marca que será referente para futuras interacciones. Los niños necesitan cercanía, presencia física, la corporalidad de la maestra para conocer; el cuerpo de la docente requiere lo mismo para enseñar.

127

Lo particular del cuerpo femenino se centra en el drama del nacimiento. El misterio de este cuerpo:

[...] es el misterio del nacimiento, que es también el misterio de lo no manifiesto convirtiéndose en manifiesto en la totalidad de la naturaleza [...] el cuerpo de la hembra de cualquier especie nos conduce, a través del misterio del nacimiento, al misterio de la vida misma (Baring y Cashford, 2005, p. 27).

El cuerpo de la maestra encierra este misterio, condición que le favorece ser gestora del nacimiento no solo de sus propios hijos, sino también de aquellos niños que, bajo su cuidado, han nacido en variados núcleos familiares. Porque la maestra de los niños es parte de quienes esperan por el acontecimiento del nacer, en el sentido que le da Hannah Arendt (Bárcena, 2006). Unas condiciones de llegada se preparan para recibir al «nuevo», al que no existía antes del tiempo de un presente en el que «saldrá a la luz»; este «nuevo» llega al seno de una familia, una raza, una lengua, una cultura que no ha escogido previamente. Y la

maestra, por y con su cuerpo, logra acoger al niño y le espera cada nuevo día en el escenario preescolar².

Acoger al niño es un modo de abrirse a su encuentro. El cuerpo visible de la maestra recibe en su «seno» el cuerpo de los niños que están bajo su cuidado y formación. Es un cuerpo externo volcado en acción hacia otros cuerpos externos. Es un cuerpo expuesto y dispuesto al afuera; un cuerpo preparado (y que se prepara) para ocupar un espacio al lado de otros cuerpos que están formándose para tener un lugar también, su propio espacio. Este cuerpo de la maestra de preescolar es un cuerpo vivo, evidencia de que la docente existe.

3. EL CUERPO DE LA DOCENTE EN ACCIÓN

Llama nuestra atención que la docente de preescolar (también la de primaria, aunque en menor medida) es alguien próximo al sujeto en formación, un «allegado», como dice Ricoeur (2000). Establece una cercanía que es física (aspecto más evidente en la formación de los pequeños y que, al parecer, va disminuyendo en la relación con los adolescentes), cercanía a la que se hará referencia a partir de los cuatro modos en que se presenta el cuerpo de la docente de preescolar: protector, sin protección, en movimiento y sujetador.

128

3.1 *Un cuerpo protector*

Para empezar, debemos hacer énfasis en el cuerpo femenino pues las docentes del preescolar son mujeres y no podríamos hablar del cuerpo del maestro-hombre de preescolar por no conocer ni haber visto ninguno. Sí: es el cuerpo de mujer el que guarda en su naturaleza instintiva la acción protectora a los pequeños. Este carácter protector, semejante al de la madre, y que es imposible para el hombre (aun cuando este aprenda el cuidado desde lo cultural³), se prolonga con los niños del preescolar.

² Resulta interesante el concepto de «estructura de acogida» empleado por Lluís Duch en *Antropología de la vida cotidiana*. Barcelona: Herder, 2007, por cuanto provoca a la exploración del mismo concepto de «formación» en los niños.

³ Nos referimos aquí a la posibilidad que tiene el hombre de aprender a ser protector y cuidador de sus hijos o de otros niños que no sean los suyos, pero también a la imposibilidad de entrar en contacto físico con los pequeños con una piel de mujer por

La maternidad es una función inherente al género femenino, aun cuando el hecho mismo no se concrete. El cuerpo de la mujer está preparado para albergar en su vientre el producto de la fecundación, y mucho más allá, el proceso inicial de la formación de todos los órganos vitales y tejidos de otro que antes no existía, y que ahora es otro cuerpo, un cuerpo hecho de sangre de otro cuerpo, de un cuerpo femenino. Para ser madre, se necesita un cuerpo de mujer.

Pero esto no puede alejarnos de otra evidencia. Al lado de la naturaleza femenina se halla también la cultura con la que se aprende a ser otra mamá. La docente de preescolar pone en tensión su natura con la cultura. Entran en juego el hecho físico mismo de ser madre o no; desear serlo alguna vez u optar por lo contrario; su querer convertirse en madre y biológicamente no poder; tener sus propios hijos, entre otras posibles circunstancias.

Una mujer nunca puede ser madre desconociendo que lo es o sin enterarse de que lo ha sido. La estrecha relación entre dos cuerpos (ocasionalmente más de dos), donde el uno, sin el que sería imposible la formación del otro, hace posible la vida, instaurando una dependencia de vida o muerte. Lo contrario sucede con el cuerpo del padre, que permanece igual antes, durante y/o después de proveer el esperma para la fecundación. El cuerpo masculino no se transforma en la paternidad, al menos no biológicamente. Lo que el ser padre significa es una construcción fuertemente cultural; en mayor medida, se aprende a ser padre por la cultura, aunque exista, con menor intensidad que en la mujer, una condición inherente al género masculino. Lo particular en el hombre es que puede llegar a ser padre, y en efecto serlo, sin saber que lo ha sido. Con una mujer nunca puede suceder así; su ser madre, la gestación, le revela física y emocionalmente lo que está pasando y va a pasar. A excepción de casos tales como el narrado en la película *Hable con ella*, donde una joven que se encuentra en estado vegetativo queda embarazada de un enfermero y, gracias al parto, ella vuelve a la vida, pero sin saber que dio a luz un hijo.

Entonces, la predisposición a ser madre se lleva en el cuerpo protector. A posteriori, la cultura también jugará un papel en este rol, pero antes el cuerpo ya habrá pasado por cambios inevitables y visibles

cuanto no la tiene. Si se quiere, el hombre puede desarrollar una especie de piel espiritual femenina para el afecto hacia los niños, pero físicamente no es esta su condición; es decir, podrá proteger y acariciar pero con la piel de un hombre que ha aprendido a hacerlo.

que serán referentes para el resto de su vida. La pregunta del médico acerca de si se tiene o no hijos se le hace solamente a la mujer. Que el hombre los tenga o no únicamente ha dejado huella en su mente por su relación externa con ellos, en el caso de tenerlos, aunque, como ya se dijo, podría no saber que los tiene. O sea, el cuerpo masculino no queda marcado ni externa ni internamente, ni favorecido o lo contrario, cuando tiene un hijo; por lo menos no en el sentido biológico, pues bien se sabe que el vínculo paterno filial puede generar cambios significativos en el hombre (tema que no abordaremos aquí). En tal sentido, el cuerpo femenino de la maestra palpita protección y eso es lo que ella hace cuando entra en relación con los niños del preescolar: cuidarles.

3.2 UN CUERPO SIN PROTECCIÓN

El cuerpo de la maestra está expuesto a los olores, los roces, los pellizcos, los abrazos, los besos, las excreciones... No puede ser impermeable a esto, ni un día decidir que su cuerpo no va a existir, no va a tocar, no va a mirar. Y aunque ella se ha centrado en la protección de los pequeños, también expone su cuerpo a una relación incondicional con sus cuerpos. (Se cubrirá con un vestuario poco llamativo y encima se pondrá una bata casi siempre blanca con figuras de colores, pero no más).

130

Si de olores se trata, el control de los niños sobre su cuerpo recién comienza a producirse en esta etapa. Pero no son los olores escatológicos los que regulan la acción del docente sobre los cuerpos de los niños, sino la evidencia de cuerpos que están aprendiendo a ser controlados por voluntades que apenas se están formando. Cuerpos que, sobre los olores propios, empiezan a mirarse, a ver que su cuerpo es capaz de expulsar algo que forma parte de ellos –y que por lo mismo es importante– pero que es arrojado fuera porque su cuerpo ya no lo necesita.

Y si hablamos del oído, es con los distintos sonidos que se va constituyendo una especie de comprensión de los cantos, gritos, arrullos, preguntas. Por el sonido, por la voz de los más cercanos, es como los niños leen un enojo, una alegría, una felicitación, un regaño, un juego; la voz nos revela la emoción. A través de su oído, la voz de la madre y el latido de su corazón han sido los primeros contactos con el mundo.

La maestra entra con su cuerpo en relación con los niños, y a través de este, interactúa con su voz. Al comienzo, se expone a muchas voces que intervienen a un mismo tiempo (ruido). Poco a poco, con algo

de normalización y juego, las voces se distinguen: indican alegría o tristeza, enuncian un deseo o una necesidad o son gritos de rabia. Pero siempre voces, voces reveladoras de los hilos que se están, endeble o fuertemente, tejiendo entre esos pequeños y su familia, la calle, la televisión.

Pero la docente también se expone con su tacto. Con sus manos y brazos levanta y abraza, arrulla y acaricia, limpia lágrimas, secreciones y hasta excreciones. Y junto con el ser cuerpo para el abrazo y la limpieza de otro cuerpo, con la piel de esos otros también es abrazado y acariciado, tomado de la mano, ensuciado y pisado, mordido o arañado. Frente a los cuerpos sucios y a los que han dejado marcas sobre su piel, o la de otros, la maestra de preescolar no observa amenaza a su autoridad (es decir, no debería hacerlo). Al contrario, percibe una necesidad: presencia, tacto y cuidado. Por el tacto, la profesora también se unta de pintura, pegantes, gomas, aserrín, arena, gelatina, arcilla, plastilina. Su cuerpo está expuesto a ello, no como defecto sino como condición. ¿Cómo, de otra forma, podría ayudar a pintar, a moldear cosas, a poner goma sobre un papel?

Tenemos entonces, cuerpos de niños que, desde el inicio de su vida, hicieron la primera aproximación al mundo por medio de sus sentidos (el oído y el tacto más fuertes al comienzo); niños que desde su cuerpo empezaron a interactuar con su madre (en el mejor de los casos) y luego con lo otro, incluidos otros sujetos (como la maestra de preescolar), las cosas, la naturaleza.

131

3.3 UN CUERPO EN MOVIMIENTO

Cuando el cuerpo de la maestra se mueve se observan tendencias explícitas hacia la acción, pero también hacia la pasividad. Ambas se presentan casi todos los días de su ser maestra, van y vienen; cuerpo a veces enérgico, a veces calmo, pero casi siempre más activo que pasivo.

El cuerpo activo tiene a su vez tres manifestaciones, a saber:

- Cuando *es cuerpo modelo* que sirve a la *mímesis* del cuerpo de los niños. Aquí se vuelve araña, pero también soldado; se vuelve sapo, pero también bailarina; se hace estatua, pero también árbol. Además, es un cuerpo que se tumba y se enrosca, corre y salta. El cuerpo de la maestra está para

mostrarse a los niños y provocar en ellos la imitación de un oficio, el movimiento de un ser vivo o, simplemente un ejercicio en el contexto de un juego.

Podría ir a Vygotsky para recordar que es el gesto corporal, esa mimesis que hace el niño del mundo, la que prefigura la escritura. En este caso, el cuerpo de la maestra sirve de modelo a esa mimesis; el cuerpo de los niños se moverá como el de la docente, pero nunca igual que aquel. Aprenderá del gesto en el aire y se aproximará a la escritura con su propio cuerpo.

- La segunda manifestación del cuerpo activo de la maestra es la de un *cuerpo normalizador*. Ella no solo le indica al niño cómo sentarse, cómo comer, cómo caminar en línea recta o curva, sino que le ayuda físicamente a hacerlo. Le coge de la mano y le lleva por un sendero, le alza y le ubica en una silla o en la taza del inodoro, toma su mano para indicarle cómo coger el crayón o el pincel, o cómo asir la cuchara para tomar la sopa. Es cierto que el hogar de los niños ha podido adelantar más o menos esta labor, pero la maestra del preescolar se encarga de hacerlo efectivo. Una ventaja está en que los niños creerán en ella, le harán caso, la verán como su referente principal en el colegio, el más cercano, la mujer protectora en ese ámbito.

Como se puede ver, la cercanía física sobrepasa los límites de la distancia pública entre dos personas, para hacerse una distancia íntima⁴, de cuerpo con cuerpo. Quizás por ello los lazos afectivos de los pequeños con su maestra de preescolar son tan fuertes. Muchas veces el cuerpo de aquella se pone en el lugar del cuerpo del niño, se hace uno con él en esa normalización. No es casual que muchos de nuestros niños aprendan a bailar sobre los pies de los adultos quienes los sostienen de las manos y, siguiendo un ritmo musical, se mueven a un mismo tiempo con el pequeño.

Hay una tercera y última manifestación de este cuerpo activo:

- Se trata de un *cuerpo que se desplaza* por el aula o el espacio en que se encuentren los niños como si se tratase de un

⁴ Como lo nombra Edward Hall al referirse a la proxémica en *El lenguaje silencioso*. Madrid: Alianza, 1989.

«recorredor». De un punto a otro del salón, casi todo el tiempo de aquí para allá, preparando materiales, revisando el trabajo de un niño, corrigiendo ejercicios, llevando a alguien al baño, repartiendo las refacciones, chequeando y ayudando a que la tarea de cada uno –en su pupitre– se esté llevando a cabo. Por este cuerpo quien se desplaza es que la docente que mantiene un vínculo con los niños y una relación con los espacios. De ahí que ella misma distribuya de cierta forma las sillas y las mesas: para circular por todos lados sin que quede un lugar fuera de su control y atención.

Al lado de ese cuerpo activo de la maestra de preescolar, también hay un rol pasivo, aunque no estático. Con «cuerpo pasivo» nos referimos a esas actividades que no exigen ni mimesis, ni normalización ni desplazamiento, sino quietud y una atención diferente sobre los asuntos de su ser maestra de preescolar.

Se trata de un cuerpo sentado, casi siempre en la silla que hace un todo con el escritorio, incorporado a la revisión de las tareas ya hechas por los niños (los chulos, las caras felices, los colores primarios) y a la adición de nuevas o de ejercicios (ya sea para realizar en la casa o en la escuela). Entonces, en esta instancia prima la motricidad fina de la maestra. Elabora dibujos, figuras, letras, palabras sobre los cuadernos o las hojas de trabajo de los pequeños; y sobre los mismos, también puede poner sellos y calcomanías. Entre muchas otras acciones recorta fotos y papeles, perfora y cose hojas, hace letreros y pega láminas. En este momento, las extremidades inferiores están relativamente quietas, aumentada la actividad fina de sus extremidades superiores y el tronco.

Entre el cuerpo activo y pasivo se mueve la maestra de preescolar. Ambas tendencias la constituyen. No se concibe a la formadora de preescolar como aquella que dice cómo se hace algo sino como quien hace ese algo con los pequeños; y lo hace con su cuerpo: puede indicar (en el sentido peirceano del signo como índice), puede imitar (en el sentido del gesto corporal «parecido a»). Tampoco se concibe una docente de preescolar como alguien que «dicta su clase» y se marcha. En preescolar, la maestra nunca puede no estar: los niños demandan su presencia, su estar ahí para cualquier cosa. Además, no se «dicta clase», sino que casi todo el tiempo se está como en un taller. Por eso el acompañamiento permanente, que no se puede pensar sin un cuerpo, sin un estar físico (o virtual, por ejemplo). El niño de preescolar siempre tendrá una pregunta o necesitará una indicación; o querrá compartir el

descubrimiento de un escarabajo, o deseará la revisión y aprobación de la maestra.

Finalmente, y en medio de todo, no se puede ser maestra de preescolar desde el escritorio. El pequeño necesitará su cercanía física para que con su voz, y con nombre propio, pueda decirle: «vamos a leer», «aún nos queda por terminar esta nube», «¡qué bien, ya empezaste!», «mira, aquí te saliste del renglón, vamos a borrar y lo volvemos a intentar», «qué bella tu carta, gracias»... O para que con su mirada le indique que no puede tomarse el yogur del compañero, o que está contenta por lo que ha hecho. El niño necesita presencia, presencia física de alguien que puede respirar a su lado, acompañarle, protegerle.

3.4 UN CUERPO SUJETADOR

Por último, no podemos dejar de referirnos a este modo del cuerpo de la docente de preescolar, pues ella no solo está en permanente contacto físico con los pequeños, sino también con los materiales que usará en esa relación con ellos: cartulinas, plásticos, frascos, libros, tapetes, pupitres, sillas. Cargar y descargar objetos, subir y bajar cosas, abrir y cerrar muebles. Es como si su práctica en el preescolar le impusiera como condición tocar todo aquello con lo que entrará en relación para el ejercicio de su rol. Vuelve a aparecer aquí la idea de taller pues nada puede hacerse sin materiales o recursos.

134

En síntesis, la maestra de preescolar está la mayor parte de su tiempo en la escena del taller, por eso su cuerpo es vital. Es su *corpus* (Vásquez, 1999) el que está, antes que la palabra. Su cuerpo es lo visible, lo expuesto, la materialidad que entra en relación con los niños. Por su cuerpo pasa esa mimesis, esa normalización y desplazamiento. Por su cuerpo, de una u otra forma, pasan los otros cuerpos, y hasta las herramientas de su trabajo.

4. EL CUERPO DE LA MAESTRA Y LA FORMACIÓN DE LOS NIÑOS

La formación no se realiza por fuera del sujeto aunque las razones que la motivan sean externas. Se trata de un proceso interno que deviene, ya sea de una razón externa y/o interna, en el que la persona misma es la única evidencia de su formación: es «resultado o efecto» de

otro u otros y de sí mismo «por la acción de formarla o formarse» (Zarzar, 2003, p. 29). Por la acción del sujeto se sabe de su formación, aunque es claro que no toda acción la revela. En este caso, la referencia a la acción se comprende mejor como acontecimiento; cuando hay formación, hay acontecimiento. Así como acontece el nacimiento de un nuevo ser en el mundo, en el sentido de Arendt (Bárcena y Mélich, 2000), es desde dentro del sujeto de donde «cabe esperar de él lo infinitamente improbable e imprevisible» (Bárcena y Mélich, 2000, p. 93).

Así las cosas, la formación, como proceso que paulatinamente se hace visible en cada quien, depende en buena medida de lo que pase y se observe en el cuerpo. El cuerpo también se forma para la cercanía o la distancia con otros sujetos y otras cosas, o para ser con otros sujetos y gracias a otras cosas. El papel del formador en el preescolar, en la constitución del sujeto-niño y en la constitución subjetiva del mundo que está iniciando, tiene sentido porque la relación entre ambos se da en tanto pueden ser «allegados» (Ricoeur, 2000), no son extraños. El allegado es aquel que por su cercanía con otro se convierte en puente o mediación entre la memoria individual y la colectiva; es un referente de memoria en la construcción de una historia personal.

La maestra de preescolar es allegada a los niños. Por eso, lo que suceda en ellos dependerá en gran medida de la relación que esta tenga con cada uno. El acercamiento a la lectura y la escritura, por ejemplo, como procesos cognitivos, pasará primero por el cuerpo, por lo más próximo y tangible del otro, su materialidad; por el contacto físico con un libro, por la mano de la maestra cubriendo la mano del niño para indicar un movimiento con el lápiz o el crayón, por el dedo del niño que empieza a desplazarse de izquierda a derecha sobre un cuento. Por esta cercanía es que habrá una huella que quedará en el niño (muchas veces también en la docente) y que le permitirá recordar que una vez hubo una maestra que le enseñó la música o la literatura o la alegría. Pero habrá también huellas que no quieran recordarse, como las que devienen de un golpe, una burla o un desprecio, o también aquellas que por alguna razón no se recuerdan. Una maestra de preescolar hace historia con su cuerpo, en el cuerpo de los pequeños.

135

⁵ No toda acción es un acontecimiento; para Arendt solo aquellas susceptibles de ser narradas, esto es, las que evidencian una radical novedad y sorpresa, un nuevo comienzo y nacimiento en un sujeto.

En este mismo sentido, hemos de recordar que en el preescolar muchas acciones son el comienzo de algo que seguirá de forma permanente y continua a lo largo de los años; la formación que se piense para los más pequeños podrá determinar su rumbo en el mundo escolar y hasta en el universitario. Y no podría ser de otro modo pues la mayor evidencia del existir es el cuerpo, y en el preescolar este es innegable pues, como ya vimos, es constitutivo del proceso formativo. Su presencia prima sobre lo demás.

Pensar la formación de los niños, entonces, es encontrarse cada vez más cerca de los sentidos y de la palabra. Por el cuerpo nos exponemos al mundo; sin este, no existimos en lo físico. Con el cuerpo nos exponemos al otro con quien significamos el mundo, con quien nos formamos. La palabra viva, emergida del cuerpo, contribuye a esta significación porque entre maestro y discípulo hay un darse en el lenguaje verbal y no verbal:

El maestro aprende del discípulo y es modificado por esa interrelación en lo que se convierte, idealmente, en un proceso de intercambio (Steiner, 2004, p. 15).

136

Y porque:

Enseñar con seriedad es poner las manos en lo que tiene de más vital un ser humano. Es buscar acceso a la carne viva, a lo más íntimo de la integridad de un niño o de un adulto. Un maestro invade, irrumpe, puede arrasar con el fin de limpiar y reconstruir (Steiner, 2004, p. 26).

No se podría hablar de confianza con los niños cuando la distancia corporal entre ambos es amplia, cuando no alcanzan a mirarse a los ojos y ver lo vulnerable del otro, cuando la palabra no alcanza a ser oída ni comprendida.

En el preescolar, con niños entre 3 y 6 años aproximadamente, cuerpo y palabra son inseparables. La oralidad, la mágica y poderosa presencia de la oralidad, sobresale para que recordemos a los amos del mito, de la repetición; emerge para que la maestra descubra el inevitable tiempo cíclico con cada nuevo niño que llega a sus manos, el nacimiento de cada uno al mundo, y con esto, pueda ella misma renovarse. Oralidad poderosa porque evidencia vida, sonido, volumen, olor, tacto, que no deja duda de una existencia, un cuerpo; porque en el preescolar no puede ser reemplazada por la teleconferencia, ni el vídeo. Exige el cara a cara, la voz

en directo, el lugar para el error y su corrección al instante, la presencia del otro.

El cuerpo es la certeza de que existimos, de que nacimos alguna vez y estamos vivos. La palabra es la certeza de que tenemos historia porque alguien pudo o puede contar nuestra venida al mundo. En ambos casos, gracias a los otros nos hemos formado y nos seguimos formando, como niños y como maestras.

Resulta interesante, por contraste, que aunque Jorge Luis Borges no explicita el cuerpo en su obra literaria, sí le apueste a la infinitud del ser humano que solo es posible por su propia finitud corpórea. Con lo finito del cuerpo el ser humano puede ser infinito gracias a la palabra. Por la vista, el olfato, el tacto, hablan los espacios y los tiempos; por los sentidos se experimenta en directo la localidad y el universo, la fragilidad y la grandeza humana. Como en el poema *Los espejos*:

*Yo que sentí el horror de los espejos
no solo ante el cristal impenetrable
donde acaba y empieza, inhabitable,
un imposible espacio de reflejos
sino ante el agua especular que imita
el otro azul en su profundo cielo
que a veces raya el ilusorio vuelo
del ave inversa o que un temblor agita [...]*

El cuerpo que vemos de nosotros y de otros, con el que nos reconocemos entre otros cuerpos, el que miran los otros y es mirado por nosotros. Este cuerpo es el que se percata de la realidad. Para Arendt (Bárcena y Mélich, 2000, p. 41), la realidad se manifiesta en sus apariencias, en la confianza hacia los sentidos como vía de conocimiento del mundo⁶. Cuando el sujeto ve (más allá de la identificación de una cosa), «no solo se disuelve en lo visto, sino que se confirma a sí mismo –se reafirma en lo que es y en quien es– precisamente por percibir su diferencia con lo percibido»⁷, con la alteridad.

⁶ Para Arendt también se trata de la recuperación, por la experiencia, de la acción pública.

⁷ Catherine Chaliel, citada por Fernando Bárcena y Joan-Carles Mélich (2000): *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós, pp. 40-41.

En la formación de los niños es necesario reiterar que su cuerpo los constituye, y ya determina de una u otra manera su formación. Estos cuerpos, percibidos y reconocidos o no por los otros, determinan procesos de auto-reconocimiento en donde ningún cuerpo es sin otros cuerpos: de hermanos, amigos, vecinos, padres, maestros, parejas. Hay reconocimiento de color de piel, olor, textura, contextura por las diferencias y semejanzas entre unos y otros. El cuerpo de los niños no podrá hacerse invisible en la labor pedagógica.

Al lado de ello, el cuerpo de la maestra requiere de su auto-reconocimiento, asunto que contribuiría a la labor pedagógica en el preescolar. Tendría ella que identificar miedos y deseos en su cuerpo; la aceptación o no de sus ritmos corporales; el cuidado a nivel de la salud, alimentación y estética; el dolor y sufrimiento que llegan a visibilizarse a través del cuerpo. No en vano muchos diarios de mujeres se han escrito con fuerte alusión a las emociones, todas atravesadas y sentidas en el cuerpo. Lo interesante, y a veces arriesgado, es que con el cuerpo, afectado o no, las maestras de preescolar entran en relación con los pequeños, construyen vínculos vitales con ellos. La mirada sobre sí misma en su corporalidad, ese reconocimiento de su condición humana podría ponerse a favor de esa relación.

138

En síntesis, la cercanía física de la maestra con el niño que se está formando es vital. Con ellos, resulta difícil o mejor, imposible una formación desde el tablero o solo desde el discurso. La formación se da con el cuerpo y no fuera de este.

BIBLIOGRAFÍA

- ABBAGNANO, Nicola (2004): *Diccionario de filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ARENDT, Hannah (1993): *La condición humana*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- (1996): *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- BÁRCENA, Fernando (2006): *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*. Barcelona: Herder.
- y MÉLICH, Joan Carles (2000): *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.

- BARING, Anne y CASHFORD, Jules (2005): *El mito de la diosa*. México: Siruela y Fondo de Cultura Económica.
- BORGES, Jorge Luis (2003): *Ficcionario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CELA, Jaume y PALOU, Juli (2005): *Carta a los nuevos maestros*. Barcelona: Paidós.
- CORRIPIO, Fernando (1997): *Diccionario de ideas afines*. Sexta edición, Barcelona: Herder.
- DUCH, Lluís (2007): *Antropología de la vida cotidiana*. Barcelona: Herder.
- EGAN, Kieran (1991): *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia / Morata.
- EMBREE, Lester (2003): *Análisis reflexivo. Una primera introducción a la investigación fenomenológica*. México: Red Utopía y Jitanjáfora Morelia Editorial.
- GRÜN, Anselm (2001): *Portarse bien con uno mismo*. Salamanca: Sígueme.
- HALL, Edward (1989): *El lenguaje silencioso*. Madrid: Alianza.
- IRIBARNE, Julia (2007): «Preservación de sí mismo. La paradoja del centramiento descentrado en E. Husserl», ponencia presentada en el IV Coloquio Latinoamericano de Fenomenología, celebrado en Bogotá, Colombia, del 29 de agosto al 1.º de septiembre.
- KNAPP, Mark (1982): *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.
- NANCY, Jean-Luc (2003): *Corpus*. Madrid: Arena Libros.
- NOGUÉS, Inmaculada (1999): *De lo físico a lo sutil. Nuestra constitución física y energética*. Barcelona: Didaco.
- RICOEUR, Paul (2000): *La memoria, la historia y el olvido*. México: Fondo de Cultura Económica.
- STEINER, George (2004): *Lecciones de los maestros*. Madrid: Siruela.
- VÁSQUEZ, Fernando (1999): *Didácticas de la literatura en la escuela*. Bogotá: Javegraf.
- (2002): «Leer un texto vivo», *eba cultura como texto. Lectura, semiótica y educación*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- (2005): «Más allá del ver está el mirar. (Pistas para una semiótica de la mirada)» y «Diez reflexiones sobre lo cotidiano», en *Rostros y máscaras de la comunicación*. Bogotá: Kimpres.
- VYGOTSKY, Lev (1997): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- ZARZAR, Carlos (2003): *La formación integral del alumno: qué es y cómo propiciarla*. México: Fondo de Cultura Económica.

Recursos bibliográficos no impresos

Hable con ella. Pedro ALMODÓVAR (dir.), El deseo S.A., España, 2001 (96 min.).

EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: A PERSPECTIVA DO ACESSO E DO FINANCIAMENTO

Fernanda da Rosa Becker *

SÍNTESE: O presente trabalho busca traçar um diagnóstico da atual situação de acesso e financiamento da educação infantil no Brasil. A análise identifica esses dois fatores como os principais obstáculos a serem superados para que tanto as metas de expansão da rede de ensino como a melhora do atendimento sejam alcançadas.

A educação infantil constitui o nível inicial da educação, reconhecida como direito da criança em inúmeros documentos (CER/2005 e especificamente no Brasil: CF1988, LDB/96 e ECA/90) e, na atualidade, está presente na legislação interna da maioria dos países. Tradicionalmente atende a crianças de 0 a 5 anos e se divide em dois níveis: a creche e a pré-escola. Nas últimas décadas ocorreram importantes mudanças na legislação brasileira que resultaram numa alteração do sistema de financiamento e na questão do acesso a esse nível da educação.

Palavras-chave: educação infantil; financiamento; acesso à educação.

SÍNTESIS: El presente trabajo busca trazar un diagnóstico de la actual situación de la educación infantil en Brasil, en cuanto a su acceso y a su financiación. El análisis identifica esos dos factores como los principales obstáculos que deben ser superados para que tanto las metas de expansión de la red de enseñanza como la mejoría del servicio sean alcanzadas.

La educación infantil constituye el nivel inicial de la educación, reconocido como derecho del niño en innumerables documentos (CER/2005 y específicamente en Brasil: CF1988, LDB/96 y ECA/90), en la actualidad, está presente en la legislación interna de la mayoría de los países. Tradicionalmente atiende a niños de 0 a 5 años y se divide en dos niveles: la guardería y la etapa preescolar. En las últimas décadas se han producido importantes cambios en la legislación brasileña que han conllevado a una alteración del sistema de financiación y a la forma de acceso a ese nivel de educación.

Palabras clave: educación infantil; financiación; acceso a la educación.

* Mestranda em Administração Pública na Fundação Getúlio Vargas (FAPERJ/FGV),

ABSTRACT: *The present paper aims at making a diagnosis of the current situation of childhood education in Brazil, regarding access and financing. The analysis identifies those two factors as the main obstacles that have to be overcome, in order to achieve the goals in expansion of the teaching network, and in service improvement.*

Childhood education is the first level of education, acknowledged as a children's right in countless documents (erc/2005 and in Brazil specifically: cf1988, ldb/96 y eca/90). Nowadays, it is included in the domestic law of most nations. Historically, it serves children from age 0 to 5, and it is divided in 2 levels: nursery and preschool. During the past decades, the Brazilian legislation has undergone important changes that have entailed an alteration in the financing system and in the way this level of education is accessed.

Key words: childhood education, financing, access to education.

1. INTRODUÇÃO

142

Educação infantil: etapa inicial da educação, reconhecida como direito da criança em inúmeros documentos (ERC/2005 e no Brasil: CF1988, LDB/96 e ECA/90) e, na atualidade, presente na legislação interna da maioria dos países. Atende a crianças de 0 a 5 anos e se divide em duas etapas: a creche (0 a 3 anos) e a pré-escola (4 a 5 anos).

Atualmente, verifica-se a existência de diferentes tendências relativas ao nível inicial da educação infantil. Uma, defende a acolhida de crianças nas instituições desde muito cedo, ainda antes de ela completar um ano de idade, como consequência das exigências de realização pessoal das mães e dos ganhos da educação coletiva. Essa atitude se intensifica cada vez mais nos últimos tempos a partir das conquistas obtidas pelos movimentos feministas. Outra tendência é a de prolongar a licença maternidade, mantendo em casa a mulher com vistas a proporcionar à criança um desenvolvimento, que, na perspectiva psicanalítica tradicional, aumentaria as possibilidades de formar um adulto equilibrado e feliz. Processo muitas vezes estimulado pelo próprio governo, como é o caso, por exemplo, do *kinderbetreuungsgeld*¹ na Áustria. É preciso salientar que essa última tendência acentua-se em países tecnologicamente mais desenvolvidos.

¹ Ajuda financeira concedida pelo governo a mães ou pais até a criança completar 2 anos, caso permaneçam em casa cuidando da criança neste período. É necessário comprovar ter renda bruta anual inferior a 14.600 euros. Mais informações em: <<http://www.help.gv.at/Content.Node/8/Seite.080600.html>>.

No caso brasileiro, prevalece a primeira tendência em relação às creches, em virtude de haver um número cada vez maior de mulheres, de todos os estratos sociais, procurando instituições (oficiais ou não) que recebam seus filhos, por razões diversas, destacando-se, principalmente, suas ocupações profissionais. Ao mesmo tempo, é importante ver a relação criança-ambiente como responsável pela integração da criança, além de se perceber a instituição de acolhimento infantil como um elemento integrador que deve trabalhar todas as relações, podendo desempenhar um papel positivo no desenvolvimento infantil.

Ao considerarem a pré-escola, pesquisas apresentam inúmeros benefícios para as crianças que atendem a esta etapa da educação, como a redução da mortalidade nesta faixa etária, maior desenvolvimento cognitivo, maior tempo de permanência na escola, redução de repetências e de abandono da escola e até mesmo maior aquisição de vocabulário, devido à convivência desde cedo em diferentes ambientes (Haddad, 2006; RelatórioEFA-2006; Griffin, 2006). A criança que frequenta a educação infantil tem, em média, um ano a mais de escolaridade do que aquela que ingressou na escola diretamente no ensino fundamental. E tem 32% a mais de chances de concluir o ensino médio (INEC, 2006).

No entanto, há outras concepções em voga na atualidade. Particularmente interessante é a visão decorrente do desenvolvimento de uma nova «sociologia da infância». Esta visão está presente na convenção de direitos da criança (2005) que concebe-a como um sujeito de direito, com voz própria e entende a educação infantil como uma etapa de desenvolvimento, uma etapa importante para o momento presente da criança e não um «investimento» em longo prazo como na tradicional visão centrada na formação de capital humano (Haddad, L. 2002; Trisciuzzi, L. e Cambi, F. 1993).

Devido ao amplo reconhecimento da contribuição da pré-escola para as crianças (independentemente da visão adotada), e para o sistema educacional como um todo, alguns países, como por exemplo, o México, já incluíram este segmento como etapa obrigatória da educação. No Brasil, ainda não se dá esta obrigatoriedade. A história de atendimento à criança em idade anterior à escolaridade obrigatória foi marcada, em grande parte, por ações que priorizaram a guarda das crianças. Em geral, a educação infantil, e em particular as creches, destinava-se ao atendimento de crianças pobres, isto é, os serviços prestados – seja pelo poder público seja por entidades religiosas e filantrópicas – não eram considerados um direito das crianças e de suas famílias, mas sim uma doação,

que se fazia sem grandes investimentos. Além dessas iniciativas, também as populações das periferias e das favelas procuraram criar espaços coletivos para acolher suas crianças, organizando creches e pré-escolas comunitárias. Para tal, construíram e adaptaram prédios com seus próprios e poucos recursos, o que seguem fazendo na ausência do Estado (MEC; 2006).

A Constituição de 1988 representou um grande avanço, ao estabelecer como dever do Estado, por meio dos municípios, a garantia à educação infantil, com acesso para todas as crianças de 0 a 6 anos a creches e pré-escolas. Essa conquista da sociedade significou uma mudança de concepção. A educação infantil deixava de se constituir em caridade para se transformar, ainda que apenas legalmente, em obrigação do Estado e direito da criança.

Tanto as pesquisas e os estudos quanto as pressões da sociedade civil organizada reafirmaram esses valores na LDB, promulgada em 1996, que considera a educação infantil a primeira etapa da Educação Básica. Na LDB, a construção de novas unidades e a conservação das instalações escolares foi incluída nos orçamentos de educação com o objetivo de aumentar quantitativa e qualitativamente a oferta deste serviço. A partir daí, uma série de documentos legais é produzida com o objetivo de definir critérios de qualidade das unidades destinadas à educação da criança de 0 a 5 anos. Entretanto, particularmente quanto a estes aspectos, atendimento e instalações, ainda há sérios problemas a serem enfrentados, conforme o diagnóstico apresentado no Plano Nacional de Educação.

144

É importante ressaltar, entretanto, uma mudança recente feita na legislação: até o ano de 2005, o atendimento obrigatório focava crianças de 7 a 14 anos, mas, a partir da Lei 11.274/2006, foi feita a inclusão de mais um ano e estendido o atendimento a crianças de 6 anos. Esta foi uma medida importante, na perspectiva da garantia do direito à educação e da existência de oferta correspondente à demanda, ao considerar a diferença entre a matrículas de crianças até 1 ano e o de crianças com 6 anos. O segundo dado chega a ser 90 vezes superior ao primeiro (Kappel, Carvalho e Kramer; 2001).

O presente trabalho busca traçar um diagnóstico da atual situação da educação infantil no Brasil com o objetivo de analisar a questão do acesso e do financiamento, dois dos principais obstáculos a serem superados para que tanto as metas quantitativas como as qualita-

tivas sejam alcançadas. O estudo está dividido em quatro partes, das quais a primeira é esta introdução; a segunda apresenta *background* da Política Educacional no Brasil com foco na questão do financiamento e do acesso; a terceira analisa com base em dados empíricos a estrutura das creches e pré-escolas e a última traz alguns comentários à guisa de conclusão.

2. POLÍTICA EDUCACIONAL, FINANCIAMENTO E ACESSO

Nas duas últimas décadas, a Política educacional no Brasil passou por mudanças significativas. Atualmente a educação básica está descentralizada do ponto de vista administrativo e tem seu foco posto no ensino fundamental, etapa da educação que compreende nove anos de ensino obrigatório (CF1988, LDB/96 e Lei 11.274/2006). Ao considerar a ênfase no ensino fundamental deve-se ressaltar que se trata de uma recomendação presente em documentos do Banco Mundial (Altman, 2002) e facilmente identificável por meio de uma análise do atual modelo de financiamento da educação básica.

A Constituição de 1988 definia o percentual mínimo das receitas a ser utilizado para o financiamento da Educação pública. O montante definido foi: 18% do orçamento da União (e não mais os 13% da Emenda Calmon) e 25% da receita dos impostos dos Estados e Municípios. Em 1996, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) introduziu uma mudança nestes percentuais: a partir desta Lei, os municípios poderiam determinar um percentual diferente para este fim (respeitando sempre o mínimo de 25%) através da Lei Orgânica de cada cidade. No tocante à descentralização, a Constituição Federal de 1988 definia da seguinte forma as competências administrativas na área da educação (tabela 1).

Destarte, os municípios são responsáveis pela provisão da educação infantil e pelo ensino fundamental. Ao considerar a questão do financiamento da educação fica determinado um percentual mínimo a ser gasto com a educação básica, mas não há dentro desta vinculação uma determinação de um mínimo a ser gasto com as diferentes etapas que a compõem. A determinação da cooperação técnica carece de maior especificação além das responsabilidades que competem a cada esfera de governo. Os municípios, esferas mais próximas à população, são cobrados e constantemente estão obrigados a atender a demandas locais que nem sempre são de sua competência.

TABELA 1
Competências legais

	Municípios	Estados	União
Educação Infantil	Dever de assegurar a todos os pais que a solicitarem	Cooperação técnica e financeira aos municípios (CF, art. 30)	Cooperação técnica e financeira aos municípios (CF, art. 30)
Ensino Fundamental	Dever de assegurar em regime de colaboração com os Estados (LDB, art. 11)	Dever de assegurar em regime de colaboração com os Municípios (LDB, art. 10)	Cooperação técnica e financeira, visando garantir a equalização de oportunidades educacionais (CF, art. 211 e LDB, art. 75)
Ensino Médio	Oferecer só depois de atendidos a ed. infantil e o ensino fundamental	Atendimento prioritário (LDB, art. 10)	

FONTE: Constituição da República e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96).

Assim, ao longo da década de 90, a maioria dos municípios direcionou grande percentual destes recursos para o ensino fundamental e deixou os investimentos na educação infantil, etapa não obrigatória, sujeitos à disponibilidade orçamentária. Em localidades onde o Estado assumiu quase totalmente a provisão do ensino fundamental, como na região metropolitana do estado de São Paulo, os municípios investiram e construíram uma ampla estrutura de atenção à educação infantil.

146

Em 1996, foi criado o FUNDEF², fundo que distribuía recursos para estados e municípios de acordo com o número de crianças matriculadas no ensino fundamental. Desenhou-se e se implantou um modelo de financiamento próprio, com regras claras e rígidas, que assegurassem não só a prioridade legal, mas também a prevalência e a permanência de um núcleo privilegiado. A visão sistêmica, portanto, não esteve presente na formulação do FUNDEF. Tampouco este contribuiu para a implantação dessa nova concepção de educação, que passou a ser necessária para todos no mundo moderno.

Logo, a criação deste fundo agravou a situação de financiamento da educação infantil, até mesmo nos municípios que só ofereciam esta etapa da educação. O mecanismo de arrecadação e distribuição do fundo fazia com que cidades que não tivessem rede de ensino fundamental perdessem recursos e foi o grande responsável pela municipalização do ensino fundamental no Brasil (Relatório EFA-2000).

² Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do magistério – composto por receitas vinculadas de estados e municípios.

Além disso, verificou-se uma tendência nacional para retirar as crianças de 6 anos das pré-escolas e matriculá-las no nível seguinte com o objetivo de ampliar o volume de recursos recebidos. Esta tendência associada a uma demanda por atendimento resultou na Lei 11.274/2006 e na criação do ensino fundamental de nove anos.

O FUNDEF esteve em vigor até o ano de 2006, quando foi criado o FUNDEB – Fundo de Manutenção da Educação Básica, que corrigiu as falhas do modelo anterior no tocante à educação infantil e passou a destinar recursos de acordo com o total de matrículas em todas as etapas da educação básica.

A partir deste momento, pode-se considerar que a educação infantil não é mais concebida como uma etapa da educação de importância menor. Ela ganhou espaço político, afirmou-se tecnicamente e encontra defensores em todos os âmbitos da sociedade. Por isso, está presente no FUNDEB em igualdade de condições com as etapas seguintes do processo educacional (Didonet, 2006).

Apesar da inclusão do primeiro nível da educação não se pode considerar que de fato esta iniciativa terá como resultado um aumento da oferta da educação infantil e, conseqüentemente, do acesso em todos os municípios brasileiros. O modelo de composição do fundo sofreu alterações em relação ao modelo do FUNDEF, isto é, novos tributos foram vinculados e o percentual de vinculação foi alterado de 15% para 20%. No entanto, os novos impostos vinculados não são receitas próprias dos municípios. Assim, novamente os pequenos municípios acabaram por perder recursos na partilha do fundo uma vez que são os que têm maior participação de transferências na receita total. Os municípios maiores são mais autônomos, conseguem a maior parte de sua renda por meio de receitas próprias e também são os responsáveis pelas maiores redes escolares, portanto, possuem um maior coeficiente de repasse do fundo que é feito com base no total de matrículas de cada cidade. Em conseqüência deste mecanismo de captação e de divisão de recursos, 34% dos municípios perderam receitas com o FUNDEB em 2007 (CNM; 2008).

Destarte, o ganho de recursos só é efetivo nos estados em que há a complementação da União, isto é, quando o volume arrecadado é inferior ao valor mínimo nacional. No primeiro ano de vigência do FUNDEB, oito estados receberam a complementação: Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Paraíba, Pernambuco e Piauí. No ano de 2008

além destes oito, o estado do Amazonas passou a receber a complementação.

Deve ser ressaltado que a avaliação feita pela Confederação Nacional dos Municípios (CNM) constatou que o valor médio do aluno na creche em 2007, no FUNDEB, foi de R\$ 1.057/ano, bem abaixo do custo efetivo, pois segundo pesquisa realizada o custo seria de aproximadamente R\$ 2.866,78/ano.

Ao considerar a pré-escola, o valor médio do aluno em 2007, foi de R\$ 1.189,25/ano, pouco abaixo do custo levantado pela pesquisa feita pela CNM/UFRGS, de aproximadamente R\$ 1.252,5/ano.

Assim, a ampliação da oferta de creches permanece fortemente ligada à capacidade financeira e de recursos humanos de cada cidade, já que o valor que os municípios precisam complementar para a manutenção é bastante significativo.

A demanda por creches e pré-escolas é crescente, mas o acesso continua restrito a uma pequena parte da população com recursos para buscar uma instituição privada que atenda a suas necessidades e aos poucos que conseguem lugar entre as vagas oferecidas na rede pública. O acesso à educação infantil, muitas vezes, fica à mercê de programas e projetos pontuais financiados pelo governo federal e/ou dos estados, com indefinições quanto à qualidade de sua oferta (Souza; Faria 2005).

Apesar do obstáculo do financiamento, é possível constatar uma evolução do atendimento ao longo dos últimos anos. A próxima tabela traz dados que ilustram o aumento do acesso em virtude das mudanças na legislação citadas anteriormente e de um maior reconhecimento da importância da educação infantil. Os dados estão divididos por regiões e unidades da federação com o objetivo de mostrar que há diferenças na evolução nos contextos intra-regional e inter-regional. A abordagem se faz em três momentos, nos anos de 1991 e 2000 quando a taxa foi calculada com base nos dados do censo demográfico e nos dados de matrícula disponibilizados pelo MEC; e no ano de 2007 com base nos dados do censo escolar e da contagem populacional de 2007 (IBGE).

A tabela 2 mostra que nos últimos dezesseis anos houve um crescimento médio de aproximadamente 24% no atendimento a crianças de 0 a 5 anos (medido pela taxa bruta de matrícula). Houve de fato uma expansão da rede, mas este resultado não pode ser atribuído somente a

TABELA 2 (continua)
Evolução da taxa de matrícula por unidades da Federação

Educação Infantil		Tx. Bruta de Matrícula		
0-5 anos	Matriculas 2007	1991	2000	2007 ^a
Brasil	6.518.453	14,23	23,03	38,06
Região Norte	551.924	9,35	15,39	39,32
Acre	28.524	9,99	16,98	44,59
Amapá	23.671	18,17	22,2	29,78
Amazonas	117.295	10,05	9,32	26,57
Pará	284.164	8,25	16,19	45,74
Rondônia	43.216	10	14,56	38,06
Roraima	17.265	13,34	28,33	56,28
Tocantins	37.789	9,4	20,88	34,22
Região Nordeste	2.033.720	14,3	21,81	42,36
Alagoas	92.809	12,19	13,85	22,58
Bahia	495.394	8,89	16,62	25,99
Ceará	359.840	15,39	30,29	42,20
Maranhão	332.712	17,28	24,02	58,08
Paraíba	123.201	12,15	23,24	34,46
Pernambuco	288.245	15,51	15,12	42,94
Piauí	127.251	17,39	26,74	53,64
Rio Grande do Norte	134.451	22,75	31,97	55,05
Sergipe	79.817	24,01	30,32	46,34
Região Sudeste	2.748.678	16,25	26,99	38,45
Espírito Santo	139.784	17,14	27,09	47,50
Minas Gerais	531.531	15,13	22,97	25,12
Rio de Janeiro	433.489	14,56	21,89	34,69
São Paulo	1.643.874	17,4	30,99	46,48

TABELA 2 (continuação)
Evolução da taxa de matrícula por unidades da Federação

Educação infantil		Tx. bruta de matrícula		
0-5 anos	Matriculas 2007	1991	2000	2007 ^a
Região Sul	798.360	13,32	22,95	37,69
Paraná	322.711	11,57	24,39	40,11
Rio Grande do Sul	242.523	10,15	16,8	28,21
Santa Catarina	233.126	22,23	31,28	44,75
Região Centro-Oeste	385.771	10,76	16,53	32,46
DF	77.351	17,37	27,6	33,64
Goiás	132.187	14,11	15,4	28,86
Mato Grosso	91.224	5,75	15,41	29,11
Mato Grosso do Sul	85.009	11,81	20,57	38,22

FONTE: Elaboração própria, a partir dos dados dos censos demográficos (1991 e 2000), e da contagem populacional 2007, Data SUS e censo escolar.

^a A taxa bruta de 2007 é uma estimativa com base na taxa geométrica de crescimento do percentual da população até 5 anos, calculada por meio dos dados disponibilizados pelo Data SUS e combinada com os dados da contagem populacional de 2007 realizada pelo IBGE e com as informações de matrícula do censo escolar 2007 disponibilizadas pelo INEP.

este fator: há fatores demográficos, como a redução da taxa de fecundidade e conseqüente redução do total da população de 0 a 5 anos, que têm influência direta nestas taxas.

Em relação a 1991, há uma variação no contexto interestadual na distribuição do atendimento: o estado do Sergipe, até então, cobria o maior percentual (24%) da população com idade entre 0 e 5 anos, enquanto em 2007 o maior percentual é referente ao estado do Maranhão (58%). Desta forma, os estados que detêm o maior atendimento pertencem à região Nordeste, pouco desenvolvida, e caracterizam a existência de um esforço do setor público (Demo, 1995). Ao observar a variação entre os anos de 2000 e 2007 constata-se que das 5 maiores variações no período, 4 são de estados (Maranhão, Pará, Pernambuco e Piauí) que recebem a complementação da União no FUNDEB. Esse resultado evidencia a forte correlação entre financiamento e acesso existente no país e confirma a hipótese de um maior esforço do setor público nestas localidades.

No entanto, o mesmo esforço não pode ser atribuído aos resultados de todos os estados. Houve uma expansão da oferta do setor privado, o que explica, em parte, a nova distribuição percentual da taxa bruta de matrícula. Por não se tratar de uma etapa obrigatória e, como já citado neste texto, por falta de definição de quais são as competências legais das esferas de governo em um regime de cooperação técnica no que concerne ao ensino fundamental, os investimentos em educação infantil oscilam de acordo com as prioridades de cada governo local, mesmo havendo uma valorização deste segmento da educação em nível nacional.

Atualmente, verifica-se, ao comparar as cinco regiões, que o maior atendimento está na região Nordeste (aproximadamente 42%), seguida das regiões Norte (39%) e Sudeste (38,5%). Apenas essas regiões apresentaram no ano de 2007 uma taxa superior à nacional.

No contexto intra-regional, há diferenças expressivas como fica claro ao comparar as taxas dos estados de Minas Gerais e São Paulo, que apesar de serem «vizinhos» possuem uma diferença percentual de 21% no atendimento a esta etapa da educação. Deve-se observar ainda que estas taxas envolvem o total de matrículas do setor público e do privado e que por esta razão, em localidades mais desenvolvidas economicamente, como o estado de São Paulo, onde a população tem maior renda, haverá maior atendimento em função de maior oferta, não somente do setor público mas também do setor privado (responsável por 48% das matrículas em creche e 19% da pré-escola neste estado).

Portanto, há ainda forte elitismo na educação infantil no Brasil (Plank, Sobrinho e Xavier; 1994). Houve forte expansão do setor público em especial na pré-escola, mas esta expansão foi acompanhada por uma expansão do setor privado, principalmente por meio de creches. A estrutura administrativa atual dos estabelecimentos de ensino será objeto de análise do próximo item.

3. ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

No item 2 foi abordada a questão da descentralização, do financiamento e do acesso à educação infantil. Neste tópico será feita a análise da distribuição de matrículas por etapas da educação infantil, por administração e por região geográfica. A próxima tabela apresentará a divisão de matrículas no interior do setor público:

TABELA 3
Estrutura administrativa (matrículas por administração)

EI 2007	Creche				Pré-escola			
	Federal	Estadual	Municipal	Total	Federal	Estadual	Municipal	Total
Brasil	966	8.745	1.036.492	1.046.203	1.161	168.305	3.710.442	3.879.908
Região Norte	0	857	56.732	57.589	213	18.176	395.414	413.803
Região Nordeste	201	3.616	303.713	307.530	244	28.315	1.253.567	1.282.126
Região Sudeste	428	1.196	402.878	404.502	447	20.828	1.576.789	1.598.064
Região Sul	235	1.706	200.243	202.184	257	52.296	319.929	372.482
Região Centro-Oeste	102	1.370	72.926	74.398	0	48.690	164.743	213.433

FONTE: *Censo Escolar 2007*.

152

A municipalização da educação infantil torna-se evidente tanto em relação às creches como à pré-escola. O novo fundo de financiamento da educação (FUNDEB) pode ser um importante incentivo para este processo, uma vez que considera as competências legais de cada esfera de governo no momento de contabilizar as matrículas. Assim, matrículas na educação infantil de estabelecimentos estaduais e federais não são contabilizadas para fim de repasse de recursos, já que pela legislação vigente este nível de ensino é competência da esfera municipal.

Deve-se ressaltar a grande participação do setor privado na provisão da educação infantil. Em regiões com menor grau de desenvolvimento sócio-econômico e baixo atendimento escolar, como as regiões Norte e Nordeste, há um maior atendimento por parte do governo (à exceção dos estados de Pernambuco e Amapá). Isto pode ser um indicador de que o maior atendimento das regiões mais desenvolvidas e concentradoras de matrículas (como a região Sudeste) existe em função de uma maior participação do setor privado. A oferta de educação por parte do setor privado em geral é condicionada à renda (Demo, 1995; Malta, 2006) e à demanda local. Há diferenças regionais que explicam alterações no tocante à demanda local, como, por exemplo, fatores demográficos: as regiões Norte e Nordeste possuem o maior percentual de população de 0 a 5 anos em relação ao total do país, alta fecundidade e famílias maiores (número de componentes). A relação com a demanda por educação infantil é direta. Cabe destacar a hipótese assumida na parte inicial deste trabalho: a necessidade de um lugar para deixar os

filhos e ingressar no mercado de trabalho. Quando a família é maior e o número de irmãos mais velhos para «cuidar» dos menores é maior, verifica-se uma tendência a optar por deixar a criança com um membro da família em vez de buscar um estabelecimento de ensino.

No entanto, não é possível assumir que sejam estas as únicas causas das variações existentes. Como já abordado neste texto, há diferenças no grau de investimento na educação infantil que têm como causa a existência (ou não) de «vontade política» por parte dos governantes.

Em 2 estados e no Distrito Federal (DF), a participação do setor privado chega a ser superior à do setor público quanto à oferta de creches, o que é um indicador do forte elitismo existente nesta etapa do ensino, são eles: Amapá e Minas Gerais³.

Esta seção teve como propósito traçar um diagnóstico da atual estrutura da educação infantil. A próxima trará alguns comentários e apresentará as conclusões deste estudo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme analisado neste artigo, há um avanço no país em direção ao reconhecimento da importância da educação infantil. Observa-se ainda a existência de vários obstáculos a serem superados a fim de se obter uma experiência de sucesso, uma educação de qualidade com equidade para todos os que a desejarem.

A falta de recursos é um dos principais obstáculos: sem orçamento não se executam projetos. O financiamento é insuficiente em grande parte dos municípios e a população que não é atendida não conta com recursos próprios para custear a formação de suas crianças no setor privado.

Assim, surge outro problema: o acesso. As famílias pobres são as que mais necessitam e as que menos têm acesso: «a lógica dos privilégios é oposta à das necessidades» (Demo, 1995). Os pais que têm

³ De acordo com os dados do Censo Escolar 2007, disponibilizados pelo INEP/MEC.

condições econômicas colocam seus filhos em estabelecimentos privados, que aparecem com forte participação neste segmento da educação, suprimindo uma demanda não atendida em termos quantitativos e qualitativos. O atendimento a esta faixa etária está crescendo, mas ainda é muito baixo, em especial no caso das creches.

Espera-se que o novo fundo de financiamento da educação básica seja um incentivo para que os governos locais, responsáveis pela provisão deste nível de educação, ampliem a oferta de modo que o direito à educação seja garantido de forma equânime para toda a população. O fato de quatro das cinco maiores variações na taxa bruta de matrícula para o período analisado serem associadas a estados que efetivamente tiveram um aumento da verba vinculada à educação é um sinal de que o financiamento ainda é o principal obstáculo a ser vencido para que seja possível ampliar o acesso.

5. BIBLIOGRAFIA

- ALTMAN, H. (2002): «Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro», in *Educação e Pesquisa*, vol. 28. São Paulo:USP.
- BELSKY, J., BJRCHINAL, M., MCCARTNEY, K., VANDEL, D.e CLAKE-STEWART, K. (2007): «Are There Long-Term Effects of Early Childhood Care?», *Child Development*, vol. 78, n.º 2.
- BRASIL (1988): Constituição Federal Brasileira. Brasília,DF.: Governo Federal.
- (1996): Lei Federal n.º 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB.
- (1990): Lei Federal n.º 8.069/90. Estatuto da Criança e do Adolescente ECA.
- (2006): Lei Federal n.º 11.274. Brasília,DF.: Governo Federal.
- CAMPOS, M. (2006): «Educação infantil», in *Reescrevendo a educação: propostas para um Brasil melhor*. Disponível em <www.reescrevendoaeducação.com.br>.
- DEMO, P. (1995): «Qualidade da Educação infantil-desenvolvimento integral e integrado», in *Texto para discussão 384* Brasília,DF.: IPEA.
- DIDONET, V. (2006): «A educação infantil na educação básica FUNDEB», in M. J. R. Lima e V. Didonet (orgs.), *FUNDEB: avanços na universalização da educação básica*. Brasília, DF.: INEP.
- HADDAD, F. (2005): *Early Childhood Education in Brazil*. Rio de Janeiro. Disponível em:

<<http://www4.fgv.br/cps/simulador/infantil/Palestrantes1611/Palestrantes1611.htm>>.

HADDAD, L. (2002): *An Integrated Approach to Early Childhood Education and Care: a Preliminary Study In Childcare Resource and Research Unit*. Toronto, Canada: Centre for Urban and Community Studies Occasional Paper.

HADDAD, S. (2007): *Educação e exclusão no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa.

IIEP (2006): *Tendencias en las desigualdades de acceso a la educación inicial*. Disponível em: <<http://www.siteal.iipe-oei.org/>>.

INEP (2000): *EFA 2000. Educação para Todos: avaliação do ano 2000, informe nacional*. Brasil. Brasília,DF.: INEP.

KAPPEL, C. e KRAMER, S. (2001): «Perfil das crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE», In *Revista Brasileira de Educação* n.º 16.

MEC (2000): *Conselho Nacional de Educação. PCB 04/2000 – Parecer da Câmara de Educação Básica*. Brasília, DF.: Ministério da Educação.

MEC (2006): *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil*. Brasília, DF: Ministério da Educação.

PLANK, D., SOBRINHO, J. e XAVIER, A. C. (1994) *Obstacles to Educational Reform in Brazil*, in *Revista La Educación* XXXVIII, n.º 117, vol.1.

SOUZA, D. e FARIA, L. (2005): *Política, gestão e financiamento de sistemas municipais públicos de educação no Brasil*. São Paulo: Xamã.

TRISCIUZZI, L. e CAMBI, F. (1993): *La infancia en la sociedad moderna, del descubrimiento a la desaparición*. Rome: Riunite.

UMAYAHARA, M. (2004): «En búsqueda de la equidad y calidad de la educación de la primera infancia en América Latina», in *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (2), pp. 21- 51. Manizales, Colombia: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, CINDE/Universidad de Manizales.

UN. CRC (2005): *Convención de Derechos del Niño. Observación General n.º 7. Realización de los derechos del niño en la primera infancia*. Comité de los derechos del niño, 40º período de sesiones, Ginebra, 12 a 30 de septiembre de 2005. Disponível in: <<http://www.oas.org/udse/dit2/relacionados/oficiales.aspx?page=2>>.

UNESCO (2003): *Mandatory Funding for Early Childhood Education: a Proposal*. UNESCO (2006): *EFA Global Monitoring Report 2007. Paris*. UNESCO. Brazil. In: UNESCO Policy Brief on Early Childhood. Paris: UNESCO.

OTROS TEMAS
OUTROS TEMAS

LA ENSEÑANZA EN COMPETENCIAS EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA Y LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Antonio Monclús Estella, Carmen Sabán Vera *

SÍNTESIS: En este trabajo se presenta una rápida radiografía histórica, necesaria para situar y entender adecuadamente el presente de la educación. Los autores analizan el moderno enfoque de la enseñanza centrada en el desarrollo de las competencias, y lo enraizan en el replanteamiento que supuso para la educación que se la considerara como un proceso permanente, como una práctica educativa a lo largo de toda la vida. Un concepto en transformación dentro del marco de la actual sociedad del conocimiento.

Desde su creación y hasta la actualidad no se puede comprender la acción en educación desarrollada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), sin tener en cuenta los dos postulados que condicionan toda su labor educativa: la democratización de la educación y la educación continua.

Asimismo, se identifican las dimensiones de este proceso global de la educación: sujeto, objetivos, contenidos, métodos y agentes, lo cual implica un tipo de aprendizaje abierto a las necesidades sociales, laborales, económicas y culturales del mundo actual, y para el que el modelo de enseñanza por y en competencias resulta el adecuado, tal y como el análisis de los últimos documentos de la Unión Europea permite comprobar.

De este modo, se analizan las líneas de la Unión Europea sobre el modo de aprender de las personas, tanto en los sistemas formales como en los no formales, e incluso en las actividades informales como el aprendizaje autodidacta. Este aprendizaje, de cara al futuro, supone enfocar la enseñanza no desde los contenidos sino buscando la formación en competencias, como se muestra en el Programa de Aprendizaje Permanente (PAP) [*Lifelong Learning Programme (LLP)*] del año 2006, que sustituye e integra los programas Sócrates y Leonardo da Vinci, entre otros, para el período 2007-2013.

Palabras clave: enseñanza en competencias; educación continua; UNESCO; Unión Europea; Programa de Aprendizaje Permanente.

159

* Catedrático y profesora, respectivamente, de Didáctica y Organización Educativa en la Universidad Complutense de Madrid, España.

SÍNTESE: Neste trabalho, apresenta-se uma rápida radiografia histórica necessária para se situar e entender adequadamente o presente da educação. Os autores analisam o moderno enfoque do ensino centrado no desenvolvimento das competências, e o enraizam no novo enfoque que considera a educação um processo permanente, como uma prática educativa ao longo de toda a vida. Um conceito em transformação dentro do marco da atual sociedade do conhecimento. Desde a sua criação e até a atualidade não se pode compreender a ação em educação, desenvolvida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), sem se ter em conta os dois postulados que condicionam todo o seu trabalho educativo: a democratização da educação e a educação contínua.

Ao mesmo tempo, identificam-se as dimensões deste processo global da educação: sujeito, objetivos, conteúdos, métodos e agentes, o qual implica um tipo de aprendizagem aberto às necessidades sociais, trabalhistas, econômicas e culturais do mundo atual, e para o qual o modelo de ensino por e em competências resulte o adequado, tal como a análise dos últimos documentos da União Européia permite comprovar. Deste modo, analisam-se as linhas da União Européia sobre o modo de as pessoas aprenderem, tanto nos sistemas formais como nos não formais, e inclusive nas atividades informais como a aprendizagem autodidata. Esta aprendizagem, de cara ao futuro, supõe enfocar o ensino não a partir dos conteúdos senão buscando a formação em competências, como se mostra no Programa de Aprendizagem Permanente (PAP) [Lifelong Learning Programme (LLP)] do ano 2006, que substitui e integra os programas Sócrates e Leonardo da Vinci, entre outros, para o período 2007-2013.

Palavras-chave: ensino em competências; educação contínua; UNESCO; União Européia; Programa de Aprendizagem Permanente.

ABSTRACT: This paper presents a quick historic diagnosis that is in fact necessary to correctly understand the current situation in the field of education. The authors analyze the modern teaching approach, based on skill development. It is their belief that this approach takes root in the new vision that is entailed by considering education as a permanent process, a life-long educative practice. An ever changing concept in today's knowledge society.

Since the organization was created and into our days, the actions of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) cannot be understood without taking into consideration the two postulates which condition every educative task: education democratization and continuing education.

In this sense, the different dimensions of this global process of education are identified: subject, goals, content, method and agent. All this entails a certain type of learning process, open to the social, economic, cultural and labor needs of today's society. This learning process has its suitable counterpart in the skill-focused teaching approach, as stated in the last analysis carried out by the European Union.

In this very same way the European Union guidelines on learning processes are analyzed, both in formal and non formal systems, and even in informal activities such as self-taught learning. This kind of learning implies focusing teaching activities not in content transmission but in skill development, as shown in the Lifelong Learning Programme (LP) of year 2006, which replaces and integrates, among others, the Socrates and Leonardo da Vinci programmes for the 2007-2013 period.

Key words: skill based teaching approach, continuing education UNESCO, European Union, Lifelong Learning Programme.

1. LA UNESCO

La opción, decidida y regulada normativamente, de una enseñanza basada en el aprendizaje y desarrollo de competencias es el marco en que se sitúa actualmente el problema de la caracterización de la enseñanza en general. Pero esto no es una idea o una práctica que surge *ex novo*. Aunque es indiscutible su relación y vinculación con la sociedad del conocimiento (Monclús y Sabán, 2007), es importante no olvidar su ubicación en una perspectiva más amplia, como es el replanteamiento que supuso el enfoque de la educación como un proceso permanente.

Como tantas veces se ha constatado, el replanteamiento de la educación en los años de la segunda posguerra mundial vino motivado, tanto para la UNESCO como para educadores líderes como Paulo Freire, por la necesidad de buscar una alternativa de raíz al enfoque tradicional de la enseñanza.

La novedosa consideración de la educación como proceso permanente que entonces se configuró, aparecía ligada a otro concepto prioritario, por ejemplo para el clásico informe de Edgar Faure, titulado *Aprender a ser*, como era el de la democratización de la educación.

Recordamos que, salvo excepciones, bien señaladas en su momento por Gelpi (1990), la historia de la educación se ceñía a la infancia-adolescencia, y a la juventud en el caso de la educación universitaria, si bien este campo perteneció de manera casi exclusiva al género masculino hasta no hace muchos decenios. Incluso Jean Comenius, tan avanzado en otros aspectos, no fue nada modernizador en este tema. Pero respecto a la afirmación del derecho de todos a la educación, la misma no proviene de la UNESCO sino que es muy anterior a ella: aparece en la *Didáctica magna*, capítulo IX, 1 de Comenius. Para él, todos los niños, hijos de ricos, de nobles y poderosos o de pobres, obreros y

campesinos, ya sea que habiten en las grandes ciudades o en la más pequeña aldea, deben poseer el mismo privilegio: recibir instrucción escolar.

Después de la fundación de la UNESCO (Monclús y Sabán, 1997; Ortega y otros, 2006), Jan Opocensky recordaba a sus fundadores esta exigencia democrática: la de una educación común a todos los niños sin distinción de sexo u origen social, desde la escuela maternal a la universidad. Y en el «Preámbulo» de la Constitución de esta organización se recogen no solo las ideas de Opocensky, sino también el pensamiento profético de Comenius. Sin embargo, este último fue demasiado hijo de su tiempo al centrar, o incluso circunscribir la educación al mundo de los niños, y en todo caso al de la juventud, dejándola, desde luego, al margen del mundo de los adultos. Pero cuando la propia UNESCO se propuso contribuir a la paz y a la seguridad estrechando —mediante la educación, la ciencia y la cultura— la colaboración entre las naciones a fin de asegurar entre todos los pueblos del mundo, el respeto universal a la justicia, a la ley, a los derechos humanos y a las libertades fundamentales sin distinción de raza, sexo, idioma o religión, se comprobó que sin el mundo de los adultos esta era impensable.

162

Desde entonces y hasta la actualidad no se puede comprender la acción de la UNESCO en educación sin tener en cuenta los dos postulados que van a condicionar toda su labor educativa, es decir, la democratización de la educación y la educación permanente.

Hay una idea que unifica estos diversos elementos o enfoques, y que caracteriza como tal a la educación permanente, la idea de «proyecto global». De hecho, en la *Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos* (Ontiveros, 1981, p. 146) se dice que la educación permanente designa un **proyecto global** encaminado tanto a reestructurar el sistema educativo existente, como a desarrollar todas las posibilidades de formación fuera del sistema educativo. Dich**globalidad**, como característica fundamental de la educación permanente, la identifica formando un todo que contiene a la vez al sujeto de la educación en la totalidad de su duración, al contenido de la educación, todos los niveles de educación y, en definitiva, a la totalidad de los métodos educativos, los medios y agentes de la educación. Dicho de otro modo, y desde una perspectiva diacrónica, al principio el de «educación permanente» no era sino apenas un término nuevo aplicado a una práctica concreta existente en algunos casos, la educación de los adultos, por no decir los cursos nocturnos. Más tarde, en la perspectiva de la continui-

dad, se lo ha aplicado esencialmente a la formación continua profesional para venir enseñada a tener en cuenta múltiples aspectos de la personalidad –intelectuales, afectivos, estéticos, sociales y políticos– en una visión integrada de la acción educativa. Fue pasando a designar el conjunto del proceso educativo considerado desde el punto de vista del individuo y desde el punto de vista de la sociedad.

El lenguaje de hoy caracteriza a la educación a lo largo de toda la vida, y en el marco de la sociedad del conocimiento (Unión Europea, 2000; 2006).

Por otra parte, el enfoque global de la educación permanente se debe a la interrelación de dimensiones que se da en la sociedad actual y que impide el aislacionismo. Este marco no se ciñe a contextos locales o nacionales, sino que se refiere también al nivel internacional. De hecho, es esta internacionalización de los problemas, característica de nuestro tiempo, la que ha llevado a hablar de un «nuevo orden internacional de la educación» en el contexto de los organismos internacionales dedicados directa o parcialmente al tema educativo (Monclús, 1995, p. 43).

Conviene hacer un recorrido diacrónico de la UNESCO para ver los aspectos de este proceso global de la educación permanente. Así, se habla de:

163

- El **sujeto**. Se trata del ser humano de cualquier edad, desde la primera infancia hasta la tercera edad (UNESCO, 1977).
- El **contenido** de la educación comprende todo aquello que pueda ser enseñado desde el nivel preescolar hasta el universitario. Todo aquello que permita al ser humano lograr su formación física, intelectual, cultural y profesional. El Informe del Director General de 1968 señalaba que se trataba de englobar la enseñanza escolar y universitaria en una síntesis totalizadora donde la educación extraescolar y la educación llamada de adultos, «consideradas generalmente aún hoy como marginales», están destinadas a aparecer como el centro y lo esencial (UNESCO, 1969).
- Los **métodos**. Así en la Resolución 4.2. de 1968 se expresa que la educación permanente engloba todas las formas de educación escolar y extraescolar. Estos métodos vienen referidos a unos **medios** para asegurar dicha educación

permanente. Y al mismo tiempo que afirma que el libro es un útil indispensable para la educación permanente, un instrumento privilegiado de la educación y de la cultura, ya entonces reconoce la importancia de los medios de comunicación en el proceso de educación permanente, pues gracias a los medios de información, y en ese momento sobre toda la utilización intensiva de la radio, los conocimientos podían penetrar en profundidad en ambientes inaccesibles, hasta allí, a los medios clásicos.

Posteriormente, se iría constatando que las nuevas tecnologías habrían de permitir la evolución de los sistemas educativos hacia «sistemas abiertos», pudiendo introducir en ellos redes de distribución de información cada vez más numerosas, memorias más potentes y mecanismos de control y de evaluación de eficacia creciente.

- Los **agentes** de la educación permanente. La UNESCO llama en este sentido la atención sobre el hecho de que la responsabilidad no debe implicar solamente al sistema escolar, sino que debe estar repartida entre las escuelas, las empresas y la educación extraescolar, estableciéndose a este efecto una cooperación activa entre educadores, dirigentes, técnicos, trabajadores y autoridades.

164

Se puede decir, entonces, que a finales de la década de los sesenta el enfoque de la educación permanente estaba claramente situado. De hecho, es significativo que la UNESCO en 1970 invitara a los Estados miembros a prestar toda la atención necesaria a los estudios del problema de la educación permanente, a desarrollar la colaboración con el fin del intercambio de ideas y de experiencias en relación con la educación permanente y sus aspectos teóricos y prácticos.

Esto no significa que se trate de una noción definida y cerrada. Si se comparan, por ejemplo, los dos primeros planes a mediano plazo, se puede constatar que la referencia a la educación permanente varía de uno a otro. En el *Segundo plan a mediano plazo (1984-1989)* se da poca relevancia a la educación de adultos, y la referencia a ella se hace solamente bajo la perspectiva de la educación permanente (UNESCO, 1983), mientras que se da especial relevancia a la educación escolar y la alfabetización como medios para lograr la generalización de la educación (Programa II.1). Ello se debe a la voluntad de insistir sobre ambas,

la educación escolar y la alfabetización, en reacción contra el movimiento de desescolarización que se había apoyado fuertemente sobre la noción de educación permanente y que, de alguna manera, la había acaparado. No hay que olvidar que la educación permanente es un **principio de acción**, una **idea** que penetra y atraviesa toda la acción operativa de la UNESCO, un **ideal** a perseguir. La lectura y el análisis de los documentos y publicaciones oficiales de la Organización a partir de mediados de los años sesenta no deja ninguna duda de que **la democratización de la educación** y la **educación permanente** son los dos postulados fundamentales que sirven de guía para esclarecer y estimular su acción reflexiva y operativa en la esfera de la educación (Monclús, Sabán, 1997).

González Soto (1989) nos dice que la educación permanente, en su concreción en la educación de adultos, tiene unos claros objetivos pues de lo que se trata es de que cada uno sea capaz de conocerse a sí mismo, comprender y modificar su entorno, adaptarse a nuevas situaciones (incluidas las planteadas por la aparición de las tecnologías) y de sentirse libre en cualquier medio para participar en procesos de transformación social. Si a esto se añade la importancia de la participación en grupos de acción desde la preparación individual, se habrá completado el espectro actual del concepto de educación permanente y se habrá encuadrado en su justo medio la educación de adultos. Al fin y al cabo al aprendizaje hay que considerarlo de una vez por todas como «proceso social» y no como una actividad individual que empieza y acaba en cada sujeto sin más punto de referencia que su personalidad aislada.

Como ya mencionáramos, la lectura de los textos oficiales de la UNESCO después de 1968 permite constatar el lugar fundamental que tiene el «principio de la educación permanente», que impregnará toda su acción reflexiva y operativa y será reclamado sin cesar. Por otro lado, esta voluntad de hacer de la educación permanente una dimensión de todas las actividades del sector educativo habrá de verse traducida en los textos oficiales mediante expresiones como «desde la perspectiva de la educación permanente», «desde el espíritu de la educación permanente», «a la luz del concepto de educación permanente», o «en el contexto de la educación permanente». En definitiva, en el planteamiento y la actuación operativa de la Organización la idea de educación permanente será casi omnipresente, y estará siempre en relación con la idea de democratización de la educación. El objetivo central de esta idea será el de favorecer el mayor acceso de toda la población al saber, sin tener en cuenta la edad, sexo, cultura, años de escolarización, formación, salud

mental o física. Es decir, la UNESCO pretende ayudar a los Estados miembros a convertir la educación permanente en una realidad. Como derecho para todos, y a lo largo de toda la vida, seguirá reiterándose (UNESCO, 2000).

Por otro lado, la acción de la UNESCO se desarrolló en las diferentes regiones con el objetivo de que la idea de la educación permanente se convirtiese en una realidad en la práctica pedagógica de los sistemas educativos. Es aquí donde comienza la utilización de un término nuevo aplicado a la educación de adultos, el de «educación continua», que se convertirá en un principio que impregnará el pensamiento y la acción educativa de la UNESCO, la «idea matriz de las políticas» que habrá que poner en marcha en un futuro próximo. Sin embargo, como señalaba Gelpi (1990) la concepción de la educación permanente, así como la explicación y comprensión de sus implicaciones, no va a ser tarea fácil, dada la realidad social de nuestro tiempo en la que la educación está insertada.

Se puede considerar como punto de partida para el presente análisis del concepto de educación permanente el abandono del que se consideraba como un axioma fundamental de la educación tradicional. Durante mucho tiempo la enseñanza había tenido por misión el preparar para funciones tipo, para situaciones estables, para un momento de la existencia, para una profesión determinada o un empleo dado, para absorber un saber convencional, ancestralmente delimitado, concepción que todavía prevalece demasiado a menudo. Sin embargo, la noción de la adquisición en la edad juvenil de un bagaje intelectual o técnico suficiente para toda la existencia está pasada de moda. Es un axioma fundamental de la educación tradicional que se derrumba, como puntualizará el *Informe Faure*.

166

2. LA EDUCACIÓN DE ADULTOS

Señalaba Ferrández (1989, p. 7) que existen dos errores habituales cuando se encara la temática de educación de adultos desde la perspectiva de nuevos aprendizajes. El primero consiste en creer que, al ser un modelo no formal en su manifestación fenomenológica más habitual, se puede prescindir de la conceptualización de un diseño que vehicule la macro y microprogramación. Los profesionales del campo educativo de los adultos provienen de múltiples ámbitos formativos, en

medios en los que han sido dominantes la intuición o la acción ciega desde el punto de mira sistémico.

El segundo error es consuetudinario aun en aquellos profesionales que, formados inicialmente para estos menesteres educativos, sectorializan y delimitan los planteamientos didácticos, acotándolos a acciones educativas concretas. Es decir, pierden el horizonte integral que es propio y sustantivo de la educación permanente, y, por lo tanto de su subconjunto educación de adultos. Es difícil negar que en una sociedad sectorializada y compartimentada se tiene que exigir una política integral e integrada que permita abarcar todos los campos de la formación y el desarrollo (social, económico, personal, cultural, educativo, etc.), y que a la vez posibilite una pluralidad de actuaciones en la política de formación de manera que se permita la adaptación de los procesos de aprendizaje a las necesidades de las personas y grupos interesados. La educación de adultos es, y supone, una acción global dentro de un sistema abierto; es, por tanto, integral y polivalente.

El concepto de educación permanente va a seguir enriqueciéndose según se incorporen los modelos cualitativos de investigación, y en concreto, los de investigación participativa, y se aumente la reflexión de los fenómenos a la luz de las teorías simbólicas y sociocríticas. Si se analiza la situación actual, desde la retrospectiva que se inicia en la segunda mitad del pasado siglo, el cambio es significativo. Se ha saltado de unos sistemas «dados» a unos modelos «reflexivos»; se ha pasado de diseños estructurales y formales a diseños reconceptualizadores en constante cambio. La animación sociocultural ha sido un instrumento útil para lograr la participación social, y, desde ella, la promoción participativa. La animación sociolaboral está abriendo nuevas formas de hacer y planificar en el mundo laboral. La aportación de nuevos instrumentos, desde la práctica y la investigación, configura nuevos constructos y principios que perfilan nuevas teorías. La espiral del cambio y de la innovación está en marcha hacia nuevos procesos reconceptualizadores (Ferrández, 1989, p. 11).

La educación de adultos no se concreta en acciones puntuales si quiere mantener la globalidad del sistema como algo que le es propio a su sustantividad. Sin embargo, esta integralidad no implica que se acomoden los programas de acción a la realidad de la comunidad y de los individuos. En unas ocasiones será prioritaria la formación, reciclaje o perfeccionamiento laboral (ocupacional, profesional, etc.); en otras, lo será la acción social y la participación en grupos de acción; también

habrá momentos en los que lo inmediato será la alfabetización o compensatoria. En nuestro contexto social, hoy, es prioritario lo laboral, ya que de sus anomalías nacen las deficiencias de la promoción participativa, con lo que de necesidades culturales, técnicas, instrumentales, motivos, de dinámica de grupos, etc., conlleva. No se pierde el concepto de «integridad» y se prioriza lo que se considera como «cuidados intensivos». Toda esta cuestión proviene de la movilidad laboral en todos sus ámbitos, lo cual hace acompañar de la necesidad de cambios en el puesto de trabajo y en las funciones y competencias de la ocupación a través del largo o corto tiempo ejercida. Lo importante en este punto es comprender que la validez de una formación alcanzada tiene poca pervivencia. Por lo tanto, el currículo que se establezca para la actual educación de adultos no es un currículo dado, y, como tal, válido para todas las situaciones, indistintamente de su contexto espacial y temporal. Debe ser un instrumento elaborado por los participantes en la educación de adultos, aunque con referencia permanente a las necesidades sociales e individuales en constante dialéctica. De este modo, se produce la convergencia de la teoría recibida y la teoría reflexiva. En definitiva, se puede decir que la construcción del currículo se elabora sobre dos elementos: la conciencia de quienes participan en él y, especialmente, los docentes y las realidades objetivas de la estructura curricular y social dentro de la cual existen (Ferrández, 1989 y 2002).

3. EL MEMORÁNDUM DE LA UNIÓN EUROPEA

A partir del informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la Educación en el sigloXXI –Informe Delors– publicado con el título *La educación encierra un tesoro*, la UNESCO prefiere hablar de «educación a lo largo de toda la vida», ampliando el territorio de la educación y evitando ceñirse a la dimensión esencialmente cronológica de la educación permanente.

Asimismo, el *Memorándum sobre el aprendizaje permanente* de la Unión Europea (2000) señala que una educación a lo largo de toda la vida es la base fundamental para la ciudadanía activa y la empleabilidad en la Europa del siglo XXI. Las transformaciones económicas y sociales están modificando y haciendo más exigente el perfil de aptitudes básicas que todos deben poseer como cualificación mínima que permita participar activamente en la vida laboral, familiar y comunitaria a todos los niveles, desde el local al europeo. Por ello, concluye que las capacidades

generales, profesionales y sociales se superponen cada vez más por sus contenidos y funciones.

El *Memorándum* coloca estas nuevas cualificaciones básicas como las requeridas para una participación activa en la sociedad y en la economía del conocimiento, en el mercado laboral y en el trabajo, en la vida real y en contextos virtuales, en una democracia y como individuo con un sentido coherente de su identidad y de su dirección en la vida.

Dentro de estas cualificaciones algunas son nuevas, como las relativas a la informática y a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), mientras que otras reaparecen con mayor fuerza y sentido que antes, como es el caso de los idiomas. Por otro lado, cabe destacar la importancia de aptitudes sociales como la confianza, la capacidad de toma de decisiones, de asunción de riesgos, pues se espera que los individuos tengan un comportamiento más autónomo que antes. Todas las personas deberán adquirir aptitudes de carácter general como aprender a aprender, a adaptarse a los cambios y a gestionar enormes flujos de información.

Siendo el dominio de estas cualificaciones básicas importante, solo supone un primer paso dentro de un aprendizaje continuo durante toda la vida (García Fraile y Sabán, 2007), porque los perfiles de aptitudes, capacidades y experiencia que exigen los mercados laborales de nuestro tiempo cambian sin cesar. La carencia o inadecuación de las competencias, particularmente en el campo de las TIC, se pueden considerar una justificación de la persistencia, en algunas regiones europeas y en algunos sectores productivos así como en ciertos grupos desfavorecidos, de altos niveles de desempleo.

Los sistemas formales de educación y formación de los Estados miembros, según se recoge en el *Memorándum*, son responsables de lograr, en la medida de lo posible, que todos los ciudadanos adquieran, actualicen y conserven una cualificación mínima determinada.

En la Unión Europea resulta cada vez más necesaria la información sobre el modo de aprender de las personas, tanto en los sistemas formales como no formales de la educación, pero incluyendo también las actividades informales como el aprendizaje autodidacta. Las capacidades se pueden adquirir de diversas maneras, y es esencial poder hacer un seguimiento tanto de la adquisición como de la pérdida de estas capacidades. Hay que poder evaluar los resultados sociológicos del

aprendizaje (como los relacionados con la ciudadanía, el medio ambiente o la protección de los consumidores), los relacionados con el empleo y aquellos considerados de carácter personal entendidos en su sentido más amplio (capacidades básicas, el bienestar económico, la salud, el bienestar físico y mental, la satisfacción personal, etcétera).

No en vano el *Memorándum* reconoce, asimismo, la importancia de tener en cuenta, en relación con el aprendizaje permanente, conceptos como la motivación, las expectativas y la satisfacción, pero sin alejar del centro del debate la cuestión fundamental como es la inversión personal en tiempo y dinero. Por otro lado, debe aclararse el papel a desempeñar por distintos protagonistas en el mundo de la educación, como las empresas, las organizaciones no gubernamentales, los organismos profesionales, las autoridades locales, el Estado y, por supuesto, las personas.

El citado documento, en primer lugar y en relación a los sistemas de formación y de educación, reconoce que deben proporcionar a las personas las capacidades básicas necesarias en la sociedad del conocimiento. En segundo lugar, en cuanto a la efectividad con que el sistema de educación formal proporciona un acceso generalizado a la adquisición de las capacidades mínimas y el desarrollo de una cultura del aprendizaje, plantea que deben seguir analizándose en relación con el aprendizaje permanente. El sistema tradicional, con sus profesores trabajando para instituciones educativas y enseñando a alumnos inscritos en programas específicos que les permiten obtener cualificaciones y diplomas tras cumplir un período determinado, debe adaptarse para dar cabida a programas modulares, trayectorias de estudio y cualificación no secuenciales, programas de educación abierta y a distancia y de aprendizaje autodidacta.

170

La Unión Europea es consciente de que, a medida que nos internamos en la era del conocimiento, cambian los conceptos de lo que es el aprendizaje, de dónde y cómo se realiza y para qué sirve. En este sentido, el *Memorándum* confía en que los métodos y contextos didácticos reconozcan y reflejen una gama cada vez más diversificada de intereses, necesidades y expectativas, no solo de individuos, sino de grupos de intereses específicos en sociedades europeas multiculturales.

Es preciso adaptar los sistemas de aprendizaje al modo en que los ciudadanos viven y organizan su existencia, pues la mayoría de las prestaciones de los sistemas educativos y de formación siguen estando

organizadas y siendo enseñadas como si los modos tradicionales de planificar y organizar las vidas no hubieran cambiado. Esta cuestión es de vital importancia a la hora de lograr la igualdad entre hombres y mujeres y de canalizar una población de la tercera edad cada vez más activa.

Enfocar la enseñanza no desde los contenidos sino buscando la formación en competencias, implica un aprendizaje activo que presupone la motivación para aprender, la capacidad para emitir un juicio crítico y la facultad para saber cómo aprender.

El cometido insustituible de la enseñanza consiste en alimentar precisamente esa capacidad del ser humano para crear y usar los conocimientos (MECD, 2000, p. 37).

4. PROGRAMA DE APRENDIZAJE PERMANENTE

Recientemente, la Unión Europea ha vuelto sobre el tema planteando el PAP-LLP (2006) para aplicarse entre 2007 y 2013, sustituyendo e integrando, entre otros, los programas Sócrates y Leonardo da Vinci. El objetivo general del programa es contribuir, mediante el aprendizaje permanente, al desarrollo de la comunidad como sociedad del conocimiento avanzada, con un crecimiento económico sostenible, más y mejores puestos de trabajo y una mayor cohesión social, garantizando al mismo tiempo una buena protección del medio ambiente en beneficio de las generaciones futuras.

171

La política del aprendizaje permanente tiene una triple dimensión:

- **El aprendizaje permanente y la innovación tecnológica.** En la sociedad de la información y en la economía basada en el conocimiento se producen unas transformaciones tecnológicas, económicas y sociales a una velocidad vertiginosa. Estas transformaciones son tan radicales que resulta crucial dotar a las personas de las necesarias capacidades o habilidades básicas que les permitan actualizar, asimilar, transferir y compartir conocimientos, que aumenten su capacidad de adaptación a situaciones en constante cambio.

- **El aprendizaje permanente y la inclusión social.** Permite otorgar más autonomía a la persona ayudándole a tomar decisiones y asumir responsabilidades en el diseño de sus proyectos vitales, en su desarrollo personal y profesional. En este sentido, la estrategia del aprendizaje a lo largo de toda la vida puede y debe atender especialmente a las personas desfavorecidas (por razones de sexo, edad, origen social o étnico) que normalmente cuentan con menor grado de formación o educación dotándoles de las competencias básicas actualizadas necesarias para aumentar su empleabilidad y facilitar así su inclusión social.
- **El aprendizaje permanente y la ciudadanía activa.** Contribuye a una mejor comprensión de la sociedad, de los derechos y deberes de los ciudadanos, y del funcionamiento del sistema político y económico, local, estatal, europeo, con lo que las personas podrán influir más eficazmente en las decisiones que les afectan directamente y así fomentar su participación en asociaciones, partidos políticos, sindicatos ONG y medios de comunicación de masas, entre otros.

172

El aprendizaje permanente debe garantizar que los ciudadanos europeos tengan las mismas oportunidades para adaptarse a las demandas que impone la transformación social y económica y, de este modo, poder participar activamente en la concepción del futuro de Europa.

La Unión Europea trata de situarse en relación con el ritmo de cambio actual. No en vano, como señala García Carrasco (2006), hoy en la sociedad de la información la demanda de la alfabetización se multiplica. Son «alfabetizaciones múltiples», y el sentido de la lectura expande su función en la experiencia vital, pues ni siquiera basta el concepto de alfabetización funcional para constatar lo que está ocurriendo.

Numerosos son los especialistas que coinciden en señalar las urgencias del momento que los documentos de UE programan. W. Jütte y C. Kloyber (2006), por ejemplo, resaltan que en los países de la Unión se hacen múltiples esfuerzos para desarrollar una política coherente enfocada a la educación para la vida y el trabajo con el fin de lograr la participación de todos los ciudadanos en el proceso de aprendizaje. Tanto la educación como el aprendizaje, en este sentido, influyen en todos los campos de la sociedad y emigran de sus contextos tradicionales e

institucionales. Y dentro de este marco resalta de forma generalizada el tema de las competencias.

5. LAS COMPETENCIAS

Se acostumbra señalar que un planteamiento general sobre competencias básicas ha de tener en cuenta (Tanguy, 1998):

- La competencia global determinada (en términos de *ser capaz de*).
- Las capacidades generales que implican dicha competencia global (que se refieren generalmente a cuatro tipos de acción como: **informar, organizar, realizar, comunicar**).
- Las capacidades y competencias finales, en términos de *saber*, de *saber-hacer*, e incluso, de *saber transmitir*.

Si bien, para que este proceso funcione y tenga coherencia, es necesario poner en relación las funciones y actividades formativas principales con el campo del empleo y de la vida profesional. Se hace necesario poner en relación las competencias finales a adquirir con el saber y el saber-hacer.

173

El concepto de competencia adquiere un nuevo significado en este contexto como eje de nuevos modelos de educación y de organización del trabajo. Dicho concepto ha sido analizado desde numerosas perspectivas e intentos de definición, e incluso su aplicación en cada país está dependiendo de sus formas particulares de desarrollo y del diseño de las políticas educativas y laborales (Sabán, 2000; Zabala y Arnau, 2007).

5.1 LAS COMPETENCIAS Y CONOCER

Con grandes diferencias, tres metodologías principales han desarrollado experiencias concretas en la identificación de competencias: el análisis conductista, el análisis constructivista y el análisis funcional según los estudios sobre análisis ocupacional y funcional del trabajo del Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER, 1998, p. 17).

- La primera metodología está determinada por un análisis ocupacional centrado en la identificación de los comportamientos laborales en relación con tareas y ocupaciones, empleando la categoría de ocupación como elemento central.

Dentro de este enfoque destacan tres instrumentos a la hora de identificar las competencias: la Clasificación Nacional de Ocupaciones (CNO), el Estudio de Análisis Ocupacional (EAO), y el Desarrollo de un Currículum [*Developing a Curriculum (DACUM)*].

- La aplicación de la metodología constructivista se fundamenta en el modelo de formación desarrollado por Bertrand Schwartz. Allí, la relación entre las condiciones y demandas de las situaciones concretas en el trabajo y las necesidades de sistematización del conocimiento o teoría, es más significativa cuando se llega a los conocimientos teóricos a partir de las condiciones de trabajo que se pueden identificar como situaciones originales. En este caso la noción de competencia no queda delimitada tan solo por las condiciones del mercado, sino que cobra especial importancia la persona, sus objetivos y posibilidades, incluyendo no solo a aquellas con alto nivel de desempeño laboral sino también a quienes tienen un bajo nivel educativo. Esta perspectiva está presidida por la idea de participación activa del trabajador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde una concepción de la formación como continua y permanente.
- El enfoque funcional se basa en la identificación por desglose o desagregación y la ordenación lógica de las funciones productivas que se realizan en un centro de trabajo; se trata de una metodología básicamente comparativa, entre resultados y habilidades, conocimientos y aptitudes de los trabajadores, cotejando unos con otros. En este caso la competencia se identifica con la capacidad de una persona para realizar una determinada actividad productiva, y la manera más objetiva para determinar su competencia es si es capaz de realizar el trabajo de forma segura y eficiente.

5.2 LAS COMPETENCIAS SEGÚN SABÁN Y MERTENS

Sabán (2000, p. 93) propone la línea analítica de Mertens (1998) para ver las principales características de lo que sería un programa de capacitación por competencias. Según ello, podemos considerar que:

- Las competencias que los alumnos tendrán que cumplir son cuidadosamente identificadas, verificadas por expertos locales y de conocimiento público.
- Los criterios de evaluación son derivados del análisis de competencias, sus condiciones explícitamente especificadas y de conocimiento público.
- La instrucción se dirige al desarrollo de cada competencia y a una evaluación individual por cada competencia.
- La evaluación toma en cuenta el conocimiento, las actitudes y el desempeño de la competencia como principal fuente de evidencia.
- El progreso de los alumnos en el programa se produce a un ritmo determinado por ellos y según las competencias demostradas.
- La instrucción es personalizada al máximo posible.
- Las experiencias de aprendizaje son guiadas por una frecuente retroalimentación.
- El énfasis es puesto en el logro de resultados concretos.
- El ritmo de avance de la instrucción es individual y no de tiempo.
- La instrucción se hace con material didáctico que refleja situaciones laborales reales y experiencias en el trabajo.
- Los materiales didácticos de estudio son modulares, incluyen una variedad de medios de comunicación y son flexibles en cuanto a las materias obligatorias y a las opcionales.
- El programa en su totalidad es cuidadosamente planeado, y la evaluación sistemática es aplicada para la mejora continua del programa.

- La instrucción frecuente en grupos grandes ha de ser evitada.
- La enseñanza deber ser menos dirigida a exponer temas y más al proceso de aprendizaje de los individuos.
- Los hechos, conceptos, principios y cualquier otro tipo de conocimiento deben ser parte integral de las tareas y funciones.
- La participación de los trabajadores y el sindicato es esencial en la estrategia de capacitación desde la identificación de las competencias.

Este sistema de capacitación por competencias requiere, para Mertens (1998, p. 85), que la oferta educativa se pueda transformar continuamente para dar respuesta a las nuevas demandas de competencias que van apareciendo, frente a las que el modelo educativo predominante, basado en enseñanza impartida en cursos y organizado mediante programas establecidos, se va haciendo inoperante. De este modo se evoluciona hacia una situación menos academicista y más orientada hacia el análisis de las necesidades individuales y colectivas de los trabajadores, hacia un modelo de «aprender a aprender».

176

5.3 LAS COMPETENCIAS Y LA UNIÓN EUROPEA

La Unión Europea define las competencias como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su desarrollo y realización personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo.

En esta línea, desde el Consejo Europeo de Lisboa se ha venido reconociendo la educación permanente dentro del marco de la era del conocimiento, como factor crucial para el futuro de la Unión así como para el desarrollo de los sistemas de educación y formación. Por ello, se recomienda un cambio de dichos sistemas para poder afrontar los retos que supone la sociedad del conocimiento y la mundialización, persiguiendo objetivos más amplios y con mayores responsabilidades ante la sociedad. Desde este punto de vista, el Consejo Europeo sostiene que la educación y la formación desempeñan un papel importante a la hora

de estructurar la cohesión social, de prevenir la discriminación, la exclusión, el racismo y la xenofobia, y de fomentar, pues, la tolerancia y el respeto de los derechos humanos (Unión Europea, 2002, p. 4).

En el *Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa* (Unión Europea, 2002) se establece como uno de los objetivos estratégicos el de mejorar la calidad y la eficacia de dichos sistemas en la UE. Y, dentro de este, se destaca el Objetivo 1.2.: desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento.

Este objetivo parte del hecho de que en la Unión no existe un concepto común en cuanto a las que se pueden considerar como capacidades básicas. Para unos, este concepto se acerca más a la alfabetización; para otros, se diferencia del concepto de competencia. Por ello, desde el Consejo de Lisboa, la reunión de Ministros de Educación e investigación en Upsala, así como en la disposición sobre aprendizaje permanente, las competencias clave pueden inscribirse dentro del siguiente marco (Unión Europea, 2002, p. 8):

- Conocimientos aritméticos y alfabetización (capacidades fundamentales).
- Aprender a aprender.
- Competencias básicas en matemáticas, ciencia y tecnología.
- Competencias sociales.
- Lenguas extranjeras.
- Espíritu empresarial.
- Capacidades en TIC y en el uso de la tecnología.
- Cultura general.

Estas competencias clave deberían ser validadas mediante instrumentos adecuados. Para ello, el citado documento señala la necesidad de un trabajo metódico, aunque reconociendo el hecho de la complejidad de la evaluación en algunos ámbitos, como el de la adquisición de aptitudes sociales, imprescindibles a la hora de lograr una cohesión social y la promoción de la ciudadanía activa.

5.4 LAS COMPETENCIAS Y LA OIT

Desde la Organización Internacional del Trabajo (OIT) también se reconoce la importancia de la adquisición de capacitaciones y del aumento de la inversión en educación y formación como clave para el desarrollo económico y social: se aumentan la productividad y los ingresos, y se facilita la participación de todos en la vida económica y social.

En un documento titulado *Aprender y formarse para trabajar en la sociedad del conocimiento* (OIT, 2003) se señala que el trabajo es la base para la independencia, la autoestima y el bienestar de las personas, y por lo tanto, constituye la clave de la calidad de vida en general de la gente. Muchos países, tanto industrializados como en desarrollo, están situando a la persona en el centro de los procesos de educación y formación. En efecto, se está convirtiendo en la arquitecta y artífice responsable del desarrollo de sus propias capacitaciones, con el apoyo de las inversiones públicas y de las empresas en la educación permanente. La democracia consiste en dar facultades al individuo. Este documento apunta que son diversos factores (económicos, sociales y tecnológicos) los que están contribuyendo a que la atención principal gire en torno a la persona (OIT, 2003, pp. 8-9).

178

En primer lugar, en toda economía moderna actual, la producción de bienes y servicios tiende a apoyarse en el capital humano más que en el capital material: esto es, en el conjunto de conocimientos y capacitaciones (individuales y colectivos) de sus trabajadores [...].

En segundo lugar, se observa una evolución desde un planteamiento pasivo y orientado al docente para la adquisición de conocimientos y calificaciones, hacia el aprendizaje para la vida y el trabajo, orientado en función de la persona. El proceso de educación y formación oficial está evolucionando para centrarse cada vez menos en la mera transmisión de informaciones (que sigue siendo demasiado frecuente en el mundo actual) para centrarse más en enseñar a las personas a aprender, de modo que puedan encontrar la información por sí mismas [...].

En tercer lugar, las modernas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y en particular las tecnologías que se basan en Internet, ofrecen grandes oportunidades.

En relación con la formación y el aprendizaje en un mundo globalizado, la OIT apunta a que la cuestión radica en determinar las políticas y estrategias que pueden contribuir mejor a que los países logren un desarrollo económico y social sostenido, sean eficaces en un entorno internacional cada vez más competitivo, y se reduzcan las crecientes desigualdades en términos de ingresos y de acceso al empleo. Para responder a estos retos de la globalización y del aumento de la competencia, la OIT propone una estrategia posible de educación y formación en tres frentes:

- El primer frente debería dar respuesta al reto del desarrollo de los conocimientos y las calificaciones imprescindibles para competir en unos mercados internacionales más ajustados. El acceso universal al aprendizaje permanente sería un requisito previo junto con el reto de que la sociedad del conocimiento tenga un efecto realmente integrador.
- El segundo frente incluiría a las políticas y los programas de educación y formación como instrumentos para mitigar las repercusiones negativas de la globalización (como por ejemplo, tener como destinatarios a los trabajadores en paro y ayudarles a obtener nuevas calificaciones que aumenten sus posibilidades de encontrar empleo).
- El tercer frente consistiría en lograr que la educación y la formación sirvan para dar respuesta a la creciente vulnerabilidad de muchos grupos de población (mujeres, jóvenes y trabajadores escasamente cualificados) que, por falta de educación y de cualificación, se han empobrecido o corren el riesgo de la exclusión social (OIT, 2003, pp. 14-15).

6. RECOMENDACIONES FINALES

En una reciente Recomendación conjunta del Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea (2006b) sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, se plantea que las acciones de la Unión en esta materia deberán, en primer lugar, contribuir al desarrollo de una educación de calidad, orientada al futuro y adaptada a las necesidades de la sociedad europea. Y ello, apoyando y completando las acciones que los Estados miembros emprendan, con el fin de

garantizar que sus sistemas de educación y formación iniciales pongan a disposición de todos los jóvenes los medios necesarios para desarrollar las competencias clave que los preparen para la vida adulta. Se trata, por lo tanto, de constituir una base para el aprendizaje complementario y la vida laboral, así como que los adultos puedan desarrollar y actualizar sus competencias clave, mediante una oferta coherente y completa de aprendizaje permanente.

En segundo lugar, se deberá proporcionar un marco de referencia común a escala europea sobre las competencias clave, que se destina a los responsables políticos, los proveedores de educación y formación, los interlocutores sociales y los propios alumnos. La finalidad es la de facilitar las reformas nacionales y el intercambio de información entre los Estados miembros y la Comisión, en el marco del programa de trabajo «Educación y Formación 2010», con fin de alcanzar los niveles de referencia europeos acordados.

En tercer y último lugar, estas acciones deben servir para apoyar a otras políticas conexas, como las políticas sociales y de empleo así como políticas específicas que afectan a la juventud.

180

Teniendo en cuenta las anteriores premisas, la Unión Europea recomienda desarrollar una oferta de competencias clave para todos en el contexto del aprendizaje permanente que garantice (Unión Europea, 2006b):

- Que la educación y la formación iniciales pongan a disposición de todos los jóvenes los medios para desarrollar las competencias clave en la medida necesaria para prepararlos para la vida adulta, y sentar las bases para el aprendizaje complementario y la vida laboral.
- Que se tomen las medidas adecuadas con respecto a los jóvenes que, debido a una situación de desventaja educativa, como consecuencia de circunstancias personales, sociales, culturales o económicas, precisen un apoyo especial para desarrollar su potencial educativo.
- Que los adultos puedan desarrollar y actualizar las competencias clave a lo largo de sus vidas y atender, en particular, a aquellos grupos que se consideren prioritarios en el contex-

to nacional, regional o local, como es el caso de las personas que necesitan actualizar sus competencias.

- Que se establezcan las infraestructuras adecuadas para la educación y la formación continua de los adultos, incluidos los profesores y formadores. E implicando procedimientos de validación y evaluación, las medidas destinadas a garantizar la igualdad de acceso tanto al aprendizaje permanente como al mercado de trabajo, así como dispositivos de apoyo para los alumnos. Y todo ello reconociendo la diversidad de las necesidades y las competencias de los adultos.
- Que la oferta de educación y formación de adultos, destinada a ciudadanos particulares, sea coherente con la política de empleo, la política social, la política cultural, la política de innovación, y con otras políticas que afecten a los jóvenes. Y que, asimismo, se desarrolle a través de la colaboración con los interlocutores sociales y otras partes interesadas.

BIBLIOGRAFÍA

COMENIUS (Jan Amós Komensky) (1986) *Didáctica magna*. Madrid: Akal. (Primera edición en checo: 1632; primera edición en latín: 1640).

CONOCER (1998): *Análisis ocupacional y funcional del trabajo*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

DELORS, J. (1996): *L'Éducation. Un trésor est caché dedans* París: Odile Jacob/UNESCO Traducción al español: *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO. Compendio disponible en: <http://www.unesco.org/delors/delors_s.pdf>.

FERRÁNDEZ, A. (1989): «Modelos organizativos de la educación de adultos», en CARMÍN-MORENO (coord.), *Organizaciones educativas*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), pp. 349-382.

— y OTROS (1989): *Métodos y técnicas en la educación de adultos*. Barcelona: Humanitas.

— (2002): *Ideas para seguir reflexionando sobre educación*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.

GARCÍA CARRASCO, J. (2006): «La alfabetización y la formación para toda la vida», en revista *Notas. Educación de Personas Adultas*, n.º 25, diciembre. Madrid:

Dirección General de Promoción Educativa, pp. 8-14. Disponible en: <http://www.madrid.org/edupubli/cgi-bin/wpub_bd.exe?accion=recogerpdf&cddeptno=09&cdtexp=pu&cdaexp=2006&cdnexp=65&cddigito=1&cdestado=3&nmorden=2>.

GARCÍA FRAILE, J. A. y SABÁN, C. (coords.) (2007): *Un nuevo modelo de formación para el siglo XXI: la enseñanza basada en competencias*. Barcelona: Davinci (en preparación).

GELPI, E. (1990): *Educación permanente*. Madrid: Popular.

GONZÁLEZ SOTO, A. P. (1989): *Formación de adultos. Un modelo de unidades modulares*. Barcelona: Humanitas.

JÜTTE, W. y KLOYBER, C. (2006) «El educador de adultos en Alemania y Austria: ¿Malabarista en la sociedad del conocimiento?», en revista *Notas. Educación de Personas Adultas*, sección «Monográfico: El profesorado de educación de personas adultas», n.º 25, diciembre, Madrid: Dirección General de Promoción Educativa, pp. 63-67. Disponible en: <http://www.madrid.org/edupubli/cgi-bin/wpub_bd.exe?accion=recogerpdf&cddeptno=09&cdtexp=pu&cdaexp=2006&cdnexp=65&cddigito=1&cdestado=3&nmorden=2>.

MERTENS, L. (1998): *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Madrid: OEI.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (MECD) (2000): *Memorandum sobre el aprendizaje permanente*. Madrid.

MONCLÚS, A. (1995): *Utopía, educación permanente y didáctica*. Madrid: Parteluz.

— y SABÁN, C. (1997): *La escuela global*. Madrid/París: Fondo de Cultura Económica (FCE)/UNESCO.

— (coord.) (2000): *Formación y empleo: enseñanza y competencias*. Granada: Comares.

— (coord.) (2005): *Las perspectivas de la educación actual*. Salamanca: Témpora.

— y SABÁN, C. (2007): «Los componentes éticos en la sociedad del conocimiento», en *Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos*, n.º 218, pp. 63-66.

OIT (2003): *Aprender y formarse para trabajar en la sociedad del conocimiento*. Ginebra: OIT. Disponible en: <http://www.ilo.org/public/spanish/employment/skills/hrdr/report/ch_int.htm>.

ONTIVEROS, A. (1981): *Convenciones, recomendaciones y declaraciones de la UNESCO*. Madrid: Comisión Nacional Española de Cooperación con la UNESCO.

ORTEGA J. A., ROBLES, M. C. y ROMERO, J. F. (2006): *La UNESCO y la construcción de la ética universal. Llevando la cultura de paz a la escuela*. Granada: Grupo Editorial Universitario (GEU).

SABÁN, C. (2000): «Dimensiones actuales de la formación y la función de las competencias», en A. MONCLÚS (coord.), *Formación y empleo: enseñanza y competencias*. Granada: Comares, pp. 83-106.

TANGUY, L. (1998): «Les Usages sociaux de la notion de compétence», en JC. RUANO-BORBALÁN (dir.), *Éduquer et former*. París: Sciences Humaines, pp. 285-291.

UNESCO (1969): *Rapport du directeur général 1968*. París: UNESCO.

— (1977): *Plan à moyen terme, 1977-1982*. París: UNESCO, 19C/4.

— (1983): *Deuxième plan à moyen terme (1984-1989)*. París: UNESCO, 4XC/4.

— (2000): *Le droit à l'éducation. Rapport mondial sur l'éducation*. París: UNESCO.

UNIÓN EUROPEA (2000): *Memorandum sobre el aprendizaje permanente*. Madrid: MECD. Disponible en: <<http://ec.europa.eu/education/policies/III/life/memoes.pdf>>.

— (2002): *Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa*. Bruselas: Diario Oficial de las Comunidades Europeas (C 142, 14 de junio). Disponible en: <<http://eur-lex.europa.eu/JOhtml.do?uri=OJ:C:2002:142:SOM:ES:html>>.

— (2006): *Decisión n.º 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de noviembre de 2006 por la que se establece un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente*. Bruselas: Diario Oficial de la Unión Europea, 24 de noviembre. Disponible en: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:327:0045:0068:ES:pdf>>.

— (2006b): *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas: Diario Oficial de la Unión Europea, 30 de diciembre. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/l_394/l_39420061230es00100018.pdf>.

ZABALA, A. y ARNAU, L. (2007): *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

COMPETENCIAS GENÉRICAS Y FORMACIÓN PROFESIONAL: UN ANÁLISIS DESDE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Viviana González Maura *

Rosa María González Tirados **

SÍNTESIS: En el presente artículo se aborda la cuestión de la formación humanística y comprometida socialmente de los profesionales, lo que constituye para la universidad actual un motivo tanto de preocupación como de ocupación.

Para ello se desarrolla el tema de la superación del enfoque simple de las competencias profesionales en virtud del cual las mismas se entienden como cualidades aisladas, fundamentalmente de índole cognitiva y pre-determinantes del éxito profesional en escenarios laborales concretos, hacia un enfoque personal y dinámico cuya atención está centrada no en dichas cualidades aisladas, sino en la participación del profesional que, como persona integral, construye, pone en acción e incorpora sus cualidades motivacionales y cognitivas para poder desarrollar una actuación profesional eficiente, cualquiera sea el ámbito en el que deba desempeñarse.

De este modo, la atención se centra cada vez más en el estudiante como persona que se construye en el proceso de aprendizaje profesional, lo cual exige comprender la necesaria interrelación entre competencias genéricas y específicas en el proceso de formación profesional universitaria. En este sentido, se presentan las reflexiones de un grupo de docentes y egresados universitarios bolivianos y cubanos, acerca de la importancia de las competencias genéricas y su desarrollo en el contexto universitario.

Palabras clave: formación profesional; competencias; compromiso social; educación superior; docencia universitaria.

SÍNTESE: *No presente artigo aborda-se a questão da formação humanística e comprometida socialmente dos profissionais, o que constitui para a universidade atual um motivo tanto de preocupação como de ocupação.*

* Profesora titular del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES), Universidad de La Habana, Cuba.

** Directora del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Politécnica de Madrid, España.

Para isso, desenvolve-se o tema de superação do simples enfoque das competências profissionais, que as assume como qualidades isoladas, fundamentalmente de índole cognitiva e pré-determinantes do sucesso profissional em cenários de trabalho concretos, em pró de um enfoque pessoal e dinâmico, cuja atenção esteja centrada não nessas qualidades isoladas, senão na participação do profissional que, como pessoa integral, constrói, põe em ação e incorpora suas qualidades motivadoras e cognitivas para poder desenvolver uma atuação profissional eficiente, seja qual for o âmbito em que se deva desempenhar.

Deste modo, a atenção centra-se cada vez mais no estudante como pessoa que se constrói no processo de aprendizagem profissional, o qual exige compreender a necessária inter-relação entre competências genéricas e específicas no processo de formação profissional universitária. Neste sentido, apresentam-se as reflexões de um grupo de docentes e egressos universitários bolivianos e cubanos, sobre a importância das competências genéricas e seu desenvolvimento no contexto universitário.

Palavras-chave: formação profissional; competências; compromisso social; educação superior; docência universitária.

ABSTRACT: *In this paper we shall approach the issue of humanistic education and social commitment of professionals. This constitutes, for the universities of today, a reason to be both occupied and preoccupied. For that purpose, we will discuss the overcoming of the simple approach on professional skills, by which those skills are considered isolated qualities, mainly of a cognitive nature, and determining of professional success in specific professional scenarios. This approach will be replaced by a new personal and dynamic approach that is focused not on the before mentioned isolated qualities, but on the performance of the professional that, as a person, builds, acts and incorporates motivational and cognitive qualities, in order to perform efficiently, no matter where he or she may have to perform.*

In this way, the attention is more and more focused on the student as a person that it is constructed during the professional learning process. This demands understanding the necessary connection between general and specific skills throughout the process of college professional training. In this sense, we will present reflections, by a group of teachers and college graduates from Bolivia and Cuba, on the importance of general skills and their performance in a college context

Key words: professional training, skills, social commitment, higher education, college teachers.

1. INTRODUCCIÓN

Para la universidad actual, cada vez más centrada en la atención del estudiante como persona que se construye en el proceso de aprendizaje profesional, la formación humanística de profesionales competentes y comprometidos con el desarrollo social constituye una preocupación y un motivo del que ocuparse. La simple idea de que un profesional competente es aquel que posee los conocimientos y habilidades que le posibilitan desempeñarse con éxito en una profesión específica ha quedado atrás, sustituida por la comprensión de la competencia profesional como fenómeno complejo, que expresa las potencialidades de la persona para orientar su actuación en el ejercicio de la profesión con iniciativa, flexibilidad y autonomía, en escenarios heterogéneos y diversos, a partir de la integración de conocimientos, habilidades, motivos y valores que se expresan en un desempeño profesional eficiente, ético y de compromiso social. En palabras de la UNESCO (Delors, 1996), no basta conocer y saber hacer, es necesario **ser** profesional.

En este artículo presentamos las reflexiones de un grupo de docentes y egresados universitarios de Bolivia y de Cuba, efectuadas a partir de sus propias percepciones acerca de la importancia y realización de las competencias genéricas en el proceso de formación profesional universitaria.

187

2. LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA UNIVERSIDAD

La formación en competencias profesionales es uno de los objetivos esenciales de la universidad actual; sin embargo, es interesante destacar que el interés por ellas no surge en el contexto universitario, sino en el mundo del trabajo en la década de 1870, y es partir de los estudios de McClelland (1973), Mertens (1997; 2000) y otros autores, que comienza una búsqueda orientada al hallazgo de criterios científicos explicativos de la eficiencia de las personas en el desempeño laboral.

El concepto de competencias aparece asociado a características personales que explican un rendimiento laboral superior. Así, para Boyatzis (1982) las competencias constituyen el conjunto de características de una persona, que está directamente relacionado con la buena

ejecución en un puesto de trabajo o de una determinada tarea. Para Spencer y Spencer (1993, p. 9) es:

Una característica subyacente de un individuo que está causalmente relacionada con un rendimiento efectivo o superior en una situación o trabajo definido en términos de criterios.

Y mientras que Woodruffe (1993) concibe la competencia como una dimensión de conductas abiertas y manifiestas que le permiten a una persona rendir eficientemente, para De Ansorena Cao (1996, p. 76) es:

Una habilidad o atributo personal de la conducta de un sujeto que puede definirse como característica de su comportamiento y bajo la cual el comportamiento orientado a la tarea puede clasificarse de forma lógica y fiable.

Los estudios acerca de las competencias profesionales han permitido acercar la formación profesional al mundo del trabajo en la medida que evidencian la necesidad de formar dichas competencias ya **desde la universidad**. En este sentido, el Centro de Investigación y Documentación sobre Problemas de la Economía, el Empleo y las Cualificaciones Profesionales (CIDEDEC) se expresa en el trabajo *Competencias profesionales. Enfoques y modelos a debate*:

188

El enfoque de competencia profesional se consolida como una alternativa atractiva para impulsar la formación en una dirección que armonice las necesidades de las personas, las empresas y la sociedad en general, dibujando un nuevo paradigma en la relación entre los sistemas educativo y productivo cuyas repercusiones en términos de mercado laboral y gestión de recursos humanos no han hecho sino esbozarse en el horizonte del siglo XXI (CIDEDEC, 1999, p.10).

Por otra parte, hasta la década de 1980 se manejaba una concepción de competencias profesionales *simple, factorialista*, en virtud de la cual las competencias se entendían como cualidades personales, aisladas y eminentemente cognitivas, predeterminantes del desempeño profesional eficiente. Al respecto, es interesante destacar que a partir de allí ha evolucionado para devenir en una concepción *compleja, personalógica*, que defiende las competencias como configuraciones funcionales de la personalidad que integran conocimientos, habilidades, motivos y valores, que se construyen en el proceso de interacción social y que expresan la autodeterminación de la persona en

el ejercicio eficiente y responsable de la profesión (González Maura, 2006). En este sentido, Rodríguez Moreno (2006, p. 34) expresa:

Esta nueva filosofía ha superado la visión conceptualizadora y sumativa de los conocimientos a favor de la necesidad de centrar el proceso de aprendizaje en la capacidad del sujeto que aprende; en la creencia de que es la propia persona la que será competente para poner en práctica comportamientos y estrategias eficaces.

2.1 LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES DESDE UNA PERSPECTIVA COMPLEJA

Entender, pues, las competencias profesionales desde una perspectiva compleja significa trascender el enfoque simple en virtud del cual las competencias se entienden como cualidades aisladas, eminentemente cognitivas, que predeterminan el éxito profesional en escenarios laborales específicos, hacia un enfoque personal y dinámico cuya atención está centrada no en cualidades aisladas, sino en la participación del profesional que, como persona, construye, moviliza e integra sus cualidades motivacionales y cognitivas en la regulación de una actuación profesional eficiente en escenarios laborales heterogéneos y diversos. Así lo destaca Le Boterf (2001, p. 54) cuando expresa que:

Una persona competente es una persona que sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular eligiendo y movilizan-
do un equipamiento doble de recursos: recursos personales (co-
nocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emo-
cionales, etc.) y recursos de redes (bancos de datos, redes
documentales, redes de experiencia especializada, etcétera).

En una reciente publicación, Rodríguez González y otros (2007) definen las competencias profesionales como la integración de conoci-
mientos, destrezas y actitudes que permiten el desempeño profesional
de calidad. Desde el punto de vista académico constituyen, por tanto, el
resultado de un proceso de aprendizaje que deberá garantizar que los
alumnos sean capaces de integrar los conocimientos, habilidades,
actitudes y responsabilidades que exigen los perfiles profesionales.

En este mismo sentido, Donoso y Rodríguez Moreno (2007) al
valorar los diferentes enfoques de competencias, abogan por la necesi-
dad de superar el enfoque simple de las competencias y destacan la

importancia de la experiencia profesional y el protagonismo de la persona en la construcción de sus competencias, cuando expresan:

En nuestro trabajo hemos aceptado la dificultad de asumir de forma integrada las diferentes perspectivas de análisis porque la competencia profesional se suele ver como la sumatoria de capacidades individuales singulares específicas, o como un ejercicio de raciocinio técnico definido a priori, de modo prescriptivo (es decir, una manera de aplicar conocimientos para solucionar problemas prácticos). Hemos querido ir en contra de la corriente que tiende a infravalorar la experiencia profesional como metodología constructiva, cuando en realidad la experiencia adquirida en el trabajo constituye una buena base para el crecimiento de una mentalidad heurística, investigadora, núcleo central de una mentalidad competente, que va a servir para usar la pesquisa y la resolución de problemas en cualquier situación laboral (2007, p. 89).

La autonomía personal y la flexibilidad en el desempeño profesional constituyen elementos esenciales en la comprensión de la competencia, tal como destaca Bunk (1994, p. 9) cuando al definir las competencias nos señala que:

190

Son un conjunto necesario de conocimientos, destrezas y actitudes para ejercer una profesión, resolver problemas de forma autónoma y creativa, y estar capacitado para colaborar en su entorno laboral y en la organización del trabajo.

Aceptar la naturaleza compleja de las competencias profesionales implica concebir al profesional como persona que se expresa y se desarrolla en el ejercicio de la profesión. Por tanto, la concepción de las competencias profesionales desde esta perspectiva resulta indispensable para la comprensión de la formación integral del estudiante universitario que se espera en la universidad actual.

Las condiciones presentes en las que ha de desempeñarse el profesional, la globalización y la sociedad del conocimiento plantean exigencias a la formación del profesional en las universidades, que quedan expresadas en la necesidad de:

- Garantizar la gestión no solo de conocimientos y habilidades para el desempeño específico de una profesión en un contexto histórico-social determinado, sino también, y fundamentalmente, la formación de motivaciones, valores, ha-

bilidades y recursos personales que le permitan a la persona desempeñarse con eficiencia, autonomía, ética y compromiso social en contextos diferentes, heterogéneos y cambiantes.

- Formar un profesional capaz de gestionar el conocimiento necesario para el desempeño eficiente de su profesión durante toda la vida a través de la utilización de las TIC. De ahí la importancia de que el estudiante «aprenda a aprender» en un proceso de desarrollo profesional permanente.

Todo ello exige a la universidad centrar la atención en la formación en competencias profesionales.

2.2 COMPETENCIAS PROFESIONALES GENÉRICAS Y ESPECÍFICAS

El carácter complejo de las competencias profesionales se expresa no solo en la necesaria integración de sus componentes cognitivos (conocimientos, habilidades) y motivacionales (actitudes, sentimientos, valores) en el desempeño profesional, sino también de sus diferentes tipos (competencias genéricas o transversales y específicas).

191

En la actualidad, el desempeño profesional eficiente en una sociedad globalizada y del conocimiento exige, además de las competencias específicas propias del ejercicio de una determinada profesión, competencias genéricas o transversales, que se expresan en diferentes profesiones, tales como: la capacidad de gestionar de forma autónoma y permanente el conocimiento, de investigar, de trabajar en equipos, de comunicarse en un segundo idioma y de aprender a lo largo de la vida.

En este sentido, Corominas expresa:

La preparación profesional abarca, pues, tanto la formación o entrenamiento en competencias específicas de la profesión, es decir, saberes y técnicas propias de un ámbito profesional (por ejemplo: interpretar un gráfico de temperaturas y lluvias, calcular la resistencia de un forjado, evaluar los conocimientos adquiridos por un alumno, gestionar créditos a clientes etc.), como el entrenamiento en competencias genéricas comunes a muchas profesiones (por ejemplo: gestión de la información, adaptación a los cambios, disposición hacia la calidad, etc.). Las competencias específicas están más centradas en el «saber profesional», el «saber hacer» y el «saber guiar» el hacer de otras personas;

mientras que las competencias genéricas se sitúan en el «saber estar» y el «saber ser». Son transferibles en el sentido de que sirven en diferentes ámbitos profesionales (Corominas, 2001, p. 307).

Por ello, hoy en día para las universidades es un reto no solo diseñar un currículo potenciador de competencias profesionales, que implica cambios tanto en los paradigmas de enseñanza y aprendizaje como en los roles que asumen estudiantes y profesores, sino también concebir la formación y desarrollo de competencias genéricas y específicas en su interrelación en el proceso de formación profesional.

La necesidad de considerar la complejidad de las competencias y su clasificación en específicas y genéricas o transversales es destacada por diferentes autores y contemplada en los procesos de reforma curricular que se desarrollan en la universidad actual (Tuning, 2003). Le Boterf (2001), al referirse a los diferentes tipos de competencias plantea, además de las competencias técnicas referidas al «saber y el saber hacer» en una profesión específica, competencias sociales, relacionadas con el «saber ser» profesional.

192

En esta misma línea, Bunk (1994) refiere, además de las competencias técnicas que acabamos de mencionar, otros tipos de competencias profesionales de carácter general tales como:

- Las competencias metodológicas, relacionadas con la capacidad de transferir el «saber hacer» a diferentes contextos profesionales.
- Las competencias sociales, referidas a las habilidades comunicativas y de interacción social.
- Las competencias participativas, referidas a la pertenencia a un grupo, a la toma de decisiones y la asunción de responsabilidades.

La reforma curricular universitaria que tiene lugar en la actualidad en el proceso de convergencia europeo de educación superior, dirigido a lograr competitividad, empleabilidad y movilidad para los profesionales en Europa a partir de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, centra la atención en la formación en competencias profesionales (Tuning, 2003). La concepción de las competencias profesionales en el proyecto Tuning, el que analizaremos en detalle más

adelante, reconoce su carácter complejo y las clasifica en dos tipos fundamentales:

- **Genéricas** (transversales, comunes a todas las profesiones). En estas competencias se incluyen elementos de orden cognitivo y de orden motivacional, y se expresan a través de las denominadas:
 - Competencias instrumentales, de orden metodológico o de procedimiento, tales como la capacidad de análisis y síntesis, de organización y planificación, y de gestión de información.
 - Competencias personales, tales como la capacidad para el trabajo en equipo, la habilidad para el manejo de las relaciones interpersonales, el compromiso ético.
 - Competencias sistémicas, que se manifiestan en el aprendizaje autónomo, la adaptación a nuevas situaciones, la creatividad y el liderazgo, entre otras.
- **Específicas** (relativas a una profesión determinada).

El Proyecto Tuning América Latina se inicia en el año 2004 con el objetivo de propiciar la reflexión y el intercambio entre los profesionales de la educación superior en América Latina, desde una posición de respeto a la autonomía y diversidad de cada región y cultura académica, en torno a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje universitarios orientados a la formación integral del estudiante desde un enfoque de competencias. Entre sus primeras tareas se plantea la identificación de las competencias genéricas para América Latina, y para ello se toma como referencia el listado de las treinta competencias genéricas identificadas para Europa¹, como resultado de lo cual se llega a la identificación de veintisiete de tales competencias².

La importancia de las competencias genéricas en la formación actual del profesional es destacada en el *Informe final Proyecto Tuning América Latina* (2007, pp. 40-41), cuando se plantea:

Los campos profesionales se transforman y se generan nuevos nichos de tareas y, paralelamente, anulan o disminuyen las posibilidades de otros trabajos. La mayor parte de los estudios

¹ Ver listado en <<http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>>.

² Ver *Informe final Proyecto Tuning América Latina* 2004-2007, pp. 44-45.

recientes señalan que una persona cambiará varias veces de empleo durante su etapa laboral activa. Por lo tanto, la versatilidad es, cada vez más, una característica fundamental para desarrollar en la formación profesional. Es decir que la flexibilidad mental, la capacidad para adaptarse a nuevos desafíos, el saber cómo resolver problemas y situaciones problemáticas, la preparación para la incertidumbre son las nuevas habilidades mentales que requerirán los profesionales del mañana y en las que debemos entrenarlos. Se hace necesario patrocinar una formación que permita realizar ajustes permanentes, demostrar equilibrio ante los cambios y capacidad de inserción ciudadana en contextos de vida democráticos.

3. LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS DESDE LA VISIÓN DE DOCENTES Y EGRESADOS UNIVERSITARIOS

En el curso impartido en el año académico 2007-2008 a docentes y egresados universitarios bolivianos y cubanos, «Educación y desarrollo de competencias profesionales en la universidad» (González Maura, 2007), sometimos a consideración de los participantes el listado de competencias genéricas acordado para América Latina en el Proyecto Tuning América Latina (2007), con el objetivo de conocer qué importancia le atribuyen a este tipo de competencias y cómo valoran su realización en el contexto universitario en que desempeñan su labor docente o en el que han cursado estudios.

194

En el curso participaron dos grupos, el primero integrado por ochenta docentes y egresados de la Universidad Autónoma J. M. Saracho (UAJMS) de la ciudad de Tarija, Bolivia, y el segundo grupo compuesto por quince docentes que cursaban la Maestría en Ciencias de la Educación Superior en el Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES) de la Universidad de La Habana (UH).

3.1 REALIZACIÓN DEL EJERCICIO

En un primer momento los participantes, individualmente, valoraban la importancia (por orden de prioridad siendo la más importante la n.º 1 y la menos importante la n.º 27) que atribuyen a las veintisiete competencias genéricas y expresaban la percepción que tienen de su nivel de realización (alto, medio y bajo) en cada uno de sus contextos correspondientes.

En un segundo momento se reunían en pequeños equipos de entre tres y ocho participantes y, a partir del análisis y reflexión en torno a la valoración individual, se reevaluaban las competencias de manera de llegar a una evaluación consensuada. Esta evaluación era presentada y defendida en sesión plenaria en todo el grupo.

Debe destacarse que el objetivo del ejercicio no era el de conocer las valoraciones individuales, ni establecer comparaciones entre las valoraciones de docentes y egresados, ni entre los participantes según el país. El objetivo era eminentemente didáctico, es decir, valorar la importancia y prioridad que conceden los participantes del curso a las veintisiete competencias genéricas presentadas y su nivel de realización en el contexto de su actuación profesional. Los resultados fueron altamente interesantes.

Las tablas que presentamos en estas páginas resumen el orden de prioridad y la valoración del nivel de realización de las veintisiete competencias a partir de la integración de la información obtenida en los dos grupos de trabajo: el grupo de la UAJMS y el grupo de la UH.

En la tabla 1 se presenta la integración de la información obtenida por los equipos constituidos por docentes y egresados de la UAJMS y en la tabla 2 por los equipos constituidos por docentes de la UH.

En ambos grupos, en los primeros lugares de prioridad (n.º 1 al n.º 6) se encuentran, como es de esperar, competencias relativas al aprendizaje. Sin embargo, independientemente de que la educación en valores constituye un objetivo esencial de la educación superior en la actualidad, orientada a la formación integral del estudiante (Martínez 2006; González Maura, 2006; González Maura y otros, 2007; Horruttiner, 2006; Fuensanta y otros, 2005; Esteban y Buxarrais, 2004; Esteban, 2004), se observa que solamente en el grupo de la Universidad de la Habana se da alta prioridad a las competencias relativas a valores asociados al desempeño profesional, en particular al valor **responsabilidad social y compromiso ciudadano** que ocupa la prioridad n.º 1, mientras que valores relacionados con la preservación del medio ambiente y el respeto a la diversidad y multiculturalidad son considerados, en ambos grupos, en niveles bajos de prioridad (n.º 24 al n.º 27)

A continuación nos detendremos en tres de los aspectos debatidos en las sesiones plenarias que resultan de sumo interés no solo teórico sino también metodológico, en un análisis de la concepción y

TABLA 1
Listado de competencias genéricas acordadas para América Latina.
Resultados de la valoración de los equipos del grupo UAJMS

COMPETENCIAS	Orden de importancia	Realización
Conocimientos sobre el área de estudios y la profesión	1	M
Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	1	M
Capacidad de investigación	4	B
Capacidad de comunicación oral y escrita	5	M
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	6	B
Capacidad crítica y autocrítica	8	B
Habilidades en el uso de las TIC y la comunicación	9	M
Capacidad de aprendizaje y actualización permanentes	9	B
Capacidad de comunicación en un segundo idioma	10	B
Capacidad para organizar y planificar el tiempo	10	B
Creatividad	10	B
Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	12	B
Capacidad para actuar en nuevas situaciones	14	B
Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	14	M
Capacidad para tomar decisiones	16	B
Habilidades interpersonales	17	B
Capacidad de trabajo en equipo	17	B
Capacidad para motivar y conducir hacia metas comunes	18	B
Responsabilidad social y compromiso ciudadano	18	B
Habilidad para trabajar de forma autónoma	20	B
Compromiso ético	21	M
Compromiso con la calidad	22	M
Capacidad para formular y gestionar proyectos	23	B
Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	24	M
Habilidad para trabajar en contextos internacionales	25	B
Compromiso con su medio socio-cultural	25	M
Compromiso con la preservación del medio ambiente	27	B

A: alta; M: media; B: baja

TABLA 2
Listado de competencias genéricas acordadas para América Latina.
Resultados de la valoración de los equipos del grupo UH

COMPETENCIAS	Orden de importancia	Realización
Responsabilidad social y compromiso ciudadano	1	A
Conocimientos sobre el área de estudios y la profesión	5	A
Compromiso con su medio sociocultural	5	A
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	6	A
Compromiso ético	6	A
Habilidades en el uso de las TIC y la comunicación	7	M
Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	9	M
Capacidad de trabajo en equipo	9	A
Capacidad de comunicación oral y escrita	10	A
Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	12	A
Capacidad de investigación	12	M
Capacidad de aprendizaje y actualización permanentes	12	M
Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	12	M
Creatividad	12	M
Capacidad para tomar decisiones	12	M
Capacidad para actuar en nuevas situaciones	13	M
Compromiso con la calidad	15	M
Habilidad para trabajar de forma autónoma	16	M
Capacidad crítica y autocrítica	18	A
Capacidad para motivar y conducir hacia metas comunes	18	M
Habilidades interpersonales	20	M
Capacidad para formular y gestionar proyectos	20	B
Capacidad para organizar y planificar el tiempo	21	M
Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	23	A
Capacidad de comunicación en un segundo idioma	25	B
Compromiso con la preservación del medio ambiente	25	M
Habilidad para trabajar en contextos internacionales	26	B

A: alta; M: media; B: baja

posibilidades de potenciación de las competencias genéricas en el proceso de formación profesional en la universidad:

- La necesidad de agrupar las competencias genéricas a partir de su contenido.
- La comprensión de la necesaria unidad entre competencias genéricas y específicas en el proceso de formación profesional.
- La denominación de las competencias atendiendo a su complejidad.

3.2 AGRUPACIÓN DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS

La necesidad de agrupar las competencias genéricas atendiendo a su contenido fue destacada en todos los equipos. Como resultado se logró en las sesiones plenarias integrar las veintisiete competencias genéricas en cuatro grupos, ordenados según la prioridad dada por ambos grupos de participantes:

198

1. Competencias relativas al aprendizaje (8).
2. Competencias relativas a las relaciones interpersonales y el trabajo grupal (7).
3. Competencias relativas a la autonomía y el desarrollo personal (6).
4. Competencias relativas a los valores (6).

A continuación se comentan las reflexiones acerca de cada grupo de competencias:

3.2.1 *Competencias relativas al aprendizaje*

Este es el grupo de competencias que alcanzamayor prioridad. Entre ellas se destacan los conocimientos sobre el área de estudios y la profesión; la capacidad de abstracción, análisis y síntesis; la capacidad de aplicar conocimientos en la práctica; la capacidad para identificar, plantear y resolver problemas, y la capacidad de investigación. Estas competencias son percibidas con un nivel alto de realización en el grupo de la UH y con una tendencia a un nivel de medio a bajo de realización en

el grupo de la UAJMS, en el que perciben con mayor afectación en su realización la capacidad de aplicar conocimientos a la práctica y la capacidad de investigación.

Las tablas 3 y 4 muestran la valoración de estas competencias en ambos grupos.

TABLA 3
Grupo de competencias relativas al aprendizaje, UH

COMPETENCIAS	Orden de importancia	Realización
1. Conocimientos sobre el área de estudios y la profesión	5	A
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	6	A
3. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	9	M
4. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	12	A
5. Capacidad de investigación	12	M
6. Capacidad de aprendizaje y actualización permanentes	12	M
7. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	12	M
8. Capacidad para organizar y planificar el tiempo	21	M

Tabla 4
Grupo de competencias relativas al aprendizaje, UAJMS

COMPETENCIAS	Orden de importancia	Realización
1. Conocimientos sobre el área de estudios y la profesión	1	M
2. Capacidad de abstracción, análisis y síntesis	2	M
3. Capacidad de investigación	4	B
4. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	6	B
5. Capacidad para organizar y planificar el tiempo	10	B
6. Capacidad de aprendizaje y actualización permanentes	9	B
7. Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	12	B
8. Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas	14	M

Entre los principales problemas debatidos en ambos grupos respecto de la realización de las competencias de aprendizaje se destacan: la necesidad de una concepción curricular flexible, que vincule la teoría y la práctica profesional desde los primeros años de las carreras; la necesidad de lograr una preparación psicopedagógica de los docentes

para la atención tutorial, diferenciada respecto del desarrollo profesional del estudiante, y la necesidad de vincular la investigación en la universidad a la búsqueda de soluciones a problemas sobre la práctica profesional. En particular, el grupo de la UAJMS insistió en la importancia de reducir la masificación en las aulas como una condición necesaria para trabajar estas competencias.

3.2.2 Competencias relativas a las relaciones interpersonales y el trabajo grupal

Este es el grupo de competencias que le sigue en orden de prioridad a las competencias de aprendizaje en ambos equipos. Lugares destacados los ocupan la capacidad de comunicación oral y escrita y las habilidades en el uso de las TIC y la comunicación. Lugares menos prioritarios tienen, en ambos grupos, las habilidades interpersonales, la habilidad para trabajar en contextos internacionales y la capacidad para motivar y conducir hacia metas comunes.

Es interesante destacar cómo la capacidad de comunicación oral y escrita y las habilidades en el uso de las TIC constituyen una preocupación y ocupación en ambos grupos, en tanto que son percibidas con un nivel entre alto y medio de realización, lo que no ocurre con las habilidades interpersonales y la habilidad para trabajar en contextos internacionales, que son percibidas en niveles entre medio y bajo de realización.

Las tablas 5 y 6 muestran la valoración de estas competencias en ambos grupos.

TABLA 5
Grupo de competencias relativas a las relaciones interpersonales y el trabajo grupal, UH

COMPETENCIAS	Orden de importancia	Realización
1. Habilidades en el uso de las TIC y la comunicación	7	M
2. Capacidad de trabajo en equipo	9	A
3. Capacidad de comunicación oral y escrita	10	A
4. Capacidad para motivar y conducir hacia metas comunes	18	M
5. Habilidades interpersonales	20	M
6. Capacidad de comunicación en un segundo idioma	25	B
7. Habilidad para trabajar en contextos internacionales	26	B

TABLA 6
Grupo de competencias relativas a las relaciones interpersonales
y el trabajo grupal, UAJMS

COMPETENCIAS	Orden de importancia	Realización
1. Capacidad de comunicación oral y escrita	5	M
2. Habilidades en el uso de las TIC y la comunicación	9	M
3. Capacidad de comunicación en un segundo idioma	10	B
4. Capacidad de trabajo en equipo	17	B
5. Habilidades interpersonales	17	B
6. Capacidad para motivar y conducir hacia metas comunes	18	B
7. Habilidad para trabajar en contextos internacionales	25	B

Entre las cuestiones debatidas se destacan los avances en la atención priorizada de la universidad en la búsqueda de soluciones a las insuficiencias que presentan los estudiantes que ingresan al primer año de las carreras, en aspectos relativos a la comunicación oral y escrita, y la utilización de las TIC, a través de cursos propedéuticos. No obstante, se enfatiza que aún no se utiliza ni se prepara suficientemente al estudiante para el trabajo grupal, el aprendizaje colaborativo, y no se logra siempre una comunicación y un diálogo fluido entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

201

3.2.3 Competencias relativas a la autonomía y el desarrollo personal

En tercer orden de prioridad se ubica el grupo de competencias relativas a la autonomía y el desarrollo personal del estudiante. Estas competencias resultan esenciales si se pretende que el estudiante sea sujeto de su propio aprendizaje y desarrollo profesional.

La capacidad creativa, la capacidad crítica y autocrítica y la capacidad para tomar decisiones ocupan lugares prioritarios en estas competencias en ambos grupos; sin embargo, los niveles de realización se mueven como tendencia entre los valores medio en el grupo de laUH y bajo en el grupo de la UAJMS.

Las tablas 7 y 8 muestran la valoración de estas competencias en ambos grupos.

TABLA 7
Grupo de competencias relativas a la autonomía
y el desarrollo personal, UH

COMPETENCIAS	Orden de importancia	Realización
1. Creatividad	12	M
2. Capacidad para tomar decisiones	12	M
3. Capacidad para actuar en nuevas situaciones	13	M
4. Habilidad para trabajar de forma autónoma	16	M
5. Capacidad crítica y autocrítica	18	A
6. Capacidad para formular y gestionar proyectos	20	B

TABLA 8
Grupo de competencias relativas a la autonomía
y el desarrollo personal, UAJMS

COMPETENCIAS	Orden de importancia	Realización
1. Capacidad crítica y autocrítica	8	B
2. Creatividad	10	B
3. Capacidad para actuar en nuevas situaciones	14	B
4. Capacidad para tomar decisiones	16	B
5. Habilidad para trabajar de forma autónoma	20	B
6. Capacidad para formular y gestionar proyectos	23	B

Entre los aspectos debatidos respecto de este grupo de competencias se destaca la tradición de una enseñanza academicista centrada en la figura del docente como transmisor y del estudiante como receptor de conocimientos, figura que amenaza el desarrollo de la autonomía del estudiante en la toma de decisiones, de la capacidad crítica y autocrítica en el aprendizaje y de la creatividad. Se enfatiza en la necesidad de concebir al estudiante como sujeto de aprendizaje y al docente como orientador, guía, en el proceso de construcción de los conocimientos, habilidades y valores, como condición necesaria para el desarrollo de este grupo de competencias.

3.2.4 Competencias relativas a los valores

Este grupo constituye el último en prioridad; sin embargo, si bien en ambos equipos se observa un predominio de la valoración de la importancia de la responsabilidad social y el compromiso ciudadano, el compromiso ético y con su medio sociocultural, en el grupo de la UH estos valores alcanzan en orden de prioridad los lugares n.º 1 al n.º 6, mientras que en el grupo de la UAJMS se ubican entre el orden n.º 18 y el n.º 22. Al mismo tiempo, se observa que estos valores son percibidos con un alto nivel de realización en el grupo de la UH y con un bajo nivel de realización en el de la UAJMS. Por otra parte, se observa que el compromiso por preservar el medio ambiente ocupa un lugar muy bajo en lo que se refiere a prioridad en ambos equipos: n.º 25 en el de la UH y n.º 27 en el de la UAJMS.

Las tablas 9 y 10 muestran la valoración de estas competencias en ambos grupos.

TABLA 9
Grupo de competencias relativas a los valores, UH

COMPETENCIAS	Orden de importancia	Realización
1. Responsabilidad social y compromiso ciudadano	1	A
2. Compromiso con su medio sociocultural	5	A
3. Compromiso ético	6	A
4. Compromiso con la calidad	15	M
5. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	23	A
6. Compromiso con la preservación del medio ambiente	25	M

203

TABLA 10
Grupo de competencias relativas a los valores, UAJMS

COMPETENCIAS	Orden de importancia	Realización
1. Responsabilidad social y compromiso ciudadano	18	B
2. Compromiso ético	21	M
3. Compromiso con la calidad	22	M
4. Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad	24	M
5. Compromiso con su medio sociocultural	25	M
6. Compromiso con la preservación del medio ambiente	27	B

Las reflexiones acerca de este grupo de competencias apuntan hacia la necesidad de concebir la educación en valores como un eje transversal en la formación profesional, lo que implica lograr un aprendizaje profesional ético y de compromiso social. Se enfatiza, además, en la necesidad de preparar a los docentes para la educación en valores durante el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario.

En general, ambos grupos destacaron la necesidad de trabajar las competencias genéricas en la universidad de forma integrada, a partir de la concepción del aprendizaje como un proceso de construcción individual y responsable, en condiciones de interacción social, de conocimientos, habilidades y valores bajo la orientación del docente, en situaciones de aprendizaje profesional.

4. COMPETENCIAS GENÉRICAS Y ESPECÍFICAS EN EL PROCESO DE FORMACIÓN PROFESIONAL: LA UNIDAD NECESARIA

204

Un aspecto que resultó de gran interés en el debate está referido a la importancia de comprender la necesaria unidad entre competencias genéricas y específicas en el proceso de formación profesional. En este sentido es importante destacar dos ideas esenciales:

- La adquisición de sentido de las competencias genéricas en el contexto profesional se produce en la medida en que los valores de dichas competencias se vinculan al desempeño profesional.
- Las situaciones de aprendizaje profesional que se diseñen en el contexto universitario deben potenciar simultáneamente el desarrollo de competencias genéricas y específicas.

4.1 LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS Y SU ADQUISICIÓN DE SENTIDO EN EL CONTEXTO PROFESIONAL

La creatividad, capacidad de investigación, las habilidades de comunicación oral y escrita, y los valores como competencias genéricas, adquieren sentido para el estudiante universitario solo en la medida en que se vinculen al desempeño de la profesión.

Un estudiante que ingresa en la universidad puede conocer el significado de la responsabilidad como valor moral y actuar en correspondencia con él; sin embargo, la responsabilidad como valor moral en el desempeño profesional del médico no se manifiesta de igual manera que en el abogado o en el maestro, por lo que la formación de la responsabilidad profesional en el contexto universitario debe estar siempre vinculada a la formación de competencias específicas.

4.2 *COMPETENCIAS GENÉRICAS Y ESPECÍFICAS: POTENCIACIÓN SIMULTÁNEA DE SU DESARROLLO A TRAVÉS DE LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE PROFESIONAL DISEÑADAS EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO*

Aun cuando las competencias genéricas, como por ejemplo las habilidades en el uso de las TIC y la comunicación, se comiencen a trabajar desde los primeros años de la carrera a través de disciplinas y asignaturas de formación general como la computación, el diseño de las situaciones de aprendizaje han de tener siempre un enfoque profesional. Así, la competencia relativa a la utilización de las TIC en el campo de la medicina tiene especificidades que están determinadas por las necesidades del desempeño profesional del médico, que se diferencian de las del ingeniero, y esto ha de tenerse en cuenta en el diseño de la asignatura de computación que se imparte en ambas carreras. En años superiores el diseño de situaciones de aprendizaje potenciadoras de competencias específicas en la carrera de Medicina, como puede ser el «diagnóstico de enfermedades transmisibles», debe tener en cuenta cómo se integran y expresan en el diagnóstico competencias genéricas tales como, por ejemplo, las relativas al uso de las TIC y la responsabilidad social, entre otras.

205

5. **COMPETENCIAS: SU DENOMINACIÓN**

Si asumimos que la *competencia* es una «configuración compleja» que integra en su estructura y funcionamiento conocimientos, habilidades, motivos y valores que se expresan en la eficiencia del desempeño profesional, entonces tendríamos que aceptar que la competencia siempre se expresa en el desempeño como *capacidad*. Así, podemos afirmar que el profesional es competente porque es capaz de

movilizar e integrar sus conocimientos, habilidades y valores en la búsqueda de soluciones eficientes a los problemas profesionales.

La competencia profesional, concebida desde una perspectiva compleja, es, por tanto, **una capacidad** que expresa cómo se manifiesta la personalidad del profesional en su desempeño, que posee:

- **Una dimensión estructural o de contenido** en la que se incluyen los componentes cognitivos (conocimientos, habilidades) y afectivos (motivos, valores).
- **Una dimensión funcional** en la que se fusionan recursos personalológicos tales como la perseverancia, la flexibilidad, la reflexión crítica del profesional en su desempeño, que expresan cómo la competencia regula su actuación en la profesión.

En las investigaciones que hemos realizado desde una concepción socio-histórica del desarrollo humano definimos las competencias como González Maura (2006, pp. 175-187):

206

Una configuración psicológica compleja que integra en su estructura y funcionamiento formaciones motivacionales, cognitivas y recursos personalológicos que se manifiestan en la calidad de la actuación profesional del sujeto, y que garantizan un desempeño profesional responsable y eficiente.

De esta manera, tendríamos que repensar la denominación de las competencias, ya que la competencia en tanto capacidad del profesional trasciende sus conocimientos, habilidades, valores, los cuales constituyen, entonces, **componentes estructurales de su capacidad**.

Sería conveniente, pues, denominar la competencia como **capacidad** y no como conocimiento, habilidad o valor, en tanto cada uno de estos expresa solo uno de sus componentes. Así, cuando mencionamos las «habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas», referidas en el listado como competencias genéricas, tendríamos que pensar que estamos frente a un grupo de habilidades que constituyen un componente estructural de una o varias competencias, como por ejemplo, de la capacidad de investigación o de la capacidad de aprendizaje autónomo.

De esta forma, la capacidad de investigación como competencia genérica incluye en su estructura aspectos de:

- **Orden cognitivo:** conocimientos acerca de la metodología de la investigación, habilidades para la búsqueda y procesamiento de información, para la identificación y formulación de problemas, para el diseño de métodos, etc.
- **Orden afectivo:** motivación, valores, actitudes hacia la investigación, autovaloración de su desempeño investigativo y de orden funcional; flexibilidad, perseverancia, posición activa y reflexión crítica en el proceso de investigación y en la defensa de sus resultados.

Por tanto, si reconocemos el carácter complejo de las competencias, sería necesario referirnos a ellas como **capacidades expresadas en el desempeño profesional**.

6. A MODO DE SÍNTESIS

La formación en competencias profesionales constituye un objetivo esencial de la educación superior actual, orientada a la formación integral del estudiante, en tanto profesional eficiente, ético y responsable.

Las competencias constituyen configuraciones complejas de la personalidad que integran componentes motivacionales y cognitivos y se expresan en la calidad del desempeño profesional.

Las condiciones del desempeño profesional en el presente exigen, además de las competencias específicas propias del ejercicio de una profesión, competencias genéricas que permitan al profesional ejercer eficientemente la profesión en contextos diversos, con autonomía, flexibilidad, ética y responsabilidad.

Las competencias genéricas pueden ubicarse en cuatro grupos: las relativas al aprendizaje, las relativas a las relaciones interpersonales y el trabajo grupal, las relativas a la autonomía y el desarrollo personal, y las relativas a los valores.

Los docentes y egresados universitarios consultados atribuyen mayor importancia y nivel de realización a las competencias relativas al aprendizaje. Consideran que en la universidad aún no se trabajan suficientemente los otros grupos de competencias, y para ello destacan la necesidad de lograr un currículo flexible, diseñado a partir de una concepción del binomio enseñanza-aprendizaje en la que los docentes sean orientadores y los estudiantes sujetos en el proceso de desarrollo profesional. Consideran que las competencias genéricas y específicas han de trabajarse de forma integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario.

Por último, en cuanto a la denominación de las competencias y teniendo en cuenta su carácter complejo, en tanto integran componentes motivacionales y cognitivos en la regulación de la actuación profesional, consideramos pertinente concebirlas como **capacidades expresadas en el desempeño profesional**.

BIBLIOGRAFÍA

- BOYATZIS, Richard (1982): Nueva York: Wiley & Sons.
- BUNK, Gerhard P. (1994): «La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA», en n.º 1, pp. 8-14.
- CIDEC (1999): *Competencias profesionales. Enfoques y modelos a debate*. Donostia-San Sebastián: CIDEC, (Cuadernos de Trabajo. Formación, empleo, cualificaciones, n.º 27).
- COROMINAS, Enric (2001): «Competencias genéricas en la formación universitaria», en n.º 325. Madrid, pp. 299-321.
- DE ANSORENA CAO, Álvaro (1996): Barcelona: Paidós Empresa.
- DELORS, Jacques (1996): Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana, UNESCO.
- DONOSO, Trinidad y RODRÍGUEZ MORENO, María Luisa (2007): «El análisis de las competencias genéricas de profesionales de la psicopedagogía en activo: un ejemplo de formación permanente», en año 41, n.º 3, pp. 77-99. Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación, Facultad de Coimbra.
- ESTEBAN, Francisco y BUXARRAIS, María Rosa (2004): «El aprendizaje ético y la formación universitaria. Más allá de la casualidad», en vol. 16, pp. 91-108.

- ESTEBAN, Francisco (2004): *Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos. Un cambio de mirada desde la universidad*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- FUENSANTA, Pina y OTROS (2005): *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- GONZÁLEZ MAURA, Viviana (2006): «La formación de competencias profesionales en la universidad. Reflexiones y experiencias desde una perspectiva educativa», en *XXI. Revista de Educación* n.º 8, pp. 175-188. Universidad de Huelva, Servicio de Publicaciones.
- (2007): «Educación y desarrollo de competencias profesionales en la universidad». Maestría en Ciencias de la Educación Superior de CEPES. Universidad de La Habana.
- y OTROS (2007): *Educación de la responsabilidad en la práctica profesional. Un estudio en la formación de profesores de Educación Física*. La Habana: Deportes.
- HORRUITINER, Pedro (2006): *La universidad cubana: el modelo de formación*. La Habana: Félix Varela.
- LE BOTERF, Guy (2001): *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Epise.
- MARTÍNEZ, Miquel (2006): «Formación para la ciudadanía y educación superior», en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 42, septiembre-diciembre, pp. 85-102. Madrid: OEI.
- MCCLELLAND, David (1973): «Testing for Competencies rather than Intelligence», en *American Psychologist*, vol. 28, n.º 1, pp. 1-14.
- MERTENS, Leonard (1997): *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Organización Internacional del Trabajo (OIT), Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (INTERFOR).
- (2000): *La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional*. Madrid: OEI.
- PROYECTO TUNING (2003): *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Proyecto piloto. Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- PROYECTO TUNING AMÉRICA LATINA (2007): «Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina», en el *Informe final Proyecto Tuning-América Latina. 2004-2007*. Publicaciones Universidad de Deusto.
- RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, Raquel, HERNÁNDEZ NANCLARES, Nuria y DÍAZ FONDÓN, M. Ángeles (2007): «Cómo planificar asignaturas para el aprendizaje de competencias». Documentos ICE, Universidad de Oviedo.
- RODRÍGUEZ MORENO, María Luisa (2006): «De la evaluación a la formación de competencias genéricas: aproximación a un modelo», en *Revista Brasileña de Orientación Profesional*, vol. 7, n.º 2, pp. 33-48.
- SPENCER, L. M. y SPENCER, S. M. (1993): *Competence at Work: Models for Superior Performance*. Nueva York: Wiley & Sons.
- WOODRUFFE, Charles (1993): «What is Meant by a Competency?», en *Leadership and Organization. Development Journal*, vol. 14, n.º 1, pp. 29-36.

EL SENTIDO POLÍTICO DE LA EDUCACIÓN CÍVICA: LIBERTAD, PARTICIPACIÓN Y CIUDADANÍA

Alejandro Mayordomo *

SÍNTESIS: El objetivo del presente artículo es la revisión de la educación cívica desde dos perspectivas básicas: por un lado se intenta aproximar su lectura a los impulsos históricos y las necesidades sociales de esa cuestión en América Latina, y, por otro, se trata de subrayar, particularmente, la necesidad de que la educación cívica, como ámbito formativo, pueda generar capacidad de actuación política. Se presentan, entonces, las razones que demandan la revisión antes mencionada, las vinculaciones que se deben exigir con el trabajo de profundización o vivificación de los principios y las prácticas democráticas, es decir, las líneas básicas para una política pedagógica en este campo. Desde esta perspectiva, se enfatizan algunos puntos considerados como razones básicas para exigir el significado político de la educación cívica: el protagonismo plural, la colaboración social constructiva y la responsabilidad del compromiso activo. El objetivo final es, pues, el de hacer de esta práctica educacional un elemento de construcción personal y social, un recurso para el conocimiento de la problemática social contemporánea y de los valores y proyectos éticos presentes, un incentivo para el reconocimiento y el ejercicio del compromiso cívico y la responsabilidad, un medio para comprender que el ejercicio de la ciudadanía implica el derecho –en igualdad– al acceso y participación en los espacios públicos.

Palabras clave: educación cívica; necesidades sociales; América Latina; capacidad de actuación política.

SÍNTESE: O objetivo do presente artigo é a revisão da educação cívica a partir de duas perspectivas básicas. Por um lado tenta-se aproximar sua leitura aos impulsos históricos e às necessidades sociais dessa questão na América Latina, e, por outro, trata-se de sublinhar, particularmente, a necessidade de que a educação cívica, como âmbito formativo, possa gerar capacidade de atuação política. Apresentam-se, então, as razões que demandam a revisão antes mencionada, as vinculações que se devem exigir com o trabalho de aprofundamento ou vivificação dos princípios e das práticas democráticas, isto é, as linhas básicas para uma política pedagógica neste campo. A partir desta perspectiva, enfatizam-se alguns

211

* Doctor en Pedagogía y catedrático de Teoría e Historia de la Educación en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia, España.

pontos considerados como razões básicas para se exigir o significado político da educação cívica: o protagonismo plural, a colaboração social construtiva e a responsabilidade do compromisso ativo. O objetivo final é, pois, o de fazer desta prática educacional um elemento de construção pessoal e social, um recurso para o conhecimento da problemática social contemporânea e dos valores e projetos éticos presentes, um incentivo para o reconhecimento e o exercício do compromisso cívico e da responsabilidade, um meio para se compreender que o exercício da cidadania implica o direito – em igualdade – ao acesso e participação nos espaços públicos.

Palavras-chave: educação cívica; necessidades sociais; América Latina; capacidade de atuação política.

ABSTRACT: *The goal of the present paper is to revise citizen education from two basic points of view: on the one hand we will try to narrow the gap between its comprehension, and the historical momentums and the social needs entailed by this issue in Latin America. On the other hand, we will try to underline, in particular, the need for citizen education to be able, as an educative sphere, to produce skills of political performance. Therefore, we will present the reasons underlying the before mentioned revision, as well as the connections that must be demanded along with the task of vivification of the democratic principles and practices, namely, the basic guidelines for pedagogical policy in this field of expertise. From this point of view, we will emphasize certain items considered the basic reasons to demand a political significance in citizen education: collective prominence, social constructive collaboration, and active commitment responsibility. The final goal is, then, to transform this educational practice into an element of social and personal growth, a resource for understanding social contemporary problems, and values and current ethical projects, an incentive for acknowledgment and the practice of civic commitment and responsibility, a means of understanding that performing as a citizen entails the right to equal access and participation in public spaces.*

Key words: citizen education; social needs; Latin America; capacity of political performance.

1. LOS CONTEXTOS DE UNA CONVOCATORIA

En los últimos años se ha hecho presente una reiterada convocatoria al compromiso de la educación con la preparación para la ciudadanía. Así, se ha producido una importante elaboración de programas dirigidos a estimular acciones en este campo del aprendizaje de los derechos y responsabilidades en la vida social y cívica: el Consejo de Europa, con su proyecto sobre Educación para la Ciudadanía Democrá-

tica, emprendió en 1997 una tarea de definición de conceptos y normas; poco más tarde, en 1999, el Comité de Ministros europeo aprobaba la Declaración y Programa sobre Educación para la Ciudadanía Democrática, fundada sobre los derechos y responsabilidades del ciudadano.

La política de la Unión Europea consideró en 2001 que la inclusión social y la ciudadanía activa conformaban uno de los objetivos estratégicos de los sistemas educativos; y en el año 2002, una Recomendación [Rec (2002)12] a los Estados miembros estableció directrices sobre objetivos, contenidos y métodos, propugnando que la educación para la ciudadanía democrática debía estar en el centro de las reformas educativas. Inmediatamente después –en 2003 y 2004– surgió una serie de iniciativas destinadas a promover la cultura democrática, el aprendizaje de los valores democráticos y la participación; por último el Consejo de Europa decidió que el año 2005 fuese declarado como «Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación». El documento de orientación, publicado en diciembre de 2004, indicaba que el propósito era hacer consciente a la población de que la ciudadanía no es tan solo un concepto jurídico y político, sino global; y, al mismo tiempo, se pretendía estimular un compromiso político de los Estados respecto a la educación para la ciudadanía democrática.

213

En España la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, reconoce que la educación es un recurso con el que cuenta la sociedad para fomentar la convivencia democrática, promover la solidaridad y lograr la necesaria cohesión social; al mismo tiempo, el nuevo ordenamiento legal la presenta también como un medio para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, crítica, libre. Por eso, ya en su preámbulo expresa que se ha concedido una dimensión importante a la educación para la ciudadanía, a la que considera como espacio de estudio y reflexión sobre el funcionamiento del régimen democrático, los principios y derechos constitucionales, o los valores comunes en los que descansa la ciudadanía democrática. En su artículo primero –inciso c– dicha ley establece como principio fundamental del sistema educativo español:

La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.

La convicción de esa necesidad y la activación de propuestas se han extendido y, de esa manera, se responde desde la política educativa al avance de algunos hechos y tendencias preocupantes. Porque son hechos reales los que facilitan que algunas afirmaciones del neoliberalismo –o ciertas razones de la modernización, de la globalización, de la economía o de la tecnología– se constituyan como verdaderos lugares de soberanía, como razones básicas para los comportamientos políticos, como elementos sustantivos de las verdaderas decisiones sobre significativos componentes de la dinámica social y la vida política. Y todo ello, además, plantea contradicciones y obstáculos para un asunto político tan fundamental como la defensa y arraigo de la libertad, la igualdad y la justicia social. Parece fácil convenir en que es importante fortalecer la capacidad de entender las causas y consecuencias de tales situaciones, y de interpretar sus manifestaciones; eso se convierte en un signo de vitalidad cívica, que debe ser estimulado sin ningún género de dudas.

214

Desde otro punto de vista, es también notorio que hoy en día se reconoce ampliamente el valor de lo comunitario, se afirma el sentido de pertenencia, se aboga por una real o deseada homogeneidad nacional, se promueve –otras veces– el carácter del grupo identitario. Pero, de igual forma se aprecia que, en paralelo con todo ello, se extiende de manera considerable el individualismo, se produce un repliegue a la privacidad y lo doméstico junto con un alejamiento de la sociabilidad comunitaria en pos de una cierta búsqueda del anonimato y la impersonalidad. Así, se observa con facilidad que avanza entre nosotros una particular cultura individualista o del yo, que repercute generando tanto una grave atomización social, como una carencia de referentes sociales, o una peligrosa despolitización; esta última concebida y practicada como una creciente desvinculación en cuanto a proyectos y pertenencias respecto a lo público y colectivo. Frente a todo ello, aparece la necesidad de promover, en cambio, el interés responsable por el espacio común y la vocación de presencia en la vida comunitaria. Esa es otra fuerza generadora y constructiva de madurez cívica y política.

También es cierto que en este, nuestro tiempo, se elogian el logro y la importancia de contar con ciudadanos bien informados; no obstante, nos encontramos en una sociedad de sobreabundante información, aunque la misma es, en gran parte, objeto de manipulación o sesgo. Esa facilidad de estar informado se traduce demasiadas veces en una especial codificación y transmisión que provoca parcialidad o subjetividad, algo que conlleva la uniformización de ideas y conductas anticipadamente construidas. Vivimos, igualmente, en una realidad en la que la

expansión de los conocimientos se corresponde con una galopante reducción de la interpretación, con el fin, el estrechamiento o el olvido de las ideologías, con la impactante crisis de los valores. Se asienta, en fin, la primacía de una cultura descriptiva frente a una cultura valorativa; esta última, claro, es la que debería y podría contar con buenos apoyos desde el quehacer educativo.

Por último, es preciso recordar la presencia de un inquietante descontento o desencanto en amplios sectores de la población, producto de una situación producida en gran parte, por la debilitación del sentido normativo de la democracia y el primado de una concepción instrumentalista de la misma. Es este un hecho que se manifiesta de forma muy diversa, pero siempre grave: en una importante reducción de la democracia al mero despliegue de procedimientos dirigidos a resolver la pluralidad de los intereses que concurren en el espacio de lo público; en su desesperanzadora reducción al simple ejercicio de actos de aceptación o rechazo de nuestros gobernantes y –en todo caso– en un desmotivante y progresivo desvanecimiento de diferencias ideológicas y de programas, en función de propósitos y estrategias simplemente electorales.

2. LOS IMPULSOS DE UNA PERSISTENTE TRADICIÓN POLÍTICO-PEDAGÓGICA

La idea de educar para construir una sólida estructura política y cívica, con el objetivo de definir la identidad de la nación, ha estado presente siempre en las sociedades americanas desde los inicios de su independencia como Estados. Proclamada, desde luego, aunque incumplida o mistificada. La nueva sociedad emergente de las colonias inglesas de Norteamérica constituye un primer ejemplo de esa confianza en la educación como recurso para promover y asegurar la nación y el principio democrático. Washington y Jefferson estaban convencidos de ello, y en su discurso de despedida, en 1796, el propio Washington reconocía y recomendaba la promoción de instituciones para la difusión general del saber: «En la medida en que la estructura de un gobierno hace de la opinión pública una fuerza, es esencial que la opinión pública esté instruida [...]». Algo después, en su manifiesto al Congreso de Angostura (1819), Simón Bolívar expresaba su deseo de que la educación popular constituyera la base para la «moral» y las «luces» que necesitaba la República: formar el espíritu público, y la moral republicana. Son

anuncios pioneros de una orientación que va a cobrar fuerza a medida que discorra el siglo XIX y aparezcan nuevas propuestas, circunstancias y necesidades. Ya en su *Catecismo...* publicado en 1810, José Amor de la Patria presentaba la educación como «una de las bases más esenciales de la sociedad humana»; por ella –decía– los hombres y los pueblos conocen sus derechos y los del orden social, aspiran a la noble libertad e independencia. Numerosos catecismos intentarían enseguida desplegar esa acción formativa de nuevos actores sociales (Ocampo López, 1998; Sagredo Baeza, 1996).

La historia avanza, y para el norteamericano Horace Mann y todo el «movimiento en favor de la escuela pública», por ejemplo, la educación popular garantizaba el progreso de la república, debiendo servir a ello por medio de un programa formativo que capacitara a la juventud para la adquisición de la personalidad social y moral y para el adecuado cumplimiento de sus deberes sociales y cívicos. Era una necesidad «fundamental» crear un sentimiento, un concepto y un deber vinculados a la nueva patria. La escuela, entonces, debería cumplir el importante papel de ser referente nacionalizador: constituyente e integrador de la comunidad.

216

Otra muestra la podemos constatar en la emergente y enfrentada sociedad argentina del XIX. Allí, dos nombres pueden ilustrar la centralidad que la dimensión cívica adquiere en el pensamiento político-educativo: en primer lugar, el entendimiento por Esteban Echeverría de que la democracia y la libertad, más allá de la simple independencia, o de aparentes transformaciones, serían producto de la educación del pueblo y de la preparación que este obtuviera para la nueva vida social, para la democracia, para poder gobernarse a sí mismo; al pueblo hay que hacerle comprender y apreciar «los derechos y obligaciones de su nuevo rango social». Por otra parte, el deseo de Domingo Faustino Sarmiento de extender la educación se basaba en su creencia de que ella ha de ser apoyo y motor de la paz, la libertad y las buenas costumbres cívicas. La educación popular es una educación cívica que asocia su doble preocupación de pedagogo y político: formar ciudadanos con «íntima conciencia de sus derechos» es uno de sus objetivos más importantes de cara a construir realmente la nueva nación, lejos del caudillismo despótico que denuncia en *el Facundo*. En un discurso dirigido al Congreso Nacional en el año 1870, Sarmiento calificaba como empresa gloriosa la de educar a todos para acceder a la participación en las ventajas sociales y el gobierno de todos para todos: no hay república sin esta condición, exclamará, y la palabra «democracia» –añade– «es una burla donde el

gobierno que en ella se funda pospone o descuida formar al ciudadano moral e inteligente».

Y desde el punto de vista de la práctica educativa, desde los mismos albores de nuestra modernidad pedagógica, Dewey apuntaba otra idea clave al sostener la importante función social de la educación y la imprescindible presencia de un fuerte espíritu social en la organización, los contenidos y los métodos escolares. Habla de la escuela como comunidad de vida, como «una oportunidad para una atmósfera social», como «un grupo social en miniatura», o «un medio auténticamente social». Son afirmaciones hechas en su influyente obra *Democracia y Educación*, pero que ya había adelantado de alguna manera en *La escuela y la sociedad*, donde reconocía que la debilidad de la escuela del momento consistía en el hecho de que se proponía formar a los futuros miembros del orden social en un ambiente en el que, sin embargo, faltaban las condiciones del espíritu social. Y un primer punto que parece ahora oportuno señalar es su argumentación respecto a que una sociedad democrática está más interesada que otras en una educación deliberada y sistemática, fundamentalmente –dice– porque la democracia no es solo una forma de gobierno sino un modo de vivir que ofrece a todos más diversidad de estímulos y exige mayor capacidad para la iniciativa y la adaptabilidad.

217

El caso –no muy bien conocido– de la educación socialista mexicana es otra significativa experiencia. Propugnado durante el período presidencial del general Lázaro Cárdenas, entre 1934 y 1940, ese intento mantiene la postura de unir la educación al proceso de transformación social y construcción socialista de un nuevo orden; una educación socialista –en sus orientaciones y tendencias– a la que se le exige que forme a la juventud según aquel ideal, y que prepare la realización de los postulados del socialismo. La Secretaría de Educación Pública elabora en 1935 un *Plan de acción de la escuela primaria socialista* que al ordenar el plan de estudios y programas alude, por ejemplo, a que estos han de contener los elementos suficientes para que «los niños adquieran una recta conciencia moral socialista, defiendan las conquistas de la Revolución, se formen un verdadero carácter y adquieran los ideales que les permitan actuar como factores conscientes y dinámicos de la integración gradual de un nuevo orden social». El programa expuesto es bien claro, y en tal dirección la enseñanza del «civismo» y las «prácticas sociales» se entiende dirigida a formar en los alumnos la conciencia de sus derechos y obligaciones (Guevara Niebla, 1985).

Ya más cerca de nuestro tiempo Paulo Freire anima su movimiento de educación popular desde planteamientos crítico-emancipadores, y subraya así un conocido compromiso pedagógico con la realidad histórica, en el que lo educativo tiene un referente ideológico, político y cívico esencial: la participación popular consciente y crítica en las decisiones y la conquista de la democracia. Su pensamiento y su obra difunden la idea de que hay que preparar para la libertad a la clase oprimida, y que hay que hacerlo politizándola, concienciándola críticamente de la realidad y creando disposiciones democráticas; porque Freire entiende que la criticidad es la nota fundamental de la mentalidad democrática. Por todo ello la educación para la libertad que propugna es sustancialmente una pedagogía política, y, por lo tanto, la realidad comunitaria y el nuevo proyecto cívico revolucionario es algo fundamental en sus propósitos (Freire, P., 1973; 1975). La educación queda definida como una fuerza de transformación social, y, por consiguiente, vinculada con la política y la ciudadanía.

Y todavía debemos hacer una breve y ejemplificadora referencia a ciertos hitos de la consideración política sobre el sentido y pertinencia de la educación cívica. En diciembre de 1979 la UNESCO realizó en México una conferencia ¹ en la que los ministros de Educación y de Planificación Económica de los Estados miembros de América Latina aprobaban un documento que contenía afirmaciones como estas:

218

Que la educación es un instrumento fundamental en la liberación de las mejores potencialidades del ser humano, para alcanzar una sociedad más justa y equilibrada, y que la independencia política y económica no puede realizarse cabalmente sin una población educada que comprenda su realidad y asuma su destino.

Que es de urgente necesidad intensificar la acción educativa como condición necesaria para lograr un auténtico desarrollo y orientar los sistemas educativos conforme a los imperativos de la justicia social, de manera que contribuyan a fortalecer la conciencia, la participación, la solidaridad y la capacidad de organización, principalmente entre los grupos menos favorecidos.

¹ Conferencia Regional de Ministros de Educación y de Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y del Caribe, organizada por la UNESCO con la cooperación de la Comisión Económica para Latinoamérica y el Caribe (CEPAL) y de la Organización de Estados Americanos (OEA) y reunida en México, DF, del 4 al 13 de diciembre de 1979.

Que en la educación deben tener primacía la transmisión de los valores éticos, la dignidad de la vida humana y la formación del individuo en un mundo cada vez más conflictivo y violento frente al cual esos valores deben ser reconocidos y respetados (Blat Gimeno, J., 1981).

Por su parte la década de los noventa fue prolífica en acciones que postularon la educación como creadora de una nueva cultura cívica. En 1991 la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura abrió el proyecto «Educación y Democracia», concebido como estímulo de iniciativas en materia de educación para la democracia y para promover la incorporación a los planes de estudio de contenidos y actividades en ese sentido. Allí, y desde un documento-marco –elaborado por el autor del presente trabajo–, se coincidió en la idea de que los importantes procesos de democratización iniciados obligaban a utilizar las vías del trabajo educativo al servicio de la consolidación de aquellos valores. En San José (noviembre de 1991), se recomendaba estimular el desarrollo de programas de formación para la participación con vistas a dinamizar la tarea de los órganos de representación social en la escuela y asegurar su funcionalidad y eficacia para el desarrollo de la vida democrática en la escuela; y allí mismo se instaba a introducir o consolidar en los distintos niveles educativos una materia de formación cívica, así como a establecer medidas para capacitar al profesorado en la introducción de la formación cívica en determinados aspectos de sus diversas materias. En Quito (marzo de 1992), se incluyen entre las líneas estratégicas de trabajo la inserción en el currículo de actuaciones para una educación democrática, y el concurso complementario de otro tipo de actividades extracurriculares con potencial formativo en ese aspecto.

También, desde entonces, las cumbres de jefes de Estado y de Gobierno de la Comunidad Iberoamericana de Naciones y las conferencias iberoamericanas de educación han citado o tratado más detenidamente algunas cuestiones propias de esta orientación política y educativa. Ya en la primera de aquellas cumbres, en Guadalajara (México) se declara la voluntad de facilitar el acceso a la educación como forma de fortalecimiento de la democracia; y un año después, en 1992, la Cumbre de Madrid resalta el valor y la importancia del conocimiento y la educación, es decir de la formación de recursos humanos para la democracia; y recordemos también que la quinta de esas cumbres, que en 1995 tuvo como sede la ciudad argentina de San Carlos de Bariloche, concluía que una educación integral de calidad suponía el fomento en

ella de «los valores de la democracia, la solidaridad, la tolerancia y la responsabilidad, como base para una convivencia pacífica y armoniosa». Finalmente, la séptima cumbre, celebrada en la venezolana Isla de Margarita en 1997, y dedicada al tema «Los valores éticos de la democracia», afirma en principio la convicción de que la democracia no es solo una forma de gobierno sino un modo de vida al que los valores éticos dan consistencia y perdurabilidad; tolerancia, pluralismo, debate público, respeto y promoción de los derechos humanos, reglas de convivencia son principios y valores de una práctica democrática que, se afirma, «debemos fortalecer y promover dentro de efectivos programas y estrategias nacionales de formación ciudadana».

Del mismo modo, la II Conferencia Iberoamericana de Educación (Guadalupe y Sevilla, España, 1992) señalaba los vínculos de la educación con el afianzamiento de la democracia y el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales. Y la Conferencia de 1996 (Concepción, Chile), recordaba que la educación debe formar «ciudadanos arraigados en la cultura cívica democrática», insistiendo además en el papel a desempeñar por las familias y los medios de comunicación social, hasta el punto de que proclamaba como imprescindible la formulación de políticas de Estado que permitan una concertación con los medios de comunicación de «estrategias de educación para la ciudadanía». Entre sus propuestas de acción incluía las siguientes:

220

- Incorporar en el proyecto educativo objetivos y contenidos que desarrollen en todos los niveles escolares la cultura democrática.
- Orientar la enseñanza de la Historia hacia el conocimiento, la comprensión y unión de los pueblos, como forma de poder contribuir a la cultura política de la sociedad, la interculturalidad y la propia identidad.
- Favorecer la participación de la comunidad escolar en la elaboración y ejecución de programas orientados a la formación de ciudadanos democráticos.
- Promover la participación de los medios de comunicación en el fortalecimiento de una cultura cívica (Declaración de Concepción, 1996).

En 1997, por último, la reunión de Mérida (Venezuela) analizaba el tema de la educación y los valores éticos de la democracia,

reclamándose la intervención de la escuela, pero también de otros agentes educativos; afirmaban los responsables ministeriales que la educación:

[...] debe integrar en su cotidianidad, y no solo en los documentos legales que la regulan, valores propios de una comunidad democrática, equitativa y justa, basados en derechos y deberes de sus miembros para una convivencia respetuosa y feliz.

La escuela debe construir, añadía la declaración, una propuesta de trabajo educativo:

[...] que posibilite el desarrollo de una moral cívica sustentada en el ejercicio de la democracia, los derechos humanos y la paz, a la vez que promocióne la formación de la autonomía y de la responsabilidad moral de sus miembros.

3. RAZONES PARA UN APRENDIZAJE CÍVICO

Hacer memoria de esas ideas y propuestas no tiene aquí más que un doble sentido: señalar su pertinencia, todavía hoy, como valiosos ejes conductores de políticas y estrategias, y, por otra parte, recordar la necesidad de hacerlos efectivos, de avanzar más en esos empeños, desde políticas más decididas y consecuentes con las declaraciones realizadas. Democratización de la sociedad, democracia en el sistema escolar, participación, derechos humanos, desarrollo, son nombres y objetivos ligados a lo que ha de ser un esfuerzo inexcusable por formar para la construcción de una cultura cívica democrática y para una adecuada colaboración de la escuela y otras agencias sociales a tan radical fin.

Formar un ciudadano activo y responsable, capaz de contribuir al desarrollo y bienestar social, ha sido –como vemos– elemento fundamental de las finalidades y propuestas elaboradas; y junto a ese propósito se ha venido insistiendo en la necesidad de contribuir al desarrollo de la auténtica y productiva participación democrática, facilitando la cohesión social, el entendimiento intercultural y el respeto de la diversidad y los derechos humanos. Educar, en definitiva, para sostener algo, tan irrenunciable en las sociedades iberoamericanas, como es la posibilidad de cooperar en la urgente, relevante y sustancial tarea de extender, vitalizar y profundizar la vida democrática; algo que es tanto como consolidar la autonomía personal, la libertad y la justicia... vinculadas

siempre a irrenunciables referencias ideológicas. En esa línea, y desde una perspectiva fundamentalmente político-pedagógica, tal vez sea bueno anotar ahora algunos puntos que resultan razones básicas para exigir el significado político de la educación cívica: el protagonismo plural, la colaboración social constructiva, la responsabilidad del compromiso activo. En definitiva, el valor de la vida política de la comunidad.

Para ese camino conviene recordar, en primer término, que la democracia radical es entendida por Mouffe (1992, 1993, 2000) como la consecución del reconocimiento y la «hegemonía de los valores democráticos», y como la «multiplicación de prácticas democráticas»; ir haciendo real ese objetivo es –por lo tanto– una empresa esencial para la política democrática, y supone la tarea de formar o crear «una identidad política común entre sujetos democráticos». A nuestro juicio la educación debería sentirse llamada a esta obra constructiva de lo que Mouffe denomina un «lenguaje específico de intercambio civil» y una identificación común con las reglas de ese intercambio: eso es lo que significa un nuevo concepto de ser ciudadano, que es mucho más que la posesión de ese estatus en razón del mandato y la protección de la ley. Lo cual, insistimos, contiene y evoca acciones educativas de importante calado.

222

En efecto, algo sustantivo y sustentante puede resultar de un proceso educativo que ayude a concebir y realizar el ejercicio cívico como una práctica constructiva en tal dirección, asentada en la idea de que «la comunidad política no se mantiene unida por una idea sustancial del bien común, sino por un vínculo común, una preocupación pública». Esa es, o puede ser, la interesante aportación de una acción educativa que colabore en la constitución de una democracia plural, respetuosa al mismo tiempo con la libertad individual y el pluralismo moral, en la que conviven distintas concepciones del bien junto a un reconocimiento común de un conjunto de valores ético-político, en la que se reconoce, pues, la existencia de una pluralidad de lealtades que requiere la multiplicidad y el conflicto.

Pensemos que la llamada a fortalecer el nivel y calidad de la implicación-participación de los ciudadanos en las iniciativas políticas constituye desde las aportaciones de Pateman (1970; 1979) o Barber (1984), un principio fundamental para la emergencia de nuevos impulsos y prácticas democráticas: conseguir, en expresión de Benjamín Barber, una «forma de vivir» en la que todos contribuyen –cooperan– a vivir en común, producir un «proceso participativo continuado» en la

discusión y deliberación, en la toma de decisiones y en la propia realización democrática de las mismas.

Por otra parte, deberemos tener en cuenta que ese cumplimiento de la ciudadanía exige el desarrollo de la consiguiente cultura y ética de la responsabilidad, la aceptación de unas obligaciones con respecto al contexto social; y estas, en ningún caso pueden ser vistas como recorte de nuestra libertad, sino como otro componente de nuestra propia identidad personal (Cruz, 1999), como ejercicio de nuestro derecho y deber de aplicar nuestra posibilidad o capacidad de respuesta a los asuntos públicos de esa comunidad en la que adquirimos, además, nuestro sentido de pertenencia. De tal manera, ese carácter de ciudadanía arraigada y responsable reclama que el conocimiento, la argumentación, la reflexión y la propia experiencia, sean las bases que realmente fundamenten y cualifiquen sus opciones, sus decisiones, sus compromisos, sus realizaciones. Eso es lo que hace precisa también una preparación de las capacidades o competencias propias de una persona responsable: la capacidad de deliberación, la de enjuiciar las acciones propias y analizar y comprender sus consecuencias y repercusiones, la de poder articular los adecuados instrumentos de intervención en la comunidad política (Escámez y Gil, 2001).

223

Enseguida, pues, hay que sostener que, cuando se postula una profundización en la democracia, la finalidad de tal tipo de ciudadanía no es únicamente adaptarse a lo social; al contrario, aquí estamos hablando de una ciudadanía con un sentido activo y propositivo. En efecto, esa es otra de sus principales características, y ese otro de sus retos pedagógicos: contribuir mediante la acción educativa a facilitar los medios de una ciudadanía protagonista, autora de la construcción comunitaria, reflexiva, crítica y creadora, que elabore, proponga, e impulse su propia definición del sentido y la práctica cívica.

Y siempre en la intención de no facilitar cada vez más aquella realidad que se ha atribuido a los hombres occidentales que se definen despreocupadamente como demócratas; no lo hacen, se ha escrito, «porque tengan la pretensión de cargar con la cosa pública en las labores cotidianas», sino más bien porque consideran que «la democracia es la forma de sociedad que les permite no pensar en el Estado ni en el arte de la co-pertenencia mutua» (Sloterdijk, 1994). Se trata, en fin, de favorecer pedagógicamente la preparación de espacios y opciones nuevas en la democracia y en el reforzamiento de la llamada sociedad civil: desde la democratización de las propias instituciones y agencias sociales

a la promoción de iniciativas políticas de base; transformaciones que pasan siempre por la defensa y demanda en nuestras sociedades democráticas de una concepción de la política no reducida al carácter de administradora de lo existente. Hablamos, claro, de una política entendida, por una parte, y siguiendo el ya clásico mensaje de Hannah Arendt (1958), como actividad participativa y racional de la ciudadanía en la vida pública; y por la otra, como una acción ocupada en reivindicar y garantizar mejores condiciones para esa auténtica ciudadanía democrática.

Más, todavía, esa acción formativa debería situarse no solo como la fundamental dotación cognitiva de la democracia, sino también como incentivo de una posibilidad crucial frente al inquietante desprestigio y pérdida de credibilidad de la política: la difícil y compleja tarea de construir de verdad «la dignidad de la política» y los verdaderos motores sociales y culturales de la vida política, la de poner en marcha auténticos programas de organización social que sean facilitadores del desarrollo integral e igualitario de la dignidad de todos (Peces-Barba, 2003). Así es como la educación ha de llegar a convertirse en promotora de la capacidad precisa para estimular nuevos impulsos de madurez cívica que tienen una repercusión relevante: preparar la transformación de los espacios políticos desde la emergencia de nuevas y más consistentes voces y presencias. Sujetos y espacios de ciudadanía.

224

Y con todo ello no hacemos sino resaltar una vez más, con insistencia, la fuerza y el valor que la educación cívica cobra para la preparación de ciudadanos morales y comprometidos, según las formulaciones más recientes del «republicanismo». Educación, imprescindible, para la libertad como «no dominación»; e imprescindible, a nuestro juicio, para una ciudadanía extensa y activa. Allí, la educación; porque la libertad –como defiende Philip Pettit (1999)– requiere contextos de no dominación, en los que se materialice la seguridad y la garantía de que no se puede «interferir» arbitrariamente en los asuntos y elecciones de unos actores sociales que –necesariamente– han de ser autónomos, libres, no vulnerables. Y educación, también, porque hay que estimular la deseabilidad moral de aquella situación, porque es necesario propiciar la plena participación en el «interés común», equilibrando la fuerza del Estado desde dinámicos y sólidos movimientos sociales que asuman los valores públicos al tiempo que enriquezcan el espacio público. Esa libre implicación no será posible sin formar adecuadamente el juicio, la deliberación, el diálogo racional para la integración de posiciones y sensibilidades; consideramos que esa acción formativa,

básica y prolongada, es un fundamental recurso de garantía y seguridad para la libertad, una radical estrategia –siguiendo los argumentos de Pettit– para reducir la posibilidad y facultad de interferencia arbitraria y para promover la no-dominación. Y todo ello en un profundo ideal de democracia que la exige deliberativa, incluyente, vigilante, contestataria.

4. SOBRE TAREAS Y RECURSOS

En esa dirección, consideramos que el trabajo educativo debería cooperar en algunos propósitos:

- Conseguir que la vida política no sea un simple desempeño práctico y rutinario, sino que signifique la auténtica posibilidad de apreciar, asumir y argumentar las convicciones de la persona como sujeto político.
- Hacer posible que la profundización en la sociedad democrática descansa en la formación de una más rica cultura de los valores democráticos, y asegurar el fundamento de una sólida cultura política.
- Promover el adecuado y firme desarrollo de competencias para una cultura de activo ejercicio cívico (Mayordomo, 1998, 2002).

Nos posicionamos, pues, en un enfoque que demanda el significado y dimensión política de una educación cívica, interesada –como se ha escrito– en la creación de una *paideia* política que forme políticamente a los ciudadanos (Colom y Rincón, 2007).

Para el objetivo general de esa perspectiva podemos encontrar un referente importante en lo señalado en Inglaterra por *The Advisory Group on Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*. El documento final elaborado por ese grupo (Crick, 1998) establecía una serie de contenidos básicos:

1. La adquisición de «conceptos nucleares», como los de democracia y autoridad, cooperación y conflicto, igualdad y diversidad, libertad y orden, individuo y comunidad, derechos y responsabilidades, etcétera.

2. La consecución de «valores y disposiciones» (interés por el bien común, disposición a la actuación responsable, práctica de la tolerancia, civismo y respeto por la ley, predisposición al cambio de opiniones y al acuerdo, interés por los derechos humanos, etcétera).
3. La obtención de «destrezas y aptitudes», entre las que se citan la habilidad para la argumentación, o para la cooperación y el trabajo en equipo, la capacidad de pensar críticamente o reconocer formas de manipulación y persuasión.
4. El conocimiento y comprensión de diferentes aspectos de la vida socio-política (temas contemporáneos a escala local, nacional o internacional; los desafíos morales, sociales y políticos de los individuos y las comunidades; los sistemas políticos y legales; derechos y responsabilidades de los ciudadanos como consumidores, trabajadores, etc.; sistemas económicos y su relación con los individuos y las comunidades; naturaleza de la diversidad de los conflictos sociales, etcétera).

226

Y en ese contexto de tendencias se encuentra también la orientación marcada por las instituciones de la Unión Europea; en concreto, el documento *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo* resalta tres temas clave en el conjunto de finalidades educativas referidas a ese aspecto de lo cívico: a) la adquisición de conocimientos que ayuden al desarrollo de la cultura política; b) el fomento del pensamiento crítico, y el desarrollo de ciertas actitudes y valores necesarios para la vida social, y c) la adquisición de competencias apropiadas para la participación activa en la vida de la comunidad. En el primero de esos aspectos se incluyen, entre otros, los siguientes puntos: el conocimiento de las normas constitucionales; el conocimiento de las instituciones sociales, políticas y cívicas, y el de los derechos humanos; el estudio de las condiciones que facilitan la convivencia armónica, y de los temas y problemas sociales de la actualidad. En el caso de la segunda referencia se hace mención de cuestiones como: la adquisición de las competencias necesarias para participar activamente en la vida pública; la consolidación de un espíritu solidario; el desarrollo de los factores que favorecen la comprensión mutua; el aprendizaje del comportamiento responsable; la construcción de valores que atiendan a la existencia de distintos puntos de vista y perspectivas sociales. Y por último, se entiende

que la participación activa puede materializarse ofreciendo experiencias prácticas de democracia en los centros educativos, desarrollando la capacidad de compromiso, y, por lo tanto, promoviendo iniciativas y proyectos que busquen la implicación y colaboración de centros y estudiantes con la comunidad.

Pero más allá de esas indicaciones de líneas de trabajo nos gustaría comentar tres enfoques de actuación que inciden en la línea de significado que aquí revisamos:

- Un objetivo básico para la tarea formativa de la ciudadanía es afianzar la realidad de que todos puedan tener a su alcance los recursos intelectuales adecuados para contar con un discurso normativo sobre el derecho, la justicia, la equidad, la igualdad; y por tanto ese trabajo debe ser proyectado en dirección a que los ciudadanos adquieran una plena conciencia de los derechos que comporta el vivir en un Estado social y de derecho. Esa orientación pedagógica ha de facilitar el conocimiento significativo de la ley, hacer que sea legible o descifrable por todos; y deberá encontrar ocasiones para entrar en una formación jurídica mínima, que apoye desde presupuestos educativos la protección de la dignidad y la libertad del ciudadano por la ley misma, la defensa de sus derechos por parte de la ciudadanía.

Tal vez no esté de más evocar aquí un breve comentario del profesor Gregorio Peces-Barba (1996) respecto a que «las buenas leyes hacen pedagogía», la pedagogía de la libertad; y eso –como él apunta– en razón de que los textos legales son pautas y guías de comportamiento, estándares de vida colectiva que orientan el buen vivir individual y de la comunidad. Conviene asumir que el Derecho tiene mensajes y funciones educativas, las relacionadas con la orientación para la conducta social y la promoción de modelos, principios y valores sociales; y las que le vinculan con el plano de los valores y las virtudes morales que han de sustentar el orden político (Añón, 1994; Aparisi, 2000).

Por lo tanto, y retomando la cuestión central, desde el quehacer educativo se tendrá que emprender la realización de un esfuerzo que asegure una indispensable iniciación jurídica. Se trata de conseguir una básica conceptualización de

los grandes principios y procedimientos directores del orden jurídico, lo que a su vez permitirá construir instrumentos de pensamiento y acción en ese campo, primando así la vertiente práctica del conocimiento del derecho, y trabajando preferentemente –como recomendaba Audigier (1996)– el sentido y el uso de los derechos (en el ámbito escolar, en el de la seguridad o protección social, en el laboral, en las políticas de juventud, en el campo de la salud, etc.).

- Otro aspecto a considerar como objetivo es el desarrollo de una educación para la ciudadanía activa. Recordemos en ese sentido que Henry Giroux (1993) calificaba a las escuelas como esferas públicas democráticas en donde los estudiantes debían poder experimentar el lenguaje de la comunidad y la vida democrática, en las que podían aprender el discurso de la asociación pública y el de la responsabilidad cívica. Desde esa aspiración está claro que resulta necesario y útil, además, promover en los propios centros educativos la vivencia y el aprendizaje de una acción participativa y de una gestión democrática; y ello requiere la creación de ocasiones prácticas y cotidianas que favorezcan los siguientes aspectos: permitir a los estudiantes y a toda la comunidad educativa adquirir la experiencia real de los modos y resultados de la participación social; generar la formación de grupos predispuestos a la deliberación y la negociación, la búsqueda de acuerdos, la construcción de objetivos compartidos y aceptados; descubrir prácticamente los valores, las exigencias y las dificultades de la participación en los espacios públicos.

Se trata, por consiguiente, de convertir el conjunto de la cultura del centro en una oportunidad o recurso que permita superar la asimilación pasiva de los valores sociales, que posibilite el aprendizaje de la libertad y la responsabilidad, que se convierta en un escenario de desarrollo de habilidades sociales, en un espacio de aplicación de mecanismos de diálogo y mediación para la convivencia, de argumentación, expresión, decisión, crítica, control.

La escuela, de esa manera, se presenta también como escenario y experiencia estimuladora de una acción asociativa y participativa dirigida a preparar la capacidad de atención

a los intereses colectivos; algo en lo que, según mostró Robert Putnam (1993), es factor y condición clave la existencia y práctica de una rica red organizativa y de un denso tejido participativo. Esa práctica en las instituciones educativas es interesante como promoción de capital social y de confianza en las relaciones cooperativas.

En la actualidad, y por esas razones, se exige hacer efectivo un concepto de educación para la ciudadanía que, como recoge el ya citado documento de Eurydice, no se despliega únicamente a través del currículo formal sino como un integrante que impregna toda la vida diaria, el clima, la cultura de las instituciones escolares; y tal actuación permite formar «en» y «desde» una posibilidad de experimentar de manera directa el significado de una acción cívica responsable. Es un trabajo que, por lo tanto, comprende varios asuntos: la organización del centro; la implicación participativa de los alumnos y los padres; la propia conexión de los centros con la sociedad y su participación en la comunidad local. Por otra parte, en aquel mismo documento se manifiesta que todos los países europeos analizados apoyan la idea de una «escuela democrática»: gestión y toma de decisiones participativa, y predominio de métodos de enseñanza democráticos.

229

- Y todavía una consideración más: ese proyecto formativo ha de superar las dimensiones estrictamente esencialistas y extender su mirada y acción de manera claramente relacionada con contextos singulares y concretos, porque los principios, valores y prescripciones legales no pueden abstraerse de las estructuras socioeconómicas y de las condiciones políticas y sociales; estas, a veces, producen heridas, quiebras o vacíos en la democracia y la ciudadanía, como son la desigualdad, la exclusión, la marginalidad. No podemos olvidar el carácter social que tiene la cultura política y que la ciudadanía debe ser considerada como una práctica histórica. La educación para la ciudadanía ha de contener una perspectiva arraigada y ejemplificadora, explicativa y promotora, al mismo tiempo, de la práctica política en el terreno de lo próximo. Una perspectiva que acentúe las vías de la identidad, la pertenencia, la práctica. Seguramente está bien justificada la oportunidad de un impulso educati-

vo que aleje a la educación para la ciudadanía del reino de lo retórico, y que proporcione entendimiento o inteligencia, convicción o convencimiento, aptitud o competencia, para sostener –real y contextualmente– una más rica cultura democrática.

Para todo ello, consideramos que la formación en este campo debe contemplar el fomento de ciertas capacidades básicas que engloban finalidades procedimentales, desarrollo de destrezas sociales, promoción de actitudes y conocimiento:

- A. Valorar los principios democráticos de libertad, justicia, solidaridad, igualdad, pluralismo; los derechos humanos; el sentido de pertenencia a una comunidad política; las normas de convivencia; la participación y responsabilidad; el interés general o público.
- B. Conocer las teorías éticas que sustentan los derechos y libertades democráticas fundamentales; las articulaciones o correspondencias que deben producirse entre las cuestiones éticas, el poder y el derecho; las causas y manifestaciones de los problemas socio-políticos de la actualidad; las instituciones y procedimientos básicos del sistema democrático; el funcionamiento de la Administración y los servicios públicos.
- C. Identificar y tomar conciencia de situaciones reales de vacíos e incumplimientos en el desarrollo legislativo garante de derechos y libertades; insuficiencias y disfunciones en los mecanismos democráticos; concurrencia de conflictos sociales, políticos, ideológicos, etc.; desigualdad social, exclusión y discriminación; manipulación informativa.
- D. Desarrollar actitudes y competencias para la argumentación y la crítica reflexiva; capacidad de aplicación del juicio moral desarrollado sobre cuestiones sociales; capacidad de juicio político y social; actitudes y competencias de diálogo y participación; estímulos y habilidades para el ejercicio cívico; sensibilidad y reconocimiento de la diversidad; técnicas de comportamiento útiles para las relaciones de convivencia y cooperación.

Conviene valorar las aportaciones formativas de una educación para la ciudadanía que, desde la opción del republicanismo, han señalado los profesores Colom y Rincón (2007). Algunas de ellas pueden ser, sin ninguna duda, un buen indicador de tareas de capacitación política: hacer de la educación cívica un elemento de construcción personal y social, un recurso para el conocimiento de la problemática social contemporánea y de los valores y proyectos éticos presentes, un incentivo para el reconocimiento y el ejercicio del compromiso cívico y la responsabilidad, un medio para comprender que el ejercicio de la ciudadanía implica el derecho –en igualdad– al acceso y participación en los espacios públicos. Una dimensión política irrenunciable.

BIBLIOGRAFÍA

- AMOR DE LA PATRIA, J. (1810): *Catecismo político Christiano dispuesto para la instrucción de la Juventud de los Pueblos libres de la America Meridional*. Disponible en: <<http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/02584996500269451869079/ima0000.htm>>.
- AÑÓN, M. J. (1994): «Derecho y sociedad», en JDE LUCAS (ed.), *Introducción a la Teoría del Derecho*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- APARISI MIRALLES, A. (2000): «La educación para la ciudadanía. Reflexiones desde el Derecho», en C. NAVAL y J. LASPALAS (eds.), *La educación cívica hoy. Una aproximación interdisciplinar*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra (EUNSA).
- ARENDR, H. (1958): *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press. Edición en español: *La condición humana*. Barcelona: Seix-Barral (1974); Paidós (1993).
- AUDIGIER, F. (1996): «Une possible orientation pour l'éducation civique au collège: l'initiation juridique», en *Cahiers Pédagogiques*, n.º 340, pp. 60-62.
- BARBER, B. (1984): *Strong Democracy. Participatory Politics for a New Age*. Berkeley: University of California Press.
- BLAT GIMENO, J. (1981): *La educación en América Latina y El Caribe en el último tercio del siglo XX*. París: UNESCO.
- COLOM CAÑELLAS, A. J. y RINCÓN VERDERA, J. C. (2007): *Educación, república y nueva ciudadanía*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- CRICK, B. (1998): *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools. Final Report of the Advisory Group on Citizenship*. Londres: Qualifications and

Curriculum Authority. Disponible en: <http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/6123_crick_report_1998.pdf>.

- CRUZ, M. (1999): *Hacerse cargo. Sobre responsabilidad e identidad personal* Barcelona: Paidós.
- DEWEY, J. (1899): *The School and Society*. en Middle works of John Dewey. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1976, vol. 1, pp. 1-109.
- (1995): *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- ESCÁMEZ, J. y GIL, R. (2001): *La educación en la responsabilidad*. Barcelona: Paidós.
- EURYDICE (2005): *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura, Comisión Europea. <http://www.eurydice.org/ressources/Eurydice/pdf/O_integral/055ES.pdf>.
- FREIRE, P. (1973): *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (1975): *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- GUEVARA NIEBLA, G. (1985): *La educación socialista en México (1934-1945)*. México: Ediciones El Caballito - Secretaría de Educación Pública.
- GIROUX, H. A. (1993): *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid: Siglo XXI.
- MAYORDOMO, A. (1998): *El aprendizaje cívico*. Barcelona, Ariel.
- (2002): «Democracia y ciudadanía como retos político-pedagógicos», en M. LÁZARO (ed.), *Problemas y desafíos para la educación en el siglo XXI en Europa y América Latina*. Valencia: Universidad de Valencia, pp. 199-215.
- MOUFFE, CH. (ed.) (1992): *Dimensions of Radical Democracy. Pluralism, Citizenship, Community*. Londres: Verso.
- (1993): *The Return of the Political* Londres: Verso. Edición en español: (1999) *El retorno de lo político*. Barcelona: Paidós.
- (2000): *The Democratic Paradox*. Edición en español: (2003) *La paradoja democrática*. Barcelona: Gedisa.
- OCAMPO LÓPEZ, J. (1998): *Los catecismos políticos en la independencia de Hispanoamérica. De la monarquía a la república*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- PATEMAN, C. (1970): *Participation and Democratic Theory*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- (1979): *The Problem of Political Obligation. A Critical Analysis of Liberal Theory*. Oxford: Polity Press.
- PECES-BARBA, G. (1996): *La democracia en España. Experiencias y reflexiones*. Madrid: Temas de Hoy.
- (2003): «La dignidad de la política», en *El País*, 5 de septiembre, pp.11-12.

- PETTIT, Ph. (1999): *Republicanism: una teoría sobre la libertad y el gobierno* Barcelona: Paidós.
- (2003): «Anatomía de la dominación», en JOSILL y D. A. CROCKER (eds.), *Republicanism y educación cívica. ¿Más allá del liberalismo?* Granada: Comares.
- (2004): «Liberalismo y republicanism», en OVEJERO, J. L. MARTÍ y R. GARGARELLA (comps.), *Nuevas ideas republicanas*. Barcelona: Paidós.
- PUTNAM, R. D. (1993): *Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- SAGREDO BAEZA, R. (1996): «Actores políticos en los catecismos patriotas y republicanos americanos, 1810-1827», en *Historia Mexicana*, vol. XLV, n.º 3, pp. 501-538.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1935): *Plan de acción de la escuela primaria socialista*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SLOTEDIJK, P. (1994): *En el mismo barco*. Madrid: Siruela.

AUTORES / AUTORES

AUTORES

Becker, Fernanda da Rosa

Economista, mestranda em Administração Pública na Fundação Getúlio Vargas (EBAPE/FGV), pesquisadora do Núcleo de Estudos em Política Educacional da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) com experiência na área de políticas públicas, descentralização, gestão e financiamento da Educação e Educação Infantil. Possui artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais e participou de diversos congressos a nível nacional e internacional na área de Educação.

Calderón Canales, Elena

Licenciada en Psicología, doctoranda en el Programa de Maestría y Doctorado de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ha participado en diferentes proyectos de investigación dentro del Grupo de Cognición y Didáctica de la Ciencia del Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico de la mencionada universidad, dentro de los cuales se mencionan dos: «El desarrollo de los conceptos físicos en niños de preescolar» y «Análisis de las concepciones de ciencia en niños de primaria en áreas rurales». Ha impartido cursos para profesores de nivel básico, colaboró en el seguimiento y evaluación del modelo ECIT (Enseñanza de las Ciencias con Tecnología), y también participó en la elaboración del examen nacional «Las prioridades de la Educación Preescolar». Autora de artículos publicados en revistas nacionales y de capítulos de libros especializados

237

Contreras Jordán, Onofre Ricardo

Maestro de enseñanza primaria, licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, licenciado en Derecho, doctor en Derecho y catedrático del área de Didáctica de la Expresión Corporal en la Universidad de Castilla-La Mancha, España. Investigador principal en relación al pensamiento del profesor, la detección de talentos deportivos, y la percepción de la imagen corporal como fuente de trastornos de la alimentación en adolescentes. Autor del libro *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista* e *Iniciación deportiva*, tiene, asimismo, publicados varios artículos sobre temas tales como el diseño

y desarrollo curricular de Educación Infantil y Primaria, el interés de padres, maestros y alumnos por las materias del currículo escolar, iniciación deportiva, la contribución de la educación física en la educación infantil.

Flores Camacho, Fernando

Físico y doctor en Pedagogía. Investigador del Grupo de Cognición y Didáctica de la Ciencia del Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico y profesor del Postgrado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, ambos de la UNAM. Ha impartido cursos y conferencias en diversos congresos y universidades en varios países. Sus líneas de investigación se centran en la formación de conceptos, el cambio conceptual y la epistemología de la ciencia. Ha publicado en diversas revistas arbitradas internacionales y nacionales investigaciones sobre las concepciones de ciencia de los profesores, los procesos de transformación conceptual, sobre la inconmensurabilidad y la construcción de modelos científicos en los estudiantes, entre otros temas. También ha publicado diversos capítulos en libros y coordinado en colaboración la edición de libros sobre temas de la enseñanza de la ciencia, de las transformaciones representacionales y procesos de cambio conceptual.

238

Gallegos Cázares, Leticia

Física y doctora en Pedagogía por la UNAM, se desempeña desde hace más de veinte años en el campo de la enseñanza de la ciencia. Investigadora integrante del Grupo de Cognición y Didáctica de las Ciencias del Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico, y profesora del posgrado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, ambas también de la UNAM.

Autora de diversos artículos de investigación sobre aspectos de formación conceptual, cambio conceptual y concepciones de ciencia de alumnos y profesores en revistas internacionales y nacionales con arbitraje. Es coautora de diversos libros y capítulos en libros sobre educación en ciencia, así como de libros de texto de Física para el nivel de secundaria. Ha impartido numerosas conferencias en congresos nacionales e internacionales y cuenta con diversos reconocimientos nacionales así como premios y distinciones, entre los que podemos mencionar la medalla Sor Juana Inés de la Cruz.

Gil Madrona, Pedro

Licenciado y doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España, con premio extraordinario de doctorado, y cuya tesis doctoral «Diseño y evaluación del currículum del maestro especialista en Educación Física» obtuvo mención honorífica en los premios nacionales de investigación educativa del año 1998. En el área docente se ha desempeñado durante dieciocho años como maestro, secretario, jefe de estudios y director del Colegio Público Cervantes de Tabarra, Albacete. Actualmente es profesor de la Universidad de Castilla La Mancha, España.

Ha participado en proyectos sobre la detección temprana de talentos en las actividades físicas y deportivas, y en la actualidad está participando en proyectos de investigación sobre la percepción de la imagen corporal, los comportamientos de disciplina e indisciplina en las clases educación física y la educación en valores a través de juegos y deportes, todos ellos financiados por diferentes administraciones públicas y enmarcado en Investigación, Desarrollo e Innovación (I+D+i). Es autor y coordinador de varios libros para el ámbito de la Educación Física en la Educación Infantil y Primaria, entre los que podemos citar *La evaluación del currículum de Educación Física en la enseñanza universitaria* (Madrid: Gymnos, 1999). Asimismo, tiene publicados varios artículos sobre temas tales como el diseño y desarrollo curricular de educación infantil y primaria, el interés de padres, maestros y alumnos por las materias del currículum escolar, la contribución de la educación física en la educación infantil, la educación infantil desde la mirada de los padres y los maestros, la evaluación educativa, especial consideración en educación física.

239

Gómez Barreto, Isabel María

Psicopedagoga especializada en el área de Retardo Mental y Problemas Emocionales, profesora de Educación Integral, y magíster en Gerencia Avanzada en Educación.

Es profesora titular de la Cátedra de Alteraciones del Desarrollo Infantil y Práctica Docente en la Universidad José Antonio Páez y directora de la Unidad Educativa de Infantil, Primaria y Secundaria Ramón Pierluissi Ramírez, ambas instituciones en Valencia, Venezuela.

Posee varias publicaciones en el ámbito del desarrollo Infantil, calidad educativa y procesos gerenciales en educación.

González Maura, Viviana

Licenciada en Psicología y doctora en Ciencias Psicológicas, profesora titular e investigadora del Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior (CEPES) de la Universidad de La Habana, Cuba, en temas relativos a motivación y orientación profesional, educación en valores y desarrollo profesional de docentes universitarios, habiendo participado como conferencista y ponente acerca de dichos temas en eventos científicos nacionales e internacionales. En el área docente se ha desempeñado, además, como profesora en cursos de posgrado en universidades de Bolivia, Brasil, Colombia, Cuba, Ecuador, España, México, Perú y Venezuela. Forma parte del Consejo Científico de la Universidad de la Habana y también allí dirige el Servicio de Orientación Vocacional; es miembro del Tribunal Nacional Permanente para el otorgamiento del grado científico de doctor en Ciencias de la Educación de la República de Cuba y es, asimismo, miembro del Consejo Editorial de la *Revista Cubana de Educación Superior*.

Es autora y coautora de los siguientes libros publicados por distintas editoriales, tanto europeas como latinoamericanas: *Motivación profesional y personalidad* (1994); *Psicología para educadores* (1995); *Las tendencias pedagógicas en la realidad educativa actual* (2001); *Educación de valores en el contexto universitario*(2001); *La orientación profesional y currículum universitario. Una estrategia educativa para el desarrollo profesional responsable* (2004); *Avances y perspectivas de la investigación universitaria* (2006), y por último mencionamos el título más reciente: *Educación de la responsabilidad en la práctica profesional* (2007).

240

González Tirados, Rosa María

Doctora en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid (UCM), España, catedrática de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) y directora del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la misma universidad desde 1991 hasta la fecha. Ha ejercido la docencia en temas relacionados con recursos humanos, evaluación de la calidad de las universidades, metodología y documentación científica en doctorado. Ha diseñado y dirigido numerosas acciones de innovación para la formación de profesores universitarios y, además, ha diseñado, dirigido y organizado diferentes jornadas y congresos sobre temas generales de interés universitario. Coautora de un modelo de indicadores de calidad de enseñanzas de ingeniería, ha participado en numerosas actividades con Iberoamérica en diferentes países.

Es autora y directora de más de doce proyectos de investigación en diferentes temas relacionados con la educación universitaria, a saber: Rendimiento académico de los alumnos de Ingeniería; Éxito y fracaso en universidades; Las salidas profesionales de los arquitectos e ingenieros técnicos superiores de la Universidad Politécnica de Madrid e indicadores de calidad de la enseñanza, y por último, Análisis sobre el nivel de motivación del profesorado de las universidades de Madrid. Entre 1989 y 1992 ha dirigido y realizado cinco proyectos de investigación para la Unión Europea en temas de formación de formadores. Tiene publicados varios libros y diferentes artículos en diversas revistas nacionales e internacionales. Es miembro: 1) de ASIBEI (Asociación Iberoamericana de Institutos de Enseñanzas de Ingeniería) y vocal del Comité Asesor desde 2004; 2) del Consejo de Redacción del Boletín Red Estatal de Docencia Universitaria (REDU) de la Universidad Autónoma de Madrid desde 1999; 3) del grupo fundador de la Red TNet de España desde 2001; 4) del Consejo Asesor Técnico de la revista *Dirección y Organización* editada por CEPADE y la Fundación General de la UPM desde 1992; 5) de la comisión encargada de desarrollar las líneas generales del Programa Institucional de Calidad de la UPM; 6) colaboradora de Columbus con sede en París desde 1992; 7) vocal del jurado de los premios nacionales de Investigación Educativa 2004 del Ministerio de Educación y Ciencia.

Iglesias Forneiro, Lina

Maestra de Educación Infantil y doctora en Pedagogía por la Universidad de Santiago de Compostela, España. Trabajó durante varios años en una escuela de la localidad de Louro en la costa norte de Galicia, como docente de Educación Infantil, y allí inició su trabajo de investigación sobre el espacio en dicha etapa formativa, que años más tarde concluyó con la realización de una tesis doctoral. Desde hace catorce años imparte cursos de formación de Profesorado de Educación Infantil sobre el tema de la organización del ambiente de aprendizaje, la metodología o el uso de las nuevas tecnologías para esta etapa. Desde 1996 es profesora titular de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación en la Escuela Universitaria de Formación de Profesorado de Lugo de la Universidad de Santiago de Compostela. Integra el grupo GIE (Grupo Interuniversitario de Investigación) de esta última universidad, dirigido por el profesor Zabalza. Las líneas de investigación en las que desarrolla su trabajo son la educación infantil, las nuevas tecnologías, el practicum y la formación de profesorado.

Mayordomo Pérez, Alejandro

Doctor en Pedagogía. Catedrático de Teoría e Historia de la Educación en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación (Universidad de Valencia, España). Imparte docencia y realiza investigaciones en los campos de la Historia de la educación española contemporánea y en Política educativa; en este último ámbito ha trabajado temas como el de la participación social en el sistema educativo y el sentido y posibilidades de la educación para la ciudadanía. Ha sido colaborador de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en el proyecto «Educación y Democracia».

Meng González del Río, Olga

Psicopedagoga y maestra de Educación Infantil. Directora de la Escuela de Educación Infantil de la Universidad de Cantabria, España. Miembro del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP). Ha participado en diversos congresos y talleres sobre educación infantil.

Monclús Estella, Antonio

242 Doctor por la Universidad Complutense de Madrid y por la Sorbona de París, es catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la UCM y ha sido director del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de dicha universidad. Acredita una amplia experiencia internacional y ha colaborado con diferentes universidades norteamericanas, europeas y asiáticas, así como con la UNESCO en calidad de experto en Planificación Educativa en África, y con la Unión Europea en Centroamérica. Fue Consejero de Educación de las embajadas de España en Australia y Nueva Zelanda. Entre sus publicaciones más recientes destacan: *Formación para el empleo: enseñanza y competencias*(coord., 2000); *Educación para el desarrollo y cooperación internacional*(coord., 2001); *A qué llamamos enseñanza, escuela, currículum*(2004); *Educación y sistema educativo* (coord., 2004); *Educación y cruce de culturas* (2004), y *Las perspectivas de la educación actual* (coord., 2005).

Antonio Monclús y Carmen Sabán han publicado y coordinado conjuntamente entre otras obras *La escuela global*(1997, FCE y UNESCO); *Educación para la paz* (1999, Síntesis); *La violencia escolar. Actuaciones y propuestas a nivel internacional*(2006, DaVinci), y *Educación para la paz. Enfoque actual y propuestas didácticas* (2008, CEAC).

Páez Martínez, Ruth Milena

Licenciada en Educación Básica Primaria y magíster en Educación por parte de la Pontificia Universidad Javeriana de Colombia. Actualmente cursa el segundo año del doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional del mismo país. Fue tutora y maestra de investigación de la maestría ya mencionada, en la línea de formación para la lectura y escritura. Maestra de preescolar y primaria por más de once años, en la actualidad es coordinadora en uno de los colegios distritales de Bogotá y docente en talleres de lectura y escritura a nivel universitario. Algunas de sus publicaciones son «El privilegio de quien lee literatura», en revista *Hojas y Hablas* n.º 4 (2007); «Educar la mirada y leer la imagen», en revista *Magisterio* n.º 7 (2004), y ponencia «Los lectores son viajeros», en el VI Foro Educativo Distrital Pedagogías de la Lectura y la Escritura, llevado a cabo en la ciudad de Bogotá, Colombia, en el año 2001.

Peralta Espinosa, María Victoria

Educadora de párvulos, profesora de Estado en Educación Musical y magíster en Ciencias Sociales, mención Antropología Socio-Cultural, por la Universidad de Chile; magíster en Ciencias de la Educación, mención Currículo, por la Pontificia Universidad Católica de Chile, y doctora en Educación por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. En el ámbito académico se ha desempeñado como docente en distintas cátedras de la especialidad, a nivel de pre-grado y postgrado, en diversas universidades, nacionales y latinoamericanas; ha sido profesora invitada en la Universidad de Warwick, (Reino Unido), y ha desarrollado tareas como coordinadora y docente del primer programa de magíster en Educación Parvularia de Chile en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Actualmente es directora académica del magíster en Educación Infantil y directora del Instituto Internacional de Educación Infantil, ambos de la Universidad Central de Chile.

Esta investigadora, responsable del Proyecto de la Organización de Estados Americanos (OEA) que busca crear un observatorio de la calidad de la educación infantil en el continente, desde Canadá a Tierra del Fuego, es vicepresidenta regional para América Latina de la Organización Mundial de Educación Preescolar (OMEP). Asimismo, ha ocupado importantes cargos en su país en la dirección de instituciones normativas y de atención a párvulos, como directora nacional de la Junta Nacional

de Jardines Infantiles (1990-1998); coordinadora del Componente Reforma Curricular de la Educación Parvularia, instancia donde se elaboraron las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (1998-2001), y como coordinadora nacional de Educación Parvularia del Ministerio de Educación (2002-2006).

Ha sido asesora por parte del Gobierno de Chile en casi todos los países latinoamericanos, y consultora de OEA, UNICEF, UNESCO, BID, PMA¹ y OEI en áreas de la especialidad. Autora y coautora de numerosos artículos en revistas nacionales e internacionales y de libros en la especialidad, ha recibido diferentes premios y distinciones.

Sabán Vera, Carmen

Doctora por la Universidad Complutense de Madrid (1995) con una tesis sobre la UNESCO. Especialista en comunicación y educación, ha sido investigadora en el Centro de Documentación Especializado en Educación de Jóvenes y Adultos para América Latina (CEDEAL) y en la UNESCO por el Ministerio de Educación y Ciencia. Consultora del Departamento de Tecnología de la Información para el Desarrollo Humano en la Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo de la OEA. Ha participado en numerosos proyectos de investigación en la Universidad Complutense, Instituto de Formación y Estudios Sociales, Casa de América. Ha publicado diversos artículos en revistas especializadas y en diferentes campos relacionados con la formación continua, la educación para el desarrollo y la violencia en el ámbito escolar y de género. En la actualidad es profesora asociada en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid y profesora-tutora de la UNED.

244

Osoro Sierra, José Manuel

Profesor titular de universidad en el Área de Didáctica y Organización Escolar. Profesor de las asignaturas Didáctica de la Educación Infantil, Fundamentos Teóricos y Diseño y Desarrollo e Innovación del Currículo, ambas en el Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria, España. Es director del proyecto de creación de la Escuela Infantil y asesor pedagógico de la misma universidad. Autor de varios artículos en revistas científicas, ha coordinado y es autor de varios libros, además de colaborar en obras colectivas.

¹ Programa Mundial de Alimentos.

NOVEDADES EDITORIALES

NOVIDADES EDITORIAIS

RECENSIONES / RECENSÕES



Cuesta, Raimundo. *Los deberes de la memoria en la educación*. Colección Educación, Historia y Crítica. Madrid. Octaedro, MEC y CIDE, 2007, 158 págs.

El libro que en esta ocasión nos ofrece Raimundo Cuesta Fernández sigue la senda de su anterior trilogía¹ en cuanto a referentes teóricos, enfoques metodológicos, parcelación cronológica y por qué no decirlo, también en cuanto a provocación interpretativa y demanda de juicio crítico por parte del potencial lector.

247

A través de su fina ironía y de su no menos suelto verbo desglosa en una introducción –tildada de *excusatio*–, a la que siguen cuatro apartados –un tanto heterogéneos entre sí– y de una selecta bibliografía, los aspectos más destacados de lo que considera deben ser los deberes o compromisos de la memoria tanto con el pasado como con el presente y el futuro.

En la introducción nos advierte, sin embargo, de la particular «estrategia discursiva» desplegada en este libro en comparación con la utilizada en sus obras precedentes. Y ello, en esencia, porque trata de acercarse más de lo que ha sido habitual en él a la práctica escolar en detrimento de la teorización histórica, aspecto no del todo cierto como demuestra el devenir de la obra. Veamos, *grosso modo*, algunos de sus contenidos más señalados.

¹ Nos referimos a *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia* (Pomares, 1997); *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas* (Akal, 1998); *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo* (Octaedro, 2005).

El capítulo 1, «La larga sombra del código disciplinar: crítica del conocimiento escolar y didáctica crítica», está dividido en cinco apartados en los que se desarrollan aspectos tan destacados como el conocimiento escolar, la sociogénesis del código disciplinar en la historia, la historia «soñada» (deseada) o la didáctica crítica. Todo ello, en algo menos de 30 páginas y con citas de autores de época como Unamuno y Menéndez Pelayo o, más actuales, como Giroux, Goodson o Chervel, entre otros, para censurar lo que –reiteradamente– denomina «revisiónismo curricular» (p. 22) e «invasivo academicismo» (p. 45) en el entorno de las instituciones educativas.

En el capítulo 2, «Los deberes de la memoria como programa y problema educativo», nos propone buscar cobijo en la historia crítica y genealógica para poder entender el pasado tal cual debería de ser, esto es, como un «texto abierto» (p. 55); para defender esta posición echa mano de autores tan emblemáticos como Nietzsche, W. Benjamin o H. Arendt, quienes le llevan a afirmar de manera irreprochable que «el pasado no debe ser objeto ni de veneración ni de nostalgia retrospectiva, aunque tampoco merece (ni puede) ser objeto de olvido. Memoria y olvido se complementan. Ambos son selectivos» (p. 56). Para alcanzar este objetivo se plantea 5 postulados orientativos que vertebran desde lo teórico su práctica escolar: problematizar el presente, pensar históricamente, educar el deseo, aprender dialogando e impugnar los códigos pedagógicos y profesionales. Además, para avanzar en la memoria como imperativo moral y educativo, postula con enérgica pasión «desaular», «deslocalizar», «desasignaturizar» o «desescolarizar» los aprendizajes. Es, desde un punto de vista teórico-analítico y en apenas 34 páginas, el capítulo más enjundioso.

En el capítulo 3, «Usos públicos de la historia en los escenarios escolares», nos habla del debate historiográfico y del uso público del pasado con citas de Habermas, Gallerano o Santos Juliá, entre otras referencias de interés. Para ilustrar sus argumentos relata algunos de los pormenores de la gestión política del pasado reciente en España y de la amnesia colectiva que todavía seguimos padeciendo hasta el punto de constatar que, «cuando tenemos a la vista el treinta cumpleaños de la constitución, el agujero de la memoria es de tamaño descomunal» (p. 92). La consecuencia de éste y de otros olvidos intencionados sobre nuestro pasado no podría dejar peores resultados en el ámbito escolar, según nos constata el propio autor, a tenor de que «el tejido escolar es parte del organismo social; la cirugía plástica psicopedagógica arregla

algunos desperfectos, pero no regenera y salva la institución» (p. 97). Es el capítulo en el que, en menos de 40 páginas, nos presenta las experiencias innovadoras realizadas en el centro escolar y donde se evoca y reivindica un tipo de organización del trabajo diferente, más creativo y enriquecedor para el alumnado.

En el último capítulo, «Documentos críticos: si quieres la paz, para la guerra», continúa exponiéndonos a lo largo de 29 páginas sus experiencias docentes en el Instituto de Segunda Enseñanza Fray Luis de León. En los textos propuestos como materiales curriculares, y que con todo detalle transcribe en la obra, se reflejan algunas de las interpretaciones realizadas al pasado para desmitificar interpretaciones oficialistas y canónicas sobre, por ejemplo, lo ocurrido durante la guerra civil o lo acontecido en el transcurso del tan mentado y exportado modelo de transición democrática.

Un libro, en fin, que acrecienta el acervo cultural de la historia de la educación y, más específicamente, de la historia de las asignaturas escolares y de los currículos educativos entendidos de manera holista y dinámica, que explota territorios irredentos del saber sobre determinados problemas del pasado aún no resueltos, y que propone soluciones bastante aceptables basadas en el análisis, la interpretación y la crítica de la realidad a la que, por otra parte, nos tiene tan acostumbrados el profesor Raimundo Cuesta.

Pese a todo, no debemos pasar por alto algunos de los aspectos más limitativos que hemos podido observar a través de su pausada lectura: es un libro en el que sobran adjetivos calificativos, pronombres personales y adjetivos posesivos de primera persona para evitar protagonizar, personalizar o subjetivizar gran parte de su contenido. Más destacada es, si cabe, la siguiente salvedad: en el libro se presentan ejemplos prácticos (de innegable trascendencia para el aprendizaje crítico que se propone) que se ofrecen con pretensión de ser imitados sin percatarse de que no se puede obviar la enorme casuística de los institutos situados a lo largo y ancho de nuestra geografía; este aspecto puede convertirse, además, en peligroso bumerang para el autor que se muestra reluciente a dar recetas pedagógicas y que sin embargo parece, cuando menos, propiciarlas.

Del mismo modo, en la «programación didáctica paralela» que el autor formula y a la que ya hemos aludido, repite una y otra vez ideas tales como deslocalizar, desaularizar, desasignaturizar... la adquisición

de los conocimientos; sin embargo, ni esas prácticas son tan estimulantes en la contribución de una conciencia crítica por parte del alumnado – pues habría que reparar en sus condiciones socio-económicas de partida ya que la escuela no sólo reproduce sino que también produce y transmite saberes, sobre todo y con ciertos fulgores impactantes, a quienes menos poseen–, ni en las propuestas que plantea, que realiza y que dedica a modo de ejemplos, los estudiantes se alejan tanto del entorno escolar, que es lo que se debería de conseguir para que fuera más congruente la actividad realizada con los requerimientos teóricos expuestos.

Renglón aparte merece ya para terminar la afirmación que realiza el profesor Cuesta en la página 38 de que «con el fin de la dictadura de Franco, que va en paralelo a la erección del modo de educación tecnocrático de masas, se verificó una rápida transformación en los contenidos de los libros de texto que se actualizaron, desfascistizaron y mercantilizaron» (p. 38). En términos estrictos, la desfascistización de sus contenidos tuvo lugar algunos años antes, la actualización de los mismos algunos años después y la mercantilización no ha cesado desde que comenzaron a editarse para el «gran» público infantil los catecismos escolares desde el primer tercio del siglo XIX.

250

En síntesis, estamos ante un libro muy oportuno, enriquecedor y con el que podemos disfrutar de su lectura sin cuestionamientos de rigor metodológico; pero además, y como valor añadido, estamos en presencia de un trabajo en el que se subraya la idea (nunca lo suficientemente repetida ni valorada) de que no se puede convivir con el olvido ni con el saber al uso en formato típicamente orgánico (o de manera más edulcorada en formato institucionalizado). Que ello se haga desde la práctica escolar por quien está en permanente contacto con los alumnos de las etapas educativas más vulnerables y más fácilmente sometidos a la presión del llamado pensamiento único, merece –una vez más– toda nuestra admiración y nuestro más sentido reconocimiento.

Manuel Ferraz Lorenzo



Miguel Melendro Estefanía (dir.) *Estrategias educativas con adolescentes y jóvenes en dificultad social. El tránsito a la vida adulta en una sociedad sostenible*. Colección Aula Abierta. UNED, Ayuntamiento de Madrid, Opción 3, Madrid, diciembre de 2007, 296 págs.

Esta obra se ha escrito a partir de la labor de investigación realizada desde una perspectiva multidisciplinar, cuyos autores desde su reflexión y su larga trayectoria profesional que les avala. Exponen un proyecto que han sabido implementar, apoyándose en propuestas teóricas que

aportan las claves necesarias para comprender las pautas de actuación que se han emprendido y desarrollado. No están ofreciendo recetas, ni unos protocolos de actuación fijos e indiscutibles, sino un modo de actuar que impulse a reflexionar sobre su propia práctica a otros profesionales, a valorar el contexto en el que estemos trabajando, para decidir, con sus propios recursos y las características de sus escenarios, cual pueda ser la mejor actuación posible. O a iniciarse por otros caminos, otras opciones que pueden colaborar en el logro del desarrollo de cada persona.

251

Un libro que está escrito de forma amena, cuestión que no es fácil encontrar en este tipo de literatura. Estamos ante una obra clara, pedagógica, que sabe lo que quiere transmitir y lo que puede ser útil a otros. Sin dejar de lado el rigor académico, ni la necesaria fundamentación teórica. Sabe acercar la teoría más innovadora, a la tozuda realidad con la que nos encontramos en nuestro quehacer profesional cotidiano.

Un libro que te sumerge en una realidad apasionante para todo educador: el tránsito de adolescentes y jóvenes a la vida adulta, a una vida en la que deben conformarse en personas responsables de sí mismas, autónomas, capaces de afrontar sus propios proyectos de vida y ser considerados como tales, tanto por ellos mismos como por los que le rodean. Esto, así expresado, parece muy bonito. Pero este tránsito en nuestra sociedad está convirtiéndose en algo cada vez más difícil. Estamos en una sociedad que no facilita los procesos de maduración, que no ayuda al logro de la emancipación. Los adultos, en la mayoría de las ocasiones, tampoco comprenden, ni saben cómo ayudar, por qué los

jóvenes se incorporan cada vez más tarde al mercado del trabajo o a formar una familia. Estamos en una sociedad cada vez más competitiva, agresiva, en la que no facilitamos espacios para comunicarnos con los otros y con lo que nos rodea, en la que no resulta sencillo encontrar esos nodos afectivos que todos necesitamos para madurar y para desarrollarnos como seres humanos que somos.

Si esto es difícil para todo adolescente, esta dificultad se multiplica en los jóvenes con dificultades sociales. Adolescentes y jóvenes que, de entrada, no cuentan con estructuras familiares sólidas, que no tienen experiencias personales, familiares o sociales positivas y en los que desde niños han crecido con esa ausencia de futuro. Jóvenes que sienten el rechazo de los demás, que no tienen techo y que no han podido adquirir las competencias necesarias para enfrentarse, muchas veces, a una nueva realidad que no comprenden y en la que no ven salida. Son adolescentes que la propia sociedad les está empujando a construir precipitadamente una vida adulta, como señalan los autores en este libro. Y, lo que realmente les estamos negando es el poder desarrollar libremente su propio yo, el ser dueños de su propia vida y, así, poder vivirla. Pero después les exigimos que sean responsables, cuando no les hemos sabido enseñar a ser libres.

252

De ahí la dificultad y el reto de trabajar con estos jóvenes. Por su situación, las decisiones y las actuaciones no pueden demorarse en el tiempo. Cuando la educación es un arte del tiempo, justo a ellos no podemos dárselo. Y, a la vez, son los que más atención reclaman, más necesidades formativas manifiestan. De ahí la oportunidad de este libro, al dar respuesta a muchos de los interrogantes que se plantean en la formación de estos adolescentes y jóvenes. La valentía de expresar por escrito –lo que siempre es un riesgo– una experiencia consolidada y no darla como única opción, sino como un elemento que invita a la reflexión. De abrir nuevas perspectivas en un campo en el que ya se ha dicho mucho, pero en el que tenemos aún mucho que aprender y en el que la realidad siempre está dos pasos por delante de nuestras acciones.

Son adolescentes y jóvenes con los que no se puede actuar de forma lineal. Como exponen los autores, la planificación lineal de la intervención formativa no les lleva al logro, sino que genera frustración y un encorsetamiento ante una realidad que no es la suya. De ahí que sea necesario atenderles desde el pensamiento complejo, una perspectiva diferente en la intervención socioeducativa con población excluida. Aporta un enfoque más abierto, más dinámico y que incorpora la

creciente complejidad, la rapidez de los cambios y la imprevisibilidad que caracteriza nuestro tiempo y al quehacer cotidiano de los educadores y educadoras y de todo profesional del trabajo social. A la vez que fomenta el debate en torno a la solidaridad, la equidad, la autonomía, la responsabilidad, ya que el auténtico objetivo de todo educador y educadora es lograr que esos jóvenes sean autónomos, sean responsables de sus proyectos de vida, lo que redundará en participar en el logro de un mundo más humano y más cercano, que debe lograr que nadie se vea excluido.

Marta Ruiz Corbella



Jean Rudduck y Julia Flutter. *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Morata, Madrid, 2007, 171 págs.

A pesar de que los alumnos son los principales protagonistas de la educación, es poco frecuente que sus opiniones sean tenidas en cuenta cuando se analiza el funcionamiento de los procesos de enseñanza en las escuelas o cuando se diseñan políticas que afectan al sistema escolar. El punto de partida de este libro es, precisamente, la necesidad de incluir a los alumnos entre quienes

tienen la capacidad de intervenir en el análisis y en la reforma de la educación, ya que ellos disponen de los conocimientos y las capacidades suficientes como para que su perspectiva sea considerada.

254

La obra publicada por Morata es la traducción al español del texto inglés que dio inicio en el año 2004 a la colección *Improving Schools* de la Editorial Continuum Books. Un objetivo básico de esta colección es el de ligar la investigación universitaria con la visión de quienes están en los centros. En este caso, se parte de que en la búsqueda de soluciones para la mejora de los centros escolares se ha tendido a pasar por alto a quienes mejor conocen el terreno. De ahí la necesidad de escuchar las voces de los alumnos.

En el texto se recogen datos recopilados en diversos proyectos de investigación desarrollados desde comienzos de la década de los 90 por las autoras, ambas investigadoras de la Universidad de Cambridge con una amplia experiencia en esta línea de trabajo. Todos los proyectos tienen en común el uso de la entrevista como técnica de recogida de datos y el propósito de reflejar la perspectiva de los estudiantes sobre la educación. El resultado de dicha recopilación es una descripción de la escuela inglesa de nuestros días vista a través de los ojos de los alumnos, así como un reflejo de las percepciones, preocupaciones y deseos de estos en relación con su experiencia escolar.

El libro está organizado en seis capítulos, de desigual extensión, y un apéndice final. El primer capítulo comienza haciendo una breve reflexión sobre los jóvenes de hoy y las imágenes de la infancia a las que

tradicionalmente han respondido los centros escolares. Posteriormente se analizan algunos de los rasgos de las escuelas actuales, argumentando que éstas han quedado desfasadas con respecto al resto de la sociedad.

El segundo capítulo se centra en la necesidad de no subestimar las capacidades de los alumnos, mostrando ejemplos de experiencias en las que estos desempeñan con éxito roles importantes para la mejora de la educación y realizan interesantes reflexiones sobre los procesos de aprendizaje.

El capítulo tercero es el más amplio de la obra y en él se intenta mostrar cómo las opiniones de los estudiantes pueden contribuir a perfeccionar el funcionamiento no sólo de una escuela concreta, sino del sistema educativo en su conjunto. A lo largo del texto, se transcriben comentarios de alumnos de educación primaria y secundaria acerca de diferentes aspectos relacionados con la estructura del sistema escolar, como el cambio de etapa educativa o el descenso de los niveles de rendimiento en determinados cursos. Se refleja también la necesidad de que en los centros se reconozca no sólo el progreso académico de los estudiantes, sino también el progreso en su proceso de maduración, así como la importancia de reforzar la dimensión individual de cada estudiante, evitando las prácticas segregadoras en las escuelas, que propician la aparición de una autoimagen negativa como aprendices. Las opiniones sobre lo que es para los estudiantes un buen profesor y una buena clase, así como los aspectos relacionados con la dimensión social de la escuela son también objeto de comentario por parte de los alumnos.

255

En el capítulo cuarto se realiza una revisión de los movimientos y autores que apoyan la idea de ampliar la participación del alumnado en los procesos de mejora escolar, centrado sobre todo en el ámbito anglosajón, aunque con algunas referencias a otros contextos geográficos. En él se analizan también algunas iniciativas nacionales desarrolladas en el Reino Unido, como la de “Educación para la ciudadanía”, en las que la participación del alumnado se considera un factor clave para el desarrollo de los centros escolares como instituciones democráticas.

La pregunta que se plantea el capítulo quinto es ¿qué tipo de alumnos queremos en los centros? En él se afirma que, a lo largo de la historia, el alumno que quería la escuela era el alumno dócil, obediente, dispuesto a plegarse a las exigencias de los adultos y del trabajo escolar, es decir, un alumno pasivo que aceptara bien las reglas. En el momento presente, sin embargo, un sistema que diera voz al alumnado, como el

que proponen las autoras, podría lograr un tipo de alumno activo, con actitudes positivas hacia la escuela y con capacidad para asumir responsabilidades y ayudar a los demás. Para ello es necesario un cambio de planteamiento, ya que en lugar de preguntar qué tipo de alumnos queremos en los centros debemos preguntarnos qué tipo de escuela quieren los alumnos.

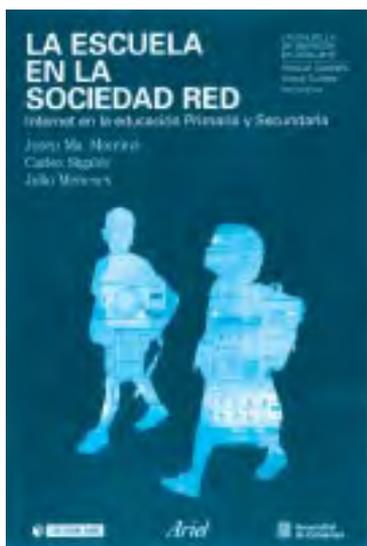
Por último, el capítulo sexto se centra en el potencial transformador que tiene la voz del alumnado en los centros escolares. En él se defiende la idea de que, a pesar de todos los obstáculos que puedan surgir, el cambio de percepción y de prácticas que puede suponer una relación menos jerárquica y de mayor colaboración en las escuelas dará lugar a la creación de verdaderas comunidades de aprendizaje.

El apéndice final del libro presenta una breve revisión de los distintos proyectos en los que se han recogido las opiniones de los alumnos reflejadas en el texto y de las principales publicaciones a los que cada uno de esos proyectos ha dado lugar. En la edición española se incluye, además, un gráfico sobre la estructura del sistema educativo en Inglaterra y Gales que permite comparar las etapas y cursos de enseñanza con la estructura del sistema educativo español.

256

En síntesis, el libro reclama un cambio en profundidad en nuestra manera de ver a los estudiantes en los colegios e institutos y plantea la necesidad de repensar determinados aspectos del funcionamiento de los centros escolares para adaptarlos a los requerimientos de los alumnos. Escuchar lo que ellos nos dicen sobre sus experiencias en la escuela, sobre las dificultades que encuentran en su aprendizaje y sobre lo que les ayuda a progresar es una valiosa fuente de información. Pero, además de eso, es en sí mismo el inicio de un cambio en el tipo de relaciones que suelen mantenerse en los centros. Ese cambio, tal como indican las autoras, puede repercutir de forma muy positiva en los procesos de mejora de la enseñanza.

Inmaculada Egido Gálvez



Josep María Mominó, Carles Sigalés y Julio Meneses. *La escuela en la sociedad red. Internet en la educación primaria y secundaria*. Barcelona, Ariel, febrero 2008, 258 págs.

Este libro pretende divulgar los resultados que con respecto a la educación elaboró el Proyecto Internet Cataluña (PIC). Este proyecto, con objetivos mucho más amplios que los referidos al sector educativo, ha sido codirigido por Manuel Castells e Imma Tubella desde septiembre de 2001 hasta agosto de 2007. El proyecto fue realizado por siete equipos de investigación de Internet

Interdisciplinary Institute (IN3) de la Universitat Oberta de Catalunya, donde participaron alrededor de 60 investigadores.

Este ambicioso trabajo intenta explorar la transformación de la sociedad, la economía, las organizaciones, las instituciones, la educación y la comunicación en Cataluña mediante el análisis de los procesos sociales relacionados con la difusión y el uso de internet. Están convenidos que internet, viene a ser al desarrollo de la sociedad red lo que fue el motor eléctrico para la expansión de la sociedad industrial, o también podríamos compararlo con la imprenta para la difusión cultural a partir del Renacimiento. Sabiendo que aunque no son estas tecnologías la fuente de estos cambios, sin ellas no se hubiesen desarrollado ni la sociedad moderna, ni la era industrial, ni la sociedad en la que vivimos. Sociedad red y nuevas tecnologías de la información y la comunicación son dos vertientes de la misma forma social, aunque no me siento capaz de asegurar si fue primero el surgimiento de internet y posteriormente la sociedad red, o al contrario, ante la necesidad de cambiar la estructura social donde las interrelaciones deben darse de manera globalizada, surge el desarrollo de internet.

Esta macroinvestigación fue subdividida teniendo en cuenta las características propias de diversas esferas de actividad social. Los seis volúmenes que comunican sus resultados son complementarios y configuran, en su conjunto, el perfil de la estructura social en transición: El primero analiza el tránsito a la sociedad red, el segundo estudia la introducción de Internet en la administración pública del gobierno

catalán, el tercero investiga los usos de Internet en las escuelas primarias y secundarias, el cuarto se ocupa de la emergencia de la empresa red, el quinto libro explora el uso de Internet en la educación universitaria, y el sexto analiza las prácticas comunicativas surgidas de la relación entre Internet y los medios de comunicación tradiciones. Todo ello desarrollado en el ámbito de la población catalana, pero fácilmente generalizable y exportable, aunque con matices, al resto de España, e incluso a otros ámbitos geográficos donde los contextos sean similares. Sin duda, nos aporta una base documental sistemática para el análisis y la reflexión sociológica y educativa muy interesante.

En este libro, cuyos autores son investigadores del IN3, se pretende estudiar, entre otras cuestiones, de qué manera internet es utilizada, o dejada de lado en la actividad habitual de las escuelas catalanas. El análisis de los datos ofrecen información de: quién, cómo, cuánto y para qué se está introduciendo internet en la actividad escolar; las relaciones entre los usos de la tecnología y las prácticas profesionales y educativos preexistentes; qué incentiva y qué inhibe el uso de la red por parte del profesorado; qué papel juegan los recursos tecnológicos y la formación que proporcionan las administraciones educativas; cómo influyen los responsables de los centros en la incorporación de Internet; cómo afrontan los profesores jóvenes las prácticas docentes con TIC; qué se puede hacer para incrementar y mejorar el nivel actual de presencia de la red en las escuelas; cuál es la relación entre rendimiento académico de los alumnos y el uso de la red tanto dentro como fuera del ámbito escolar; cómo es esta relación con respecto a la proximidad de las familias a las TIC; de qué clase es la divisoria digital para que no haya igualdad de oportunidades en este terreno; qué hay de verdad en decir que las escuelas funcionan en red; cuál es la contribución de la escuela en la inclusión digital de los niños... etc.

258

Los autores reflejan que las escuelas e institutos de hoy en día se parecen mucho a los de hace dos o tres décadas: actualmente se dispone de más profesorado, mejores instalaciones y más recursos, pero el currículum, las formas de organizar los centros, la división por niveles y disciplinas, los métodos docentes y las dificultades para disponer de equipos de trabajo que colaboren y trabajen de forma innovadora son muy similares a los de hace años.

La promesa de las TIC como agentes de innovación y de cambio en la escuela no se ha hecho realidad. El profesorado utiliza internet para continuar haciendo lo que ya hacía; e independientemente de cómo se

utilice, se usa poco. Actualmente las TIC para los centros no son una prioridad. Los profesores creen que internet es un instrumento interesante y que puede introducir cambios en la práctica educativa, pero la presión social y las preocupaciones de la comunidad escolar van por otros caminos (diversidad del alumnado, problemas de convivencia, mejorar los resultados académicos...). Los centros no perciben la relación que puede haber entre las TIC y lo que necesitan para resolver los problemas que tienen planteados. El profesorado, en general, tiende a enfrentarse a los nuevos retos educativos con los instrumentos de siempre.

La integración de internet en los colegios plantea tres importantes retos: hacer más eficiente y productivo el proceso de enseñanza-aprendizaje, comprender que las TIC cambian las formas de mediación y obligan a repensar las formas y procedimientos de enseñanza y que esto supone replantearse los propios objetivos de la educación como resultado de los cambios y exigencias derivados de la sociedad informacional.

Las TIC abren nuevas posibilidades para el aprendizaje. Permiten un dinamismo, una nueva interactividad social y una individualización que no son posibles con los medios tradicionales. La colaboración entre iguales, la participación de los estudiantes en los procesos de toma de decisiones, la flexibilidad, la personalización de la educación y el fomento de la creatividad y la autonomía son procesos que no se hayan en las prácticas tradicionales observadas.

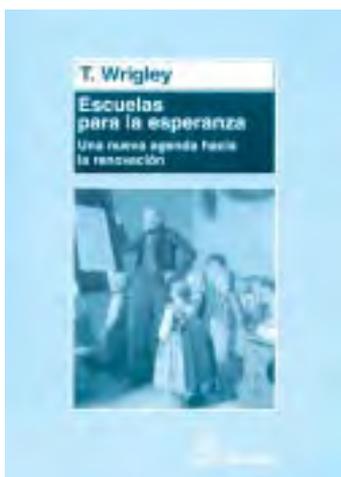
259

La incorporación de internet al sistema educativo persigue su modernización y una mejor adaptación a las demandas de la sociedad actual, por tanto se deben revisar los objetivos educativos y repensar a fondo el currículum escolar. Es necesaria una revisión de prioridades en los contenidos que tienen que formar parte del currículo de la formación básica, intentando que el profesorado no se sienta presionado por la densidad de los programas educativos actuales.

Dentro de las líneas de actuación que señala el libro, también nos hacen otras propuestas de cara a la dotación y acceso a los recursos tecnológicos, entre ellas destacamos priorizar los dispositivos portátiles y las redes wi-fi para que el uso de los ordenadores en aulas específicas no limite su uso y además nos permita cambiar el mobiliario del aula según las necesidades de cada momento. Otra propuesta hace referencia a la apertura de los centros a la comunidad con la colaboración de las familias y la administración local, y así contribuir a la compensación de las desigualdades en el acceso de la población a la red. No consideran

conveniente un crecimiento indiscriminado de las dotaciones tecnológicas sin asegurar los aspectos que garanticen su uso, y vincular estos incrementos de dotación a proyectos educativos que los justifiquen. Este seguimiento tendría que permitir la valoración del progreso y la calidad de las experiencias y la identificación de buenas prácticas en los diversos ámbitos de aplicación. Consideran, también importante, que el profesorado conozca a fondo y comparta con otros colegas las diversas aplicaciones y la forma de integrarlos en los proyectos que quieren trabajar.

M^a Teresa Gómez del Castillo Segurado



Terry Wrigley. *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid, Morata, 2007, 200 págs.

Este libro ofrece un interesante análisis sobre el modelo de Mejora de la Escuela desarrollado en Inglaterra y Gales en la última década. Ya en el prefacio a la edición española, el autor avanza lo que va a ser la línea de su diagnóstico y de sus principales inquietudes. Esto es, las políticas desarrolladas al amparo de dicho modelo no han mejorado la educación, ni las cualificaciones de los alumnos de las

clases trabajadoras y minorías étnicas; en definitiva, no se ha hecho nada para disminuir la diferencia de los logros alcanzados entre ricos y pobres.

Concretamente critica la versión dominante de Mejora de la Escuela, versión injertada en el paradigma de la Eficacia Escolar de base estadística. Se trata de un modelo que ha adoptado un discurso técnico, ocultando que la mejora de la escuela es una cuestión esencialmente política.

261

El uso del término «esperanza», presente en el título, es absolutamente pertinente, entendiéndolo no como «un optimismo rosa, un brillo interior emocional. Eso sería verdaderamente difícil en este momento. Me refiero a una esperanza fundada que surge de un reconocimiento completo de las necesidades y las posibilidades sociales y materiales. Como educadores, necesitamos una esperanza que se atreva a enfrentarse a nuestro atribulado mundo» (p. 18).

Se trata de un libro que se mueve entre la crítica y ejemplos de práctica inspiradores, que intenta proporcionar una nueva agenda, incorporando temas y enfoques, coherentes con la búsqueda de una mayor implicación de la educación en la justicia social.

El contenido está estructurado en 11 capítulos organizados en 5 partes: *Críticas, Dilemas, Aprendizaje, Comunidades y Futuros*.

En la primera parte, realiza una aproximación histórica y conceptual a la Eficacia Escolar y la Mejora de la Escuela. Se detiene, por una parte, en el reduccionismo moral (se aplica un empirismo abstracto

que ignora las cuestiones culturales, políticas e históricas) y en el idealismo educativo (se crea la ilusión de que es posible tener éxito sólo por el esfuerzo educativo, sin cuestionar las desigualdades estructurales, impidiendo un debate fundamentado del fracaso escolar) presente en las investigaciones de la Eficacia Escolar. Por otra, en el carácter polisémico y ambiguo, y las connotaciones positivas de los términos mejora y eficacia. Si bien, existen diferencias entre uno y otro modelo, y aún entendiendo que la Mejora de la Escuela se encuentra en una encrucijada, o se fusiona a la Eficacia Escolar o avanza hacia vías más críticas y democráticas. Lo cierto es que el uso oficial de la Mejora de la Escuela ha tenido efectos claramente antidemocráticos.

En la sección dedicada a los *Dilemas*, centra el análisis en relación al modelo de rendimiento de cuentas y en la agenda del gobierno neolaborista en torno a la selección y privatización en educación. El modelo de rendimientos de cuenta, ajeno a los medios educativos, está, entre otras cosas, erosionando la identidad del maestro como profesional de vocación social y la está reemplazando por la de un técnico funcional. Las agencias gubernamentales imponen los métodos de arriba a bajo, lo que impide que los maestros estén motivados y puedan reivindicar su creatividad en el desarrollo del currículum y participar en la negociación sobre el contenido y los métodos con los estudiantes. Pero además la tendencia del gobierno neolaborista utilizando un lenguaje de rentabilidad, productividad, etc. ha pasado por alto explicaciones en relación al currículum, la pedagogía y la equidad.

262

En los siguientes cuatro capítulos, encuadrados dentro de la categoría de *Aprendizaje*, Wrigley concreta su propuesta. Por un lado, considera la necesidad de repensar la inteligencia y el aprendizaje, partiendo de una visión crítica a las teorías de la inteligencia innata y general, así como los enfoques del déficit del lenguaje. Defiende una comprensión sociocultural de la inteligencia y una interpretación cultural de los fracasos escolares de los niños de clase trabajadora. En segundo lugar, comparte el concepto de «tradición selectiva» de Williams para comprender el currículum, este es una selección de la cultura, pero además considera la necesidad de preguntarse por la misma cultura, y sobre el por qué, quién, para quién y con qué fines se efectúa la selección. En este sentido, plantea que «el proyecto de mejora de la escuela necesita ir más allá de su obediencia a un currículum impuesto que manifiestamente no funciona en muchas escuelas. Es necesario reexaminar la retórica de la titulación y los estándares comunes dentro de la realidad de una sociedad dividida y desigual, y encontrar soluciones que abran

genuinamente oportunidades a los individuos y las comunidades marginadas» (p. 104). En tercer lugar, apuesta por un concepto complejo de pedagogía, que requiere de una articulación de propósitos y procesos educativos en términos sociales, éticos, afectivos, cognitivos, y que implica reflexión sobre la sociedad. Finalmente, apuesta por una educación para la ciudadanía comprometida con el desarrollo activo y crítico de los jóvenes

En *Comunidades*, sostiene que las posibilidades de enlace e influencia entre las escuelas y los padres se diferencian por la clase social y la raza (en muchas ocasiones los profesores asumen que los padres de clase trabajadora o de minorías étnicas no están interesados en la educación de sus hijos). Además, la Ley de Reforma Educativa de 1988 en Inglaterra y Gales reconstruyó el papel de los padres como consumidores dentro de un sistema de elección de mercado. Frente a estas visiones, se necesita una perspectiva comunitaria sobre el aprendizaje, pues, en general, las escuelas saben poco sobre el conocimiento, las destrezas y la cultura incrustada en las comunidades a las que prestan servicio.

La preocupación por la justicia social ha atravesado cada capítulo de este libro, es en el capítulo 10 donde encontramos una síntesis de sus preocupaciones y donde reafirma una visión comprometida y fundamentada de la justicia social. Y en este sentido, se detiene nuevamente en definir un modelo social, que examina la interacción entre los alumnos y el ambiente, para interpretar los problemas relacionados con el logro académico, frente al modelo psicológico/médico. Es crucial, por tanto, que el profesorado comprenda que mayormente nos enfrentamos a problemas estructurales y culturales, más que puramente individuales, sin caer en la visión pesimista y determinista. Ardua pero imprescindible tarea la que tenemos por delante.

Carmen Nieves Pérez Sánchez

LIBROS RECIBIDOS / LIVROS RECEBIDOS

- ALAMANDÓZ, María Rosa y OTROS (2008): *Gestión de innovaciones en la enseñanza media*. Buenos Aires: OEI / Santillana, 222 pp.
- ANGULO, José Félix y OTROS (2008): *Educación, justicia y democracia en las instituciones educativas*. Sevilla: Cooperación Educativa Kikiriki / Publicaciones MCEP. Serie: Ideología, pensamiento y educación, 142 pp. ISBN: 978-84-89042-57-8.
- BARKLEY, Elizabeth, CROSS, K. Patricia y HOWELL MAJOR, Claire (2007): *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia / Ediciones Morata, 234 pp. ISBN: 978-84-7112-522-4.
- BÁXTER PÉREZ, Esther (2007): *Educar en valores: tarea y reto de la sociedad*. La Habana: Pueblo y Educación, 127 pp. ISBN: 978-959-13-1511-3.
- BESALÚ, Xavier (coord.) (2007) *Educación en sociedades pluriculturales*. Barcelona: Wolters Kluwer España / Las Rozas [Madrid]: Praxis, Serie: Biblioteca básica para el profesorado, 219 pp.
- BESALÚ, XAVIER y VILA, Ignasi (2007): *La buena educación: la libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Madrid: MEC: Los Libros de la Catarata. Serie: Cuadernos de educación intercultural, 216 pp. ISBN: 978-84-8319-3300-3.
- CANFUX GUTIÉRREZ, Jaime (2008): *Hacia una escuela cubana de alfabetización*. La Habana: Pueblo y Educación, 148 pp. ISBN: 978-959-13-1530-4.
- CASAMAYOR, Gregorio (coord.) y OTROS (2007): *Los trucos del formador: arte, oficio y experiencia*. Barcelona: Graó. Serie: Desarrollo personal del profesorado, 259 pp. ISBN: 978-84-7827-488-8.
- CLEMENTE LINUESA, María; RAMÍREZ ORELLANA, Elena (2008): *Primeros contactos con la lectura leer sin saber leer: descripción y evaluación del trabajo con niños y niñas de 0 a 6 años en la Fundación Germán Sánchez Ruipérez de Salamanca*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 135 pp. ISBN: 978-84-89384-72-9.
- CUENCA, Ricardo, NUCINKIS, Nicole y ZAVALA, Virginia (comps.) (2008) *Nuevos maestros para América Latina*. Madrid: Ediciones Morata / GTZ, InWEnt, 292 pp. ISBN: 978-84-7112-512-5.
- CUESTA, Raimundo (2007): *Los deberes de la memoria en la educación*. Madrid: MEC/ Octaedro. Serie: Educación, historia y crítica, 158 pp. ISBN: 978-84-8063-916-3.
- DECROLY, Ovide (2006): *La función de globalización y la enseñanza y otros ensayos*. Madrid: Biblioteca nueva: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica. Serie: Memoria y crítica de la educación, 214 pp. ISBN: 84-9742-607-X.

- DELGADO SALAZAR, Ricardo y otros (2006) *Diversidad cultural y trayectorias pedagógicas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Instituto Nacional Superior de Pedagogía. Serie: Trayectos y umbrales de la investigación pedagógica, 198 pp. ISBN: 978-958-8316-18-5.
- DOWLING, Emilia y GORELL BARNES, Gill (2007): *Cómo ayudar a la familia durante la separación y el divorcio: los cambios en la vida de los hijos*. Madrid: Morata. Serie: Psicología. Manuales, 193 pp. ISBN: 978-84-7112-521-7.
- ESCAÑO, José y GIL DE LA SERNA, María (2008): *Cinco hilos para tirar de la motivación y el esfuerzo*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona / Horsori, 170 pp. ISBN: 84-96108-49-3.
- FOUREZ, Gérard (2008): *Cómo se elabora el conocimiento. Epistemología desde un enfoque socioconstructivista*. Madrid: Narcea. ISBN: 978-84-277-1572-1.
- FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela (comps) (2006): *Educación: figuras y efectos del amor*. Buenos Aires: Del Estante Editorial, 239 pp. ISBN: 987-21954-5-5.
- FUNDACIÓN SANTILLANA (2008): *Las tecnologías de la información y la comunicación [TIC] en la educación: retos y posibilidades: XXII Semana Monográfica de la Educación*. Madrid: Fundación Santillana, 190 pp. ISBN: 978-84-88295-01-9.
- GALLAS, Karen (2007): *Imaginación y adquisición de los conocimientos básicos: búsqueda de la clave del aprendizaje*. Morón [Sevilla]: Cooperación Educativa Kikiriki. Serie: Colaboración pedagógica, 164 pp. ISBN: 978-84-89042-51-9.
- GENTILI, Pablo (2007): *Desencanto y utopía: la educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Rosario: Homosapiens. Serie: Educación, 112 pp. ISBN: 978-950-808-533-7.
- GONZÁLEZ GARCÍA, Fermín M. (2008): *El mapa conceptual y el Diagrama V. Recursos para la enseñanza superior en el siglo XXI*. Madrid: Narcea. ISBN: 978-84-277-1573-8.
- GROS SALVAT, Begoña (2008): *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona: Editorial Gedisa, 171 ppp. ISBN: 978-84-9784-2453-2.
- LÓPEZ SÁNCHEZ, Félix (2008): *Necesidades en la infancia y en la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Pirámide, Ojos Solares. ISBN: 978-84-368-2198-7.
- LÓPEZ SEGRERA, Francisco y OTROS (2006): *Escenarios mundiales de la educación superior: análisis global y estudios de casos*. Buenos Aires: CLACSO. Serie: Campus virtual, 318 pp. ISBN: 987-1183-61-5.
- LÓPEZ-MÉZQUITA MOLINA, María Teresa (2007): *La evaluación de la competencia léxica: tests de vocabulario. Su fiabilidad y validez*. Madrid: CIDE. Serie: Investigación, 484 pp. ISBN: 978-84-369-4453-2.
- MARQUES, Ramiro (2008): *Profesores muy motivados. Un liderazgo positivo promueve el bienestar docente*. Madrid: Narcea. ISBN: 978-84-277-1581-3.

- MARTÍNEZ BOOM, Alberto y OTROS (2006): *Los bordes de la pedagogía: del modelo a la ruptura*. Bogotá: Univesidad Pedagógica Nacional, Instituto Nacional Superior de Pedagogía. Serie: Trayectos y umbrales de la investigación pedagógica, 313 pp. ISBN: 978-958-8316-20-8.
- MARTÍNEZ-OTERO, Valentín (2007): *La buena educación: reflexiones y propuestas de psicopedagogía humanista*. Rubí [Barcelona]: Anthropos, 174 pp. ISBN: 978-84-7658-812-3.
- NAVAL, Concepción (2008): *Teoría de la educación. Un análisis epistemológico*. Pamplona: EUNSA, 216 pp. ISBN: 978-84-313-2534-3.
- POZO, Juan Ignacio (2008): *Aprendices y maestros: la psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza. Serie: Psicología, 614 pp. ISBN: 978-84-206-8349-2.
- POZO, Juan Ignacio (2008): *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial, 614 pp. 2ª edic. ISBN: 978-84-206-8349-2.
- POZUELOS ESTRADA, Francisco J. (2007): *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias*. Sevilla: Cooperación Educativa. Serie: Colaboración pedagógica, 231 pp. + 1 disco compacto. ISBN: 97-84-89042-55-1.
- RICO, Mercedes, DOMÍNGUEZ, Eva María, y CURADO, Alejandro (eds) (2006): *Educación, lenguas y tecnologías=Education, languages and technologies*. Cáceres: Universidad de Extremadura, Servicio de Publicaciones, 190 pp. + 1 disco compacto. ISBN: 84-7723-730-1.
- RUDDUCK, J. y FLUTTER, J. (2007) : *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata, pp. 169. ISBN: 978-84-7112-518-7.
- TEPPA, Sonia (2007): *Investigación-acción participativa en la praxis pedagógica diaria*. Barquisimeto (Venezuela): Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Subdirección de Investigación y Posgrado / Instituto pedagógico de Barquisimeto, 112 pp. ISBN: 980-281-109-2.
- VARELA, Julia (2007): *Las reformas educativas a debate (1982-2006)*. Madrid: Morata. Serie: Pedagogía. Manuales, 187 pp. ISBN: 978-84-7112-524-8.
- ZULUETA, Miguel DE y ROBLES SANJUÁN, Victoria (eds.) (2006): Madrid: MEC, Secretaría General Técnica ; Biblioteca Nueva. Serie: Clásicos de la educación, 230 pp. ISBN: 84-9742-608-8.

REVISTAS RECIBIDAS / REVISTAS RECEBIDAS

- ALTERNATIVAS: SERIE ESPACIO PEDAGÓGICO. N.º 48 (2007). Laboratorio de Alternativas Educativas. Universidad Nacional de San Luis. San Luis (Argentina).
- ANUARIO DE PSICOLOGÍA. N.º 1 (2008). Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona, Horosori. Barcelona (España).
- CADERNOS DE ESTUDOS SOCIAIS. N.º 2 (2003). Fundação Joaquim Nabuco. Recife (Brasil).
- CIAS: CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y ACCIÓN SOCIAL. Año LVN.º 552-553 (2006). Buenos Aires (Argentina).
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA. N.º 378-380 (2008). Wolters Kluwer España, S.A. Barcelona (España).
- DECISIO: SABERES PARA LA ACCIÓN EN EDUCACIÓN DE ADULTOS, N.º 19 (2008). Centro de Cooperación regional para la Educación de Adultos en América Latina y El Caribe, CREFAL, Santa Maria (Brasil).
- EDUCACIÓN HOY. N.º 171-172 (2007). Confederación Interamericana de Educación Católica, CIEC. Bogotá (Colombia).
- EDUCACIÓN, LENGUAJE Y SOCIEDAD. N.º 3 (2005) y N.º 4 (2006). Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de la Pampa (Argentina).
- EDUCACIÓN Y FUTURO. REVISTA DE INVESTIGACIÓN APLICADA Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS. N.º 18 (2008). Centro de Enseñanza Superior "Don Bosco". Madrid (España).
- EDUCADORES: REVISTA DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA. N.º 219-220 (2006) y 221-224 (2007). Federación Española de Religiosos de la Enseñanza - Centros Católicos, FERE-CECA. Madrid (España).
- ENTRETEMAS. N.º 5 (2006) y 6-8 (2008). Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL. Aragua (Venezuela).
- ESPAÇO PEDAGÓGICO. N.º 1-2 y especial (2006) y 1 (2007). Universidade de Passo Fundo, Faculdade de Educação. Passo Fundo - RS (Brasil).
- ESTUDIOS PEDAGÓGICOS. N.º 2 (2007). Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile. Valdivia (Chile).
- GACETA CULTURAL DEL PERÚ. N.º 31-32 (2008). Instituto Nacional de Cultura, INC. Lima (Perú).
- GUILLERMO DE OCKHAM. REVISTA CIENTÍFICA. N.º 1-2 (2007). Universidad de San Buenaventura Cali. Cali (Colombia).
- IN-FAN-CIA: educar de 0 a 6 años. N.º 108-109 (2008). Asociación de Maestros Rosa Sensat. Barcelona (España).

- INFANCIA EN EU-RO-PA. N.º 14 (2008). Asociación de Maestros Rosa Sensat. Barcelona (España).
- LENTA PRISA. N.º 1 (2006). Provincia de Santa Fe. Secretaría de Cultura. Santa Fe (Argentina).
- NOVEDADES EDUCATIVAS. N.º 186 y 209 (2008). Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. Buenos Aires (Argentina).
- PNA: REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA: N.º 4 (2008). Universidad de Granada (España).
- REVISTA DE EDUCACIÓN. N.º 348 (2008). Ministerio de Educación y Ciencia, Instituto de Evaluación. Madrid (España).
- REVISTA DE LA UNIVERSIDAD DE LA SALLE. N.º 45 (2008). Universidad de la Salle, Bogotá (Colombia).
- REVISTA DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. N.º 23 (2005). Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires (Argentina).
- REVISTA ESPAÑOLA DE DESARROLLO Y COOPERACIÓN. N.º 20-21 (2007). Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación. Madrid (España).
- REVISTA IBEROAMERICANA DE PSICOLOGÍA DEL EJERCICIO Y EL DEPORTE. N.º 1-2 (2007). Wanculenul Editorial Deportiva, S.L. Sevilla (España).
- REVISTA INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN. N.º 1 (2007). Universidad de la Frontera. Temuco (Chile).
- REVISTA MAGISTERIO: Educación y Pedagogía. N.º 31 (2008). Bogotá (Colombia).
- REVISTA PORTUGUESA DE PEDAGOGIA. N.º 1 y 3 (2008). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.Coimbra (Portugal).
- REVISTA RADIO Y EDUCACIÓN: PERSONAS ADULTAS Y NUEVAS TECNOLOGÍAS. N.º 60 (2007). Radio Eccla. Las Palmas de Gran Canaria (España).
- SARMIENTO: ANUARIO GALEGO DE HISTORIA DA EDUCACIÓN. N.º 11 (2007). Universidade de Vigo, Universidade da Coruña e Universidade de Santiago de Compostela. Vigo (España).
- TAREA: REVISTA DE EDUCACIÓN Y CULTURA. N.º 68 (2008). Tarea Asociación de Publicaciones Educativas. Lima (Perú).
- TEMPORA: REVISTA DE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN. N.º 9 (2006). Universidad de La Laguna. Santa Cruz de Tenerife (España).
- TEMPS D'EDUCACIÓ. N.º 34 (2008). Universitat de Barcelona (España).
- TENDENCIAS PEDAGÓGICAS. N.º 13 (2008). Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid (España).

PUBLICACIONES DE LA OEI / PUBLICAÇÕES DA OEI

El aprendizaje de valores y actitudes

Teoría y práctica



Autores: Juan Escámez, Rafaela García López, Cruz Pérez Pérez y Antonio Llopis.

Colección: Educación en Valores

Edita: OEI - Octaedro

Número de páginas: 174

Encuadernación: rústica

Tamaño: 17 x 24 cm

Fecha de edición: 2007

Edición número: 1

ISBN: 978-84-8063-910-1

Precio: 17,80 Euros

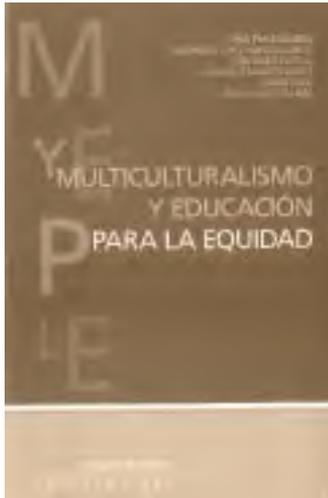
271

Este cuaderno presenta el estado actual de las reflexiones teóricas, de la investigación y la docencia en este campo del conocimiento. Trata de la naturaleza de los valores y de las actitudes, y de su aprendizaje como contenidos de la educación.

Los autores seleccionan las estrategias y técnicas para el aprendizaje valores que la investigación ha decantado como más adecuadas; y hacen una presentación clara, ordenada y útil para su aplicación en buenas prácticas educativas. Así mismo, exponen las estrategias y técnicas para la formación y el cambio de actitudes. Respecto a los valores, ofrecen las diversas escalas y los cuestionarios que son aceptados como válidos por la comunidad de investigadores. En cuanto a la evaluación de las actitudes, los diversos instrumentos y procedimientos que los autores proponen, evidencian la influencia de la Teoría de la Acción Razonada o Planificada.

Por último, el libro contempla los procedimientos para la elaboración de programas de aprendizaje de valores y actitudes. Establece la estructura formal, o elementos, que ha de tener todo programa de acción educativa. Como ejemplo, se presenta un programa de aprendizaje de actitudes preventivas del SIDA en adolescentes.

Multiculturalismo y educación para la equidad



Autores: Enric Prats (coord.), Luis Enrique López-Hurtado Quiroz, Vera María Candau, Gerardo Fernández Juárez, Dense Cogo, Nicolás Lorite García.

Colección: Educación en Valores

Edita: OEI - Octaedro

Número de páginas: 166

Encuadernación: rústica

Tamaño: 15 x 23 cm

Fecha de edición: 2007

Edición número: 1

ISBN: 978-84-8063-896-8

Precio: 16,80 Euros

272

La publicación que presentamos ofrece algunos de los retos que tiene planteados actualmente la consolidación de un concepto de ciudadanía inclusiva en un contexto definido por la pluralidad cultural. Tanto en su sentido estricto de ejercicio de derechos cívicos, políticos y económicos, como también en la línea de considerar esa ciudadanía como un proceso abierto a la acogida de nuevas sensibilidades, entendemos que una sociedad más equitativa y justa se construirá si atiende a los retos concretos que se presentan en algunos de los escenarios donde se está presentando con más interés esa diversidad cultural.

En esta obra se ofrecen elementos para profundizar en el análisis y la valoración de esos retos desde posiciones diversas. Se profundiza en el concepto mismo de interculturalidad, centrado en la región latinoamericana, y se propone un análisis educativo de los derechos humanos; asimismo, se realizan dos aportaciones, desde el

terreno de la salud y desde el ámbito de los medios de comunicación, para conocer las barreras y las dificultades que se pueden vislumbrar para construir sociedades en la línea apuntada. Finalmente, se insiste en una agenda de trabajo que proporcione un empuje sólido hacia la construcción de una noción de diudadanía más acorde con los tiempos que vivimos.

Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales de Historia

Vol.4: Costa Rica, México, Nicaragua y Panamá



Autores: Rafael Valls (dir.)
Colección: Historia, enseñanza y dimensión iberoamericana
Edita: OEI - Fundación MAPFRE TAVERA
Número de páginas: 174
Encuadernación: rústica
Tamaño: 17 x 23,5 cm
Fecha de edición: 2006
Edición número: 1
ISBN: 84-7666-168-X
Precio: 9,60 Euros

273

Vol.3: Brasil e Portugal



Autores: Rafael Valls (dir.)
Colección: História, ensino e dimensão ibero-americana
Edita: OEI - Fundação MAPFRE TAVERA
Número de páginas: 81
Encuadernación: brochura
Tamaño: 17 x 23,5 cm
Data de edição: 2007
Edição número: 1
ISBN: 978-84-7666-187-1
Preço: 9,60 Euros

Uma parte essencial dos valores que sustentam as sociedades que formam a Comunidade Ibero-americana de Nações, como defesa das liberdades, da igualdade, da justiça social e promoção dos direitos cívicos, procedem do ideário que animou, no primeiro quartel do século XIX, os processos de independência política das actuais repúblicas da Ibero-América. Para todos aqueles como nós que, a partir de perspectivas muito diferentes, assumem o desenvolvimento de projectos e iniciativas directamente relacionados com estes países, a proximidade do Bicentenario daqueles acontecimentos Impõe a obrigação de promover uma dinâmica comemorativa adequada à importancia que tiveram - e têm nas sociedades iberoamericanas.

Como noutros empreendimentos patilhados, a Organização de Estados Ibero-americanos (OEI) a Fundação MAPFRE fazem confluír algumas das suas principais iniciativas (a Cátedra de História da Ibero-América e o Programa «Ibero-América: 200 anos de convivência independente», respectivamente) nesta nova proposta editorial: a coleção de Rafael Valls (Universidade de Valencia), dos processos de independência nos manuais escolares de História dos países ibero-americanos.

274

Com os resultados deste diagnóstico complexo e completo, as instituições de actuações entrosadas na comemoração do Bicentenario, para fomentar, do ponto de vista do quadrante decisivo do ensino, uma perspectiva integradora, que ultrapase fronteiras e visões excluentes e condenatorias, a partir da qual se fomente, na consciência cívica das novas gerações, uma cultura de tolerância e de concordia.



Informes sobre los Sistemas Nacionales de Cultura

Guatemala



Autores: VV.AA.
Edita: OEI-Ministerio de Cultura y Deportes de Guatemala
Colección: Sistemas Nacionales de Cultura
Fecha de edición: 2007
ISBN: 978-84-7666-145-1
Precio: 15 Euros

Nicaragua



Autores: VV.AA.
Edita: OEI-Instituto Nicaragüense de Cultura
Colección: Sistemas Nacionales de Cultura
Fecha de edición: 2007
ISBN: 978-847666-188-8
Precio: 15 Euros

275

La OEI ha editado, en colaboración con el Ministerio de Cultura de Guatemala y el Instituto Nicaragüense de Cultura, los Informes sobre los Sistemas Nacionales de Cultura de sus países.

Se trata de publicaciones en formato CD-Rom que constituyen una visión del quehacer cultural de ambos países y que responden a la necesidad de facilitar las vías de consulta para públicos que cuentan con medios y niveles muy variados de acceso a la información.

El interés prioritario de la OEI acerca de este proyecto radica en contribuir al conocimiento de la cultura en los países iberoamericanos siguiendo un guión común para el conjunto de países, fomentando así su conocimiento y aproximando a las personas interesadas a sus realidades culturales.

Esta edición se enmarca dentro del Proyecto de los Sistemas Nacionales de Cultura de los países iberoamericanos, que la OEI elabora con colaboración con el Ministerio de Cultura de Guatemala y el Instituto Nicaragüense de Cultura.

En ellos se trata de articular, dentro de un esquema general, el funcionamiento de todo el país en la materia, empresa que por su vastedad y complejidad se ha orientado en un principio a presentar un marco representativo y a establecer un basamento informático, abierto a todas las instituciones, que haga posible en lo sucesivo ampliar, precisar y actualizar la información que en estas primeras ediciones se presentan.

Los informes se integran en una sección especial sobre el Proyecto de los Sistemas Nacionales de Cultura de los países iberoamericanos, que podrá ser consultada en el sitio web de la OEI, y que contendrá éste y los informes homólogos que se preparen en el futuro para el resto de los países de la región.

Los Cd combinan elementos como videos, imágenes y sonidos que reflejan la riqueza cultural de Iberoamérica y que permiten una fácil y sistemática consulta. El documento principal incluye información sobre aspectos históricos, económicos, demográficos, legislativos, descripción de instituciones y programas, la estructura del sector, la financiación pública de la cultura, el patrimonio cultural, las manifestaciones culturales, las industrias, los premios y concursos, así como tendencias en las políticas culturales.

276

Las publicaciones dispone de información detallada sobre los programas culturales, las cronologías, desde la perspectiva de los hitos acontecidos en este ámbito, las leyes, las estadísticas y vasta y exhaustiva información sobre la realidad cultural de los países centroamericanos.

El proyecto de los Sistemas de Cultura de la OEI cuenta para su realización con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional.

Los CD-Rom de los Sistemas Nacionales de Cultura de Guatemala y Nicaragua están disponibles en la Sede Central de la OEI de Madrid y en Oficina Regional de El Salvador.





N.º 9, vol. 3
Agosto, 2007

Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad

SUMARIO: **Editorial. Artículos:** «Valores en controversias: la investigación con células madre», MÓNICA DELGADO Y JORDI VALLVERDÚ; «Metáforas tecnológicas y emergencia de identidades», SANDRA LUCÍA RAMÍREZ SÁNCHEZ; «Interdisciplina: construcción de conocimiento en un proyecto internacional sobre variabilidad climática y agricultura», CECILIA HIDALGO, CLAUDIA E. NATENZON y GUILLERMO PODESTÁ. **Dossier: Sociedades del conocimiento:** «Presentación»; «Un modo de análisis de la infraestructura científica de las tecnologías de la información y de las comunicaciones », XAVIER POLANCO; «Investigación científica y tecnológica en el campo de las: ¿conocimientos técnicos, contextuales o transversales?», ESTER SCHIAVO; «La fractura digital hoy», GABRIEL DUPUY; «Innovación, tecnología y prácticas sociales en las ciudades: hacia los laboratorios vivos», SUSANA FINQUELIEVICH; «El camino recorrido por América Latina en el desarrollo de indicadores para la medición de la sociedad de la información y la innovación tecnológica», DRIS OLAYA y FERNANDO PEIRANO. **Foro cts:** «Periodismo científico: ¿Preparando para entrenar los conflictos de interés», JANA MARÍA VARA. **Reseñas.**

277

redes

Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior
Universidad de Salamanca
Instituto Universitario de Estudios de la Ciencia y la Tecnología
www.oei.es/revistactsoei.htm

ENVÍO DE COLABORACIONES

La REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN es una publicación de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), orientada principalmente a la divulgación de trabajos sobre políticas, investigación e innovaciones educativas. La remisión y recepción de colaboraciones se rige por las siguientes:

Condiciones

1. Sólo se recibirán para su publicación trabajos inéditos o con escasa difusión en América Latina, actualizados, y que signifiquen una aportación empírica o teórica de relevancia.
2. La recepción de un trabajo no implicará ningún compromiso de la REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN ni de la OEI.
3. El Comité Editorial procederá a la selección de los trabajos de acuerdo con los criterios formales y de contenido de esta publicación.
4. Los autores de trabajos que no hayan sido solicitados expresamente y que resulten publicados en la Revista, no recibirán ninguna retribución, económica o de cualquier otro tipo, por parte de la Revista Iberoamericana de Educación ni de la OEI.
5. El envío de una colaboración para su publicación implica, por parte del autor, la autorización a la OEI para su reproducción, por cualquier medio, en cualquier soporte y en el momento en que lo considere conveniente, salvo expresa renuncia por parte de ésta última.
6. Los originales recibidos no serán devueltos.

Normas

1. Los trabajos deberán estar escritos con un tamaño de fuente no inferior a 12 puntos y a 1,5 entrelíneas, no sobrepasarán una vez impresos las 15 páginas tamaño DIN A4, por una sola cara. Deberán ser presentados en disquete o Cd-Rom o enviados por correo electrónico a la dirección de la Revista, en formato rtf, word u otro compatible con Windows.
2. Cada trabajo deberá incluir, en hoja aparte, un resumen del mismo no superior a 20 líneas mecanografiadas y algunas palabras clave que le identifiquen.
3. Todas las páginas deberán estar numeradas, incluyendo bibliografía, gráficos, tablas, etc.
4. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberá ajustarse a la siguiente estructura:
 - *Libros*: el apellido del autor en mayúsculas, seguido del nombre en minúsculas, año de edición entre paréntesis, título del libro en cursiva, lugar de edición y editorial.
 - *Revistas*: el apellido del autor en mayúsculas, seguido del nombre en minúsculas, año de publicación entre paréntesis, título del trabajo entrecomillado, nombre de la revista en cursiva, número de volumen, número de la revista cuando proceda, lugar de edición, editorial y las páginas que comprende el trabajo dentro de la revista.
 - *Recursos electrónicos*: se citarán siguiendo los criterios mencionados anteriormente para libros y revistas, incluyendo al final entre ángulos la dirección electrónica, y entre corchetes la fecha de consulta. Ej.: GINÉS MORA, José (2004): «La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento», en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 35, Madrid: OEI, <<http://www.campus-oei.org/revista/rie35a01.htm>> [consulta: noviembre de 2004].
5. Las notas a pie de página tendrán una secuencia numérica y se debe procurar que sean pocas y escuetas.
6. En hoja aparte deberá incluirse el nombre del autor, su dirección, institución donde trabaja y cargo que desempeña, así como el número de teléfono, fax y dirección electrónica.
7. Los autores incluirán un breve resumen comentado de su biografía profesional, a ser posible por orden cronológico, de no más de 200 palabras o 15 líneas, que se incorporará a una sección de la Revista denominada «Autores».
8. La corrección de pruebas se hará cotejando con el original, sin corregir el estilo usado por los autores.
9. Los trabajos serán remitidos a:
Revista Iberoamericana de Educación
Bravo Murillo, 38. 28015 Madrid. España
rie@oei.es

Condiciones y normas para la presentación de Recensiones

1. Las recensiones o críticas de libros o revistas deberán ser originales, no publicadas en otros medios, y estarán firmadas por un profesional del ámbito de la educación, preferentemente vinculado al área temática de la que trate la obra. Se indicarán los siguientes datos del autor o autora: nombres, apellidos, institución en que trabaja, titulación o cargo, teléfono, correo electrónico y postal (*estos últimos no serán publicados*).
2. Las obras deberán haber sido editadas dentro de los seis meses anteriores a la fecha de envío del material. Esta información se hará constar como parte de los datos técnicos de la publicación (Autor/a, Título, Editorial, Ciudad y Fecha de edición) en la cabecera del texto.
3. El material deberá tener una extensión máxima de 1.200 palabras o 6.000 caracteres.
4. El material textual podrá ser acompañado por una imagen de la obra en formato JPG de menos de 30 kb.
5. El envío de los materiales (textual e imagen) se realizará como adjuntos a un mensaje de correo electrónico a la dirección rie@oei.es (Asunto = Recensiones)
6. La Dirección de la RIE se reserva el derecho de no publicar las colaboraciones o de proponer modificaciones a las mismas.
7. La Dirección de la RIE decidirá sobre la versión de la revista (impresa o digital) en que se realizará la publicación.

ENVIO DE COLABORAÇÕES

A REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO é uma publicação da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), orientada principalmente, à divulgação de trabalhos sobre políticas, investigação e inovações educativas. A remissão e recepção de colaborações se rege pelas seguintes:

Condições

1. Só serão recebidos para a sua publicação trabalhos inéditos ou com escassa difusão na América Latina, atualizados, e que signifiquem uma contribuição empírica ou teórica de relevância.
2. O recebimento de um trabalho não implicará nenhum compromisso da REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO nem da OEI.
3. O Comitê Editorial procederá à seleção dos trabalhos de acordo com os critérios formais e de conteúdo desta publicação.
4. Os autores de trabalhos que não tenham sido solicitados expressamente e que resultem publicados na Revista, não receberão nenhuma retribuição, econômica ou de qualquer outro tipo, por parte da Revista Ibero-americana de Educação nem da OEI.
5. O envio de uma colaboração para a sua publicação implica, por parte do autor, a autorização a OEI para sua reprodução, por qualquer meio, em qualquer suporte e no momento em que a OEI o considere conveniente, salvo expressa renúncia por parte desta última.
6. Os originais recebidos não serão devolvidos.

Normas

1. Os trabalhos deverão estar escritos com um tamanho de fonte não inferior a 12 pontos e a 1,5 entrelinhas, não se ultrapassarão uma vez impressos as 15 páginas tamanho DIN A4, por uma só cara. Deverão ser apresentados em disquete ou Cd-Rom ou enviados por e-mail à endereço da Revista, em formato rtf, word ou outro compatível com Windows.
2. Cada trabalho deverá incluir, em folha à parte, um resumo do mesmo não superior a vinte linhas digitadas e algumas palavras chave que lhe identifiquem.
3. Todas as páginas deverão estar enumeradas, incluindo bibliografia, gráficos, tabelas, etc.
4. Ao final do trabalho, estará incluída a lista de referências bibliográficas, por ordem alfabética, que deverá ajustar-se à seguinte estrutura:
 - *Livros*: o sobrenome do autor em maiúsculas, seguido do nome em minúsculas, ano da edição entre parênteses, título do livro em cursiva, local da edição e editora.
 - *Revistas*: o sobrenome do autor em maiúsculas, seguido do nome em minúsculas, ano da publicação entre parênteses, título do trabalho entre aspas, nome da revista em cursiva, número do volume, número da revista quando procede, local da edição, editora e as páginas em que se encontra o trabalho.
 - *Recursos eletrônicos*: serão citados conforme os critérios mencionados anteriormente para livros e revistas, incluindo, no final, entre ângulos, a direção eletrônica, e, entre colchetes, a data de consulta. Ex.: GINÉS MORA, José (2004): «La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento», em *Revista Ibero-Americana de Educação*, n.º 35, Madrid: OEI, <<http://www.campus-oei.org/revista/rie35a01.htm>> [consulta: novembro de 2004].
5. As notas de rodapé terão uma seqüência numérica, devendo-se procurar que sejam poucas e concisas.
6. Em folha à parte, deverá estar incluído o nome do autor, seu endereço, a instituição onde trabalha e o cargo que desempenha, assim como o número do telefone, fax e endereço eletrônico.
7. Os autores incluirão um breve resumo comentado de sua biografia profissional, a ser possível por ordem cronológico, de somente de 200 palavras ou 15 linhas, que se incorporará a uma seção da Revista denominada «Autores».
8. A correção de provas será feita a partir do original, respeitando-se o estilo de cada autor.
9. Os trabalhos serão remetidos à:
Revista Ibero-americana de Educação
Bravo Murillo, 38. 28015 Madrid. Espanha
rie@oei.es

Condições e normas para a apresentação de Recensões

1. As recensões ou críticas deverão ser originais, não publicadas em outros meios, e estarão assinadas por um profissional do âmbito da educação, preferentemente vinculado ao área temática da qual trate a obra. Se indicarem os seguintes dados do autor ou autora: nomes, sobrenomes, instituição em que trabalha, titulação ou cargo, telefone, e-mail e postal (estes últimos não serão publicados).
2. As obras deverão haver sido editadas dentro dos seis meses anteriores à data de envio do material. Esta informação se fará constar como parte dos dados técnicos da publicação (Autor/a, Título, Editorial, Cidade e Data de edição) na cabeceira do texto.
3. O material deverá ter uma extensão máxima de 1.200 palavras ou 6.000 caracteres.
4. O material textual poderá ser acompanhado por uma imagem da obra em formato JPG com menos de 30 kb.
5. O envio dos materiais (textual e imagem) se realizará como adjuntos a uma mensagem de e-mail à direção rie@oei.es (Assunto = Recensões)
6. A Direção da RIE se reserva o direito de não publicar as colaborações ou de propor modificações às mesmas.
7. A Direção da RIE decidirá sobre a versão da revista (impresa ou digital) em que se realizará a publicação.

DÓNDE SUSCRIBIRSE / ONDE ASSINAR-SE

www.campus-oei.org/publicaciones/catalogo_rie.htm

ARGENTINA, CHILE, PARAGUAY, URUGUAY

Oficina Regional de la OEI
Paraguay, 1510. C1061ABD. Buenos Aires. Argentina.
Tels.: (5411) 48 13 00 33 / 34 - Fax: (5411) 48 11 96 42
oeiba@oei.org.ar
www.oei.org.ar

BRASIL

Escritório Regional da OEI
SHS Qd 6, Conj. A, Bloco C,
Edifício Business Center Tower, sala 919.
CEP 70316-00. Brasília, D.F. Brasil.
Tel.: (5561) 33 21 99 55 - Fax: (5561) 33 21 33 75
oeibr@oei.org.br
www.oei.org.br

COLOMBIA, VENEZUELA

Oficina Regional de la OEI
Carrera 9.ª, n.º 76-27. Bogotá. Colombia.
Tel.: (571) 346 93 00 - Fax: (571) 347 07 03
oeico@oei.org.co
www.oei.org.co

COSTA RICA, REPÚBLICA DOMINICANA, EL SALVADOR, GUATEMALA, HONDURAS, NICARAGUA, PANAMÁ

Oficina Regional de la OEI
Avenida Bugarvillas N.º. R-6
Col. San Francisco. San Salvador. El Salvador.
Tel.: (503) 279 00 55 - Fax: (503) 245 35 98
oeielsal@oei.org.sv
www.oei.org.sv

CUBA, MÉXICO, PUERTO RICO

Oficina Regional de la OEI
Francisco Petrarca, 321, 11.º piso.
Colonia Chapultepec Morales. 11570 México, D.F. México.
Tel.: (5255) 52 03 88 50 - Fax: (5255) 52 03 56 92
oei@oei.org.mx
www.oei.es/oeimx

BOLIVIA, ECUADOR, PERÚ

Oficina Regional de la OEI
San Ignacio de Loyola, 554. Miraflores, Lima, 18. Perú.
Tel.: (511) 243 07 77 - Fax: (511) 243 06 05
oei@oeiperu.org
www.oeiperu.org

ESPAÑA, GUINEA ECUATORIAL, PORTUGAL Y RESTO DEL MUNDO

OEI. Servicio de Publicaciones
Bravo Murillo, 38. 28015 Madrid. España.
Tel.: (34) 91 594 43 82 - Fax: (34) 91 594 32 86
rie@oei.es
www.rieoei.org

Monográfico ■ *Monográfico*

Infancias y escuela

Infâncias e escola

José Manuel Osoro Sierra, Olga Meng González del Río
Escenarios para el análisis y la construcción
de un modelo de educación infantil

Maria Victoria Peralta Espinosa
El derecho de los más pequeños a una pedagogía
de las oportunidades en el siglo XXI

Maria Una Iglesias Fomero
Observación y evaluación del ambiente de
aprendizaje en Educación Infantil: dimensiones
y variables a considerar

Redro Gil Madrona, Onofre Ricardo Contreras Jordan,
Isabel Gómez Barreto
Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo
desde una educación física animada

Leticia Gallegos Cázarez, Fernando Flores Camacho,
Elena Calderón Canales

Aprendizaje de las ciencias en preescolar:
la construcción de representaciones y explicaciones
sobre la luz y las sombras

Ruth Milena Paez Martínez
El cuerpo de la maestra de preescolar y su papel
en la formación de los niños

Fernanda da Rosa Becker
*Educação infantil no Brasil: a perspectiva
do acesso e do financiamento*

Otros temas ■ *Outros temas*

Antonio Mondés Estrella, Carmen Sabán Vera
La enseñanza en competencias en el marco de
la educación a lo largo de la vida y la sociedad
del conocimiento

Viviana González Maura, Rosa María González Tirados
Competencias genéricas y formación profesional:
un análisis desde la docencia universitaria

Alejandro Mayordomo
El sentido político de la educación cívica: libertad,
participación y ciudadanía

REVISTA
IA
de Educación
de Educação



Organização
dos Estados
Ibero-americanos



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

Patrocinado por:

Fundación **Santillana**