

CALIDAD EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

MIGUEL A. ZABALZA



MIGUEL ÁNGEL ZABALZA
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

**CALIDAD
EN LA
EDUCACIÓN INFANTIL**

NARCEA, S.A. DE EDICIONES
MADRID

HAN COLABORADO EN ESTE LIBRO

- **Miguel Ángel ZABALA BERAZA.** Es el editor y coordinador de la obra. Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela. En la actualidad es Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de esta Universidad.
- **Franco FRABBONI.** Catedrático de Didáctica de la Universidad de Bolonia. Es uno de los estudiosos de la Educación Infantil más reconocido en Italia. En la actualidad es Decano de la Facultad de Ciencias de la Formación de aquella Universidad y Presidente de la Sociedad Italiana de Pedagogía.
- **Bautista Quinto BORGHI.** Ha sido coordinador de las escuelas infantiles (maternas) en la ciudad de Módena (cuyas características describe en este libro). En la actualidad es responsable de las Escuelas Infantiles de Brescia. Posee una amplísima experiencia como pedagogo especialista en Educación Infantil, actividades en las que ha trabajado junto a personajes tan significativos como Loris Malaguzzi o Sergio Neri.
- **Nives GARUTI.** Coordinadora de las escuelas infantiles (scuola materna) de Módena, ciudad en la que continúa ejerciendo como pedagoga especialista en Educación Infantil. Como se puede constatar en el trabajo que presenta promueve proyectos en diversas áreas curriculares, especialmente en educación artística y científica, que constituyen uno de los rasgos diferenciadores de las escuelas modenenses.

- **Julia OLIVEIRA-FORMOSINHO.** Profesora Titular de la Universidad de Minho (Braga, Portugal). Preside la “Asociación Crianza” desde la que desarrolla una amplia actividad de investigación y formación de educadoras de infancia. Una de las más reconocidas especialistas en Educación Infantil de Portugal.
- **Helena VASCONCELOS, Dalila BRITO LINO y Cristina PARENTE** son Profesoras de la Universidad de Minho y miembros del equipo de investigación de la Profesora Julia Oliveira-Formosinho. Participaron en el proceso de adaptación a Portugal del Modelo High Scope experiencia que relatan en sus respectivos trabajos.
- **Lina IGLESIAS FORNEIRO.** Profesora Titular de la Universidad de Santiago. Ejerce su docencia en la Escuela de Formación del Profesorado de Lugo. Es especialista en Educación Infantil y Nuevas Tecnologías. Realizó su tesis doctoral y numerosas actividades de formación sobre el tema de los espacios en la Escuela Infantil, tema sobre el que versa su trabajo.

ÍNDICE

PRÓLOGO A LA SEGUNDA EDICIÓN INTRODUCCIÓN

1. RETOS QUE DEBE AFRONTAR LA EDUCACIÓN INFANTIL EN LOS PRÓXIMOS AÑOS, por Miguel A. Zabalza

Retos comunes a todo el sistema educativo

Retos específicos de la escuela infantil

La escuela infantil como estructura

institucional.- El concepto de niño/a.- Currículo.-

Continuidad.- Profesorado.

2. EL RETO DE LA CALIDAD, por Miguel A. Zabalza

Tres dimensiones básicas y cuatro vectores de la calidad en educación

Ejes organizativos vinculados a la calidad (diseño, producto, proceso, desarrollo organizativo).

Características de las escuelas de calidad

La calidad en las escuelas infantiles

Valores y creencias.- Calidad del diseño.- Calidad de los procesos o funciones.- Calidad de los resultados.- Desarrollo organizativo.

3. LOS DIEZ ASPECTOS CLAVES DE UNA EDUCACIÓN INFANTIL DE CALIDAD, por Miguel A. Zabalza

Organización de los espacios

Equilibrio entre iniciativa infantil y trabajo dirigido a la hora de planificar las actividades

Atención privilegiada a los aspectos emocionales

Uso de un lenguaje enriquecido

Diferenciación de actividades para abordar todas las dimensiones del desarrollo y todas las capacidades

Rutinas estables

Materiales diversificados y polivalentes

Atención individualizada a cada niño y a cada niña

Sistemas de evaluación, toma de notas, etc. que permitan el seguimiento global del grupo y de cada uno de los niños/as

Trabajo con los padres y madres y con el entorno (escuela abierta)

Algunas ideas que mejorarían nuestras escuelas: participación individual, trabajo en grupos, propósito estable, recogida sistemática de datos e investigación de procesos, inversión en formación, combinación entre placer y trabajo, buenas relaciones con el entorno, “experiencias fuertes” de aprendizaje

4. LA ESCUELA INFANTIL ENTRE LA CULTURA DE LA INFANCIA Y LA CIENCIA PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA, por Franco Frabboni

La Pedagogía: la infancia y su escuela

La idea de infancia: del niño desaparecido a la infancia como sujeto de derechos.- La idea de escuela: de las guarderías para la custodia a la escuela de la infancia.

La Didáctica: hacer escuela en la segunda infancia

Las opciones metodológicas.- Las estrategias educativas.

5. LAS ESCUELAS INFANTILES MUNICIPALES DE MÓDENA I: EL MODELO, por Bautista Quinto Borghi
Treinta años de escuelas infantiles en Módena. La importancia de hacer una autorreflexión
Las escuelas infantiles como servicio de calidad
Tres finalidades de fondo: una escuela para el niño/a, una escuela de las experiencias y de los saberes, una escuela centrada sobre la participación e integrada en la ciudad.- Una alusión a los orígenes.- Proyectos.

6. LAS ESCUELAS INFANTILES MUNICIPALES DE MÓDENA II, por Nives Garuti

Educación gráfico-pictórica

Una experiencia con niños de 3 años.

Educación científica en la escuela infantil

¿Qué quiere decir hacer ciencia en la escuela infantil?- Metodología.- Programación.- Una experiencia de educación ambiental.-

Experiencia: “El bosque”.- “Vamos a hacer albóndigas”.- Una representación colectiva.-

¿Cómo se imaginan un animal que vive bajo tierra?

7. CONTEXTUALIZACIÓN DEL MODELO CURRICULAR HIGH/SCOPE EN EL ÁMBITO DEL “PROYECTO INFANCIA”, por Julia Oliveira-Formosinho

Presentación del “Proyecto Infancia” como marco de contextualización del modelo curricular High/Scope

Objetivos, vertientes y equipo.- Puntos de partida.

El currículo High/Scope para la Educación Infantil

Historia y evolución (I^a fase: educación compensatoria; 2^a fase: tareas

piagetianas/tareas de aceleración; 3^a fase: experiencias-llave; 4^a fase: el niño/a, motor del aprendizaje a través del diálogo).

Fundamentación teórica (el paradigma desarrollista; tres formas de utilizar la teoría de Piaget en la educación: de la utilización literal a la utilización libre; la autonomía del niño y la niña como preocupación central).- La búsqueda de la autonomía en la estructura curricular (la estructura curricular High/Scope. Análisis de los diversos componentes; el espacio: organización del espacio y de los materiales de trabajo; el tiempo: la organización del día de trabajo y la rutina diaria; la interacción adulto-niño).- La autonomía moral (estudios del impacto del currículo High/Scope; importancia de la estructura curricular High/Scope en el desarrollo moral y la atmósfera moral del aula).

La búsqueda de la inserción cultural en el “Proyecto Infancia”

Conclusión

8. EL CURRÍCULO HIGH/SCOPE PARA NIÑOS Y NIÑAS ENTRE 2 Y 3 AÑOS, por Helena J. Vasconcellos

Organización del espacio y materiales

Área de la casa.- Área de expresión plástica.- Área de las construcciones.- Área de actividades de reposo.- Área de Música.- Área de recreo al aire libre.

Rutina diaria

Planificación.- Revisión.- Tiempo de ordenar.- Tiempo de pequeño grupo.

Experiencia-llave

Referencias bibliográficas

9. LA RUTINA DIARIA EN LAS EXPERIENCIAS-LLAVE DEL MODELO HIGH/SCOPE, por Dalila Brito Lino

Introducción

Estructuración de la rutina diaria

Ejemplo: Momento de *acogida*; tiempo de *planificación*, de *trabajo*, de *recoger*, de *revisión*, de *refrigerio*, de *recreo al aire libre*, de *trabajo en pequeños grupos*, de *trabajo en círculo*. - Consideraciones sobre las rutinas.

Las experiencias-llave

Cómo están organizadas (desarrollo socio-emocional; lenguaje y representación; clasificación; seriación; número; espacio; tiempo; movimiento y desarrollo físico).

Bibliografía

Anexo

10. UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL, por Cristina Párente

Introducción: La observación a través del C.O.R.

Características del instrumento de observación

Descripción del proceso

Conclusión

Bibliografía

Anexo

11. LA ORGANIZACIÓN DE LOS ESPACIOS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL, por Lina Iglesias Forneiro

Introducción

Aproximación al concepto de espacio: el espacio escolar

El espacio escolar como *ambiente* de aprendizaje.- El espacio como elemento

curricular (mobiliario, materiales didácticos, decoración).

Organización del espacio

Elementos que la condicionan (contextuales: el Entorno, el Centro, el aula; planteamientos pedagógicos: modelo educativo implícito, modelo educativo “oficial”; elementos personales: los niños y niñas, el profesorado; planteamiento didáctico).- Criterios para una adecuada organización de los espacios.- Papel del profesorado en la organización del espacio.- Modelos de organización del espacio del aula.

Bibliografía

ÍNDICE DE AUTORES

ÍNDICE TEMÁTICO

PRÓLOGO A LA SEGUNDA EDICIÓN

Supongo que para cualquier autor resulta muy halagador asistir a las sucesivas ediciones de sus libros. Para mí lo está siendo, desde luego. Saber que tanta gente está dispuesta a seguir tus razonamientos y, en algunos casos, a compartir contigo ideas y compromisos en relación con la educación de niños y niñas pequeños constituye una auténtica fortuna. Al final, los libros son como mensajeros que recorren distancias inmensas haciendo visibles tus pensamientos. Es emocionante cuando te encuentras en los Congresos a gente que te dice que ha venido desde otro país (a veces muy alejado) para conocerte porque el libro le gustó mucho. Es una sensación maravillosa. Y eso pese a que suelen añadir que te figuraban mayor o más joven, o más alto, o de otra manera...

En fin, ha sido muy interesante el proceso seguido por este libro y muy intensas las satisfacciones que a mí personalmente (y espero que lo mismo haya sucedido con los otros coautores) me ha proporcionado. Pero de todas las cosas agradables que me han dicho, la que más me ha gustado es la que ofreció en una ocasión una profesora brasileña (el libro tiene una amplia difusión en aquel país en su traducción portuguesa) que impartía cursos de formación a educadoras: *“lo mejor de todo es que las profesoras salen convencidas de que pueden mejorar muchas cosas en su trabajo y además se entusiasman con esa posibilidad”*.

Esa fue, justamente, la idea que orientó todo el trabajo: hacer un libro profundo pero práctico. Algo que pudiera conectar fácilmente con el trabajo cotidiano en las aulas de Educación Infantil. Y creo que lo logramos. Son aportaciones

variadas pero con una gran coherencia interna en cuanto a las cuestiones que plantean y a las propuestas que sugieren. Ojalá sigamos siendo capaces de transmitir ese gusanillo por la mejora del trabajo educativo con niños pequeños.

Esta segunda edición de ***Calidad en la Educación Infantil*** surge en un momento de claro apogeo de las políticas de infancia. El prólogo de la primera edición remarcaba la situación de cambios en la que estábamos instalados en aquel momento. Y aunque pudiéramos decir que esa situación, en términos generales, se continúa (los países avanzan a ritmos muy diferentes y cuando no es uno es otro el que se encuentra plenamente inmerso en proceso de actualización de su oferta educativa y asistencia a la infancia y a las familias), el contexto internacional ya no es el mismo. Se han ido produciendo movimientos muy importantes de revisión de las políticas de infancia y de consolidación de dispositivos de atención a la infancia.

La premura con la que se decide y operativiza la reedición de una obra de este tipo impide tener el sosiego suficiente como para revisar sus contenidos e incorporar los nuevos estudios y experiencias que van apareciendo en el contexto internacional. Pero no quisiera dejar pasar la oportunidad de actualizar algunas de las consideraciones que planteaba como prólogo a la primera edición de este libro.

Algunos aspectos del escenario internacional han ido variando en estos últimos años. Y al socaire de esos cambios (políticos, económicos, de políticas sociales, etc.) la propia escuela infantil ha tenido que ir reajustando tanto sus propios sistemas de adaptación al entorno y a sus demandas como la forma de atender dichas demandas.

Así, a bote pronto, yo creo que podríamos identificar como cambios significativos en ese marco general que

condiciona la actuación de las escuela infantiles los siguientes:

- Una nueva y más fuerte sensibilidad internacional en relación a la importancia de una atención temprana a la infancia y, a la vez, la clara conciencia de que dicha atención debe alcanzar ciertos estándares de calidad.
- La incorporación generalizada a la escuela o a los diversos dispositivos de atención a la infancia de niños/as cada vez más pequeños (la edad de inicio depende de cada país).
- La efectiva adopción de nuevas propuestas curriculares (o la aparición de éstas en aquellos países donde no existía ninguna propuesta curricular oficial para la Educación Infantil). Pese a que siguen existiendo ciertas resistencias por parte de algunos expertos a la existencia de un currículo oficial y general, la mayor parte de los países han optado por esa posibilidad. Lo que en el fondo produce un salto cualitativo en la atención educativa a los niños pequeños: ésta deja de ser una actividad voluntaria o dejada en manos de agentes sociales voluntarios para convertirse en el derecho reconocido a los niños y niñas de toda clase y condición. Todos ellos, al margen de cuáles sean sus condiciones personales o familiares tienen derecho a recibir una educación de igual calidad. Y el Estado se hace garante de que ese derecho se haga efectivo.
- La necesidad de dar respuesta a las necesidades de formación y desarrollo profesional de los profesores/as especialistas en Educación Infantil. En este caso las políticas han variado de unos países a otros: algunos países han preferido mantener al profesorado de infantil como profesores especialistas y exclusivos de

esa etapa; otros países, en cambio, han optado por establecer un perfil profesional de los docentes más genérico de manera que estén en condiciones de atender desde niños pequeños hasta adolescentes. Pero en conjunto ha prevalecido la idea de que como mínimo los profesores y profesoras de Educación Infantil han de recibir una formación de rango universitario y de una duración no menor de tres años (contados a partir de los diez y ocho de edad de los candidatos, esto es, al acabar los estudios secundarios completos).

- La aparición de sistemas de atención a la infancia no formales que permiten ampliar la cobertura a prácticamente toda la población infantil. La dificultad de poder contar con escuelas o instituciones formales para todos los niños, ha hecho crecer, sobre todo en los países iberoamericanos, todo un rico espectro de sistemas de “atención no formal”. Se capacita como educadores a los propios padres y al grupo social próximo quienes con la ayuda de educadores especializados van llevando a cabo la propuesta formativa.
- La puesta en práctica de sistemas de evaluación interna y externa para analizar la calidad de las prácticas educativas e identificar las estrategias de mejora más pertinentes a cada situación.

Todos estos aspectos configuran un nuevo escenario de trabajo en el ámbito de las Escuelas Infantiles. Los nuevos enfoques e iniciativas muestran la gran dinamicidad de esta etapa educativa y la creciente sensación de que resulta crucial establecer sistemas ricos de atención a los niños y niñas pequeños y a sus familias. Propuestas e iniciativas que contienen en su seno una doble tensión: una fuerte presión a la ampliación de la cobertura y a la generalización

de los servicios a toda la población (este sentimiento de urgencia se nota con mucha claridad en los países iberoamericanos) y la sensación igualmente fuerte de que las respuestas que se ofrezcan sólo son válidas si son de *calidad*. Incluso quienes están más volcados en resolver los problemas cuantitativos de la cobertura y el ajuste de los recursos a las necesidades no dejan de considerar la necesidad de ir mejorando de manera sistemática la calidad de la oferta.

En definitiva, no sólo no ha disminuido la demanda de criterios y experiencias que nos iluminen el sentido de la calidad en la Educación Infantil sino que se podría decir que ha aumentado su exigencia. Se multiplican los Congresos, la aparición de libros e informes internacionales, la intervención de políticos y responsables de organismos que insisten en el tema de la calidad. En ese escenario tanto la filosofía educacional como las prácticas educativas anteriores precisan de reajustes importantes.

El reto de la calidad

La calidad se abre así a múltiples frentes y retos. No se trata pues, nunca se trató de eso, de reducir la calidad a mejores infraestructuras o a recursos más sofisticados. La calidad ha de proyectarse, desde luego, a las prácticas cotidianas de educadores y niños pero ha de afectar, sobre todo, al propio sistema de atención a los niños y a las instituciones y políticas que forman parte del mismo. En realidad, el gran reto que ha de asumir la Escuela Infantil de nuestros días es el establecer *planes estratégicos* que propicien su propia consolidación y su desarrollo institucional.

Y aunque sea forzar un poco la función de este prólogo, quisiera identificar cuatro grandes ejes de crecimiento

futuro para la escuela infantil en nuestro país y en otros países de nuestro entorno. Ese crecimiento y mejora se ha de proyectar sobre:

1. La propia estructura institucional de la **escuela infantil**
2. El concepto o idea de **niño/a pequeño/a** que sirve de base a la intervención educativa escolar
3. El **currículum** que se ha de desarrollar
4. El perfil de **profesor/a** de escuela infantil y las necesidades de formación inicial y permanente que se derivan del mismo

Obviamente la situación con respecto a esos ejes de desarrollo varía ampliamente de unos países a otros, e incluso de unas zonas a otras dentro de cada país. Pero, en cualquier caso, esos cuatro ejes de desarrollo constituyen horizontes comunes de crecimiento en cuya dirección merece la pena progresar.

Primer eje de mejora: El desarrollo institucional de la escuela infantil

La escuela infantil como estructura institucional global ha de ir progresando en un doble proceso que resulta en sí mismo dialéctico y a veces contradictorio: de un lado debe reforzar su propia identidad y autonomía formativa (que la libere de la subsidiaridad con respecto a los niveles posteriores de la escolaridad) y, paralelamente, debe reforzar los lazos de conexión entre la escuela infantil y el entorno y entre la escuela infantil y la escuela primaria.

Tradicionalmente, la escuela infantil se ha debatido entre un doble riesgo. Por un lado, el de convertirse en una estructura asistencial comprometida únicamente con la “guarda y cuidado” de niños pequeños dejando en un segundo lugar su identidad como institución educativa. Por el otro lado, el de convertirse en un periodo escolar mimético, en enfoques y exigencias instructivas, de la etapa siguiente (una especie de anticipación de la Escuela Primaria o Básica). En ambos casos, el desplazamiento en uno u otro sentido ha significado siempre un correlativo vaciamiento de su sentido formativo propio.

La situación ha variado mucho en los últimos años, pero, en general, la identidad propia y distinta de la escuela infantil y de su propuesta formativa se ha consolidado. Con seguridad no podemos bajar la guardia pues la presión hacia la eficiencia precipitada se mantiene viva y como quien no quiere la cosa uno se puede ver metido de la noche a la mañana en un tipo de actividades muy académicas (ejercicios masivos de prelectura y/o preescritura, etc.).

Pero llegados a este punto, con una escuela infantil aceptablemente consolidada y con patrones de actuación propios, se hace preciso entrar a considerar la segunda parte del compromiso para el desarrollo institucional. Tiene que ver con el reforzamiento de los lazos de relación y las conexiones entre la escuela infantil y otras instancias (recursos del entorno, escuelas primarias, etc.). Esto pudiera parecer contradictorio con la recuperación de la “identidad y autonomía” de la escuela infantil, pero, al menos en mi opinión, no lo es. Sobre este supuesto se ha ido elaborando el discurso de la **continuidad curricular**. Una continuidad que se construye en una doble vertiente: continuidad horizontal (conectando la escuela al territorio) y continuidad vertical (conectando la escuela infantil a la escuela primaria o básica).

En los últimos años, buena parte de los discursos pedagógicos y sociales sobre la infancia están haciendo hincapié en la mejora de la “calidad de vida” de los niños/as. Los riesgos de la sociedad actual (básicamente urbana, con condiciones y ritmos de vida muy poco adaptados a las necesidades infantiles) acaban afectando las condiciones de vida infantiles y haciéndoles vulnerables a sus principales patologías (soledad, aburrimiento, dependencia del consumismo, tiempo masivo ante la TV, empobrecimiento de experiencias directas, etc.)

La escuela no posee recursos para afrontar a solas el reto de construir un “nuevo mundo” para los niños/as, pero sí constituye un recurso social básico que ha de formar parte de una red más amplia capaz de ir avanzando en la dirección de mejorar las condiciones de vida infantiles.

Es en ese contexto donde ha surgido el lema de “las ciudades educadoras”. Se trataría de ponerse a pensar en ciudades hechas a medida de los ciudadanos (sobre todo de los más pequeños y de los ancianos), “ciudades amigas”. En ese marco, la escuela infantil desarrolla un trabajo formativo que se halla en conexión con el que se realiza desde otros agentes formativos (familia, municipio, instituciones culturales, asociaciones religiosas, etc.) Entre todos ellos han de ir tejiendo una red de recursos polivalentes capaces de responder a las necesidades e intereses infantiles y de enriquecer su experiencia cotidiana de vida. Es lo que los italianos han comenzado a denominar *“oferta formativa integrada”*.

El otro ámbito de conexión de la escuela infantil se ha de establecer con respecto a la escuela primaria. Postular la “identidad y autonomía” de la escuela infantil, no significa, creo yo, pensarla como un espacio separado y aislado en el itinerario de la escolarización. Una de las finalidades que se atribuyen a la escuela infantil es el de “dotar a los niños de las competencias, destrezas, hábitos y actitudes que

puedan facilitar su posterior adaptación a la Educación Primaria”.

Resulta fundamental concebir la escolaridad como un proceso global y continuado, a lo largo del cual los sujetos van creciendo y educándose con un sentido unitario, con un currículum que suponga un auténtico “proyecto formativo integrado” tal como he señalado en un punto anterior. Existen numerosas experiencias diseñadas para establecer y fortalecer esos vínculos escuela infantil-escuela primaria:

- Establecimiento de experiencias formativas conjuntas en el último semestre de la escuela infantil y el primero de la primaria
- Intercambio y/o trabajo conjunto de los profesores del último año de infantil y primero de la primaria
- Diseño de proyectos y materiales curriculares basados en líneas de acción constantes que vayan desde la escuela infantil hasta los niveles superiores de la escolaridad
- Trabajo coordinado, con reuniones periódicas, entre profesores y padres de educación infantil y primeros años de la primaria

La **continuidad** supone, también, un reto de reconceptualización del sentido y del trabajo a realizar en la escuela infantil. Hemos pasado tantos años reclamando un estatuto diferente y autónomo para la Educación Infantil que ahora corremos el riesgo de concebir nuestra etapa como un oasis aislado y separado efectivamente del mundo escolar convencional. Desde mi punto de vista, esa separación ha sido interesante durante todo el proceso que ha durado el reconocimiento de la identidad propia. Una vez lograda esa identidad, una vez reconocido institucionalmente que hacer Educación Infantil es distinto que hacer enseñanza primaria y que constituye un ámbito

específico de escolaridad, una vez que tenemos nuestro propio espacio curricular, ha llegado el momento de pensar, en igualdad de condiciones con los otros colegas profesores, en cómo se pueden reconstruir los nexos de conexión entre la etapa infantil y el conjunto de la escolaridad obligatoria.

Segundo eje de mejora: El concepto o idea de niño/a pequeño que sirve de base a la intervención educativa escolar.

El concepto de **niño/a** sobre el que se asientan los nuevos postulados de la Educación Infantil constituye una interesante fuente de nuevas expectativas sobre lo que supone trabajar con niños/as pequeños en la escuela.

Dos ideas básicas, que no son en absoluto novedosas, podrían señalarse con respecto a este punto:

a) La idea del niño/a como *sujeto de derechos*

Se ha señalado reiteradamente que, en general, la historia de la infancia ha sido siempre la historia de la marginalidad (social, cultural, económica, incluso educativa). Los niños/as han tenido que vivir siempre en un mundo que no era suyo, que no estaba hecho a su medida. “Integrarse en el mundo” ha sido algo que uno lograba tan sólo en la post-infancia y sólo si cumplía ciertas condiciones.

A lo largo de la historia ha ido evolucionando el trato a la infancia (de hecho ese trato a la infancia suele ser adoptado como uno de los indicadores del desarrollo cultural, de civilización de los pueblos). Sin embargo, lo que se ha dado a la infancia siempre le ha sido “dado”, como un fruto derivado de la mayor o menor sensibilidad de los adultos.

No como algo que se les debiera por constituir un “derecho” que ellos poseían. ¿Existen los derechos de aquellos que no son capaces de conquistarlos, de exigirlos?

En esa tesis estamos en la actualidad. Aunque se trabaja con un concepto aún difuso y paternalista de “derecho”, lo importante es que comienza a configurarse un mapa de derechos de la infancia cada vez más preciso y comprometedor. La Convención Internacional sobre los Derechos de la Infancia (1989) ha recogido 54 artículos en los que se describen los diferentes compromisos que la sociedad actual debería asumir con respecto a la infancia. Entre otras cosas, allí aparece el derecho a ser educado en condiciones tales que se haga posible alcanzar el pleno desarrollo personal.

b) La idea del **niño competente**

El sentido general de esta consideración es que el trabajo en la escuela infantil, al igual que en los otros niveles de la escolaridad, se ha de basar en las competencias ya asumidas por el sujeto para reforzarlas y ampliarlas (enriquecerlas). Precisamente podemos llevar a cabo tareas y experiencias de alto nivel intelectual y social porque estamos trabajando con niños que son “competentes”, capaces de actuar autónomamente y de implicarse en procesos realmente complejos de aprendizaje. Este ha sido el gran *leitmotiv* y principio de partida de las mejores escuelas infantiles del mundo.

La idea básica, a la que luego me referiré, del funcionamiento didáctico de la escuela infantil no es la de “construir nuevos aprendizajes escolares” sino la de “enriquecer los ámbitos de experiencia” de los niños/as que asisten a ella. Se trata de aprovecharse del amplio repertorio de recursos (lingüísticos, comportamentales, vivenciales, etc.) con que los sujetos acceden a la escuela y

utilizarlos para completar el arco de experiencias deseables a esa edad.

El niño/a pequeño/a es “competente” en el doble sentido de “situación de entrada” y de “propósitos de salida”. Al entrar en la escuela ya trae consigo vivencias y destrezas (competencias de diverso tipo y en diferente grado de evolución) que la escuela ha de aprovechar como cimientos de su desarrollo. Al dejar la Educación Infantil ha de estar en posesión de un más amplio, rico y eficaz repertorio de experiencias y destrezas que expresen el trabajo educativo realizado durante los tres años de escolaridad. No se trata sólo de que el niño sea feliz y esté cuidado durante esos años. Se trata de hacer justicia a su potencial de desarrollo en esos años cruciales. Es decir, de poner en marcha sus recursos para enriquecerlos, de recorrer con él un ciclo de desarrollo de capacidades y construcción de recursos operativos que no se hubiera producido (al menos hasta ese grado de perfección) sin la atención especializada que le presta la escuela infantil.

Tercer eje de mejora: Desarrollar un currículo enriquecido en las escuelas infantiles.

El tercer eje de desarrollo de la Educación Infantil podría venir articulado en torno a la idea de **currículum**. Aunque este punto precisaría de consideraciones más generales con respecto a la escuela infantil (que resultarían poco propias para un prólogo), me referiré tan sólo a algunos puntos concretos que tienen que ver con el proyecto formativo para niños pequeños.

Quisiera recoger aquí, aunque sea de forma muy sucinta, cuatro aspectos principales del currículo:

- el reto de la *planificación*
- *el reto de la multidimensionalidad formativa*
- el reto de la *continuidad* (concebir la intervención a medio-largo plazo)
- el reto de la *apertura* al entorno y especialmente a los padres

En primer lugar, y a mi modo de ver, el hecho de haberse fortalecido la estructura curricular de la Educación Infantil, señalando unos propósitos formativos, unas áreas de experiencia, unas orientaciones metodológicas, unos mínimos formativos, etc., supone una decantación clara por una Educación Infantil basada sobre la **planificación** de los procesos. La vieja idea (aunque revestida en muchas ocasiones de cierto progresismo) de que en la escuela infantil lo importante era que los niños se lo pasaran bien, de que lo que habían de hacer los profesores era convertir en interesante los estímulos de cada situación (ser espontáneos y creativos) deja paso a una doctrina diferente: la del trabajo planificado, pensado con un sentido de continuidad. Esto no tiene por qué significar que se postule una “previsión rígida” y “aburrida” del tiempo escolar. Se trata, eso sí, de poseer una especie de modelo educativo, de articular una especie de “fondo” curricular (intencionalidades claras, secuencia progresiva de propósitos y contenidos formativos, línea general de trabajo con los niños aún respetando su autonomía y capacidad de optar, previsión de recursos, etc.) que permita integrar y dar sentido tanto a las diferentes líneas de actuación planificadas de antemano como a aquellas otras que vayan surgiendo en el día a día.

El segundo gran reto curricular es el de la **multiplicidad** y/o **polivalencia** de los campos formativos. En mi opinión, y he de aceptar que seguramente son muchas las opiniones divergentes en este punto, hay algo de confuso en la idea,

permanentemente mantenida con respecto a la Educación Infantil, de que el niño pequeño es *un todo global* y que el trabajo formativo a realizar con él ha de ser siempre globalizado.

Como ya han señalado a este respecto otros especialistas, la personalidad y las capacidades infantiles constituyen, como las de los adultos, espacios claramente diferenciados, en las estructuras que les sirven de base y en su ritmo de desarrollo. Gardner (1983)¹ hablaba de *inteligencia múltiple* y Pontecorvo (1989), aplicando ese concepto al currículum de la Educación Infantil específica que

“Existen sistemas simbólicos muy diversos, en los que se articula el desarrollo de un sujeto en nuestra cultura, que producen inteligencias diversas: no existe sólo una inteligencia lingüística o verbal y lógico científica (a las que tanto los tests clásicos como la propia teoría de Piaget han dedicado la máxima atención) sino que existen también la inteligencia espacial, la musical, la gráfico pictórica, la interpersonal o la social”²

El currículum de la Educación Infantil asume esta diferenciación interna de capacidades y postula intervenciones específicas dirigidas a la consolidación y desarrollo de cada una de ellas. En este sentido el currículum además de ofrecernos un *mapa de espacios formativos* a los que se ha de atender, constituye una especie de “llamada de atención” para no actuar demasiado miméticamente con respecto a la cultura del entorno. El desarrollo y riqueza de las diversas capacidades de los sujetos viene muy condicionado por la influencia ejercida por su ambiente cultural y por los medios y oportunidades de que se ha dispuesto para practicarlas y fortalecerlas. El papel complementario de la escuela infantil en este punto

resulta crucial: las experiencias musicales, gráfico pictóricas, expresivas, lógico-científicas, etc. han de ser tanto más mimadas en la escuela infantil cuanto más deficitarios en posibilidades de ejercitárlas sean los contextos de proveniencia de los niños y niñas.

En definitiva, la idea es que existen fuertes variaciones (intersujetos y también intrasujetos) en el ritmo en que vamos desarrollando y fortaleciendo nuestros diversos campos competenciales, nuestras diversas inteligencias. De ahí que el hecho de reconocer esa diferenciación de áreas de experiencia y de contenidos formativos del currículum de la Educación Infantil resulta fundamental para afrontar un desarrollo equilibrado y pleno de los niños/as.

El tercer gran reto curricular es el de la **continuidad**. Aunque resulte redundante con respecto a los aspectos ya señalados en un punto anterior, merece la pena volver a insistir en este aspecto básico que constituye un desafío para los próximos años: la concepción de la educación infantil en función de su proyección a los momentos y etapas posteriores de la escolaridad.

La posibilidad de construir un proyecto educativo continuado se establece sobre la base de ampliar las perspectivas que actúan como horizonte de cada momento o fase parcial. Si se trabaja sobre la unidad curso o año escolar, sin una clara perspectiva de qué habrá un poco más allá, el único proyecto posible será el que se refiera a ese curso o año.

Pues bien, si se quiere desarrollar un proyecto formativo que abarque toda la escolaridad, desde la escuela infantil hasta la escuela secundaria, habrá que ampliar las perspectivas de manera tal que el marco de referencia sea todo el periodo escolar.

La cuestión básica a plantearse es: ¿qué tipo de formación se pretende ofrecer a estos alumnos?, ¿cuál va a

ser el nexo de unión, la idea formativa que establezca ese hilo conductor desde que entran en la escuela a los tres años hasta que la dejan a los 16?. Ese es el cometido fundamental de los **Proyectos de Centro** que constituyen una de las piezas básicas para una auténtica mejora de la calidad educativa de las escuelas.

En lo que a la Educación Infantil se refiere, este planteamiento exige trascender los contenidos formativos de la propia etapa para plantearse qué es lo que la Educación Infantil aporta al proyecto formativo global. En cualquier caso, trascender no significa olvidar ni difuminar la identidad formativa de la etapa, sino ser capaces de conectar su sentido formativo a las fases siguientes del proceso. Esta conexión no significa tampoco una anticipación de los contenidos instructivos (al contrario, cuando uno trabaja con perspectivas más amplias se suele sentir menos agobiado por los objetivos a corto plazo) sino de ser capaces de conectar los aprendizajes como se conectan las diversas fases de construcción de un edificio o del desarrollo de un proyecto.

Otro reto importante es el que implica abrir la escuela infantil al entorno y especialmente a los padres. La conexión del trabajo en la escuela infantil con los recursos y experiencias del entorno (la simbiosis entre lo intra-escuela y lo extraescuela). Probablemente se trate de un proceso largo y no exento de incertidumbres. No tenemos, salvo excepciones, mucha experiencia al respecto. La cultura institucional, al menos en lo que se refiere a la escuela española, ha tendido casi siempre a mantener la escuela como una institución cerrada, autosuficiente y autorreferida. Afortunadamente, y pese a las muchas cortapisas legales que suelen dificultárselo, son cada vez más los educadores que se animan a salir de la escuela con sus niños y disfrutar de las oportunidades de aprendizaje que ofrece el entorno

natural y social en el que se inscribe la escuela. Esta conexión con el entorno presenta dos prioridades claras:

- La incorporación progresiva de los padres al trabajo escolar, con una presencia activa y cooperadora que permita ir construyendo una especie de cultura formativa común y complementaria entre escuela y familias. Cada vez son más ricas las experiencias en este sentido. Los centros de excelencia ingleses basan parte de su modelo en una fuerte implicación de las familias en el proyecto formativo. Y es probable que los sistemas de escolarización formal puedan beneficiarse del cambio de mentalidad que están operando los sistemas no-formales de atención a niños pequeños. El nivel de cooperación con los padres, el trabajar horizontalmente con ellos convirtiéndolos en auténticos agentes educativos marca un horizonte muy esperanzador en este sentido para los próximos años. Y ello sin que suponga, en absoluto, renunciar a la profesionalidad de los profesores y profesoras de Infantil. Más bien, al contrario, la profesionalidad queda reforzada y ampliada pues su acción se amplia hasta abarcar toda la familia.
- La incorporación paulatina de los recursos del entorno: personales, institucionales, culturales, etc., como recursos formativos destinados a enriquecer las experiencias vivenciales de los niños/as y a facilitar su reconstrucción a través de procesos intelectuales cada vez más sofisticados (convertir en discurso verbal, en expresión gráfica o corporal lo que había sido un contacto casual o una experiencia cotidiana).

Cuarto eje de desarrollo de las escuelas infantiles:

La formación del personal

No cabe duda de que ninguna calidad puede ser construida o mejorada sin un compromiso y una participación intensa por parte de los educadores.

La formación de los docentes es otra pieza fundamental de este puzzle de retos profesionales e institucionales. La mayor parte de los países ha dignificado la formación del profesorado de Educación Infantil convirtiéndola en universitaria. Pero, al menos en España, son muchas las voces que señalan que los tres años actuales de formación universitaria no parecen suficientes y se está solicitando que los futuros profesores de Educación Infantil y Primaria obtengan una licenciatura, esto es, una formación de 4 ó 5 años. Es evidente que más años de universidad no significan por sí mismos una mejor formación, sin embargo permitirían mejorar algunos aspectos deficitarios de la actual formación (artes, tecnologías, necesidades educativas especiales, etc.). En todo caso, lo que hoy en día parece más deseable, al menos en el contexto europeo, es homogeneizar en lo posible los diversos sistemas de formación de forma tal que se facilite el intercambio y la movilidad de los profesionales. Las sucesivas declaraciones de La Sorbona, de Salamanca, de Bolonia y de Praga pretenden ir abriendo caminos en este proceso. Si todo va bien, el resultado más interesante será abrir el proceso de formación continua para los profesores y profesoras de Educación Infantil: ellos y ellas van a poder seguir un proceso formativo que les lleve desde la formación inicial (de 3 ó 4 años) a diversas fórmulas de especialización y finalmente al doctorado. Eso permitirá mejorar la propia identidad del profesorado de Infantil igualando su status al del resto de profesores de los otros niveles educativos.

Otros retos importantes en el capítulo del profesorado podrían resumirse en los siguientes puntos:

- Facilitarles una preparación especial en técnicas de observación y evaluación (sobre todo de los procesos y las prácticas educativas) que les permitan ir introduciendo los reajustes que parezcan oportunos en sus actividades cotidianas. Esa es la mejor manera de ir desarrollando la cultura de la calidad en el colectivo docente y de ir reforzando su papel protagonista en la mejora de las prácticas.
- Al menos en nuestro país, otro aspecto a reforzar es el aspecto de la colegialidad y capacidad de trabajo con los colegas, con los padres y con otros agentes del territorio. Esta cualidad de las buenas instituciones formativas que funcionan como auténticas comunidades que desarrollan conjuntamente un proyecto de formación es un aspecto clave para conseguir una educación infantil de calidad.

En conclusión estamos ante un periodo fecundo y prometedor en lo que se refiere al trabajo educativo con niños pequeños. La escuela infantil está llamada a jugar un importante papel en las políticas de infancia de este siglo que acabamos de iniciar. Ojalá la Educación Infantil esté en condiciones de aportarnos un poco de sosiego y de esperanza con respecto a un futuro que se otea tan lleno de sobresaltos. Ellos, los niños y niñas de nuestras escuelas infantiles, serán una generación a la que le tocará sacar pecho y buscar soluciones a las muchas heridas que se han ido abriendo durante estos años. Pero para ello precisa reforzarse tanto desde el punto de vista institucional como en lo que se refiere a los valores educativos y sociales que asume y transmite a los niños. Ojalá lo podamos conseguir entre todos.

Miguel A. Zabalza
Octubre 2001

INTRODUCCIÓN

Todo el conjunto del sistema educativo español está en este momento en periodo de reestructuración. Otros países europeos se encuentran también en un momento de reajuste de los sistemas y de las prácticas escolares. Se trata de un complejo proceso de cambio que afecta tanto a aspectos estructurales de la educación (redenominación de las etapas educativas, ampliación de la escolaridad, establecimiento de nuevos tipos de instituciones, introducción de nuevos enfoques curriculares, etc.) como a aspectos más dinámicos y cualitativos (nuevas demandas referidas a la formación y actuación de los profesores, nuevas orientaciones metodológicas, etc.)

*Creo que éste es, pues, un buen momento para pararnos a reflexionar en los retos que ha de afrontar la educación en general y más en concreto la Educación Infantil en este dinámico final de siglo. Lo mucho que se ha mejorado en los últimos años no debe ejercer en nosotros el efecto de un bálsamo autocomplaciente que conduzca a la pérdida de una visión crítica sobre la situación. Tampoco las muchas necesidades y deficiencias de índole material deben hacernos caer en un estado depresivo y falto de impulso como si cualquier iniciativa de mejora fuera un deseo imposible o una mera utopía. Justamente el reconocimiento de que se ha avanzado de una manera espectacular en los últimos años pero que queda aún mucho por hacer y mejorar es lo que nos sitúa ante el auténtico reto de la Educación Infantil en el final de siglo: **el reto de la calidad**. Parece, hoy más que nunca, fuera de toda duda la importancia que los aspectos cualitativos adquieran en el*