



El ciclo inicial de la EGB y su profesorado ante la reforma de la enseñanza. Problemas y perspectivas

José González Monteagudo(*)
Profesor de EGB y Pedagogo

RESUMEN

En todos los niveles educativos, la reforma de la enseñanza exige, y exigirá aún más en el futuro, un esfuerzo de adaptación por parte del profesorado. En el ciclo inicial de la EGB, que será, igualmente, el primer ciclo de la educación primaria obligatoria una vez se implante la reforma, este proceso conlleva una gran complejidad, debido a varias causas, entre ellas las dificultades propias de ese nivel educativo, su complejidad científica y didáctica y, por último, las características de los alumnos.

Planteamos algunos de estos problemas, poniendo de relieve algunas de las orientaciones más recientes en el enfoque del tema, que cuestionan ciertas concepciones del ciclo inicial admitidas convencionalmente, al tiempo que proponen nuevas vías teóricas y prácticas.

Introducción

Debemos partir en nuestras reflexiones de un hecho incuestionable: existe una desvalorización de las primeras etapas educativas. Aunque se intente ocultar desde diferentes perspectivas, y con argumentos poco convincentes, en la enseñanza existe una jerarquía, que se manifiesta en términos no sólo de titulación del profesorado (compárese el profesorado de EGB con el de enseñanza media y universitaria) y de retribuciones (en este punto pocas precisiones son necesarias), sino también en términos estrictamente pedagógicos.

(*) Villas de Sta. Eufemia, 1
Plaza Imperial Tarraco, 1
41940 Tomares (Sevilla)



Socialmente, se atribuye escasa importancia a este nivel educativo. Aunque en ocasiones se usen grandes frases, los hechos atestiguan la evidencia de que las primeras etapas escolares son consideradas poco menos que una prolongación, en la escuela, de la educación familiar. Este argumento de paso al siguiente, que consiste en sostener que es posible enseñar en estos niveles con una capacitación profesional mínima. En realidad, se atribuye, implícitamente, la complejidad del hecho educativo a la dificultad, cantidad y nivel de especialización de los saberes objeto de aprendizaje, y no a aspectos tales como la estructura psicológica del sujeto que aprende o a los problemas metodológicos y organizativos que entraña la actividad educativa.

Desde el punto de vista de la formación profesional docente, existe una escasa preparación psicopedagógica específica para el profesorado de ciclo inicial, que, por otra parte, no recibe ningún tipo de titulación o capacitación particular para el ejercicio profesional en este nivel educativo (cosa que no ocurre, por ejemplo, en las áreas de educación preescolar y especial).

Desde una óptica institucional, muchos son los datos que revelan esta desvalorización de la que hemos hablado anteriormente. Para escoger uno de ellos, baste recordar el hecho de la arbitraria, irracional y nefasta forma de adjudicación de cursos practicada normalmente, que consiste en elegir curso en función de la antigüedad en el cuerpo docente o en el centro de destino. Esto ha llevado a que el ciclo inicial esté ocupado, en una buena proporción, por un profesorado que por una parte no se siente preparado, y por otra, no desea ejercer en ese nivel educativo.

Algunos problemas relativos al ciclo inicial y a sus profesores.

Las ideas señaladas en los párrafos anteriores nos muestran algunos síntomas de la profunda crisis que atenaza al ciclo inicial. No debemos olvidar que en esta parcela del sistema escolar trabaja aproximadamente el 22% del cuerpo docente primario. Otro dato aleccionador es la propia opinión del profesorado (expresada sobre una muestra de tres mil docentes del conjunto de la E.G.B.), que considera mayoritariamente (en un porcentaje del 58%) que la formación recibida ha sido regular, mala o muy mala (Cf. Pérez, 1986). También es obvia la trascendencia educativa de este ciclo, que sienta las bases de los hábitos y rutinas ligados al desempeño escolar del alumno.

La idea de ciclo, y lo que ésta supone como modelo educativo integrado, no ha cuajado adecuadamente en los centros escolares. La rígida implantación de los programas renovados se realizó sin la participación activa del profesorado, el cual no fue informado y formado respecto a los cambios propuestos. La incidencia, pues, sobre el profesor fue muy escasa, y la concepción secular según la cual cada profesor es dueño y señor de su aula (entendida ésta así como una fortaleza inexpugnable que nunca se debe traspasar) ha seguido vigente, a pesar de las buenas, e inútiles por otra parte, intenciones de los decretos ministeriales.



Otro hecho relevante que define la situación del profesorado de ciclo inicial es que faltan incentivos y motivaciones para ejercer en este nivel escolar. Es evidente que los niños de ciclo inicial favorecen un mayor cansancio en el profesor respecto a niveles educativos superiores. Se trata de una edad que favorece, aún, una enseñanza poco sistemática, pero, por otro lado, en estos dos primeros cursos de la EGB es preciso abordar unos aprendizajes más complejos y organizados que los realizados en la enseñanza preescolar. Esto representa para el profesor un difícil dilema. A su vez, los niveles de ruido y la exigencia de una atención individualizada son mucho mayores que en cursos posteriores. No es extraño, pues, que exista mayor agotamiento profesional entre los docentes del ciclo inicial, respecto de los de ciclo medio. Cuando hablamos de la necesidad de incentivar al profesorado no nos referimos, necesariamente, a mejoras económicas. Existen otros estímulos profesionales, como la realización de cursos, la reducción del horario lectivo, la disminución del número de alumnos, la mayor dotación económica para el aula o la mejora del equipamiento físico y material de la clase.

Para progresar en el reconocimiento de la identidad del ciclo inicial, es imprescindible reconocer la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje propios de esta parcela del sistema educativo. Complejidad a todos los niveles, tanto en lo que se refiere a los sujetos que reciben la formación, como en lo que respecta a los saberes objeto de conocimiento, a los procesos metodológicos y organizativos adecuados y al profesional que dirige este proceso.

Desde el punto de vista psicológico, las psicologías de Vygotski, Piaget, Bruner y otros ponen de relieve las sutiles características de esa estructura psicobiológica de conocimiento que es el alumno. Las orientaciones piagetianas, especialmente, han supuesto una revolución educativa, y la pertinencia de la misma es más acentuada en estos niveles iniciales en comparación con los posteriores. El niño es entendido como un sujeto que participa activamente en la construcción de su propio conocimiento; el desarrollo intelectual no es, en realidad, sino el resultado de la propia actividad autoestructurante. Esto implica una reorganización de los contenidos del programa y de las formas en que tales contenidos son transmitidos. Diversas líneas de trabajo se han derivado de las aportaciones del psicólogo ginebrino. En EE.UU., C. Kamii ha desarrollado una tendencia muy vinculada a la edad preescolar, y en concreto a las actividades de conocimiento físico y matemático. La orientación de la llamada "pedagogía operatoria", difundida desde Barcelona, está muy ligada a la práctica escolar y representa la aportación más decisiva, en España, a esta temática (Kamii y Devries, 1.982; Moreno, 1.983; Vygotski, 1.979).

Desde la perspectiva metodológica y organizativa, las técnicas didácticas tradicionales son cuestionadas cada vez con mayor solidez y rigor. Nuevos planteamientos proponen alternativas audaces para la organización del tiempo y del espacio escolares. La propia psicología piagetiana está sirviendo de guía en esta tarea, aunque, siendo objetivos, no podemos reducir a esta u otra cualquiera orientación la exclusividad de las innovaciones en este terreno. La propia tradición pedagógica cuenta con antecedentes



de importancia, y tal vez el mayor y más decisivo sea el de Freinet, que hace ya medio siglo propuso la organización de la clase por talleres culturales y manuales, integrados en un programa coherente de aprendizaje. (Lledó y Cano, 1.987; González, Monteagudo, 1.988 a).

Desde el ángulo de los contenidos educativos, los cambios no han sido menores, y el reto que aquéllos plantean a los profesores es igualmente profundo. Por referirnos sólo a un aspecto, que es, sin embargo, el más importante de todos, aludiremos a las nuevas concepciones sobre el lenguaje escrito, producto, también, de los avances psicológicos de los últimos años. En efecto, el cognitismo piagetiano ha llevado a autoras como Ferreiro y Teberoski a cuestionar los "fundamentos sagrados" implícitos en las diferentes metodologías de la lectoescritura. La crítica a los modelos lingüísticos asociacionistas da paso a la concepción de un sujeto que trata activamente de comprender y asimilar la naturaleza del lenguaje escrito, mediante la formulación de hipótesis y la búsqueda de regularidades. Así, el debate pasaría, según estas autoras, desde los métodos a los procesos de aprendizaje de los alumnos (Ferreiro y Teberoski, 1.979). Las orientaciones del aprendizaje matemático también registran transformaciones de idéntica magnitud.

Hemos comprobado, pues, que las perspectivas psicológica, metodológico-organizativa y disciplinar están transformando aceleradamente los fundamentos mismos sobre los que se ha basado durante décadas el aprendizaje en ciclo inicial. Esto plantea, inevitablemente, un reto al profesorado correspondiente, que ha sido formado al margen de estas corrientes, cuando no en abierta contradicción con los postulados actuales. De esta forma, ya no es posible, a la luz de los argumentos brevemente apuntados más arriba, sostener que es posible una intervención educativa en estos niveles basada en la rutina, en las tradiciones heredadas, en los hábitos adquiridos miméticamente de los colegas más cercanos. El profesor tiene una nueva función, y para realizarla de una manera mínimamente decorosa, debe obtener una preparación profunda, sistemática y lo más actualizada posible. Sus competencias deben ser amplias y polivalentes: competencia disciplinar, organizativa, curricular, psicológica y dinamizadora. La preparación ligada a la acción debe colaborar, en este marco nuevo, para un adecuado trabajo de grupo, tanto con los alumnos, como con los compañeros de centro y de ciclo. Sólo así será posible elaborar proyectos de ciclo y de centro que no sean, simplemente, producciones burocráticas exigidas por la jerarquía de la institución (Antúnez, 1.987; Coll, 1.987; Stenhouse, 1.981)

Conclusiones

Las reflexiones anteriores son un apretado resumen realizado a raíz de un Curso de Formador de Formadores de Ciclo Inicial realizado en el período escolar 1.987-1.988 (González Monteagudo, 1.988 b). Para completar nuestra exposición, que pretende, an-



te todo, plantear dudas y originar interrogantes, concluiremos con varias recomendaciones que creemos razonables y útiles.

La enseñanza vive un momento de intenso debate y de profundos replanteamientos. Dentro de este complejo proceso, el ciclo inicial tiene una inmejorable ocasión para plantearse su sentido y su utilidad.

En este contexto, es imprescindible un programa de apoyo al profesorado de este ciclo. Este programa debería definir las áreas prioritarias de intervención. En todo caso, la capacitación psicopedagógica y metodológico-organizativa deberían tener una gran importancia. Esta formación debería favorecer a la vez el desarrollo personal y profesional, ser entendida como profesionalización, favorecer una metodología investigativa, ser integradora y poseer métodos específicos adaptados a la realidad laboral, social y psicológica del docente. Para ser más eficaz, debe centrarse en la escuela y contar con la participación del profesorado.

También estimamos muy necesario realizar un catálogo completo de las condiciones pedagógicas y ambientales idóneas para impartir el ciclo inicial, en lo que se refiere a tipo de locales y espacios, número de alumnos, capacitación profesional, servicios de apoyo y asesoramiento, etc. En el nivel preescolar, estos índices, descriptivos del mínimo óptimo a partir del cual se puede realizar una enseñanza de calidad, gozan de cierta tradición (para una extensa revisión en preescolar, Clarke-Stewart, 1.984); en cambio, en ciclo inicial, no se ha abordado con tanto detenimiento este problema. Además, las favorables condiciones actuales de descenso de la tasa de natalidad coadyuvan a la viabilidad de este proyecto.

REFERENCIAS

- ANTUNEZ, S. (1.987). *El proyecto educativo de centro*. Graó. Barcelona.
- CLARKE-STEWART, A. (1.987). *Psicología y curriculum*. Laia. Barcelona
- FERREIRO, E.; TEBEROSKI, A. (1.979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, siglo XXI*. México
- GIMENO, J. (1.986). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum*, Anaya. Madrid.
- GONZALEZ MONTEAGUDO, J. (1.988 a). *La pedagogía de Célestin Freinet: contexto, bases teóricas, influencia*, CIDE/MEC. Madrid
- GONZALEZ MONTEAGUDO, J. (1.988 b). *Proyecto curricular y plan de formación de profesores de ciclo inicial, Memoria Inédita*, Curso de Formación de Formadores. Junio de 1.988. Palma de Mallorca
- KAMII, C.; DEVRIES, R. (1.982). *La teoría de Piaget y la educación preescolar*, Aprendizaje Visor. Madrid
- LATORRE, A.; GONZALEZ, R. (1.987). *El maestro investigador*. Graó. Barcelona
- LLEDO, A.; CANO, M. I. (1.987). Algunas consideraciones sobre la utilización del espacio en la clase. Una experiencia de pedagogía operatoria en el Ciclo Inicial de la EGB". *Investigación en la Escuela*, 2, pp, 49-55.



- MORENO, M. (1983). *La pedagogía operatoria*, Laia. Barcelona
- O.C.D.E. (1975). *Organización creativa del ámbito escolar*, Anaya, Madrid, 1983
- PEREZ, D. (1986). "Retrato en cifras y deseos del oficio de enseñar" *Comunidad Escolar*, 17/23 de marzo de 1986, pp. 15-17.
- SETNHOUSE, L. (1981). *Investigación y desarrollo del curriculum*, Morata. Madrid, 1984
- VYGOTSKI, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica. Barcelona