

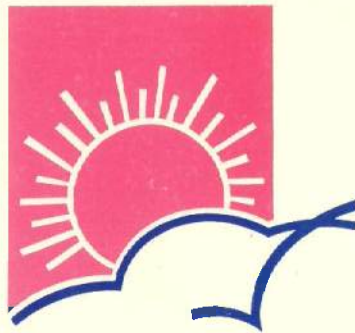
**Coordinadora Estatal  
de Escuelas Infantiles  
6º congreso**

---

# **CONCLUSIONES**

---

**Girona 3,4,5 diciembre 1988**



**Institut de Ciències de l'Educació**  
Universitat de Barcelona

**Institut de Ciències de l'Educació**  
Universitat Autònoma de Barcelona

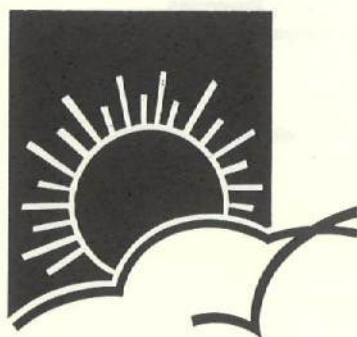
**Coordinadora Estatal  
de Escuelas Infantiles  
6º congreso**

---

# **CONCLUSIONES**

---

**Girona 3,4,5 diciembre 1988**



**Institut de Ciències de l'Educació**  
Universitat de Barcelona

**Institut de Ciències de l'Educació**  
Universitat Autònoma de Barcelona

## **Comisión organizadora del VI Congreso**

Eskarne Araona Lejarreta  
Álvaro Blanco Acedo  
Carme Busqueta Fuertes  
Vicenç de Febrer i d'Olives  
Josep Fité Roura  
Manolo Hevia García  
Luisa Martín Casallerrey  
Pilar Millán Abenia  
Àgueda Miralles Llàcer  
Pilar Otxoa Ugalde  
Rafael Pérez Lira  
Josep M<sup>a</sup> Pi Cano  
Àngels Prats Lladó  
Mercè Rovira Regàs  
Montserrat Sánchez Pagés  
Pepita Vera  
Montserrat Viñals Compte

## **Entidades colaboradoras**

Ajuntament de Girona  
Ministerio de Educación y Ciencia  
Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament  
Diputació de Barcelona  
Diputació de Girona  
Ajuntament de Barcelona  
Ajuntament de Lleida  
Federación Española de Municipios y Provincias  
Federació de Municipis de Catalunya  
Caixa de Pensions  
Caixa d'Estalvis Laietana  
Abacus SCCL  
ICE Universitat Autònoma de Barcelona  
ICE Universitat de Barcelona  
Comunidad Europea  
Rosa Sensat  
Revista Infància  
Revista Perspectiva Escolar  
Revista Comunidad Escolar

Coordinació editorial: Dora Carrera.

Edita: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

ISBN: 84-7488-597-3.

Dipòsit Legal:

Imprimeix: Ingprint, S.A. Maracaibo, 11, 08030 Barcelona.

# INDICE

<i>Unas palabras de introducción</i> .....	5
<i>Salutación de la Coordinadora Estatal de Escuelas Infantiles</i> .....	9
Ponencia Marco:	
<b>Mirando hacia la Escuela Infantil. La profesionalización a debate.</b>	
Mirando hacia la Escuela Infantil. La profesionalización a debate .....	15
Primera ponencia:	
<b>Hacia el nuevo profesional de la Escuela Infantil.</b>	
Hacia el nuevo profesional de la Escuela Infantil .....	25
La formación inicial del educador del ciclo infantil .....	43
La figura del profesor de educación infantil .....	47
Hacia el nuevo profesional de la escuela infantil .....	57
El perfil del educador desde la práctica profesional .....	61
Segunda ponencia:	
<b>Actualización profesional, un proceso de revisión constante</b>	
La formación permanente del profesorado: aportaciones para una reflexión .....	67
Módulos de perfeccionamiento. Hacia una especialización profesional en la etapa 0-6 años .....	75
La formación permanente en educación infantil .....	81
Investigación en la acción y formación permanente. Una experiencia concreta .....	83
Tercera ponencia:	
<b>La transición hacia el nuevo modelo profesional.</b>	
La transición hacia el nuevo modelo profesional de la Escuela Infantil .....	89
Plan especial de formación del profesorado de EGB en especialidad preescolar .....	99
Cursos de ideonización para educadores/as de Escuelas Infantiles de Catalunya .....	101
Alternativa de la Federación de Enseñanza de CC.OO. sobre Escuelas Infantiles .....	107
<i>Comunicados</i> .....	111
<i>Conclusiones</i> .....	119
<i>Anexos</i> .....	126

# UNAS PALABRAS DE INTRODUCCIÓN

Hace tres años, en Murcia, era difícil hacer una salutación-introducción al Congreso que allí se celebraba, a pesar de lo mucho que se había andado y compartido en Educación Infantil entre nosotros, en el trabajo diario con los niños, en el estudio y en los encuentros, desde tantos años atrás y desde tan alejados rincones.

En Murcia, el panorama era incierto, y algo o mucho de «saudade» estaba en el ambiente cuando se dedicó un recuerdo amocionado y emocionante a todos aquéllos y aquéllas que a lo largo de los años habían desaparecido de entre las filas de la Escuela Infantil.

Pero el tiempo transcurrido entre Murcia y Girona nos ha deparado no sólo la posibilidad del reconocimiento alegre de una jubilación como la de Àngels Rosell, sino la de un balance positivo entre las palabras que se dijeron y no se dijeron entonces, y lo real, lo que ha sucedido desde entonces hasta ahora.

Es un grato deber para los mayores el de pasar un mayor balance, el más dilatado en el tiempo y en el conocimiento de unos entresijos revueltos y a veces contradictorios. En Girona, ciudad catalana situada a la distancia justa de la gran metrópolis, y donde hemos podido contemplar grandes vuelos de pájaros en los fecundos atardeceres del Congreso, éste es un deber más grato de cumplir.

Los mayores pueden hacer un mayor balance, no por más ahinco en el trabajo, sino por más recuerdos; pueden recordar por ejemplo los nombres de «Jardín de Infancia» que los seguidores de Fröbel predicaran con más fervor que acierto en su práctica, en el siglo pasado, y el de «Casa dels Nens», «Casa de los Niños», que María Montessori trajo a Barcelona a principios de siglo, y con tal satisfacción que allí quedó ella misma. Y el de «Escola Bressol» que se acuñó en plena guerra civil para desaparecer con la derrota, y el de «Guardería» que tantos años recubrió realidades degradadas, pero fue también bandera de reivindicación, y el de «Llar d'Infants», que en 1964 entrara, casi clandestinamente; hasta llegar a la pícara y ocasional propuesta del nombre de «Escuela Infantil», que subirá al podium del reconocimiento oficial.

Podemos recordar estos nombres, cada uno de ellos con su carga de realidad y de peripecia vital y profesional para cada uno de nosotros. Recuerdos personales que han llegado a ser memoria colectiva afortunadamente, ahora, para todos, mayores y más jóvenes; una misma memoria, encuentro tras Congreso, y desde todos los puntos cardinales del país, y más allá, enlazando con otros países y continentes en el interés, el trabajo y la lucha por la mejor educación de los más pequeños. Dos



décadas ya, de memoria, de camino conjunto que conviene repasar para continuar.

1968. Hace veinte años; la III Escola d'Estiu de Rosa Sensat inauguraba su sección de «Llar d'Infants» para educadores que trabajaban en las Guarderías, dos años después de haber iniciado, en la I Escola d'Estiu la sección de «Parvulari». Hace veinte años; algunos de los asistentes al Congreso no habían nacido, muchos eran niños pequeños que no habían podido disfrutar de una educación infantil como la que ahora construyen y bastantes trabajabais ya en ello. Eran ya «maestros» y «maestras», aunque no reconocidos, que trabajaban en pésimas condiciones, y se atrevieron a decir que *educaban a los niños más pequeños* y que querían mejorar una educación que englobaba y elevaba lo que entonces era solamente considerado como asistencia a los niños, sanidad, ayuda a los padres y especialmente a las madres.

La educación del niño más pequeño, proclamaron aquellos empecinados maestros, es tanto o más importante que la del niño mayor, y ha de ser científicamente planteada, y realizada formal, institucional, profesionalmente. Es un tramo de la educación que exige, como el que más la profesión de maestro.

Y el movimiento iniciado allí creció, encontró eco en muchos rincones, saltó a la calle, se convirtió en reivindicación ciudadana desde 1974, se infiltró en distintas instituciones y tuvo el sitio correspondiente en los documentos por una Nueva Escuela Pública de 1975 y 1976, donde se trataba de la educación de *todos los niños, de 0 a 18 años*, y se declaraban maestros de un único cuerpo a todos quienes trabajasen en su educación.

1978. La Constitución recién estrenada proclamaba *el derecho de todos a la educación*; un año después, en 1979, muchos de los nuevos Ayuntamientos democráticos empezaban a asumir nuevas responsabilidades en el campo de la Educación Infantil, y las han mantenido hasta ahora, dentro de unas limitaciones económicas, que no políticas, sino al contrario, muchos de ellos han colaborado en presentar el problema de la Escuela Infantil a la Administración Educativa.

En 1983, el Primer Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica renovaba los planteamientos de la educación 0-18 años con plena participación de los maestros y maestras de Escuela Infantil; se trabajaba en proyectos legislativos que no llegaron a ser realidad, a la espera, se dijo, de una Ley de reforma general de la enseñanza.

En Murcia, en el año 1985, sufríamos de aquel vacío legal, pero algunas luces de realidad empezaron a brillar bajo las palabras, sólo palabras en un Congreso. Hoy, algunas realidades son únicas en la historia pedagógica de nuestro país. Así la realidad del *Plan Especial de Formación de Maestros especialistas en Educación Infantil* que acoge en quince Escuelas de Magisterio a más de 1.400 educadores y educadoras de Escuela Infantil, con práctica considerable y sin titulación hasta ahora; este año sale la primera promoción general, un contingente insólito que esperamos dará mucho de qué hablar y qué hacer.

Otras palabras anunciaron otra realidad, la del *Plan Experimental*, según el cual 200 escuelas y más de 1.500 maestros y maestras pertenecientes a Parvularios

---

y Escuelas Infantiles, hasta ahora separados, trabajan codo a codo en los planteamientos educativos, la continuidad de los enfoques pedagógicos generales y concretos, de cada área y edad, y del conocimiento y trato de cada niño.

1988. Estamos en Girona, en un Congreso con grandes vuelos de esperanza, de esperanzas, y alguna que otra duda. ¿Cuántas de nuestras palabras de hoy serán realidad mañana? ¿Cuántas de nuestras dudas de hoy podremos desvanecer mañana? Leamos, recordemos el trabajo, las discusiones y las conclusiones que tenemos entre manos. No escondamos temores y preguntemos y preguntémonos abiertamente soluciones. ¿Cómo se realizará la colaboración entre Administraciones e iniciativa ciudadana para la extensión de la Educación Infantil? Es una colaboración imprescindible, como necesaria es la extensión y comprometida la calidad de esta Educación. ¿Cómo se alcanzará la consideración profesional para todos los que intervienen en esta Educación?

El próximo Congreso se realizará ya en la última década de este siglo. Esperemos que sea el primer Congreso de la normalidad de la Educación Infantil. Y mientras tanto trabajemos a fondo cada día, con nuestros niños, estudios y compañeros. La normalidad de la Educación se basa en ello.

*Marta Mata i Garriga*

# SALUTACIÓN DE LA COORDINADORA ESTATAL DE ESCUELAS INFANTILES A LOS CONGRESISTAS

La Coordinadora de Escuelas Infantiles (EE.II.) nace a comienzo de los años setenta como un movimiento de base, cuyo único objetivo es la creación, desarrollo y defensa de un proyecto pedagógico para la E.I.

Esta labor se ha venido realizando, a través de estos años, prácticamente sin medios y sin más ayuda, que el esfuerzo personal de los trabajadores de la etapa. Pero, eso sí, con gran ilusión, espíritu abierto, capacidad creadora, sentido crítico y decidida voluntad renovadora. Características todas ellas, que en el transcurso de este tiempo, han sido y vienen siendo nuestras señas de identidad: «una E.I. como centro educativo, cuyo principal objetivo sea el niño, que responda a sus intereses, necesidades, capacidades y ritmo de desarrollo; que tenga en cuenta el entorno sociocultural; que sea pública, profundamente democrática y en la que estén implicados y participen activamente: educadores, padres y sectores sociales más próximos.

En 1975, como aglutinador de este movimiento, se organiza en Madrid, bajo la protección del INCIE, el I Symposium con el tema: «Organización y contenidos pedagógicos de los Jardines de Infancia». En él se debaten y definen las condiciones físicas y el equipamiento de los centros, la relación niño-adulto, la gestión democrática, la participación de los padres y la importancia de la profesionalización del personal.

En Madrid, en 1977, también bajo la tutela del INCIE, tiene lugar el II Symposium sobre: «La problemática pedagógica de las Guarderías».

Se define por primera vez la Guardería desde un punto de vista pedagógico: «La Guardería es una institución educativa destinada a niños de 0-6 años, que responde a un planteamiento pedagógico explícito, a las necesidades del niño de esta etapa y a la dimensión social de la educación».

Asimismo se determinan sus funciones básicas: educativa, sanitaria y social.

Se pide para los enseñantes una sólida formación pedagógica.



En diciembre de 1979, la Coordinadora Estatal organiza en Granada las «Jornadas de estudio sobre la educación preescolar en Guarderías».

Se abordan de manera clara y definitiva los temas siguientes:

a) Se toma el acuerdo firme de suprimir el nombre de Guardería por el de EE.II., por ser éste más acorde con el modelo pedagógico de la institución educativa que defendemos.

b) Se definen las bases psicopedagógicas de la etapa educativa 0-7 años. Se recalca que la división de la etapa debe hacerse en función de necesidades psicopedagógicas y no en función de coyunturas políticas y económicas.

c) Se pone de manifiesto la necesidad del reciclaje para todos los trabajadores que actúen en la E.I., entendiéndolo éste como la continuación de la formación específica. Se pide a la Administración Educativa que ponga a disposición del movimiento de EE.II. los medios materiales necesarios para que este reciclaje sea obligatorio y gratuito, asumiendo los marcos y formas conceptuales que la realidad de la E.I. ha ido creando y sigue generando.

La Coordinadora Estatal de EE.II., consciente de la importancia educativa de la etapa 0-6 años y siguiendo las líneas trazadas en el I y II Symposium de Madrid y de las Jornadas de Granada, convoca en Mayo de 1982 en Gijón (Asturias) el IV Encuentro de Escuelas Infantiles con el lema «Aprendemos jugando».

Las ponencias a debate son las siguientes:

a) La organización de los centros.

Se concibe la E.I. como pública, en cuya gestión han de estar implicados trabajadores, padres, organismos, sean públicos o privados, de forma paritaria.

b) Relaciones con la Administración.

Se denuncia la falta de criterios con respecto a la E.I.

Se reivindica al MEC la etapa de 0-6 años como educativa y que legisle en consecuencia, sin que ello implique cambios en la idea y concepción de E.I. como centro educativo y como proyecto pedagógico.

Que en la elaboración de los criterios pedagógicos se tengan en cuenta conjuntamente todas las partes implicadas.

La forma de trabajo ha de ser en *equipo*.

A la hora de seleccionar el personal se dará importancia a que éste acepte los planteamientos pedagógicos del centro, a la formación y a las características que todo educador de la E.I. debe reunir.

La planificación y gestión pedagógica debe ser asumida por el equipo de educadores.

Se defiende la integración de los niños diferentes desde edades tempranas en el proceso educativo. Se resalta el papel que la E.I. ha jugado en este campo y que las experiencias llevadas a cabo en ella en todo el Estado, ponen de manifiesto que la integración es posible y totalmente necesaria.

c) Reciclaje.

Se ve necesario definir los objetivos y la metodología a desarrollar en el reciclaje y determinar de quién es competencia la elaboración de los contenidos.

Se afirma la necesidad de renovación y convalidación, de los trabajadores de

E.I., que llevan una formación autodidacta, asumida por años de trabajo y de experiencia acumulada.

d) Escuelas de padres.

Hay un acuerdo general en la importancia y necesidad de la relación padres-educadores en la E.I. Esta relación no debe limitarse sólo a lo económico o administrativo, sino como parte de la imprescindible proyección del medio familiar en el trabajo que se realiza con el niño.

La Escuela de padres no ha de ser una organización formal dentro de la E.I., sino que ha de implicar a todas las actividades, que desde la escuela se desarrollan en relación a los padres.

Por último, en Diciembre de 1985, siguiendo la línea de anteriores encuentros, la Coordinadora Estatal convoca en Murcia el V Congreso de Escuelas Infantiles, con el lema «¿Quién defiende nuestra escuela?»

Se llega a estos acuerdos:

- Regulación e inclusión de esta etapa en el sistema educativo.
- Reconocimiento de la E.I. como primera etapa del sistema educativo del Estado.
- Reconocimiento de la *globalidad de la etapa* 0-6 años.
- Creación de la especialidad Maestro en Educación Infantil como titulación adecuada para la etapa 0-6 años.
- Establecer mecanismos de homologación para todos los que desarrollan su tarea educativa en esta etapa.
- Diseño de un plan progresivo para racionalizar y ampliar la red pública de EE.II. como integración y recuperación de centros y/o equipos.

Este esfuerzo realizado por la Coordinadora en estos años no siempre se vió recompensado o traducido en un *reconocimiento y en mejorar las condiciones sociales* para la realización del Proyecto, sino que más bien la respuesta de la Administración se ha caracterizado por la inhibición y, en ocasiones, por el total abandono. En el Proyecto de Reforma presentado por el MEC se habla de la E.I. como si ésta hubiera nacido por generación espontánea. Se nos presenta un modelo pedagógico, que no tiene en cuenta para nada la riqueza de planteamientos, ideas y proyectos creados, desarrollados y defendidos a través de estos años por el amplio colectivo de trabajadores, que componen la Coordinadora de EE.II. Se nos ha arrebatado y desvirtuado el esfuerzo y la labor realizados durante este tiempo. No es nuestra intención caer en la demagogia, pero sí creemos que es de justicia, por respeto y consideración hacia los educadores de la E.I., que lo fueron en el pasado y lo son en el presente, denunciar que en la elaboración y discusión del Proyecto no sólo no se nos ha tenido en cuenta como colectivo cualificado del mismo, sino que se vuelve contra nosotros, al aparecer en él serias contradicciones, vacíos y lagunas importantes, que afectan de manera decisiva y, en ocasiones, definitiva a muchos centros y trabajadores.

A pesar de toda esta situación vivida y de todos estos años de carencia absoluta de regulación educativa, hoy saludamos con plena satisfacción y consideramos un

paso muy importante el hecho que la etapa educativa 0-6 años sea reconocida como tal y se integre dentro del sistema educativo del Estado.

Como colectivo no queremos seguir siendo mártires, pero sí manifestamos una clara vocación de servicio y compromiso con el Proyecto Educativo: La E.I. 0-6 años.

Por ello, una vez más, como fruto y resultado del trabajo cotidiano, el estudio, la reflexión y el debate tenido en las distintas Comunidades Autónomas durante todo un curso, nos reunimos en esta acogedora y hermosa ciudad de Girona *para defender la escuela infantil* y dar un paso importante en nuestro Proyecto: *la profesionalidad a debate*.

El trabajo que nos espera es arduo y de gran responsabilidad.

Debemos afrontarlo con la profundidad y seriedad que nos caracterizan; con sentido histórico, de respeto y de diálogo abierto, pero sin perder en ningún momento la alegría, el optimismo, la creatividad y el sentido lúcido tan importantes en el modelo de escuela que defendemos.

¡Debemos contagiar con nuestro entusiasmo! Que nuestro paso por la ciudad de Girona se caracterice por la seriedad en el trabajo, pero también por la alegría, el optimismo y la cordialidad.

*Girona, a 29 de Noviembre de 1988*

---

Ponencia Marco

**MIRANDO HACIA LA ESCUELA INFANTIL.  
LA PROFESIONALIZACIÓN A DEBATE**

*Ponente*

COORDINADORA D'ESCOLES BRESSOL DE CATALUNYA

# MIRANDO HACIA LA ESCUELA INFANTIL. LA PROFESIONALIZACIÓN A DEBATE

---

Coordinadora d'Escoles Bressol de Catalunya

## INTRODUCCIÓN

La reflexión y el debate del VI Congreso de Escuelas Infantiles se basa en la línea de trabajo iniciada en el I Symposium de Guarderías del año 1975 y, muy especialmente, continúa la temática de las 4 ponencias del V Congreso, celebrado en Murcia. Por este motivo, esta ponencia marco está introducida por una síntesis de las ponencias allí presentadas y debatidas.

Seguidamente propone una reflexión-análisis sobre la Incorporación a Europa, Mujer e infancia, y Reforma educativa; temas que, por la especial importancia que les atribuimos, les dedicamos una referencia expresa.

Finalmente situaremos el debate de este VI Congreso, en el cual se esbozan y plantean los interrogantes de las múltiples cuestiones que aparecen en el plan de formación y titulación y que discutiremos y trabajaremos estos días para darles respuesta.

El presente de este curso 88-89 está cargado de realidades que han de tener grandes consecuencias en un futuro inmediato:

- El término de los estudios y la titulación de la primera promoción de educadores que, a nivel estatal, habrán culminado el Plan Especial de Magisterio.
- La decisión sobre la Reforma del sistema educativo de España.
- La publicación de las recomendaciones sobre la atención a la infancia en la CEE.

En un futuro inmediato, pues, podemos asistir a:

- La definición general de la situación de la Educación Infantil y de la Escuela Infantil en unas políticas europeas concretas de atención a la infancia.
- La situación de la Educación Infantil en el sistema educativo español.
- La consideración profesional de sus educadores.

Es en tal presente y ante una perspectiva cercana de tan amplios horizontes, donde se abren los debates del VI Congreso.

## 1. PONENCIAS DEL V CONGRESO

### 1.1. La educación de la 1ª infancia

En donde se definían de nuevo los criterios de esta primera etapa educativa y el modelo de escuela que consideramos válido.

### 1.2. La actuación de la Administración

A través de 10 puntos se estructuraba un sistemático regreso a la historia de la Coordinadora y su relación con la Administración.

### 1.3. Incorporación de los centros y los equipos al sector público

La Coordinadora provincial de Escuelas Infantiles de Madrid lanzaba en Murcia una llamada a la supervivencia, a través de la integración a una red pública de Escuelas Infantiles que, por la calidad humana de sus profesionales, sus condiciones y su pedagogía aplicada, hubiesen demostrado ser aptas para ello.

### 1.4. Formación y titulación

Por último, en la 4ª ponencia de Murcia se hablaba del porqué de una formación y de las características y alternativas para conseguir la titulación.

Es el tema de esta ponencia el que centra el debate de este VI Congreso, fundamentalmente por dos razones:

1ª. La Administración recogió nuestra propuesta y existen hoy en España 14 Escuelas Normales que realizan un Plan Especial de Magisterio para los maestros de nuestro sector.

2ª. Consideramos necesario realizar un análisis de la experiencia que conlleva este Plan Especial para poder dar un paso adelante en propuestas satisfactorias.

## 2. DE MURCIA A GIRONA

### 2.1. Incorporación a Europa

Es éste un acontecimiento de carácter general de indudable transcendencia para todo el Estado, tanto a nivel económico y político, como social. Necesariamente este hecho tendrá repercusiones a la hora de tomar grandes decisiones, pero también en múltiples y aparentemente insignificantes aspectos de la vida diaria del país.

También para nuestro pequeño sector de Escuela Infantil la incorporación a Europa tiene, y posiblemente tendrá consecuencias. Sabemos que desde el Servicio para la Ocupación e Igualdad de Oportunidades para la mujer, se ha creado una red europea, que estudia y elabora propuestas sobre las formas de atención a la infancia. Una primera fase de este trabajo ya ha estado realizada: 12 informes de los



países miembros se han concretado y sintetizado en uno solo de la Comunidad Europea. Hasta el año 90 está previsto que, la red europea, establezca un plan de acciones positivas a desarrollar en cada uno de los 12 países, así como algunas en la misma Comunidad como tal. La culminación de este proceso será la elaboración de unas recomendaciones a los diferentes gobiernos sobre atención a la infancia.

Al Plan Comunitario de acción, la Coordinadora no puede permanecer ajena. Hemos sido invitados a colaborar en algunas de las acciones positivas que se impulsarán en el Estado y, este mismo Congreso que hoy iniciamos puede llegar a ser una formación y consideración social y laboral para los que trabajamos en educación infantil.

La perspectiva que se inicia con la incorporación a Europa es, pues, alentadora y nos ha de impulsar a continuar adelante siendo cada vez más claros, abiertos y rigurosos en nuestros planteamientos.

En esta línea de pensamiento y acción, hace falta orientar nuestro trabajo buscando aquellos aspectos de mejora cualitativa del servicio educativo en coordinación con otros países de manera que el VII Congreso puede ser el I Congreso Europeo de Educación Infantil.

## 2.2. Mujer e infancia

En los últimos años se está produciendo en España un crecimiento y casi acelerada revisión del concepto tradicional de la mujer y de su papel en la sociedad. Queríamos pensar que esta ola de progreso es más un fruto del convencimiento y el trabajo realizado por múltiples mujeres, a nivel individual y colectivo, que de una coyuntura socioeconómica que necesita a las mujeres para el mundo laboral y social.

Sea como sea, el hecho es que últimamente la mujer es objeto de múltiples estudios y toma nuevas posiciones en la sociedad, que contribuyen progresivamente a conferirle un nuevo papel. A pesar de las dificultades y las resistencias, el peso de la tradición comienza a ser superado, en pequeñas o grandes acciones particulares, que favorecen el avance colectivo.

De la misma manera que la mujer, la infancia empieza a ser un protagonista cualificado en nuestra sociedad. Tanto los múltiples conocimientos que hoy se tienen de la trascendente importancia de este período de la vida, que nos dan una mayor cultura en este campo, como el hecho de que la infancia sea un bien escaso, nos sitúan positivamente para creer que es posible dar un paso adelante en la consideración, valoración, respeto y atención social a la infancia.

Pero, tanto en las cuestiones referidas a la infancia como a las mujeres, queda todavía mucho camino por hacer y posiblemente, en gran parte, el progreso hará falta hacerlo juntos en muchos aspectos. Porque el peso de la tradición interrelaciona estrechamente los dos colectivos y porque en muchos aspectos se condicionan.

En este complejo marco querríamos introducir de forma sintética tres elementos de reflexión que, desde nuestra perspectiva, pueden contribuir a dar o no un paso hacia adelante:

### *Infancia*

La demografía nos hace patente una realidad: la natalidad está contenida. Cada

vez nacen menos niños y niñas y el equilibrio social se altera. Últimamente, sin embargo, la curva descendente de la natalidad se recupera: tendremos más niños para atender.

Pero, ¿cómo los pensamos atender? Ya en Murcia reclamábamos una política para la infancia, una coordinación de múltiples acciones y esfuerzos que contribuyesen a dar una respuesta global y coherente a un colectivo social que, sin voz ni voto, representa el futuro. Decíamos también en Murcia, y en muchas otras acciones y situaciones, que una forma de valorar un gobierno y una sociedad es conocer qué hace en favor de los niños.

Podríamos aquí preguntar: ¿Qué se hace en España en favor de la infancia? Necesariamente la respuesta tendría que ser múltiple y diversificada. Y también detectaríamos grandes lagunas. Pero en este marco, y con toda la prudencia que el espacio de la ponencia nos obliga, y el respeto que la infancia nos impone, sólo podemos recordar que es necesario hacer efectivo el derecho de todo niño a la educación y que la Escuela Infantil es un elemento básico —en la múltiple y compleja respuesta social y acción del gobierno— que necesita el niño hoy.

### *Mujer*

También, en el contexto planteado en el inicio de este apartado, la mujer toma un nuevo protagonismo en nuestra sociedad en múltiples campos. Un dato significativo de esta nueva situación nos lo proporciona la evolución que, en los últimos 4 años, se ha producido en la población activa femenina. De 1984 hasta hoy son 1 millón las mujeres que han solicitado su incorporación al mundo del trabajo y, de las cuales, 600.000 lo tienen ya.

Desde nuestro punto de vista, es éste un ejemplo de la incipiente transformación que se está produciendo en nuestra sociedad, en el campo de la mujer. Es imprescindible tomar medidas sociales y de gobierno que faciliten el reto colectivo que supone este proceso de transformación.

Nuestra pregunta se centra en cuestionar y cuestionarnos hasta qué punto las medidas dirigidas a facilitar y garantizar a las mujeres el derecho a la igualdad de oportunidades, tanto en el campo social como en el laboral, no atentan, dificultan y desvirtúan el derecho de los niños a disponer de una atención educativa de calidad, dirigida a sus necesidades específicas. ¿Hasta qué punto para garantizar el derecho indiscutible de las mujeres no se está atentando contra el también incuestionable derecho de los niños?

Es necesario que las medidas concretas a tomar contemplen el conjunto del tejido social, y los niños están ahí y hace falta tenerlo en cuenta. El conjunto de acciones y servicios que hoy necesita la sociedad, y con ella también la infancia, es múltiple y variado, porque las necesidades sociales son distintas y, en consecuencia, las respuestas también lo tienen que ser.

Una cuestión nos atrevemos a afirmar en este contexto: toda acción, todo servicio dirigido a los niños ha de tener, incuestionablemente, en cuenta y velar para garantizar que se respetará al niño, sus derechos, sus intereses y sus necesidades. Garantizados los derechos del niño, la mujer está y se siente totalmente justificada para exigir el reconocimiento y cumplimiento de los propios derechos.

### *Educación Infantil*

Como una reflexión más en este subapartado, no podemos dejar de hacer mención a una pequeña, pero no por pequeña menos importante, cuestión.

Es sobradamente conocido que más del 90% del personal que trabaja en Educación Infantil son mujeres. No podemos verlo como un hecho extraño; posiblemente responde en gran parte al reflejo del papel que tradicionalmente se ha venido confiriendo a la mujer, como el agente de atención y cuidado de la infancia y, de manera muy especial, de la primera infancia. Si al peso de esta tradición sumamos la voluntaria ignorancia de la trascendencia educativa de las primeras edades y, en consecuencia, la innecesaria exigencia en el profesional que ha de atender al niño, nos encontramos delante de un hecho complejo, y doblemente negativo: la mujer dedicada a la educación del niño más pequeño es poco considerada socialmente y poco formada profesionalmente. Es necesario romper este círculo vicioso a partir del reconocimiento de la formación correspondiente y de la consideración profesional, social y laboral equiparables a los del educador de cualquier nivel educativo.

### 2.3. Reforma educativa

No hay duda de que la propuesta de Reforma Educativa es el acontecimiento más importante de estos años para nosotros, educadores y maestros de la primera infancia.

Importante en la medida que, de una forma u otra, incidirá en la manera de entender y atender a los niños menores de 6 años en la escuela y, por otro tanto, repercutirá en la cotidianeidad de nuestro trabajo.

Por este motivo hemos de hacer referencia necesariamente en esta ponencia aunque sea de forma breve a este tema.

A lo largo del 1987 y 1988 hemos participado en el Debate sobre la Reforma Educativa propuesta por el Ministerio de Educación. Justamente ahora finaliza la primera fase de este importante debate, que definirá y estructurará una nueva ley ordenadora del sistema educativo de España, en la cual, por primera vez en nuestra historia, se recogerá la educación de los niños pequeños: la educación infantil.

Pero, conscientes de que hace falta un esfuerzo considerable para armonizar el marco legal que tendremos y la realidad general de atención educativa de los más pequeños en el país, en el Congreso colaboramos a iniciar la segunda parte del debate propuesto por el MEC.

La 2ª fase del debate se centra en el día a día de la reforma de la escuela, el debate transformador o/y superador de todas y cada una de las pequeñas realidades de cada escuela, de cada grupo de maestros. El debate que tendrá que configurar una nueva manera de entender la escuela, una escuela que necesariamente habrá de tener un proyecto educativo enraizado y, a la vez, superador de la propia realidad, capaz de hacerse abierto, dinámico y con capacidad de proyección al futuro. Es también el debate de un nuevo marco curricular, que contemple al niño como niño, que respete la infancia como período o etapa de la vida, crucial por ella misma; un currículum superador de las desigualdades y, a la vez, respetuoso con las diferencias. En definitiva, la 2ª fase del debate sobre la Reforma nos posibilita trabajar más todavía por una escuela de todos y para todos los niños.

Sobre el tema de formación y titulación el proyecto de Reforma nos plantea fuertes interrogantes, sobre los cuales, en este Congreso, podremos debatir para elaborar propuestas.

Pero sobre la cuestión de formación y titulación tenemos claras posturas tomadas. Si realmente deseamos una etapa de 0-6 años coherente y unificada –que

no quiere decir única ni uniformadora— hace falta un horizonte claro y definido en el perfil del profesional que habrá que impulsar y ser motor de la verdadera reforma. Y éste, para nosotros, no puede ser diferente en la etapa 0-3 años y en la de 3-6 años. El maestro, el nuevo maestro que, forzosamente habrá de definir los nuevos planes de estudios de las Escuelas Normales, ¿será el profesional de la Educación Infantil en el futuro y con la conveniente especialización?

Si partimos de la base de que toda acción educativa en las primeras edades es fundamental, no es posible pensar en actividades de 1ª y 2ª orden.

Toda la actividad del niño llega a ser importante por la educación. Por este motivo, desde la escuela, no es posible pensar en dos categorías de profesionales para dar una única respuesta educativa.

Por otra parte somos conscientes de que el proceso para conseguir este objetivo fundamental será largo y haría falta que fuese tranquilo y sereno. Por eso celebramos este Congreso, para tomar conciencia colectiva de la complejidad que comporta avanzar en la formación y titulación del personal educador. Pero hace falta que una futura ley se defina respecto hacia donde hemos de ir, que no es, bajo nuestro criterio, hacia donde apunta la propuesta de reforma del MEC.

Ciertamente, coincidimos plenamente con la propuesta de Reforma en considerar la Educación Infantil como la 1ª etapa de la nueva ordenación Educativa. Tenemos el convencimiento y la confianza de que solamente la simple ordenación ha de suponer un paso decisivo en la consecución de unos principios fundamentales de constitución, garantizando el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades. Pero esto solo no es suficiente.

Fieles al optimismo que nos ha caracterizado a lo largo de más de 15 años el trabajo conjunto, nos sentimos en el deber de hacer mención, en este marco, del Plan Experimental, impulsado en los últimos años por el MEC y en el que muchos de nosotros hemos colaborado estrechamente.

El Plan Experimental, que ahora se encuentra en la última fase de evaluación, es, para nosotros, una acción significativa para impulsar la Educación Infantil. Una vez finalizado el período experimental, tenemos que esperar la fase de implantación, que deseamos inmediata y en la cual todos nosotros queremos colaborar.

Somos conscientes de que este breve y parcial comentario sobre el Proyecto de Reforma Educativa, no contempla en su globalidad la propuesta, ni analiza los diferentes aspectos que configuran la etapa 0-6 años, pero nuestro propósito era hacer referencia nada más al tema que nos ocupa en el Congreso: la profesionalización.

### 3. Y DE AQUÍ AL 2000, ¿QUÉ?

Si tuviésemos que expresar nuestro deseo sin ningún temor, no podríamos hacer otra cosa que hablar de un proceso lineal de formación de todo el personal que ahora trabaja en Educación Infantil, para que todos consiguiésemos los conocimientos y el reconocimiento del título de Magisterio con la especialidad conveniente. Proceso que se adecuase a las situaciones concretas de las escuelas. Y nada más; acabar el siglo y comenzar el otro con un sector de Educación Infantil que satisficiera, con creces, el deseo social y la conveniencia de la educación, que tuvie-

se la más alta calidad educativa, y que recubriese nuestra geografía adecuadamente... Y dentro de la escuela, niños felices, bien tratados y atendidos, y maestros bien formados trabajando con todos los recursos necesarios.

No podemos renunciar a este objetivo final, pero hemos de prever que el proceso no sea lineal: cantidad, distribución, calidad de recursos y de formación se irán entretrejiendo mientras vayan creciendo, no siempre acompañadamente. Por eso, de entrada, hemos de prever dificultades, resistencias y arritmias en la Administración, en la opinión pública, en las instancias de formación y en nosotros mismos. De entrada, también, hemos de comprenderlo: la resistencia de las Administraciones a abrir demasiado una nueva fuente de gastos, la de las instituciones académicas a cerrar estudios y abrir nuevos, la de nosotros mismos por la sobrecarga de trabajo, y a un posible fracaso incluso...

Y, después de comprenderlo todo, hemos de procurar avanzar, aislando resistencias, procurando que no se potencien una a la otra y anulándolas una a una.

Es verdad que el gasto de Educación Infantil es más alto que el gasto de educación de otros niveles. Pero no tanto como el de una buena formación universitaria y mucho menos de lo que cuesta recuperar un niño mal formado.

Es verdad que las instituciones académicas han vivido y viven mucho todavía en la situación de inseguridad de planes experimentales, de reformas –todavía no acabadas de implantar– cuando ya se preven otras... Pero el único camino de salida es el camino de la coherencia con aquello que se ve claro, y la apertura a la búsqueda de lo que se ve oscuro.

Es verdad que nuestra formación y las condiciones de trabajo, en general, no permiten mirar con la alegría de la ignorancia un proceso de formación con estudios teóricos, exámenes, etc. Pero también es cierto que ahora ya tenemos entre nosotros centenares de compañeras –y algún compañero– que han pasado o están acabando de pasar la experiencia del Plan Especial de Magisterio y que nos pueden decir cómo les ha costado, cómo les ha satisfecho y hasta dónde vale la pena y la alegría.

Y después de aislar los elementos del problema de la formación pensamos en su solución, como un proceso complejo, en el marco de una política educativa, viable respecto al nivel que nos ocupa: el 0-6 años.

Hay camino para recorrer, y se tendrá que ir haciendo para situar nuestro problema de formación, y la titulación: un tema inicial para la calidad pedagógica no solamente por lo referente a la mejora del trabajo de la escuela, sino también por la mejora de las condiciones del trabajador.

Es clarísimo que un buen funcionamiento de la Escuela Infantil, el más alto nivel de formación de sus educadores y su mejor consideración profesional son términos estrictamente relacionados y que es necesario avanzar teniéndolos todos en cuenta.

Todas las medidas y procesos que tengamos que seguir para alcanzar la normalización de la Educación Infantil en nuestra sociedad y en la coyuntura actual, es precisamente lo que tenemos que discutir en este VI Congreso diversificándolos, a partir de una realidad diversa, pero también a la luz de los principios trabajosamente elaborados y asumidos a lo largo de los últimos 20 años.

El VI Congreso, por todo esto, tiene un único tema: «La Profesionalización a debate», un único tema que, metodológicamente, hemos dividido en tres partes:



- Formación inicial
- Formación permanente
- Homologación de los actuales educadores.

A cada una de ellas hemos dedicado un espacio en el que, a partir de una ponencia –completada por otras aportaciones hechas desde distintos puntos de vista– se presenten los elementos básicos del debate.

Si la preparación que se da hoy a los educadores de esta etapa no nos parece válida, tendremos que hacer el esfuerzo de reflexionar y aportar aquellas líneas que consideramos que habrían de marcar la auténtica formación del profesional de la Escuela Infantil.

Si vemos la necesidad de una formación permanente, concebida como un proceso constante de renovación e innovación, que garantice la calidad de la educación en esta etapa, hemos de saber expresar lo que entendemos por ello, reflejándolo ya en la práctica de los equipos pedagógicos de nuestras escuelas.

Si nuestro presente es conflictivo, por diverso, complejo, ignorado y maltratado, hemos de buscar alternativas viables, bien dibujadas, que den solución a cada uno de los casos, sin perder de vista el objetivo final, que venimos intentando conseguir desde hace tanto tiempo.

Ésta es la tarea que nos proponemos en estos tres días, y sabemos que, como siempre, no vamos a escatimar esfuerzos para llevarla a cabo con la seriedad y alegría que nos caracterizan.



---

Primera Ponencia  
**HACIA EL NUEVO PROFESIONAL  
DE LA  
ESCUELA INFANTIL**

*Ponente*  
LURDES MOLINA

*Colaboradores*  
Ricardo López  
Jurjo Torres Santomé  
M<sup>a</sup> Rosa Terradellas Pifarré  
Núria Jiménez

# HACIA EL NUEVO PROFESIONAL DE LA ESCUELA INFANTIL

---

Lurdes Molina

## INTRODUCCIÓN

Si bien el eje central de mi intervención va a consistir en intentar caracterizar la cualificación profesional necesaria del educador de Escuela Infantil para que cumpla satisfactoriamente su función educativa –depasando la meramente asistencial, de guarda y custodia–, no puedo menos que hacer algunas consideraciones previas sobre el sentido y función de la Escuela Infantil en nuestro contexto socio-cultural, así como sobre su inserción en el entorno inmediato y sobre la realización de su tarea en coparticipación con otros agentes educativos que actúan en dicho entorno.

Varias son las razones que me impelen a hacer una dilatada introducción al respecto. Todas ellas encuentran su punto de confluencia en el confusionismo reinante sobre lo que la Escuela Infantil debe ser y debe ofrecer a los pequeños y a la comunidad. Resulta imprescindible clarificar las ideas en este sentido si queremos definir el quehacer y cualificación del profesional que va a hacerse cargo de ello.

La situación de confusionismo en que se encuentran la concepción y la valoración de la Escuela Infantil hoy incumbe no sólo a los padres y demás familiares, sino también –lo cual es más preocupante– a las administraciones educativas (central, autonómicas y locales), a los especialistas de la infancia (pediatras, psicopedagogos, asistentes sociales...) y a los propios educadores y demás personal que desempeñan su labor cotidiana en el marco de la Escuela Infantil.

Uno de los indicadores del desconcierto existente son las frecuentes dudas y polémicas, aún hoy vivas, sobre la conveniencia, o no, de que los más chiquitines acudan a la escuela y la consecuente función que se atribuye a ésta.

Muchos son los padres que, si sus medios económicos se lo permiten, deciden que la mamá suspenda, al menos temporalmente, su vida laboral para hacerse cargo de los hijos mientras son pequeños, o que los dejan al cuidado de abuelos o «canguros» por considerar que estarán así mejor atendidos material y afectivamente (que si acuden a la escuela). Las parejas que deciden llevar al bebé a la Escuela Infantil no siempre tienen el convencimiento de que su decisión sea la más acertada; la incertidumbre que les acosa, reforzada por la presión que suelen ejercer los familiares o por el desconocimiento explícito de lo que ocurre dentro de la escuela.

la, hace germinar sentimientos (sobre todo a las madres), más o menos velados, de culpabilidad por una opción que la viven como una negligencia, un tanto egoísta por su parte, respecto a sus responsabilidades para con el pequeño. Aunque los hay, pocos son los padres que, a priori, estimen que llevar al bebé a la escuela puede suponer para él un enriquecimiento en sus contactos con el entorno y para ellos una posibilidad de compartir, y por ende complementar, la educación de sus hijos.

Tampoco los especialistas de la infancia –psicólogos, pedagogos, pediatras, asistentes sociales...– se ponen de acuerdo respecto a las ventajas e inconvenientes que puede representar para la pequeña infancia su educación en el medio estrictamente familiar o su educación a partir de la acción conjunta entre familiares, Escuela Infantil y otros agentes de educación social. Con sus prejuicios y/o dubitaciones poco ayudan a la población a aclararse al respecto.

A menudo son los propios educadores que se hacen cargo de los pequeños quienes, minusvalorando la acción que ejercen, ponen en duda la oportunidad de su tarea y la consideran como substitutoria, como un mal menor inevitable para determinados grupos sociales pero no deseable para el desarrollo satisfactorio de la infancia.

También entre las definiciones y actuaciones por parte de la Administración podemos encontrar una variada sintomatología de las contradicciones y cautelas que genera la consideración de la etapa de 0 a 6 años como etapa educativa. Uno de ellos, y no el menos importante, es la todavía vigente distribución de competencias entre diversos Ministerios y/o Departamentos (Sanidad, Trabajo, Servicios Sociales, Educación...), cada uno de los cuales pone el acento en unos aspectos determinados del servicio y, en función de ello, regula la organización de los centros y la contratación de personal. Otro síntoma es el vacío y displicencia legal que ha caracterizado la regulación de esta etapa educativa. Tal situación ha posibilitado una oferta variopinta de centros de formas y contenidos diversos: desde los autonominados «parkings» donde se pueden guardar el niño o niña a un tanto la hora, hasta escuelas conscientes de su labor educativa en colaboración con las familias y la comunidad. Afortunadamente, en medio de todo el desconcierto, han surgido, por parte de padres, educadores y otros profesionales de la pequeña infancia, iniciativas educativas altamente cualificadas, que representan hoy un capital inestimable a partir del cual sentar las bases de lo que debe ser una Educación Infantil de calidad que rehuya la función meramente asistencial, así como el simple adiestramiento de los pequeños para su futuro ingreso en la escuela obligatoria en un proceso de preescolarización o de egeibeización prematura.

No se puede obviar que en esta última década ha habido algunas tentativas por parte de la Administración de paliar la ambigüedad legislativa y organizativa a que he hecho mención. Ejemplos de ello son los Programas Renovados para la Educación Preescolar (MEC, 1981), la Normativa per a les Llars d'Infants (Generalitat de Catalunya, 1983), el Plan Experimental de Educación Infantil (MEC, 1986), las Orientacions i Programes per a les Llars d'Infants i els Parvularis (Generalitat de Catalunya, 1988). De entre ellos hemos de saludar y aplaudir la consideración por parte del MEC, en su Proyecto de Reforma para la Enseñanza (1987), de la etapa de 0 a 6 años como etapa educativa; con todo, su división en dos ciclos y la previsión de dos tipos de profesionales para atenderla, nos hace abrigar la sospecha de que las cosas aún no están suficientemente claras. En este mismo orden de cosas, un ejemplo curioso, que podríamos tildar de anecdótico pero que no deja de ser

significativo, es la actuación precavida por parte de la Generalitat de Catalunya que cautelosa y exprofesamente evita usar la palabra «escuela» en la denominación de los centros que atienden a los niños y niñas de edades comprendidas entre cero y tres o cuatro años. En su día, adoptó el término «Llar d'Infants» («Hogar de niños») que se puede considerar como un tanto eufemístico y que parece poner en evidencia una visión de estas instituciones no como centros deseados para toda la población infantil, sino como recurso asistencial para aquéllos que no tienen la posibilidad de permanecer en su «verdadero hogar», el hogar familiar.

Permítaseme que me extienda un poco más en esta introducción en el intento de hipotetizar, si no causas, algunas explicaciones que nos permitan sentar criterios para superar el confusionismo a que me he estado refiriendo. Sólo el conocimiento de las coordenadas en que se ha generado y desenvuelto el desconcierto nos puede sugerir vías conducentes a clarificar la función y responsabilidad a encomendar a la Escuela Infantil y a sus profesionales, así como a definirse, desechando fanatismos e ideas preconcebidas, sobre la pertinencia o no pertinencia de que los pequeños asistan a la Escuela Infantil, cuenten o no con quien pueda hacerse cargo de ellos en el hogar familiar. Éste es un campo de investigación escasamente explorado. Aun así, quisiera apuntar algunas reflexiones sobre la consideración social de la infancia y sobre las relaciones de ésta con su medio de existencia, por estimar que tiene algo que ver con la concepción que hoy se tiene de la Escuela Infantil y con las expectativas que se proyectan en ella.

## 1. LA INFANCIA IGNORADA. LOS ASILOS INFANTILES

El estudio y aproximación al conocimiento de la pequeña infancia y sus condiciones de existencia son extremadamente recientes. Con anterioridad al s. XIX, no existe documentación específica que permita conocer cuál era la consideración que se otorgaba a la infancia, cuáles eran las pautas de crianza extendidas, cuáles las relaciones comunicativo-afectivas entre niños y adultos o entre los propios niños, cómo era y cómo se producía la inserción de los pequeños en el entorno vital. Los historiadores de la infancia cuentan sólo con relatos literarios y, a partir del s. XVIII, con tratados de recomendaciones sobre el trato y atenciones que deben ser prodigados a los pequeños. No podemos tener la seguridad que lo que se describe en este tipo de relatos sea representativo de cuanto acontecía a la población infantil, habida cuenta que eran escritos por personas procedentes de determinados y específicos sectores sociales (aquéllos que tenían acceso a la escritura). También es improbable que las recomendaciones por escrito tuviesen algún efecto real sobre los sistemas de crianza y de relación que eran de uso entre la población en general, puesto que es de suponer que ésta no accedía a su lectura y se guiaba por la tradición transmitida de generación en generación por la vía de la praxis. Los sesgos que puede incluir este tipo de documentación no regulada científicamente obliga a ser extremadamente cauteloso en la generalización y extrapolación de datos que de ella se entresacan. Aun así la repetida descripción de prácticas que hoy en día calificaríamos de atroces (infanticidio, abandono, negligencia, inanición, inmovilización, castigos corporales, explotación, exorcización...) hace

deducir que las condiciones de existencia de la infancia fueron cuando menos bastante penosas.

Mientras que unos autores interpretan tales prácticas como una prueba evidente de la animadversión y falta de afecto existentes hacia la infancia que era considerada malvada por naturaleza y en consecuencia debía ser sojuzgada y enderezada (De Mause, 1974), otros autores aseguran que esas prácticas, que hoy pueden parecernos bárbaras, estaban guiadas por creencias erróneas y supersticiosas pero no por ello menos bien intencionadas (Wirth, 1974); aún otros mantienen la tesis de que las «tasas de mortalidad neonatal e infantil tan elevadas imponían una especie de “tabú de afecto” que impedía a los padres apearse demasiado a unos hijos cuya vida no tenían muchas probabilidades de salvar» lo cual daba lugar a que no se concibiese la infancia como una edad con entidad propia que justificase un trato específico (Ariès, citado por Wirth, 1974).

Sea cual sea la interpretación que confirmamos a las prácticas de crianza y educación anteriores al advenimiento de la Revolución Industrial, y aun a pesar del desconocimiento de la especificidad de la etapa infantil, la familia patriarcal propia de las sociedades caracterizadas por una economía agraria y artesanal –formada por padres, hermanos, abuelos, tíos, primos, amos y servidores, que viven juntos y realizan mancomunadamente las tareas necesarias para obtener los medios de subsistencia– representaba para los pequeños una verdadera comunidad completa, en la cual podían seguir de cerca los procesos domésticos y laborales, participar en ellos y disfrutar de afectos y relaciones diversificados dentro de los límites asociados a la falta de conocimientos y recursos higiénicos, sanitarios y psicopedagógicos. La habitual relación existente entre los objetos y su uso en la vida cotidiana, así como el funcionamiento manual de los utensilios y herramientas, facilitaban su manipulación y uso por parte de los pequeños (también los menores de seis años) que acompañaban y ayudaban a sus mayores en las tareas domésticas y laborales (ayudar a hacer la comida, a recoger hierba para los animales, a cuidar la casa, el huerto y los pequeños animales...). El sentido del tiempo era también accesible, puesto que iba asociado a los ciclos de la naturaleza, al trabajo, a la celebración de fiestas y al respeto de las tradiciones.

La comunidad familiar se proyectaba, aunque fuera ocasionalmente, en una segunda comunidad más amplia en la que los pequeños se iban introduciendo paulatinamente.

Era en este tejido de relaciones de acción, intercambio y coparticipación que se producía de una forma precoz, a menudo cargada de vicisitudes, pero social por naturaleza, la educación de los pequeños de la comunidad. Era en la comunidad y con la comunidad que los niños y las niñas aprendían a vivir y a convivir, construían su identidad personal, establecían sus destrezas y habilidades, se podían apropiarse de las tradiciones, costumbres, valores, conocimientos, recursos, etc. de aquella cultura, sentirse miembro de aquel grupo social y contribuir en la evolución cultural.

Tanto este tipo de organización social a que nos referimos, como la no consideración de la especificidad de la infancia, contribuyó a que no hubiese ninguna necesidad de promover la creación de instituciones para la pequeña infancia. Sólo la germinación de una cierta conciencia solidaria para con los niños y niñas desahistados, dio lugar a la creación de centros benéficos (orfanatos, hospicios, asilos), donde era recogida y asistida parte de la población infantil huérfana o abandonada por su grupo familiar. Un origen de tal especie obviamente generó que,

tanto la institución como los niños y niñas ahí acogidos, fueran considerados como marginales por la sociedad y, aun en el caso que inspirasen sentimientos de compasión, movilizaran deseos y actitudes de segregación.

## 2. EL RECONOCIMIENTO DE LA INFANCIA. LAS GUARDERÍAS Y LAS ESCUELAS INFANTILES

A finales del s. XVIII y a lo largo del s. XIX, numerosas voces se alzaron en defensa de la infancia, en contra de los maltratos, los rigores de una educación disciplinaria y los avatares consecuentes a la ignorancia y al desconocimiento de la especificidad de la infancia. Entre ellos se pueden destacar Rousseau (1712-1778), Fröbel (1782-1852), Rudolphi (1857), de Guizot (1852), quienes defendieron la oportunidad de fomentar los impulsos y virtudes naturales del niño y sentaron las bases de lo que en el s. XX iba a ser el reconocimiento definitivo de la infancia y la preocupación por respetar su desarrollo y el creciente interés por su bienestar.

A lo largo del s. XX, para el que Elena Key (1900) acuñó acertadamente la denominación de «el siglo del niño», los avances psicopedagógicos, sociales y científico-tecnológicos han comportado grandes ventajas en las condiciones de vida de la infancia y han dado lugar a la formulación de documentos en los cuales determinados grupos sociales declaran su intención de promover y respetar la calidad de vida para la infancia: Declaración de Ginebra (1923), Carta de la Infancia (1942), Declaración Universal de los Derechos del niño (1959). De este modo y de forma progresiva la infancia, en las sociedades consideradas desarrolladas, ha ido ganando un espacio en la sociedad, ha ido obteniendo un estatus. Es evidente que todo ello no puede ser considerado más que como un avance, como una consecución social. Sin embargo, ha tenido también su contrapartida. El respeto por la persona del niño, por sus intereses, sus necesidades, sus deseos, su peculiaridad, unido a los cambios operados en la estructura y organización familiar debidos a las transformaciones socioeconómicas y científico-culturales consecuentes de la Revolución Industrial, han derivado en la creación de un mundo hecho a la medida de los niños (en cierto modo un tanto artificioso) y han retardado exageradamente su entrada en el mundo de los adultos.

Los cambios en las formas de vida y la generalización del trabajo de los adultos fuera del domicilio familiar supuso para los pequeños la pérdida de la proximidad, cotidianeidad y accesibilidad de las personas, los objetos, las herramientas, las actividades, las relaciones, las costumbres, los valores, las tradiciones, etc. De este modo, la progresiva tecnificación reduce las posibilidades de acción inmediata o las relega a objetos y acciones especialmente pensados para la infancia (que se ajusten a lo que los adultos presuponen su nivel de desarrollo y que no presenten riesgos). La reducción de los núcleos familiares, la disociación y distanciamiento entre el mundo laboral y el mundo doméstico, las ocupaciones de los padres fuera del hogar, contribuyen también a que los pequeños tengan pocas ocasiones (o ninguna) de mantener un contacto «natural» con una comunidad completa cuyo conjunto de actividades y relaciones sean las propias del entorno sociocultural. También la reducción de la vivienda, las distancias entre los lugares donde se tienen las



diversas ocupaciones o las distracciones, la multiplicación de estímulos ambientales, hacen que el espacio y el tiempo suelen ser ajetreantes y proporcionen pocas posibilidades de vida en común.

Por otra parte la comunidad más amplia, formada por el vecindario, la población, tiende a hacerse extraña a la vida de cada cual. Las casas, a pesar de estar amontonadas, son de difícil acceso al vecindario; las calles se han convertido en lugar de tránsito, con muchos riesgos y donde casi todo el mundo está de paso; uno no se puede entretener a convivir con sus conciudadanos; los medios de comunicación se han hecho más rápidos y, en consecuencia, las distancias naturalmente inabarcables, son susceptibles de ser recorridas en pocos minutos mediante el coche, el avión, el teléfono, la televisión, etc.; la naturaleza se ha alejado de la vida cotidiana. La vida para los más pequeños ha devenido mucho más acelerada de lo que son capaces de captar; el medio (tecnificado), aunque les pone en contacto con realidades lejanas, les permite desplazarse a lugares lejanos, tener experiencias y obtener habilidades en otro tiempo inviábiles, les genera una retahíla de prohibiciones a sus intereses manipuladores y exploradores.

La nuclearización de la familia y la progresiva incorporación de la mujer al trabajo fuera del hogar familiar, creó la necesidad social de dotarse de instituciones para acoger a los niños y a las niñas mientras los padres no están en casa. Nacen así las primeras «Guarderías Infantiles», las cuales suelen ser concebidas, como sus precursoras, los orfanatos y los hospicios, como instituciones benéfico-asistenciales cuyo principal objeto es encargarse de la guarda y custodia de los pequeños que no pueden ser atendidos por sus familiares. Suele tratarse de establecimientos que centran su atención en los cuidados físicos y en las necesidades orgánicas, obviando la interacción educativa. Por regla general se trata de centros que desempeñan su función de puertas hacia dentro, impermeables a influencias externas y sin ninguna proyección hacia el entorno.

La idiosincrasia de tales instituciones, así como la función substitutoria que les es otorgada, generó en la población una concepción de las mismas como un mal menor, y en los padres –especialmente en la madre a quien la sociedad encarga particularmente el cuidado y educación de los chiquitos– un sentimiento de culpabilización por dejar su hijo ahí.

No obstante, casi desde sus inicios, las guarderías infantiles coexistieron con escuelas para la pequeña infancia que, inspiradas en los planteamientos de pedagogos defensores de la escuela que respete el desarrollo, necesidades, intereses... de los niños (Montessori, Decroly, las hermanas Agazzi, Freinet, entre otros), se propusieron contemplar no sólo aspectos asistenciales, sino también aspectos educativos. En algunas de esas experiencias renovadoras, el empeño por respetar la especificidad de la edad infantil hace crear en la escuela un ambiente especialmente pensado para niños, que resalta las diferencias con el mundo de los adultos y le separa de él.

He aquí como, tanto la sociedad como las instituciones infantiles (sean meramente asistenciales o tengan una intencionalidad educativa), motivado por la complejización tecnológica y/o por el afán de preservar la identidad y especificidad de la infancia, al crear un «mundo para ellos», en cierto modo privan a los pequeños de los intercambios «naturales» con su medio de existencia sociocultural.

### 3. A LA BUSQUEDA DE LA IDENTIDAD SOCIAL DE LA INFANCIA. LA ESCUELA INFANTIL COMUNIDAD EDUCATIVA DENTRO DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA AMPLIA

Numerosos son los estudios que durante los últimos años, tomando como centro de atención la relación entre los bebés y sus cuidadores, han puesto en evidencia la precocidad de los intercambios bidireccionales en los que se producen ajustes mutuos de la actividad (por parte del niño y del adulto), que son de alta significación para la evolución psíquica. La participación activa por parte de los pequeños es capitalizada por los adultos para implicarles en situaciones de verdadero intercambio social en las cuales se va a producir el aprendizaje de las cosas humanas y la estructuración por parte de los niños de sus funciones psíquicas (Brazelton, 1975; Bruner, 1983; Kay, 1982; Newson, 1977; Schaffer, 1977; Stern, 1977; Trevarthen, 1982, entre otros). Las conclusiones de tales estudios corroboran el principio vygotkiano sobre la adquisición social de las funciones psicológicas superiores (Vygotski, 1979), de modo que la evolución de cada hombre sólo es posible por la existencia de otros hombres, por las relaciones que se crean dentro de la comunidad humana.

Partiendo de esos principios es importante que el grupo social se dote de los medios para ofrecer a los pequeños –y a los adultos– una comunidad completa, de nuevas características, diferentes de las que correspondían a la sociedad patriarcal, porque diferentes son las condiciones actuales; una comunidad de vida que ofrezca variedad y complementariedad de vivencias, afectos, responsabilidades; una comunidad donde se construya en común, donde personas de diversas edades encuentren su lugar y se establezcan relaciones entre diversas generaciones; una comunidad en la que no se niegue la infancia (incorporándola precocemente en la adultez), ni se la entronice (montándole un mundo especialmente pensado para ella), sino donde el pequeño pueda encontrar su identidad infantil como «persona entre personas». Esta comunidad necesita servicios, espacios verdes, lugares de encuentro, una cultura para vivirla y hacerla avanzar. La educación de la pequeña infancia debería ser objeto prioritario de esa comunidad, ya que en ella está comprometida tanto la evolución de los pequeños como de la propia comunidad.

La Escuela Infantil encuentra su función y su sentido en este marco; sólo así puede devenir una institución deseable para todos y deseada por todos. La Escuela Infantil es así una comunidad educativa dentro de la comunidad educativa amplia, con unos objetivos y unos medios que le son propios que no entran en contradicción, ni suplantando las funciones educativas que correspondan a otros miembros o instituciones de la comunidad (familia, vecinos, amigos, municipio, etc.). Sino al contrario, debe hacerse responsable cooperativamente con ellos de la educación de los niños y niñas de la comunidad. Como afirma Frabboni (1984, p. 38), «La Escuela Infantil como servicio educativo “abierto”, propone una relación de *reciprocidad sociocultural* con el territorio vital de los alumnos (urbanización, pueblo, barrio), desmantelando y negando así la imagen histórica del asilo infantil, atrincherado en su antiguo aislamiento social y en su pretendida autosuficiencia educativa. A este respecto, la Escuela Infantil considera que el ambiente social y natural es una reserva inagotable para exploraciones y descubrimientos culturales (...); al mismo tiempo, permite que participen y se deja administrar por toda la comunidad, afirmándose como “servicio” capaz de poner en práctica el “derecho” de

*todos los niños a la educación, contra todo signo discriminatorio, ya sea caritativo o asistencial».*

#### 4. EL EDUCADOR DE LA ESCUELA INFANTIL

De acuerdo con la definición de Escuela Infantil por la que acabo de apostar, la tarea del profesional se caracteriza por los siguientes aspectos:

##### 4.1. Se corresponsabiliza junto con otros agentes educativos de la educación de los pequeños de la comunidad

Durante los primeros años de vida esa corresponsabilización se lleva a cabo con los padres y familiares más próximos, con los cuales se comparte la educación y el afecto de los pequeños. Más adelante esa corresponsabilización se amplía a otros agentes educativos: el vecindario, la programación televisiva, los servicios de que dispone el barrio o población (parques infantiles, mercado, hipermercados, pequeños comerciantes, medios de comunicación, estafeta de correos..., las tradiciones, las fiestas, las formas de vida, las relaciones laborales, el paro, las injusticias sociales, los avances tecnológicos, la segregación ecológica, etc.).

Cuando el niño o niña llega a la Escuela Infantil, aunque sea en los primeros meses de vida, trae ya consigo un bagaje evolutivo construido de acuerdo con los intercambios habidos con su entorno.

Es importante que la Escuela (a través de los educadores) sintonice con lo que cada niño y cada niña aportan, involucrándose así en relaciones recíprocas promotoras de evolución. También es importante que desde el primer momento los educadores se preocupen por establecer una acción en colaboración con los padres, en la cual las influencias son recíprocas y cuyo centro de atención común es la educación de los pequeños.

Toda aproximación al conocimiento de la historia personal y del medio o medios de vida de los niños debe ser efectuada con el tacto, discreción y respeto que merece. Por ello es una premisa indispensable que los propios familiares se sientan implicados e interesados por compartir tales datos o experiencias. Cualquier intromisión, real o vivenciada como tal por los familiares, en lugar de contribuir a la coparticipación en la educación del niño o niña, la dificultarían.

##### 4.2. Organiza las condiciones de existencia de los niños y de las niñas de modo que se atienda su salud física y psíquica

La Escuela Infantil debe garantizar a cada uno de los pequeños la resolución armónica, equilibrada y satisfactoria de sus necesidades vitales: nutritivas, relacionales, cognitivas, afectivo-emocionales, de actividad/descanso...

Es importante tomar en consideración todas y cada una de las necesidades vitales y su interdependencia funcional, de modo que se establezca un régimen de vida que garantice al unísono la cantidad, la calidad y la frecuencia.

Hay que tomar en cuenta que los pequeños, desde su primer día de vida, son competentes para participar de alguna forma (más o menos evolucionada) en su

propia vida. Así pues, es muy importante que los educadores no consideren a los niños y a las niñas como meros receptores pasivos de sus previsiones (por más adecuadas y equilibradas que puedan parecer éstas), sino que les consideren participantes activos capaces de ser interlocutores eficientes en las situaciones en que intervienen. Los estudios anteriormente mencionados sobre los intercambios entre adultos y niños, también han resaltado la importancia de que esta especie de «organización del mundo» para los pequeños por parte de los adultos se realice buscando la compaginación entre las posibilidades que ofrece la realidad y las competencias del niño o niña, de modo que el ajuste a éstas permita «andamiar», como dice Bruner (1983), la acción del niño o de la niña, reflejándola y ampliándola. No se trata de ofrecerles un mundo infantilizado sino de poner el mundo a su alcance, dándoles oportunidad de participar en él.

Intentar conocer y comprender lo que cada niño y cada niña puede aportar (sus habilidades, sus intereses, sus deseos, su interpretación del mundo, etc.) y actuar en consecuencia, exige por parte del educador una disposición a prestar atención y unas capacidades de comprensión de lo que los pequeños hacen y dicen, así como de los significados subyacentes no siempre accesibles a nuestra comprensión inmediata. Implica pues, por parte del educador, una actitud observadora de lo que sucede, una capacidad de espera para no avanzarse a los acontecimientos y una disponibilidad y flexibilidad para variar sus previsiones siempre que sea preciso, con el objeto de ajustar la acción educativa a las necesidades reales de cada uno de los niños y de las niñas y del grupo en su conjunto.

#### 4.3. Coparticipa en el proceso de desarrollo/aprendizaje de los pequeños, lo cual no le priva de reconocer sus competencias autónomas

De acuerdo con todo lo dicho en el apartado anterior, en la Escuela Infantil adultos y niños se enrolan en situaciones y tareas comunes que exigen de cada uno la aportación de sus marcos de referencia y de sus habilidades en la vivencia y construcción de algo en común. De este modo la *acción conjunta* se convierte en la posibilidad de poner a prueba las propias adquisiciones, de contrastarlas con las de los interlocutores, de encontrar soluciones negociadas y de reconstruir las propias habilidades y conocimientos para hacerlos compatibles con los nuevos descubrimientos.

Es frecuente que los adultos tengan una visión de la infancia como de un período cargado de limitaciones, de inexperiencia, de inhabilidades, de inconsciencia, considerando en consecuencia a los niños y a las niñas como seres absolutamente indefensos que precisan inexcusablemente la protección, defensa y ayuda de sus mayores. Sin negar el alto grado de dependencia con que la criatura humana se encuentra durante sus primeros años de vida, considero que una concepción de la infancia fundamentada únicamente en tal dependencia no le concede un grado de confianza a sus competencias reales, con lo cual éstas quedan minorizadas y la dependencia se acentúa y se alarga. Si pretendemos participar satisfactoriamente en el progreso de los pequeños en su conocimiento, ajuste y utilización (adaptativa, crítica y creativa) de su medio de existencia, hemos de reconocer sus capacidades, darles oportunidades de ejercerlas sin interferencias y ofrecerles nuestro ánimo, sostén y ayuda cuando sea pertinente.

Como ya he señalado, todo ello supone de parte del adulto saber mantenerse a la expectativa, no adelantarse a los acontecimientos, ni actuar por cuenta de los

niños. No obstante, esta actitud de conceder a los pequeños toda la autonomía de que son capaces no está fundamentada en el vacío, ni se limita a un simple «dejar que hagan», sino que parte del análisis de sus competencias de actuación, les ofrece una especie de «telón de fondo» donde poder enmarcar tal actuación y ejercer una función de soporte siempre que sea necesario.

Los educadores, pues, no son simples espectadores del proceso, sino que, además de organizar –intencionadamente o no– los elementos del medio susceptibles de interaccionar con los niños, se relacionan con los pequeños implicándose en vivencias y actuaciones en común y les ofrecen la cultura socialmente organizada. Velan para que el encuentro entre los pequeños y su medio de existencia sea dosificado de acuerdo con las capacidades ya adquiridas y a su vez les incite a reestructurar habilidades y conocimientos y a ampliarlos. No debe confundirse esta función «mediadora» con una función «normatizadora»; no se trata de establecer límites o pautas de comportamiento, sino de prever coherentemente la distribución, función, utilidad y cualidad de determinados objetos, espacios, materiales, hechos, propuestas, etc. en la situación educativa y de mantener una actitud dialogante en la que se regulan las propias intervenciones en función de las aportaciones del interlocutor.

#### 4.4. Pone al alcance de los pequeños la cultura socialmente organizada, actuando de mediador entre ésta y los niños y las niñas

El educador es depositario de la cultura de la comunidad.

En sus intercambios con los pequeños él participa con su bagaje cultural, que bajo ningún concepto debe rehuir.

No se trata de transmitir mecánicamente e impositivamente conocimientos, destrezas, valores, etc. Se trata de participar en la relación educativa con la voluntad de ofrecer aquello de que se dispone.

Es imprescindible que la cultura sea ofrecida con rigor y seriedad, lo cual no es sinónimo de estrechez de miras, ni de deseos de que las variables culturales se reproduzcan pasiva y eternamente. Para que la cultura pueda ser ofrecida con rigor y seriedad, el educador debe sentirse comprometido en el avance cultural de la comunidad, lo cual presupone disponer de curiosidad intelectual, sensibilidad y espíritu crítico.

#### 4.5. Garantiza que los pequeños tengan oportunidad de disfrutar de experiencias compartidas, generadoras de conocimiento compartido

Es importante que el educador respete y no interfiera indiscriminadamente la actividad autónoma de los pequeños y que, a su vez, vele para que los pequeños desde sus primeras edades tengan ocasiones de estar inmersos en situaciones de intercambio personal en las cuales la bidireccionalidad, la participación activa y la actuación por turnos son requisitos indispensables.

Compartir experiencias genera la diversificación de puntos de vista, la ampliación de puntos de referencia, la necesidad de negociar intenciones y significados y de precisar los propios recursos de acción y de comunicación para que puedan devenir patrimonio común.

La organización y las actitudes de fondo por parte del educador son elementos susceptibles de favorecer o entorpecer el surgimiento y mantenimiento de relacio-



nes interpersonales de calidad. Una organización contextual que sea regular, sistemática e identificable por todos y cada uno de los miembros del grupo, pero al mismo tiempo sea flexible y admita variedad de iniciativas, genera seguridad, confianza y toma de responsabilidades, elementos todos ellos que facilitan los intercambios significativos y enriquecedores. Por contra, los contextos desestructurados y los excesivamente rígidos y monolíticos, suelen generar indiferencia mutua y/o competitividad.

#### 4.6. El punto de referencia afectivo emocional y cultural

Su presencia y sus relaciones con los pequeños, les infunde confianza y seguridad.

Tanto las actitudes de sobreprotección como las carencias afectivo-relacionales pueden comportar la inhibición de los pequeños en la participación en la propia vida. Es necesario que los niños constaten que los adultos tienen confianza en sus posibilidades, que esperan de ellos que van a saber tomar parte activa en las situaciones y que podrán resolver por sí mismos pequeñas dificultades que éstas les presentan, así como que sus demandas (implícitas o explícitas) serán atendidas si realmente lo precisan.

#### 4.7. Es vehículo de toma de consciencia por parte de la población de las características y necesidades de la infancia

Su trabajo en colaboración con los padres y con los restantes agentes educativos del entorno en que está enclavada la escuela (en el caso que reúna los requisitos de la coparticipación), coloca al educador en una buena posición como agente de cambio social respecto a la consideración de la pequeña infancia y sobre los criterios y actuaciones educativas para con ella.

También la presencia de la vida escolar fuera del propio edificio repercute a su vez en la consideración y trato hacia la infancia por parte de los habitantes del barrio o población donde está enclavada la escuela. Constatando las capacidades de los niños y de las niñas en su relación con el entorno y observando la acción de los educadores para con los pequeños, los vecinos aprenden a valorar la infancia, a conocer sus capacidades y necesidades, a interrelacionarse con los pequeños, a respetarles. Se aproximan también al conocimiento, comprensión y valoración de la función de la Escuela Infantil.

Se contribuye así a ir confiriendo identidad social a la infancia y a vencer reticencias respecto a la pertinencia de la existencia de Escuelas para la pequeña infancia.

#### 4.8. Aprecia y respeta la diversidad

Una educación en colaboración, coparticipativa del tipo descrito lleva implícita y a su vez tiene como consecuencia, una educación «a partir y para la diversidad». Si se respetan todos los aspectos expuestos hasta aquí, es obvio que no sólo se acoge, valora y respeta la diversidad de personalidades, procedencias, intereses, necesidades, deseos, experiencias, expectativas, sino que se da también la oportunidad de compaginar la «diversidad de diversidades».



El aprecio y respeto por la diversidad se referirá no sólo a los pequeños, sino también a sus familiares, a los propios educadores, a los contextos educativos, a los entornos socioculturales, a los procedimientos de resolución de cuestiones, etcétera.

#### 4.9. Es observador atento para poder comprender y actuar en consecuencia

La necesidad de ajustar pedagógicamente sus intervenciones educativas exige al educador una evaluación continua, no sólo de las características, las necesidades, las competencias, las habilidades, los conocimientos, los intereses, las relaciones, de cada niño y de cada niña y del grupo en su conjunto en cada momento, sino también el contexto donde los procesos ocurren, así como su propia intervención educativa en relación a todo ello.

La utilización de la observación como sistema de análisis de la realidad pretende comprender la realidad, interpretarla y sacar conclusiones a partir de las cuales tomar decisiones educativas, sea para iniciar un proceso o para regular y optimizar uno que ya está en marcha.

### 5. CONSECUENCIAS PARA LA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE DE LOS EDUCADORES

Los conocimientos, la sensibilidad con respecto a la primera infancia y las investigaciones psicopedagógicas en relación a todo ello, no dejan lugar a dudas de que estamos ante una etapa educativa que como tal precisa personal altamente cualificado para poder atender oportunamente todos los aspectos profesionales destacados en el capítulo anterior. Ya no hay excusa para la dejadez secular a que ha estado abandonada la formación de educadores.

El sistema educativo se encuentra actualmente en una coyuntura, más o menos distendida en el tiempo, de reformulación de criterios, objetivos, medios, etc. Prueba de ello son el Proyecto de Reforma para la Enseñanza del MEC (1987), la Ley de Reforma Universitaria (1983), el Plan Experimental de Educación Infantil emprendido en el territorio del MEC en 1986, la formulación o reformulación de los Marcos Curriculares tanto por parte del MEC como por parte de las comunidades autónomas que disponen de competencias en el campo educativo, las propuestas de Reforma de los Planes de Estudio universitarios, la creación de nuevas titulaciones, etc. Es momento de reclamar, una vez más, que se definan y pongan en marcha Planes de Formación Inicial y Permanente para educadores de Escuela Infantil, que se establezca una titulación de Especialista de Educación Infantil.

Si bien es importante remarcar que la cualificación profesional deberá preverse para todo el personal que vaya a trabajar en Escuelas Infantiles (educadores, personal de cocina, personal de administración, personal de servicios) –puesto que todas las necesidades y todos los momentos de la vida de los pequeños merecen una consideración educativa y tienen una importancia cuando menos equiparable–, me referiré aquí únicamente a algunos aspectos a tener en cuenta en la formación y titulación de los educadores, ya que éste es el elemento que nos hemos propuesto plantear en la sesión de hoy.

El currículo de formación deberá prever aspectos de formación común a

la de los restantes profesionales de la educación y aspectos de especialización a la primera infancia y su contexto de existencia.

La titulación que se obtenga cursando los estudios de Especialista de Educación Infantil, debería ser del mismo rango profesional que el de los educadores de las restantes etapas educativas, puesto que la educación de los pequeños de la comunidad no puede seguir siendo considerada ni como «más sencilla», ni como «supidada» a lo que va a ser la educación en etapas posteriores. La Educación Infantil tiene su propia identidad e importancia y los educadores infantiles merecen la misma consideración social que todos los demás profesionales de la educación, que dicho sea de paso también debería ser acrecentada.

Tomando en cuenta las tareas a desempeñar por el educador infantil, someramente descritas en el capítulo anterior, considero que la organización de los estudios debería realizarse en torno a cinco campos, que no deberían entenderse como asignaturas o áreas dicotomizadas del saber más o menos interdisciplinares, sino contemplarse como globalidades integradas en un hilo conductor de lo que va a ser la futura práctica profesional. Se trata de los siguientes campos:

- conocimientos y vivencia socioculturales
- conocimientos fisiológicos y neuropsíquicos
- conocimientos y práctica psicopedagógica
- conocimiento de uno mismo
- instrumentos de trabajo profesional

#### 5.1. Conocimientos y vivencia socioculturales

Para poder corresponsabilizarse con la comunidad de la educación de los pequeños de esa comunidad y para ejercer de dinamizador y vehículo de toma de consciencia por parte de la población y en general de las características y necesidades de la infancia, el educador debe conocer y participar del propio entorno, así como disponer de datos sobre la expectativa y vivencia que tiene la comunidad sobre la Escuela Infantil.

El conocimiento profundo de hechos, fenómenos y leyes que rigen el mundo natural y sociocultural, así como de los instrumentos culturales, le serán imprescindibles para organizar las condiciones de existencia de los niños y para poner a su alcance la cultura socialmente organizada.

Así pues, de forma esquemática, el currículo de formación deberá contemplar los siguientes aspectos:

- las leyes que rigen el mundo natural y social
- hechos y fenómenos naturales y socioculturales
- técnicas, códigos, sistemas, valores, etc. socioculturales
- grupos y dinámicas sociales
- el hombre y su contexto
- la expectativa/vivencia de la Escuela Infantil por parte de la población
- el propio entorno natural y sociocultural

#### 5.2. Conocimientos fisiológicos y neuropsíquicos

Obviamente si debe atender la salud física y psíquica de los niños, debe relacionarse e interactuar con ellos, debe dosificar los intercambios de los niños con su medio de existencia, debe actuar de acuerdo con las necesidades, característi-

cas, momento evolutivo, intereses, etc. de cada niño o niña en concreto, debe participar en el proceso evolutivo de los pequeños, debe compartir con sus familiares el afecto y atención, debe ser un punto de referencia afectivo-emocional y cultural, debe promover las relaciones interpersonales significativas, etc.; a nadie se le escapa que el educador de Escuela Infantil deberá disponer de unos conocimientos profundos sobre la infancia que le permitan actuar oportunamente y diferenciadamente en cada circunstancia. En este sentido, el currículo de formación deberá contemplar los siguientes aspectos:

- el cuerpo humano, sus necesidades y los medios para resolverlas
- la interdependencia funcional
- criterios para adoptar regímenes de vida equilibrados y satisfactorios (saludables)
- ecología humana, la interdependencia y el respeto mutuo entre los habitantes de un micro y/o un macrosistema
- especificidad de la infancia
- primeras atenciones al niño enfermo o accidentado.

### 5.3. Conocimientos y práctica psicopedagógica

El conocimiento de la infancia y su medio de existencia, ha de ser complementado con el conocimiento profundo de teorías y métodos educativos, así como de la implementación de los mismos en situaciones concretas.

En este campo, el currículo de formación deberá contemplar los siguientes aspectos:

- la infancia, unicidad y diversidad
- la evolución humana, procesos y factores
- la interacción educativa
- la secuencia de crecimientos, maduración, desarrollo, aprendizaje
- la actividad autónoma y la actividad coparticipativa
- el adulto educador, la intencionalidad educativa y culturalizadora
- agentes educativos
- instituciones educativas
- legislación referente a la infancia y su educación
- historia de la infancia, sus contextos de vida y su educación
- tradición y enfoques educativos en la Escuela Infantil (en el propio contexto cultural y en otros contextos)
- elementos a tomar en cuenta para la elaboración y la aplicación de proyectos educativos
- la organización de la vida de los niños y niñas en la Escuela Infantil. La atención de las necesidades
- las relaciones
- valoración y atención de la diversidad en el trato y en la actividad
- las dificultades y trastornos que se estructuran como tales en la escuela, los déficits caracterizados, la acción de la escuela
- organización de centros
- organización humana
- gestión pedagógica
- la Escuela Infantil y el entorno
- padres y maestros, responsabilidad y afecto compartidos
- el equipo educativo, equipo multidisciplinar.

#### 5.4. Conocimiento de uno mismo

El educador de Escuela Infantil, en su tarea profesional, se ve implicado en relaciones interpersonales con los niños, con los familiares de éstos, con los propios compañeros de trabajo, con otros profesionales. Se trata de relaciones profesionales, pero que inevitablemente le enrolan en situaciones de intercambio comunicativo. Por ello es importante que el educador disponga de un conocimiento de sí mismo, de una autoestima y de una capacidad de regir sus propias actitudes y sus instrumentos de intercambio.

En este sentido, el currículo de formación deberá contemplar los siguientes aspectos:

- el propio cuerpo, sus necesidades y su cuidado
- la propia personalidad, las propias competencias, conocimientos y valores
- la propia persona entre las demás personas
- la propia relación con el entorno natural y sociocultural
- la propia relación con los niños y niñas del entorno de vida
- la propia permeabilidad, adaptabilidad, flexibilidad y rigor
- los instrumentos para el intercambio, la comunicación, el diálogo

#### 5.5. Instrumentos de trabajo profesional

La intervención educativa implica que el educador conozca, y domine en la praxis, procedimientos y técnicas tanto de análisis de la realidad como de acción práctica (observar, comparar, extraer conclusiones, generalizar, buscar documentación, expresar ideas, ser diestro en técnicas musicales, plásticas, dinámicas, representativas, audiovisuales, etc.).

En este campo, el currículo de formación deberá contemplar y dotar a los educadores de instrumentos para ejercer las siguientes actividades:

- documentarse
- observar la realidad: en entorno, la actuación de las personas, la propia actuación, las relaciones, la acción educativa, etc.
- analizar objetivamente, sin fiarse de los tópicos
- extraer conclusiones
- actuar/interactuar/coparticipar/trabajar en equipo (con los niños y las niñas, con los padres, con el equipo del centro, con otros profesionales, con la administración local, etc.)
- informarse e informar
- participar activamente en la comunidad
- gestionar la institución
- elaborar y llevar a la práctica proyectos de acción y de investigación educativas
- catalogar y archivar, así como recuperar ágilmente información

No me queda más que aportar una notas complementarias sobre aspectos a tener en cuenta en la puesta en práctica de planes de formación.

Confiamos que el necesario replanteamiento de la enseñanza obligatoria y media, redunde de forma directa y favorable en la formación con que van a llegar a la Universidad los aspirantes a acceder a los estudios de Especialista en Educación Infantil.

En la organización de los estudios, inexcusablemente deberá existir una estrecha relación entre la teoría y la práctica. En este sentido es necesario plantearse que la Universidad entable una relación profesional estrecha con las instituciones educativas de la primera infancia. Esta relación podría concretarse en trabajos en colaboración en forma de investigación-acción en la que se enrolen profesores universitarios y educadores infantiles, en los cuales, al aportar cada cual su especificidad profesional poniéndola en interrelación con el interlocutor, no sólo se tenderá a avanzar en el conocimiento de la infancia, de la interacción educativa y se contribuirá a la mejora de ésta, sino que se abrirá una línea de formación permanente de los educadores en activo, posibilitará un contacto periódico de los profesores universitarios con la dinámica educativa «in situ» y un debate profesional entre Universidad y Escuela Infantil.

La Administración debería incentivar y promover planes de investigación en el campo de la Educación Infantil, planes de formación de educadores en activo, planes de reciclaje para los profesores universitarios que vayan a hacerse cargo de la formación de Especialistas en Educación Infantil para que adecuen sus actuales conocimientos a la especificidad de la etapa educativa que nos ocupa, así como la elaboración de materiales didácticos para ser empleados en los cursos de formación.

Es preciso establecer unas medidas transitorias para ajustar los Planes de Formación a las peculiaridades específicas de los profesionales actualmente en activo que posibiliten su reprofesionalización a partir del capital de que en estos momentos —aunque sea de forma no suficientemente estructurada y conceptualizada— ya disponen, fruto de su extensa y en numerosos casos cualificada experiencia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ariès. Citado por Wirth. 1974.  
 Brazelton, T.B., 1975. *Ecoutez votre enfant*. (Paris: Payot, 1985).  
 Bruner, J.S., 1983. *El habla del niño*. (Barcelona: Paidós, 1985).  
 De Mause, Ll., 1974. *La evolución de la infancia*, en De Mause, Ll. (ed.) 1974, *Historia de la infancia*, (Madrid: Alianza, 1982).  
 Fabbroni, F. *La educación del niño de cero a seis años*, (Madrid: Cincel, 1984).  
 Generalitat de Catalunya, 1983. *Normativa per a les Llars d'Infants*.  
 Generalitat de Catalunya, 1988. *Orientacions i Programes per a les Llars d'Infants i els Parvularis*.  
 Kaye, K., 1982. *La vida mental y social del bebé*, (Barcelona: Paidós, 1986).  
 MEC, 1981. *Programas Renovados para la Educación Preescolar*.  
 MEC, 1986. *Plan Experimental de Educación Infantil*.  
 MEC, 1987. *Proyecto de Reforma para la Enseñanza*.  
 Newson, J., 1977. La interacción madre-hijo: una descripción sistemática e intersubjetiva, en PERINAT, A. (comp.) (1986).  
 Perinat, A. (Comp.), 1986. *La comunicación preverbal*. (Barcelona: Avesta).  
 Schaffer, H.R., 1977. *Ser madre*. (Madrid: Morata, 1979).  
 Stern, D., 1977. *La primera relación madre-hijo*. (Madrid: Morata, 1979).  
 Trevarthen, C., 1982. Los motivos primordiales para entenderse y para cooperar, en PERINAT, A. (Comp.) (1986).  
 Vygotski, L.S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (Barcelona: Grijalbo, 1979).  
 Wirth, E., 1974. Naturaleza y Educación: pautas y tendencias de la crianza de los niños en la Francia del s. XVII, en De Mause, Ll. (ed.) (1974).

## Anexo

### PUNTOS PARA EL DEBATE POR GRUPOS

Tema: *Hacia el nuevo profesional de la Educación Infantil*

- A. ¿Qué es lo que la Formación Inicial y Permanente debería proporcionar a los profesionales de la Escuela Infantil, en relación a los aspectos referidos en el cuadro siguiente?

	Conocimientos y habilidades	Técnicas y procedimientos	Actitudes
RELACIÓN EDUCATIVA CON LOS PEQUEÑOS			
COPARTICIPACIÓN CON LOS PADRES Y DEMÁS FAMILIARES			
CORRESPONSABILIDAD CON LA COMUNIDAD SOCIAL			

- B. De entre los contenidos seleccionados en A, señalad con un asterisco (\*) aquellos que creáis que son equivalentes a los que debe contemplar la formación de educadores de la Escuela Obligatoria.  
Después de haberlo hecho, ¿qué constataréis?  
¿Qué es lo que tiene de específico la formación de educadores para la Escuela Infantil?
- C. Según vuestro criterio, ¿cuál sería la Institución idónea para impartir la formación inicial de los educadores de Escuela Infantil? ¿Por qué?
- D. ¿Consideráis que la Titulación de Educador Infantil debe ser de un *rango igual* o de un *rango distinto* del de los profesionales de la Escuela Obligatoria? (nos referimos a *rango* de la titulación, no a los contenidos de los estudios).  
Sea cual sea la respuesta, ¿por qué?
- E. Citad al menos cinco aspectos que consideréis que, imprescindiblemente, deberían ser tomados en cuenta, por parte de la/s Institución/es encargadas de ello, en la planificación y puesta en práctica de los Planes de Estudio para la formación inicial de los profesionales de Escuela Infantil.  
(Dejad de lado los aspectos a tener en cuenta para posibilitar los reajustes en la formación de los educadores que actualmente no disponen de titulación, pero que cuentan con una experiencia profesional cuando menos extensa).
- F. Citad al menos cinco aspectos que consideréis imprescindible tomar en cuenta en un plan de reajuste en la formación y de obtención de titulación por parte de profesionales en activo, que a pesar de su práctica, no disponen de la titulación considerada oportuna para los profesionales de la etapa educativa a que nos estamos refiriendo.



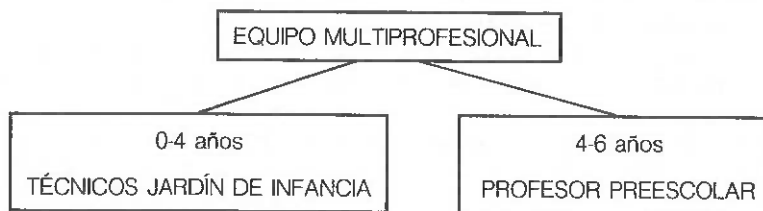
# LA FORMACION INICIAL DEL EDUCADOR DEL CICLO INFANTIL

Ricardo López Fernández

El problema de la formación inicial de los educadores del ciclo infantil 0-6 años y aspectos conexos tiene el indudable interés de ser uno de los elementos nucleares de la reforma del ciclo. Al encarar de manera integrada todos aquellos aspectos del ciclo, podríamos decir que su característica nuclear se la confiere el hecho de que en cierta manera, contiene el paradigma de la reforma de este nivel.

En efecto, si se analizan, de principio, y aunque sea someramente, las distintas posiciones que, al respecto, se han ido planteando a lo largo del debate abierto de la reforma, nos encontramos claramente con dos diseños.

Por una parte una definición del profesional en relación a la subdivisión del ciclo en 0-3 años y 3-6 años, según un esquema que se expresa de la siguiente forma:



Por otra parte otra posición que remite a educadores especializados 0-6 años sin subdistinciones de ningún tipo.

Ambos, como puede verse, remiten a la pregunta previa sobre el perfil del educador 0-6 años. Las propias respuestas al diseño del perfil del educador reflejan las distintas concepciones que se pueden tener sobre el ciclo y los diferentes interrogantes que, sobre su articulación, están en el aire. En especial sobre la subclasificación y sobre la articulación del binomio asistencia-educación y en relación al tema que nos ocupa, la respuesta formativa que un determinado perfil profesional requiere.

En suma diríamos que el debate sobre la formación inicial del educador del ciclo 0-6 años, tanto en su aspecto curricular como en aquellos otros de índole orgánico-administrativa, integra toda la problemática de los objetivos y métodos a aplicar en el desarrollo de la reforma del ciclo.

De tal forma que una respuesta a favor de un modelo u otro prefiguran un modelo previo sobre todos los aspectos que definen la reforma.

En efecto, a veces en la primera de las posiciones expuestas se refleja una cierta disconformidad con la propia estructura integral del ciclo –de ahí la subdivisión 0-3 años, 3-6 años– y, probablemente, una estandarización de las necesidades del ciclo 0-3 años a niveles exclusivamente asistenciales. En este contexto tampoco se cuestiona, en el reduccionismo 0-3 años, la formación inicial del educador infantil remitiéndole a la especificidad de preescolar de las escuelas de magisterio. Especialidad que, por otra parte, no se ajusta en la actualidad y en el marco de los planes de estudios experimentales de los años 70 a las demandas reales del nuevo perfil del educador infantil.

La propuesta de fijar el perfil profesional del educador en un especialista de 0-6 años en educación infantil adolece, en la mayoría de los casos, de una concreción profesional. De tal forma que en muchos casos la citada propuesta no define con precisión el marco de formación inicial del nuevo profesional y, cuando lo hace, efectúa importantes omisiones en las áreas de formación biofisiológica y psiconeurológica. Lo cual manifiesta, por contraposición, una cierta subestimación de los aspectos asistenciales como componente fundamental del propio proceso educativo del ciclo.

El diagnóstico, por lo tanto, parece claro y el debate sobre perfiles y formación inicial del educador infantil sólo puede ser clarificador y funcional en la medida en que previamente estemos de acuerdo con las bases iniciales y las características esenciales de la reforma.

En este contexto entendemos la reforma del ciclo infantil caracterizada por una concepción integrada de las necesidades de asistencia psicobiofísica y educativas del niño en el marco de un proyecto formativo –no propedéutico de la EGB– con los objetivos siguientes:

- Tomar conciencia de sí mismo al integrar y controlar las diversas partes del propio cuerpo. Descubre así las necesidades e intereses propios más elementales, adquiere una positiva autoestima y toma conciencia del mundo que le rodea.
- Desarrollar la capacidad infantil de observación, atención, imaginación y creación al descubrir las posibilidades de su propia acción en el medio físico y social.
- Disponer de los recursos básicos de expresión verbal y no verbal, de tal manera que pueda expresar claramente a los demás sus pensamientos y sentimientos.
- Avanzar hacia el dominio del lenguaje como un instrumento de comunicación consigo mismo, que le sirva para regular y planificar su propia conducta.
- Desarrollar la capacidad de expresión musical, plástica y musical, así como una progresiva autonomía personal.
- Incorporar hábitos y actitudes de convivencia que faciliten la vida en grupo, así como el establecimiento de vínculos de relación y de comunicación con los demás.
- Fomentar conductas, hábitos y actitudes que promuevan una vida sana.

De lo cual se deriva inevitablemente un profesional perfilado según los siguientes criterios formativos:

### *Teórico-fundamental*

Objetivo: conocimiento integral del niño y de las variables que influyen en su entorno formativo en la etapa 0-6 años.

### *Cognitivo-motriz*

Objetivo: Poseer los conocimientos necesarios para desempeñar una actuación educativa eficaz en el ámbito de desarrollos cognitivo-motrices de la etapa 0-6 años.

### *Expresión y comunicación social*

Áreas de prelenguaje, de expresión plástica y de expresión musical y corporal.

Objetivos: Promover al futuro educador de los conocimientos básicos en estas áreas en relación al tratamiento pedagógico que requieren en la Educación Infantil.

### *Áreas metodológicas*

Objetivos: Formación metodológica que capacite al educador en lo que consideramos fundamental en este ciclo, la capacidad para desarrollar proyectos curriculares articulados y estructurados en una sistemática que permita concluir en los objetivos generales de esta etapa.

Centrado, de esta forma, el debate sobre formación inicial; algunas de las cuestiones polémicas –técnicos de jardín de infancia versus educador infantil– resultan carentes de contenidos. Porque, a nuestro entender, y en relación a los objetivos de la reforma, el agente educador de todo el ciclo no puede ser otro que un profesional nuevo de la educación infantil con una formación inicial que, básicamente, atienda a las regiones formativas que el perfil presentado requiere.

Tan clara es la premisa expuesta como la necesidad de que la Escuela Infantil incorpore, también, a los profesionales técnicos auxiliares que sus principios demanda.

La articulación de funciones entre ambos debe basarse en un mínimo principio de coherencia. El agente educador de todo el ciclo tiene que ser un profesional específicamente preparado, en el marco de las nuevas titulaciones universitarias, para los fines expuestos. Apoyado en los aspectos de asistencia por los correspondientes profesionales especialistas en jardín de infancia.

Tanto es así que en otro debate hemos expuesto, con el único objetivo de situar la discusión en un campo concreto y operativo, la estructura crediticia de una nueva titulación que llamaríamos «Educador del ciclo infantil» y que avanzamos en los siguientes términos:

<i>Materias troncales</i>	<i>Créditos</i>
Área de expresión y desarrollo cognitivo-motriz	18
Área de lenguaje y su tratamiento educativo en la etapa 0-6 años	18
Área del desarrollo físico del niño en esta etapa	12
Educación para la salud y conocimiento del cuerpo	12
Área de expresión plástica en el ciclo 0-6 años	18
Área de expresión corporal	18
Área de expresión musical	12
Metodología y proyectos educativos en el ciclo 0-6 años	18
Psicología básica, evolutiva y del desarrollo 0-6 años	18
Organización de la escuela infantil	18
Sociología de la educación	12
Prácticas en unidades de escuelas infantiles	50
<b>TOTAL</b>	<b>224</b>

Los créditos expuestos se refieren a los que corresponderían a la troncalidad de la carrera; pudiéndose establecer, hasta los 290 como máximo, los complementos obligatorios y optativos que cada Universidad considerase.

Tal formación optativa se orientaría a proporcionar al alumno conocimientos en áreas y asignaturas que desarrollasen problemáticas específicas, patológicas, o no, de la etapa 0-6 años. Asimismo, y dentro de esta parte del currículo, se podría desarrollar una formación más intensiva y profunda, iniciándose vías de especialización, en las áreas establecidas en la parte troncal.

Indiquemos, por último, que la propuesta formativa adjunta necesita para su desarrollo efectivo del necesario apoyo logístico en campos tales como la formación y especialización de formadores, la investigación básica en las áreas que componen el currículo y el diseño y elaboración de materiales multimedia que sean fuente de recursos lúdicos y educativos.

Esperamos que la propuesta establecida permita, al menos, situar el debate, a este respecto, en el marco concreto que la reforma de las enseñanzas no universitarias requiere en el momento actual.

# LA FIGURA DEL PROFESOR DE EDUCACION INFANTIL

---

Jurjo Torres Santomé

En la actualidad nadie duda que la calidad de la enseñanza es algo que viene de la mano de la calidad del profesorado y de los recursos disponibles. Ambas condiciones van indisolublemente unidas.

No será suficiente la posesión de un profesorado con una gran formación teórica y práctica para que automáticamente se produzca un cambio cualitativo de signo positivo en nuestro sistema educativo. Será preciso además legislar de tal manera que se permita que los docentes puedan desempeñar su labor en condiciones suficientemente adecuadas tanto en lo que se refiere a la disponibilidad de espacios y recursos pertinentes, como en el establecimiento de ratios docente-alumno apropiadas.

Otro requisito también indispensable es una oferta de medios para llevar a cabo una actualización de la formación continuada del profesorado, centrada principalmente en la creación y potenciación de equipos de investigación en la acción, lo que redundará obviamente en una mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en las escuelas.

Sin embargo algo que va a incidir de forma inexorable como elemento motivador de cara al profesorado son la desaparición de aquellas circunstancias y condiciones que impiden o no favorecen una auténtica profesionalización de los maestros y maestras. Tal profesionalización, a mi modo de ver, está supeditada por la toma de medidas en tres dimensiones entrelazadas muy estrechamente entre sí:

- a) Incrementar el status del profesorado.
- b) Establecer una formación inicial del profesorado de calidad.
- c) Crear y potenciar la formación continuada del profesorado ya en ejercicio.

## 1. La necesidad de una revalorización del profesorado de Educación Infantil

La profesión docente es hoy el punto de mira de los más variados sectores sociales. Los empresarios, por ejemplo, nunca hasta el presente se dedicaron a emitir tantos informes sobre el grado de actualización o desfase de los diferentes niveles de enseñanza, principalmente Formación Profesional, Bachillerato y Enseñanzas Técnicas en general. Pero nunca, pienso, acerca de la Educación Infantil, a no ser aquellos empresarios que todavía ven esta etapa educativa como posibilidad de negocio económico, al estar tan desasistida por la iniciativa pública. La presión

que el mundo empresarial tiende a ejercer sobre los gobiernos para acomodar el sistema educativo a sus intereses consigue que, con demasiada frecuencia, este ámbito de la Educación Infantil quede para «las sobras».

Los políticos y las políticas, por otra parte, cada vez con mayor frecuencia opinan y deciden sobre cómo debería ser la enseñanza de cara a mejorar nuestro nivel y calidad de vida, sin embargo, la pronta caducidad de sus puestos les lleva, en muchas ocasiones, a tratar de tomar medidas con pronta rentabilidad en votos. Estas medidas que inciden sobre las jóvenes y los jóvenes en edad de votar o próximas a ellas, repercuten asimismo, muchas veces, en la perpetuación de las condiciones de abandono que los niños y niñas menores de seis años vienen padeciendo en todo lo referido a sus posibilidades y condiciones de educación y escolarización.

A su vez, las familias, día a día, exigen mayor participación en las escuelas, culpando, con excesiva prontitud y superficialidad, al profesorado de todos los fracasos y deficiencias que observan en el rendimiento y educación de sus hijas e hijos. El hecho de que las instituciones públicas no se preocupen de neutralizar todo un gran cúmulo de prejuicios que acostumbran a poseer las familias, y en general todas aquellas personas alejadas de las profesiones de educación, lleva a que, con cierta frecuencia, las intervenciones de las madres y padres en las escuelas incurran en tratar de perpetuar y divulgar tradiciones educativas claramente deseables. Un ejemplo de ello es la obsesión que domina a muchas familias de procurar introducir en la etapa infantil contenidos educativos propios de la etapa siguiente, la EGB.

Creo que podemos decir que está de moda hablar de la enseñanza y del profesorado. Es obvio, no obstante, que pensar en una sociedad del futuro supone no despreocuparse de toda esta temática.

Pero, hasta el presente cuando se habla de la escuela y del profesorado, en la inmensa mayoría de las ocasiones es sólo para criticar con gran dureza el estado en que se encuentra nuestro sistema educativo. La crítica, muchas veces desahogada, contra todas las maestras y maestros es el monotema de muchos análisis. Los docentes son el centro de discursos políticos, de investigaciones universitarias, de discusiones familiares y vecinales, etc.; sus conclusiones, generalmente de lo más sombrío, suelen incurrir en culpar al profesorado de todas las deficiencias habidas y por haber, olvidando un riguroso análisis del marco contextual que condiciona el trabajo en esta etapa educativa: la legislación, la política de dotaciones, los incentivos, los prejuicios dominantes, etc.

Y si los docentes de algún nivel están minusvalorados, no cabe duda que son los de Educación Infantil. No olvidemos que la especificidad de su formación data de hace muy pocos años.

Es a raíz de una Orden Ministerial publicada en el BOE del 25 de junio de 1977, cuando la Administración comienza a reconocer la necesidad de un profesorado cualitativamente diferente al de los otros niveles del sistema educativo, abandonando la idea de que para esta etapa educativa vale cualquier persona y máxime si ésta es una mujer.

## 2. La feminización del profesorado de Educación Infantil

La Educación Preescolar en su discurso más o menos explícito se vino justificando tradicionalmente, como continuación de la función maternal, de ahí que incluso llegase a rotular esta etapa educativa como «educación maternal». Ser madre



es algo instintivo, por consiguiente, para educar en este momento del desarrollo de la infancia únicamente se necesita ser mujer y grandes dosis de cariño, paciencia y resistencia física.

La preponderancia de la mujer en esta etapa educativa es patente todavía hoy, con la excepción de aquellos puestos de mayor prestigio, como acostumbran a ser los de expertos y financiadores. El mundo de los primeros años de la infancia es muy reciente todavía como centro de preocupaciones y lugar de trabajo del varón.

Esta infravaloración del profesorado de Escuela Infantil viene desde muy antiguo. Desde los pedagogos más clásicos como J. F. Herbart, J. E. Pestalozzi, F. Froebel, etc., pasando por los psicólogos más prestigiosos del siglo pasado y primera mitad del actual, hasta economistas destacados, etc., todos, aunque pudiesen tener fuertes discrepancias entre ellos, sí coinciden en que debe ser la mujer la que tenga a su cargo la educación de los niños y niñas menores de seis años.

Esta propuesta de feminización del profesorado de Educación Infantil, va de la mano de concepciones del desarrollo de la infancia con fuertes dosis de innatismo y espontaneismo. Ello explicaría esa predilección por metáforas derivadas de la agricultura y, más concretamente, de la jardinería a la hora de explicar el desarrollo infantil.

No tenemos nada más que leer a autores clásicos de la educación, como J. E. Pestalozzi, F. Froebel, etc., para ver que no se les pasaba por la cabeza el pensar que un hombre pudiese ocuparse de los niños y niñas de estas edades. Debajo de un discurso «afectuoso» sobre los valores «morales» de la maternidad y de la feminidad, se oculta una concepción de trabajo «fácil», consustancial a la herencia biológica de ser mujer. «La madre –escribe J. E. Pestalozzi en 1818– está dotada y dotada por el Creador mismo para convertirse en el agente principal en el desenvolvimiento del niño» (1980, p. 146).

F. Froebel, otro de los padres de la Educación Infantil, mantiene también un discurso romántico y religioso similar acerca de la madre-maestra. «Solamente la razón –argumenta F. Froebel– distingue la vida femenina y el amor a la infancia, la vida del niño y el sentido femenino y, especialmente, la tutela de los niños y el espíritu de la mujer: por su naturaleza, todo ello forma una unidad, pues Dios ha puesto en el verdadero sentido femenino, en el corazón y carácter de la mujer, el sentido de la permanencia duradera corporal y espiritual del género humano...» (Cit. por Prüfer, J., 1940, p. 112).

Sin embargo, para la preparación de las «jardineras», o cuidadoras adecuadas de la infancia, siguiendo la terminología del propio F. Froebel, propondrá la creación de un gran Instituto y aquí como docentes debían figurar «los hombres más inteligentes y ricos en conocimientos, que reconocieran y fueran capaces de llevar a cabo la idea fundamental del conjunto, como si fuese su idea vital» (el subrayado es mío) (op. cit., p. 116). En este Instituto serían objeto de enseñanza los trabajos femeninos, las ocupaciones domésticas, la jardinería, etc., junto al verdadero cuidado de la infancia.

Autores más contemporáneos siguieron manteniendo como algo natural, lo que no es sino fruto de condiciones sociales que se pueden, y en este caso, se deben modificar. Así autores como John Bowlby llegaron a convertirse en paladines de la necesidad de la madre como figura central en el desarrollo de la infancia. Un artículo suyo, *The Nature of the Child's Tie to His Mother* («La naturaleza del apego del niño a su madre») llegó a tener una importancia decisiva, e incluso fue

punto de referencia obligada para todos aquellos no partidarios de la educación en instituciones en estos primeros años.

El padre, en esta perspectiva, tiene siempre un papel muy secundario, o a lo sumo como mero apoyo moral y material a la madre. Esta idea es asimismo defendida por D. W. Winnicott cuando especifica que el rol masculino se desempeña dando «a su esposa un apoyo y un sentimiento de seguridad que ella transmitirá a la criatura» (Winnicott, D. W., 1981, p. 106).

Otra insigne psicoanalista, como es Anna Freud, persevera en esta continuidad del papel de la madre en el de la profesora. «Ninguna mujer puede cumplir el papel de *substituta de una madre* más que para un número muy limitado de niños pequeños» (El subrayado es mío. Freud, A., 1977, p. 71).

Una consecuencia práctica que se deriva de esta clase de discursos es que la educación infantil es un trabajo que no debe conllevar grandes exigencias económicas, como máximo puede aspirar a ser una pequeña ayuda al sueldo del varón.

En los escritos de los economistas clásicos como Adam Smith ya se constata la minusvaloración de esta profesión; un puesto laboral destinado a los pobres y a aquellas personas que poseen pocas luces. Los bajos salarios que en esta profesión se obtienen son consecuencia de ese punto de partida. «La persona que posee una verdadera capacidad —escribe textualmente Adam Smith— difícilmente puede encontrar un puesto de trabajo más humillante y poco remunerado» (Smith, A., 1979, p. 686).

De manera similar, Basil Bernstein constata que la causa del escaso status de que goza la «maestra» de educación infantil en la actualidad es debido a que se piensa que los niños de estas edades no necesitan de una ayuda especial que no sean unos cuidados similares a los que las madres dispensan a sus hijos (Bernstein, G., 1983, p. 64).

Una discriminación semejante es sustentada por la Real Academia Española en su *Diccionario de la Lengua Española*. En él las definiciones de maestra y maestro traducen una discriminación sexista no acorde con los valores de igualdad que un asociedad democrática debe defender. *Maestra*, en su acepción de sustantivo femenino significa «mujer que enseña un arte, oficio o labor. Mujer que enseña a las niñas en una escuela o colegio. Mujer del maestro» (RAE, 1970, p. 825) Esta misma definición se repite en la vigésima edición de 1984, la última hasta el momento. Por el contrario *maestro*, exclusivamente como sustantivo masculino, se define como «el que enseña una *ciencia*, arte u oficio, o tiene título para hacerlo» (el subrayado es mío). (RAE, 1970, p. 826). Sin embargo en su edición vigésima introducen ya una modificación sustancial al introducir en su enunciado masculino la consideración de vocablo de «género masculino o femenino»; no obstante, se sigue conservando, en flagrante contradicción, el término en femenino con la misma acepción que en sus ediciones anteriores (RAE, 1984, p. 855).

Definiciones de *maestra* y *maestro* textualmente idénticas a las acepciones discriminadoras de la edición decimonovena del Diccionario de la Real Academia Española, vuelven a aparecer reflejadas en el *Diccionario Ideológico de la Lengua Española* de Julio Casares de 1977 (pp. 526-527).

Esta misma concepción machista de la organización del trabajo en nuestra sociedad se refleja también en otros vocablos que se acostumbran a utilizar para designar el trabajo con las niñas y niños de esta etapa educativa. Así decimos que «Jardinera» es la que trabaja en un Jardín de Infancia, pero su correspondiente

masculino, «jardinero» nadie lo definiría en su vinculación a la infancia, sino a las flores y plantas. «Parvulista» es otro de los nombres que definió a las profesionales de esta etapa, sin embargo su versión masculina «parvulista» suena muy mal a cualquier oído. Una vez más el lenguaje incorpora la tradición y refleja nuestra cultura y, al mismo tiempo, actúa como instrumento de inercia de esa realidad a la que sirve de espejo. La dificultad que tenemos para modificar nuestro vocabulario usual en sus aspectos de discriminación es un signo más del peso de esa dimensión conservadora que tiende a atenazar la realidad, condicionando la sociedad y la cultura del futuro para que se parezca más a la pasada y a la actual.

Por lo tanto, la contemporánea feminización de esta profesión no es algo fruto de la casualidad.

La superioridad del profesorado femenino frente al masculino en esta etapa educativa es abrumadora. Según las estadísticas del Ministerio de Educación, en el Estado Español en el curso académico 1973-74, de los 22.848 docentes que integraban el colectivo de preescolar 22.578 son mujeres, o sea el 98,82%, y únicamente 270 varones, lo que representa un 1,18%. Una intensificación en las reivindicaciones en pro de la educación infantil comienza a modificar, aunque todavía muy ligeramente, este nada deseable desequilibrio. Así en el curso 1980-81, entre un total de 35.588 docentes, encontramos 34.386 profesoras, el 96,62%, y un ligero incremento en el número de profesores, 1.202, lo que viene a representar un porcentaje del 3,37%.

Las últimas cifras que el MEC hizo públicas se refieren al curso 1984-85 y una vez más vemos cómo los hombres continúan incrementando su interés en este nivel educativo. En ese curso académico, de una cifra total de 38.793 docentes, 36.552 son mujeres, un 94,23%, y ahora son ya 2.241 los varones que trabajan en Educación Infantil, un 5,77%. Aunque las cifras todavía están muy descompensadas, pienso que pueden ser una señal en la línea de que a medida que las justas reivindicaciones de este colectivo se hacen oír, se comprende la falsedad de estereotipos como los que tratan de desvalorizar un trabajo etiquetándolo de femenino. Esta profesión, por consiguiente, es un trabajo que deben desempeñar tanto hombres como mujeres, por igual, sin exclusividad de ninguno de los géneros, lo mismo que todos los demás trabajos que existen en la sociedad.

### 3. La formación inicial y el cuerpo único de profesorado

La consideración de los estudios universitarios de profesorado de Educación Infantil como titulación de segunda categoría es algo que todavía se mantiene en muchas de las instituciones universitarias que la ofrecen. Esto se puede constatar, entre otras cosas, en la no modificación del rótulo de las instituciones de formación del profesorado. Éstas se siguen denominando Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB, aun cuando allí se dispensa también la formación de Educación Preescolar.

En el fondo, pienso que se sigue manteniendo un discurso subyacente que considera la formación necesaria para esta etapa educativa como la de la EGB, pero «de rebajas». Quizás no sea tampoco ajena a esta problemática el hecho de que la mayoría de los mismos profesores y profesoras de las instituciones universitarias que pasaron a impartir las disciplinas del currículo de Educación Preescolar son los mismos y las mismas que hasta ese momento tenían a su cargo materias destinadas al profesorado de EGB.

Ello explicaría, también, esa obsesión por «adelantar» la EGB de muchos profesionales que trabajan en este nivel, todavía llamado de preescolar. En un modelo como el que venimos refiriendo, el aprendizaje de la lectura y la escritura y de los rudimentos del cálculo aritmético ocupan la inmensa mayoría del tiempo del que disponen las alumnas y los alumnos.

El discurso institucional u oficial, más o menos «oculto», venía así oscilando entre o bien considerar que no se puede hablar propiamente de educación en estas edades, sino más bien de una vigilancia y cuidado físico, o bien, pasándose al extremo contrario, pretendía convertir a las niñas y niños a su cargo en superdotados, capaces de adelantar al máximo aquellos aprendizajes considerados tradicionalmente de mayor valía, entre ellos la lectura, escritura y cálculo, y marginando todo lo que no se pudiese integrar bajo tales rótulos.

Frente a esta dinámica surge y se elabora todo un pensamiento y una praxis nueva, vinculada a las ideologías de izquierda en un primer momento, dada su preocupación por las desigualdades sociales existentes, por la opresión y marginación de diversos grupos sociales y, consiguientemente, por el elevado fracaso escolar de esas capas populares marginadas, etc.

La dinámica que desencadena un profesorado como el que integra los numerosos movimientos de renovación pedagógica que florecieron por todo el Estado Español y que viene participando en las múltiples Escuelas de Verano desde la década pasada hasta la actualidad; la consolidación de los sindicatos de la enseñanza; la dinámica que crearon muchas coordinadoras vecinales con una fuerte preocupación por la Educación Infantil, entre otros objetivos; la coordinación entre las propias Escuelas Infantiles; los recientes Centros de Profesores, etc., todo ello son eslabones de un movimiento de reivindicación de esta etapa como *educativa* y con entidad propia, y no meramente asistencial.

Recordemos que este mismo nombre de *Educación Infantil* es una conquista de las educadoras y educadores que se negaban a desempeñar funciones de guardia y vigilancia tal y como, en el fondo, las pasadas Administraciones les venían encomendando.

Este nuevo pensamiento y la nueva práctica que conlleva se nutre también de la coincidencia con un fuerte desarrollo y generalización de estudios sobre psicología infantil, sociología de la enseñanza y del aprendizaje, así como de un gran despegue de la Didáctica. Todo ello contribuirá a ir generando en el ambiente la necesidad de una urgente consideración de una Educación Infantil en coherencia con los descubrimientos científicos actuales. Una educación más adecuada, que preste mayor atención a las necesidades vinculadas a las condiciones de vida de los grupos sociales más desfavorecidos. Todo ello, entre otras razones, es lo que contribuye a ir creando las exigencias de un personal fuertemente cualificado al frente de las instituciones educativas para este nivel.

El reconocimiento actual que establece el *Proyecto para la Reforma de la Enseñanza*, elaborado por el MEC (1987), de una etapa de 0-6 años, como educativa, viene a reflejar ya los logros de una lucha largamente mantenida por este amplio colectivo de personas de que venimos hablando (los propios educadores que trabajan en este nivel educativo, investigadores, sindicatos y partidos políticos de izquierda, asociaciones diversas de carácter progresista, etc.).

Sin embargo todavía queda mucho camino por andar. En estos momentos de definición de nuevas titulaciones universitarias pienso que tenemos la oportunidad de replantearnos algunas de las situaciones que contribuyen a obstaculizar el avance cara a una Educación Infantil de mayor calidad.

Estoy convencido de que el alto grado de jerarquización que se manifiesta en los cuerpos de profesorado del sistema educativo, supone uno de los mayores handicaps para una auténtica profesionalización de los docentes que desempeñan su trabajo en los niveles educativos inferiores a los que se localizan en las Facultades Universitarias. Actualmente existen diferencias muy significativas tanto en las remuneraciones salariales, como en los requisitos de titulación y en los grados de prestigio que se pueden alcanzar en clara dependencia con el nivel educativo en el que se desarrolla el trabajo profesional de los docentes.

Es prioritario no descuidar la reivindicación histórica de la enseñanza del cuerpo único de profesorado. La imposibilidad de conseguir la *categoría profesional y salarial máxima* trabajando en cualquiera de los niveles del sistema educativo, sin tener que preocuparse por «ascender», por ejemplo, de Educación Infantil a Bachillerato, es un obstáculo insalvable que no facilita que las profesoras y los profesores quieran permanecer en un nivel que no sea el universitario.

Actualmente es demasiado frecuente el caso del docente que una vez que aprueba unas oposiciones que le definen como profesor o profesora de uno de los primeros niveles del sistema educativo, Educación Preescolar (en la actualidad) o EGB, comienza a preparar una estrategia para «ascender» profesional y salarialmente. Por ello, si su titulación es de una Escuela de Magisterio, tratará de alcanzar una Licenciatura que le posibilite esa «escalada» y «fuga»; así, por ejemplo, puede optar por licenciarse en Pedagogía o Psicología, tanto para huir del medio rural y aproximarse a la ciudad, como para poder optar a un Gabinete Psicopedagógico, la Inspección, etc. O también puede concentrarse en estudiar una licenciatura que le facilite el paso a profesor o profesora de Formación Profesional o a Bachillerato.

No es frecuente que el profesorado decida promocionarse mediante estudios universitarios que le abran puertas en otros niveles superiores de la enseñanza y no aproveche esa ocasión de «ascenso», y que lo único que le guíe sea el tratar de perfeccionarse con la única finalidad de trabajar mejor en el nivel educativo por el que se decidió con anterioridad.

Pienso que no es demasiado arriesgado el afirmar que en la actualidad, debido a esta jerarquización existente, cada profesor de cualquier nivel, con excepción del catedrático de Universidad, es un «profesor frustrado» del nivel superior al que en ese momento ocupa.

Es muy difícil sentirse plenamente satisfecho en una etapa como la de Educación Infantil, sabiendo que socialmente no es una profesión valorada. Pensemos que el profesor o profesora de Educación Infantil de mayor prestigio nunca puede llegar a obtener un reconocimiento social y unas retribuciones económicas similares a las de un catedrático de Instituto, y mucho menos similares a las de un catedrático de Universidad.

Por consiguiente, es importante tratar de homologar tanto la duración de los estudios como las retribuciones salariales de los profesionales de esta etapa educativa con las de los niveles superiores. En este momento tenemos ante nosotros una oportunidad histórica, pues parece que ya es definitivo que la duración de la mayoría de las titulaciones universitarias va a ser de cuatro años.

No olvidemos, por otra parte, que ya existía un amplio consenso para tratar de alargar los estudios de Magisterio a cuatro años. Definir las titulaciones de Educación Infantil y EGB como *Licenciaturas* supone un gran paso de cara a reivindicar el fin de las jerarquías que, hasta el presente, se establecen entre el profesorado en



una relación directa con los distintos niveles del sistema educativo donde desempeñan su trabajo.

Pienso asimismo que es preciso que las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado se conviertan en Facultades, del mismo modo que también son Facultades Universitarias las instituciones que forman al profesorado de los niveles superiores del sistema educativo: Formación Profesional, Bachillerato y Universidad.

El hecho de que las Escuelas de Magisterio estén también definidas con algunas «rebajas», en relación a las Facultades que preparan al resto del profesorado, contribuye a apalancar la actual minusvaloración de los titulados que forman.

Una de las peculiaridades que conviene corregir, lo más pronto posible, es la de los requisitos precisos para llegar a ser profesor numerario en tal institución de formación. Recordemos que hasta no hace mucho las Escuelas de Magisterio no estaban integradas en la Universidad, recientemente se integraron, pero no están lejanas a nosotros en el tiempo las tentativas de que tales instituciones no estuviesen representadas en uno de los órganos principales de gestión de la Universidad, las Juntas de Gobierno. Últimamente su profesorado se integró en los Departamentos de la Universidad, mayoritariamente controlado por los profesores de Facultades. El hecho de que aquéllos no precisen del Doctorado para ser profesores titulares, les define «a la baja»; de ahí que, por ejemplo, tampoco reciban presupuesto destinado a investigación, actividad ésta que singulariza a los profesores de las Facultades. Sólo para ser catedrático de Magisterio se precisa del título de doctor, pero tal requisito también es muy reciente.

En general, ser profesor de una Escuela de Magisterio implica tener mayor número de horas de docencia, menor nivel salarial, menores presupuestos, menor representación en los órganos de gestión de la Universidad, etc. que sus homólogos de las Facultades.

La consideración de los estudios de esta profesión como «carreras de ciclo corto» parece querer significar una preparación menor que la que se requiere para trabajar en otros niveles del sistema educativo, como Bachillerato y Formación Profesional. Otra consecuencia que de esto se deriva es la de que los profesionales que ella prepara trabajarán en profesiones consideradas como «menores» o «bajas».

Los estudios de Magisterio hasta la década de los setenta estaban considerados como sustitutos del Bachillerato Superior, y posteriormente cuando se les pasó a considerar de rango universitario, durante algún tiempo siguieron, en la práctica, dispensando una formación que podríamos considerar como de bachillerato alargado o «rebachillerato», o, empleando las palabras de Samuel Bowles y Herber Gintis, Institutos de «Bachillerato con cenicero» (1981, p. 276).

No estoy preconizando aquí un alargamiento de los estudios de Magisterio sin otro objetivo que el de igualarse con los de las Facultades Universitarias aun cuando ello es también una razón de gran peso. Más bien lo que pretendo decir es que a nadie se le escapa, y mucho menos a los propios maestros, que la formación que hasta ahora se ofrece tiene, en muchas ocasiones, lagunas importantes en sus currículos, debido principalmente al poco tiempo de que se dispone para materias muy importantes y profesionalizadoras como pueden ser las Didácticas, Psicologías del Desarrollo y del Aprendizaje, la Sociología General y del Conocimiento, Puericultura y Nutrición, etc. Materias éstas que aun cuando pueden poseer tales rótulos en la actualidad, no obstante necesitan de más tiempo para la profundiza-



ción y de un mayor número de prácticas para la reflexión crítica y la ejercitación práctica.

El rápido e intenso crecimiento en la totalidad de las áreas fundamentales de conocimiento a las que está supeditada de manera decisiva la práctica de la Educación Infantil hace necesaria una revisión en profundidad de los planes actuales de formación inicial de las maestras y maestros de esta etapa educativa.

Es asimismo prioritario el repensar la formación continuada del profesorado que ya trabaja en Educación Infantil. Contribuir a incrementar su conocimiento y sus habilidades prácticas redundará también en una elevación del nivel de *autoconfianza* de un cuerpo de profesionales a los que con mucha frecuencia se tiende a infravalorar (Ver Torres, J., 1988b).

Estimular el trabajo en colaboración, por una parte, entre las profesoras y profesores que están en ejercicio en las Escuelas Infantiles y Colegios de Preescolar, y, por otra, con todos aquellos colectivos profesionales que tienen relación con el mundo de la infancia, pienso que es una de las estrategias clave para el éxito de esta tarea de perfeccionamiento. Coordinación que se debe plantear en un plano de igualdad y de forma democrática; sólo así ese trabajo teórico, práctico y reflexivo que es la educación y en este caso la Educación Infantil, alcanzará los niveles de calidad que todos deseamos y, por consiguiente, contribuiremos a incidir en la lucha contra la discriminación y los falsos prejuicios y expectativas que condicionan el desarrollo del ser humano.

Una estrategia como la de crear grupos de investigación-acción, creo que puede ser una de las vías más adecuadas de enfocar esta colaboración y de incidir en la calidad de la Educación Infantil.

La actividad práctica de los maestros y maestras en las instituciones educativas suele estar dirigida en gran parte por la costumbre, la tradición, la rutina y, a veces, algún grado de coerción, especialmente si está sujeta a los mandatos de los libros de texto. Todo ello no hace sino limitar las propuestas educativas que se ofrecen a los alumnos y alumnas.

Es en un modelo educativo similar donde lo que se viene llamando «currículo oculto» tiene tanto peso. Currículo oculto que no es otra cosa que el conjunto de todas esas actividades y las metas educativas que éstas a su vez determinan y de las que no somos plenamente conscientes. De ahí que, en muchas ocasiones, los objetivos que realmente se favorecen con la dinámica de la vida cotidiana que creamos en las aulas resulten contrarios a los que de una manera intencional pretendemos.

Los métodos como la investigación-acción, a la vez que funcionan como sistema de formación permanente de los docentes, inciden también de una manera importante en las propuestas curriculares que se planifican y desenvuelven en los centros de Educación Infantil. Son una de las formas que contribuyen a eliminar esas otras prácticas educativas que están distorsionadas por preconcepciones, rutinas, costumbres e ideologías que consideramos rechazables en nuestros discursos explícitos.

Sólo un profesorado reflexivo, crítico y dotado de un gran bagaje teórico y práctico puede planificar y desenvolver deliberadamente propuestas curriculares que hagan que esa vida cotidiana que tiene lugar en las Escuelas Infantiles sea verdaderamente educativa y de interés para las niñas y los niños de 0-6 años.

Trabajar en esta dirección favorece además que este campo de la Educación Infantil resulte cada vez más fascinante para atraer y retener a las mejores maestras

y maestros y, en general, a aquellas y aquellos profesionales de gran talento a los que, en estos momentos, este ámbito de trabajo-investigación no les resulta interesante y atractivo para su realización.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernstein, B., 1983. Clase y pedagogías visibles e invisibles, en Gimeno, J. y Pérez, A. (Comp.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.
- Bowlby, J., 1958. The Nature of the Child's tie to His Mother, *International Journal of Psychoanalysis*, 39, pp. 350-373.
- Bowles, S. y Gintis, H., 1981. *La instrucción escolar en la América capitalista*. México, Siglo XXI.
- Casares, J., 1977. *Diccionario Ideológico de la Lengua Española*. Barcelona, Gustavo Gili.
- Freud, A., 1977. *Psicoanálisis del jardín de infantes y la educación del niño*. Buenos Aires, Paidós.
- MEC, 1987. *Proyecto para la reforma de la enseñanza*. Madrid, Centro de Publicaciones del MEC.
- Pestalozzi, J.A., 1980. *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos. Cartas sobre la educación de los niños. Libros de educación elemental* (prólogos). México, Porrúa.
- Prüfer, J., 1940. *Federico Froebel*. Barcelona, Labor, 2ª ed.
- Real Academia Española, 1970. *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid, Real Academia Española, 19ª ed.
- Real Academia Española, 1984. *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid, Real Academia Española, 20ª ed..
- Smith, A., 1979. *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Torres Santomé, J., 1988a. La educación infantil. Formación inicial, *Cuadernos de Pedagogía*, 162, pp. 60-63.
- Torres Santomé, J., 1988b. O curriculum oculto da selección e formação do professorado para a Educação Infantil e a Educação Geral Básica, en Peralbo, M.,; Torres, J. y Sánchez, J.J., 1988. *I Simposium sobre el proceso de socialización*. Santiago: Servicio de publicaciones e intercambio científico da Universidade de Santiago Compostela.
- Winnicott, D.W., 1981. *El proceso de maduración en el niño*. Barcelona, Laia, 3ª ed.

# HACIA EL NUEVO PROFESIONAL DE ESCUELA INFANTIL

---

M<sup>a</sup> Rosa Terradellas Piferrer

Si en la historia de la educación infantil, en nuestro país, la década de los años 70 deberá ser recordada como la de la dignificación del parvulario, por el hecho de haber elevado la formación de los maestros de esta etapa a nivel universitario, la de los 80 deberá hacerlo por la cantidad de jornadas, congresos, debates, que se han ido celebrando para definir las características, el modelo, los contenidos... que deben presidir la Educación Infantil, los cuales, globalmente, han contribuido a crear un estado de opinión que incluso ha llevado a considerar la etapa de 0 a 6 años como una etapa educativa, en la nueva reordenación del sistema educativo.

Por ello, y para poder iniciar la década de los noventa con nuevas perspectivas, creo que es del todo necesario que en este congreso lleguemos a algunas conclusiones en torno al perfil del nuevo profesional que propugnamos para la Escuela Infantil y a los contenidos y modelos que deben presidir su formación.

Puesto que la formación de cualquier docente se inscribe en un largo proceso que se inicia con la formación inicial, y se va configurando en etapas sucesivas, vamos a centrar nuestra exposición en esta primera etapa. De ella va a depender, en gran parte, el futuro desarrollo de este profesional. Dentro de este marco vamos a tratar:

- a) los aspectos que debe contemplar la formación de este profesional, y
- b) el modelo de formación en que nos deberíamos fundamentar para que pueda dar respuesta a las necesidades de los niños de esta etapa.

En una sociedad como la nuestra en la que los conocimientos, la cultura y las estructuras sociales se hallan en constante evolución, el profesional de escuela infantil deberá poseer un perfil que le capacite para poder intervenir en una gran variedad de situaciones y contextos, comprender las transformaciones que se produzcan en un futuro, tanto en el campo científico como en el sociocultural, abierto para trabajar conjuntamente con otros profesionales y por tanto para adaptarse a concepciones plurales, y versátil para acomodarse a los sucesivos cambios que el porvenir le depara.

Si además, concebimos la educación como una tarea compleja, en la que intervienen una gran cantidad de variables, y que cada aula se constituye en un ecosistema escolar, es evidente que esta formación no puede basarse únicamente en las

propias intuiciones, en conocimientos inamovibles, o en una serie de «recetas prefabricadas», sino que deberá fundamentarse en una sólida formación que lo capacite para abordar la práctica educativa en toda su complejidad.

Para ello, esta formación deberá basarse en una preparación y una actitud científicas, puesto que estas características son las que le permitirán adecuar su tarea a las necesidades de cada época y contexto; induciéndole a analizar, confrontar y reformular sus conocimientos y actuaciones con la objetividad, la racionalidad, la actitud crítica y creadora que caracteriza a los métodos científicos; de manera que, constantemente, establezca relaciones entre teoría y práctica.

Es evidente que esta formación deberá proporcionarle un bagaje cultural, válido a nivel científico, así como la adquisición de conocimientos y el desarrollo de capacidades, habilidades y actitudes que le capaciten para el desempeño de su tarea profesional y, a su vez, incidan en su desarrollo personal.

Así, su formación deberemos contemplarla desde una doble perspectiva:

*A nivel científico-cultural:* El nuevo profesional deberá adquirir una base cultural amplia que le permita atender las exigencias del currículo. Y también un bagaje psicopedagógico que incluya un profundo conocimiento de la fisiología, la neurología, la psicología del desarrollo y el aprendizaje infantil; nociones básicas de educación para la salud física y psíquica; una serie de conocimientos en torno a la dinámica de grupos, las relaciones humanas; una formación didáctica que le permita diseñar, planificar, desarrollar y evaluar la acción educativa en la escuela infantil con los objetivos, contenidos, actividades, estrategias metódicas y evaluadoras más adecuada a las necesidades específicas de esta etapa; una formación en organización escolar que le permita seleccionar, organizar y modificar los recursos materiales, personales y funcionales de la escuela infantil...

*A nivel profesional* deberá desarrollar una serie de competencias, habilidades y destrezas que le permitan actuar en la práctica de acuerdo con las demandas de cada época y contexto.

Para conseguir este tipo de formación será necesario que elijamos un modelo que sea capaz de incidir, a nivel teórico y práctico, en el pleno desarrollo de su profesionalidad.

Deberá ser un modelo que *desde la teoría* propicie el enjuiciamiento de temas, el análisis de puntos de vista diferenciados, la formulación y la comprobación de hipótesis..., de manera que con ello se incida en la capacidad de análisis y crítica racional de este profesional, así como en el aprendizaje significativo de conocimientos y en el desarrollo de estrategias de intervención; y que *desde la práctica* se le incite al análisis de situaciones, a la reflexión, análisis y valoración de sus propias intervenciones; a la profundización de determinados aspectos desde una perspectiva más teórica, de manera que sea capaz de abordar la práctica con la actitud científica que deberá caracterizar su vida profesional.

Por todo ello, consideramos que la formación del profesional de escuela infantil deberá fundamentarse en un modelo basado en la investigación en la acción, puesto que sólo de esta manera podremos vincular teoría y práctica, propiciando la adquisición de conocimientos científico-culturales y profesionales y el desarrollo del docente a nivel profesional y personal.

No querríamos finalizar nuestra intervención sin antes señalar que para poder proporcionar al nuevo profesional de escuela infantil todo este bagaje es necesaria

---

una formación a nivel universitario, que a nuestro entender puede ser perfectamente de diplomatura, la cual, progresivamente, debería completarse y actualizarse con cursos específicos de postgraduado.

Pero además será necesario:

- La transformación de la actual especialidad de preescolar en la de Educación Infantil.

- Una reforma en profundidad de los planes de estudio actuales, que a nuestro entender son excesivamente culturalistas.

- La revisión de los actuales modelos de formación.

- La modificación de las «prácticas» actuales.

- Una estrecha colaboración entre las Escuelas Universitarias y las Escuelas Infantiles a través de proyectos de investigación, que contribuyan a establecer la necesaria relación entre teoría y práctica.

- Una ratio alumno-profesor que permita intervenir en el desarrollo de la competencia profesional del educador de escuela infantil.

# EL PERFIL DEL EDUCADOR DESDE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

---

Núria Jiménez

Una compañera de Zamora debía ocupar este puesto y realizar la aportación de su experiencia. Dificultades de último momento han impedido su intervención. Lurdes Molina me pidió que participara y acepté sólo porque creo que somos muchas las personas del colectivo de educadores de Escuela Infantil que, aun estando en realidades geográficas diversas, hemos realizado una trayectoria parecida:

- procedemos de formación de base diversa,
- llevamos muchos años de trabajo en la profesión, y
- accedimos a unos estudios universitarios.

Pero fueron muchas intuiciones al reflexionar sobre el propio trabajo, los debates pedagógicos en las escuelas con nuestros compañeros de equipo o en grupos de discusión, y nuestra participación en cursillos y escuelas de verano, lo que realmente ha ido forjando nuestra formación. Estos últimos años se inician por parte de las Administraciones una regularización incipiente del sector y la reforma educativa que nos ponen frente a una situación nueva y diversa en la forma, pero ya conocida en el fondo.

Esta ponencia trata sólo de la formación inicial y resulta paradójico que hablemos de ella los que la hemos o estamos adquiriendo en el tiempo. Sin duda podemos hacer aportaciones desde nuestra experiencia personal y colectiva, porque conocemos y sabemos «algo» sobre aquello que nos pudo ayudar o que tuvimos que descubrir y adquirir por otros canales, a lo largo de nuestro trabajo en la profesión.

A partir de tres afirmaciones, vamos a tratar de dibujar el perfil profesional:

- El educador de Escuela Infantil es un profesional de la educación.
- Su ámbito de intervención es la Escuela Infantil.
- Sus instrumentos son esencialmente pedagógicos.

Como profesional, el educador necesita una preparación a dos niveles, académico y profesional.

La *preparación académica* ha de potenciar: estrategias para resolver problemas; el desarrollo de capacidades cognoscitivas, de iniciativa y toma de decisiones; rigor metodológico; capacidad para percibir la complejidad y la relatividad



del conocimiento, así como su carácter interdisciplinar, y capacidad crítica y de diálogo para poder llegar a acuerdos.

En nuestro trabajo cotidiano, descubrimos muchas de estas lagunas que, en la historia de nuestras escuelas, tuvimos que ir afrontando, en las muchas horas de reuniones y con gran aporte de energías. Sin duda ha sido una relación circular en la que muchos errores nos llevaron a hallar las soluciones.

Finalmente, la necesidad de una formación permanente, ya que la red de conocimientos está en constante crecimiento y su carácter constructivo y solidario deben contribuir a transformar la realidad.

De todo ello estuvimos siempre convencidos, ya que fue a través de este canal que realizamos el doble esfuerzo de dotarnos de una preparación específica y al mismo tiempo el reciclaje permanente.

La *preparación profesional*, supone una formación teórica, técnica y práctica.

La *formación teórica*, aporta un cuerpo de conocimientos; la aproximación a diferentes teorías permite al educador situar la intervención educativa en un marco teórico. También la relación interdisciplinar, con las aportaciones que hacen a las Ciencias de la Educación la Biología, la Sociología, la Antropología, la Psicología y las Ciencias de la Salud, el educador obtiene una visión más amplia y también puede realizar análisis más ajustados de realidades diversas.

La *formación técnica*, le dotará de conocimientos básicos e instrumentos de trabajo para el «saber hacer», usando diferentes lenguajes, corporal, oral, escrito, lógico-matemático, plástico y musical; facilitándole el acceso a las habilidades correspondientes. También requiere saber usar técnicas de observación y recursos sobre organización escolar, legislación.

Asimismo le proporcionará conocimientos específicos de la etapa educativa y los propios de los niveles 0-3 años y 3-6 años.

La *formación práctica*, debe prepararle para: situarle en el ámbito de «la intervención» en la Escuela Infantil, entendida como una comunidad educadora, inmersa en otra más amplia; conocer cómo se articula la convivencia entre niños y adultos, en pequeños grupos; cómo adultos con funciones diferenciadas, trabajan en equipo y cooperan con las familias en la tarea de educar a los pequeños; cómo padres y educadores participan en un proyecto educativo común, que se construye con la cooperación de todos, haciendo una escuela abierta y que avanza, que influye en la comunidad y que se deja penetrar por aquélla.

Igualmente debe ayudar a valorar *la vida cotidiana* como el ámbito en el que los niños participan activamente en la satisfacción de sus necesidades esenciales: el movimiento, la exploración, juego y aprendizaje, la necesidad de relación y las necesidades corporales: alimento, reposo, higiene y cuidado del cuerpo.

Finalmente, la formación práctica debe incorporar un *código ético-profesional*. Porque, el educador ha de sentirse responsable de su trabajo, de su intervención educativa y de su coparticipación en un proyecto colectivo, tanto a nivel pedagógico como a nivel comunitario. La educación no es neutral, como tampoco lo es el conocimiento, por tanto implica la asunción de valores, actitudes y normas. Saber que al acceder a información, facilitada por los padres, otros profesionales, etc., ésta debe ser útil para contribuir a optimizar el desarrollo-aprendizaje de los niños. Y no puede hacer uso indiscriminado de la misma. Ha de saber que es corresponsable del correcto desarrollo de los niños que se le confían y que debe contribuir a su progreso, cooperando con los padres y otros profesionales que intervengan en la vida del pequeño.

*Los instrumentos* del educador son preferentemente:

- la organización del entorno
- la observación y la evaluación
- la relación.

*La organización del entorno* inmediato, así como del medio natural y socio-cultural, en relación con el régimen de vida, constituyen el marco donde crecen se desarrollan y evolucionan los niños. El educador debe contactar con el medio familiar y es responsable de organizar el medio en la escuela infantil, adecuando espacios, seleccionando y confeccionando materiales así como disponiendo su colocación y conservación adecuadas. El educador planifica situaciones que den soporte a la actividad autónoma de los niños; promociona intercambios y proyectos en los que participen activamente niños y adultos.

*La observación* continuada y *la evaluación* periódica, que pueden realizarse valiéndose de diversas técnicas, le permiten al educador poner mayor atención a los procesos que a los resultados inmediatos, ya sean individuales o de grupo; también le permiten reflexionar sobre su propia intervención, poniendo una cierta distancia en las situaciones.

*La relación*, entendida como una intervención indirecta (ya sea a través de la presencia activa del adulto y de sus actitudes), o como una relación interactiva niño-adulto, es el instrumento educativo por excelencia; que respeta el turno y las iniciativas en la acción conjunta; establece y amplía lazos afectivos y una comunicación cualitativa, sirviéndose de diferentes lenguajes; es un instrumento adecuado y eficiente en la promoción de desarrollo y de nuevas adquisiciones en cuanto a aprendizaje. La red de relaciones en la vida de los niños se amplía con la cooperación entre los medios escolar y familiar.

## La personalidad del educador

Cada profesión requiere unas competencias y en el caso de los profesionales de la educación infantil hay algunos requisitos que deben acompañar el perfil profesional, entre los cuales destacaremos: la madurez, para poder intervenir adecuadamente en una relación de tipo educativo; esta madurez incluye la capacidad de autoestima y de conocerse a sí mismo, con las propias limitaciones y capacidades, pero percibiendo una imagen positiva de la propia persona; la capacidad para contactar y establecer relaciones en las que la comunicación se realice a través del interés por la persona del otro, sus actitudes y emociones; adoptar una actitud activa y participativa, abierta al diálogo y a lo novedoso; tolerante, para ser capaz de incorporar la diversidad y la complejidad; con autonomía suficiente para mantener las propias convicciones y ser capaz de modificarlas frente a argumentos sólidos; con suficiente estabilidad psicoafectiva para soportar reacciones agresivas o negativas y manejarlas de forma constructiva.

## Resumen

El educador en la Escuela Infantil realiza un trabajo educativo con niños, en un medio concreto; pero también con adultos, cooperando de forma muy directa con los padres, en una relación bidireccional, y ofreciendo modelos educativos a la comunidad amplia. Ha de organizar el medio, los materiales, las actividades y las situaciones, para que los niños aprendan a vivir con otros niños y adultos, dis-

frutando de una actividad autónoma que les permita cooperar activamente en su desarrollo y aprendizajes.

---

Segunda Ponencia  
**ACTUALIZACION PROFESIONAL,  
UN PROCESO  
DE REVISION CONSTANTE**

*Ponente*  
MARTA DUÑACH

*Colaboradores*

Maite García  
Manuel López  
Vicens Arnaiz  
Teo Pavón

# LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO: APORTACIONES PARA UNA REFLEXIÓN

---

Marta Duñach Masjuan

## 1. INTRODUCCIÓN

Se trata en primer lugar de situar el contexto en el que se va a desarrollar esta ponencia sobre el tema de la formación permanente y cuáles son sus premisas previas.

El equipo que ha trabajado en ello está formado por las personas que constituyen la mesa redonda y que aportarán experiencias concretas de formación, y por mí misma, que voy a tratar de esbozar un marco general sobre la formación permanente y aportar algunos elementos para una reflexión en profundidad sobre el tema.

Hemos partido de la consideración siguiente:

El sector de profesionales de la Escuela Infantil, una vez superada la etapa de formación inicial, es decir, regularizada la situación de las titulaciones, debe abordar su formación permanente con el conjunto de todos los profesionales de la enseñanza. La formación permanente afecta a todos los enseñantes una vez han finalizado sus estudios iniciales y se desenvuelven en una práctica profesional. Seguramente los contenidos concretos no serán los mismos en un nivel que en otro, pero consideramos que las formas de organización, los problemas de horario, el reconocimiento administrativo, las tendencias más actuales y eficaces en formación permanente, son inherentes a todo el conjunto de enseñantes.

De acuerdo con ello, hemos organizado nuestra ponencia del siguiente modo:

–Una visión general de las tendencias y problemas de la formación permanente en la actualidad.

–La ejemplificación de modelos de formación permanente relativos a la etapa 0-6 años, a cargo de distintos especialistas.

## 2. LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN PERMANENTE

### a) Calidad de enseñanza y atención a la formación permanente del profesorado

Podría parecer una obviedad el justificar la necesidad de la formación permanente, pero el hecho de reflexionar sobre ello puede aportar elementos de discusión interesantes.

Si hacemos un poco de historia, tanto en nuestro país como en el resto de los países de Europa, hasta mediados de la década de los setenta (en España con un poco más de retraso que la media de los demás países), los Gobiernos han experimentado una expansión cuantitativa del sistema educativo. Los esfuerzos, cuando se han hecho, han sido para la construcción de nuevas aulas, aumento de las tasas de escolarización, prolongación de la escolaridad obligatoria, etc.

Hablando en términos generales, podríamos decir que en la actualidad estamos entrando en una nueva fase que se caracteriza por los interrogantes acerca de la calidad de la enseñanza, una vez delimitadas y satisfechas las necesidades más básicas que el gran aumento de la escolarización produjo en las pasadas décadas.

Desde esta perspectiva, se toman en consideración, cada vez más a menudo, los distintos parámetros relacionados con esta calidad de la educación y se constata de nuevo su relación directa con los educadores. Podemos llegar a afirmar que entre la calidad de la enseñanza y la actitud personal y la preparación profesional de los docentes hay una estrecha correspondencia. Es por ello que en la actualidad resulta imprescindible el dedicar un esfuerzo considerable a la formación y perfeccionamiento del profesorado.

Si ésa intenta ser una justificación general de la importancia de la formación del profesorado, no es menos cierto que el propio sistema educativo demanda, como un indicador de su mejora cualitativa, nuevos profesionales que tengan una preparación más técnica y en concordancia con las nuevas necesidades que el conjunto de la sociedad plantea actualmente al sistema educativo. Algunas de estas necesidades serían las derivadas de consideraciones como las que siguen:

-La rápida evolución y el progreso de las ciencias, evidentemente entre ellas la psicología y la pedagogía.

-La acumulación progresiva de conocimientos, su transformación y obsolescencia son procesos generalmente rápidos.

-La creciente importancia de adecuar el trabajo al medio donde se realiza.

-Los constantes cambios tecnológicos suscitan también readaptaciones de métodos, técnicas y planteamientos psicopedagógicos nuevos.

-La progresiva comprensividad del sistema educativo, que implica consecuencias educativas y didácticas, así como la existencia de profesionales especializados.

-La necesidad de integrar en la etapa educativa obligatoria un proceso de orientación personal, escolar, vocacional y profesional que garantice la igualdad de oportunidades.

-La propia naturaleza del hecho educativo, que ya no es algo estático como en



épocas anteriores, exige una reflexión constante sobre el propio trabajo que permita alcanzar los mejores resultados. Reflexión que necesariamente ha de traspasar los límites personales y de aula para convertirse en un hecho colectivo y compartido.

—La movilidad del profesorado, tanto en el sentido geográfico como en el cronológico, apunta hacia una formación del profesorado que permita al profesional desplazarse a situaciones socioeducativas nuevas. Por otro lado, no podemos olvidar que la media de edad del profesorado de nuestro país es aproximadamente de 34-35 años, con lo cual se prevé que a una gran mayoría de enseñantes le quedan todavía muchos años en el ejercicio de su profesión.

— Toda reforma educativa lleva implícita la formación del profesorado, pero no siempre se concede la importancia debida a la implicación de éste en el proceso de reforma. Sin esta implicación, no existe garantía de que la implementación de los cambios curriculares que se derivan de una reforma sea una realidad constatable en el aula.

Podrían enumerarse otros aspectos, aunque pienso que con lo que se ha expuesto anteriormente, hay razones más que suficientes que justifican la necesidad e importancia de la formación permanente del profesorado.

En realidad, parte de los elementos anteriores deberían mejorarse en los planes de formación inicial, esto es fundamental; pero no exclusivo. La división que en el marco de las Jornadas de Escuela Infantil se ha hecho entre formación inicial y formación permanente es lógica si se tiene en cuenta la problemática del sector, pero es importante considerar la formación del profesorado como un todo: su calificación inicial para el ejercicio de la profesión y su formación durante el ejercicio de esta profesión. Y dentro de la práctica profesional, empezar a diferenciar algunos períodos, en los cuales las necesidades de formación son distintas y diversificadas. Los trabajos de M. Huberman muestran con claridad unas etapas en la vida profesional de los enseñantes, las cuales deberían tomarse en consideración a la hora de planificar la formación del profesorado. Parece obvio que las necesidades de formación de un educador en los dos primeros años de su profesión son fundamentalmente distintas de aquél que tiene diez años de experiencia y tiene un bagaje de reflexiones sobre su práctica que desea contrastar y compartir con otros enseñantes.

#### b) Una formación permanente para un modelo de educador de Escuela Infantil

Por último, en relación al tema de la importancia de la formación permanente, podemos interrogarnos acerca de la finalidad de esta formación. Este tipo de reflexión va íntimamente ligada a dos cuestiones fundamentales, cuya definición, aunque no es objeto de esta ponencia, sería previa a la definición de los objetivos de la formación permanente:

—¿Qué modelo de escuela infantil?

—¿Qué modelo de educador para la etapa de 0-6 años?

La concepción del modelo de maestro ha ido evolucionando a lo largo de los

años, desde un modelo de enseñante/enciclopedia cuya labor principal era la transmisión de conocimientos, hasta un modelo de técnico eficaz, o como apunta Gimeno Sacristán, un modelo de profesor crítico, reflexivo y activo.

Sería pues importante ponernos de acuerdo sobre el modelo de educador para la etapa 0-6 años que se propugna, cuyas características generales serían: un profesional formado como persona, que sepa potenciar la tarea de grupo, solidaria y cooperativa, capaz de innovar y adecuar un currículo a las necesidades de sus niños y niñas, compartiendo un proyecto común con el resto de miembros de un equipo.

Si se suscribe este modelo completado con las especificidades que se determinen, la finalidad de la formación permanente estará en relación con él y será posible reflexionar sobre cuáles deben ser los objetivos de esta formación.

Apuntaré algunos:

-Objetivos de la formación permanente respecto del enseñante como persona: análisis del propio pensamiento; análisis del rol desempeñado; análisis del grado de satisfacción/insatisfacción; etc.

-Objetivos de la formación permanente respecto del enseñante como profesional, tomando de referencia la clase y su ecología específica, el centro y su proyecto educativo y el entorno social y sus características: reflexión sobre la propia práctica; intercambio de experiencias; análisis del grupo clase; reflexión sobre la escuela y su función en la sociedad; actualización científica; acceso a información y recursos; mejora del proyecto educativo del centro; etc. (Imbernón, 1987).

### 3. LA FORMACIÓN PERMANENTE EN LA ACTUALIDAD

#### a) Tendencias

En los últimos quince años ha habido un replanteamiento de la formación permanente, por lo que se refiere a procedimientos, contenidos y formas de organización, tanto en nuestro país como en el resto de Europa.

Hasta los años setenta, ésta consistía en la asistencia a cursos y seminarios basados en la transmisión magistral, las actividades a distancia y la autoformación.

Existían excepciones dignas de elogio como la Escuela de Verano y otras acciones puntuales que pretendían suplir aquella formación ineficaz. Ineficaz, porque de acuerdo con el informe de la OCDE de 1978, «la formación del profesorado había olvidado las necesidades de sus destinatarios» era demasiado teórica o se situaba totalmente fuera del contexto escolar del enseñante.

A mediados de los años setenta, aparece en Europa la corriente denominada «formación centrada en la escuela», que aporta una serie de elementos a mi entender muy interesantes a la hora de organizar y dotar de contenidos las acciones de formación permanente:

- La formación ha de realizarse en el lugar de trabajo o muy cerca de éste.
- La formación se dirige al profesor individualmente concebido como miembro de una organización (claustro, ciclo...).
- La formación permanente ha de ser planificada desde las necesidades de un contexto determinado.
- El enseñante ha de participar en la planificación, realización y evaluación de la formación permanente. (Imbernón, 1987).

## b) Modelos y formas de organización

Sería enormemente complejo y largo de hacer aquí una relación de distintos modelos y planes de formación permanente. En la mesa redonda se ejemplificarán algunos relativos a la etapa 0-6 años y que responden a distintas concepciones: formación centrada en la escuela, planes de distrito o municipio, formación de formadores, la función de los seminarios permanentes en el marco de un ICE (Catalunya), etc.

La realidad de la formación en nuestro país y también en muchos de los países de la CEE tiene planteadas algunas cuestiones importantes, las cuales pueden ayudar a una reflexión sobre el tipo de demandas que el sector de profesionales de Escuela Infantil podría formular a la Administración, relativas a una planificación de su formación permanente.

Durante los años 1987 y 1988 se ha intentado iniciar en el contexto de los países de la CEE una puesta en común de modelos y líneas básicas de formación permanente con la finalidad de disponer de unos principios orientativos comunes.

A continuación se analizan algunas de ellas.

### 1) Centralización/descentralización de la formación

Parece ser que la tendencia más común es la descentralización de la formación permanente, con la creación de redes de centros donde se realizan seminarios, grupos de trabajo, donde hay recursos y soporte técnico.

Así, encontramos los Teachers Centers de Inglaterra, con más de veinte años de existencia, los Centros de Profesores (CEP) en España (territorio MEC), y los Centres de Recursos Pedagògics en Catalunya, los IRRSAE(\*) en Italia i las MAF-PEN(\*\*) en Francia. Las funciones de estas instituciones no son exactamente las mismas, ya que, por ejemplo, mientras los CRP de Catalunya tienen fundamentalmente el objetivo de proporcionar soporte técnico y didáctico a los enseñantes de una comarca o localidad, los IRRSAE italianos son instituciones que planifican y ejecutan actividades de formación e investigación educativa, a la vez que proporcionan recursos. Sin embargo, creo que es posible agruparlas en relación al criterio de descentralización, cuya finalidad es disponer de dispositivos flexibles con capacidad de adaptación a las particularidades de cada territorio, a partir de los cuales la recogida y planificación de las necesidades de formación se simplifique y esté más cerca del usuario de la formación: el enseñante.

(\*) IRRSAE: Istituti Regionali per la Ricerca, la Sperimentazione e l'Aggiornamento Educativo.

(\*\*) MAFPEN: Mission Académique a la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale.

Una primera conclusión práctica será pues la importancia de la descentralización de la formación permanente.

## 2) *La formación permanente institucional*

Se constata cada vez más la importancia de la formación llamada institucional, en el sentido de que se dirige a la escuela o centro educativo como institución. Representa un intento de superación de la formación individual en aras a una formación del educador considerado como miembro de un equipo docente con un proyecto educativo propio, el cual a su vez genera unas necesidades colectivas de formación.

Éste es un tema en el que se debería profundizar más, ya que a mi entender el futuro de la aplicación de la Reforma Educativa en nuestro país depende de la importancia que se le conceda a este tipo de formación: la única o casi la única que permite a la institución escolar el emprender la difícil tarea de adaptar y modificar el currículo de acuerdo con las necesidades educativas de su entorno concreto, de una forma progresiva y coherente.

## 3) *La formación dentro/fuera del horario laboral del enseñante*

Ésta es sin duda alguna una cuestión bastante polémica. Parece lógico pensar que la formación que propugna la Administración con motivo de reformas en el sistema educativo debería contemplarse dentro del horario lectivo del enseñante. Del mismo modo, aquella formación destinada a la mejora colectiva del proyecto de un centro determinado, la formación institucional, debería poder realizarse dentro del horario de dedicación al centro. El tema se complica cuando se trata de prever la sustitución en horas lectivas, especialmente si consideramos al profesional de la etapa 0-6 años, cuya relación con los niños es más estrecha y a veces parece insustituible.

Sobre el tema del horario, podemos encontrar ejemplos muy diversos: En Catalunya, en los planes FOPI, que se dirigen al conjunto de maestros de un barrio, localidad o comarca, se prevé la sustitución de éstos por alumnos en prácticas de las Escuelas de Formación de Profesorado, tutorizados conjuntamente por el maestro y el tutor de la Escuela Normal. Es una interesante solución, aunque en la práctica no siempre es posible garantizar unas prácticas de calidad a los estudiantes de Magisterio.

Los asistentes a los cursos de formación de formadores y coordinadores para los CEP son substituidos durante los tres meses aproximados que dura el curso de formación.

En Irlanda, toda la formación se realiza fuera del horario escolar, a veces con actividades de tres horas diarias.

En Francia, algunas MAFPEN prevén la sustitución de los profesores por equipos de especialistas en materias como vídeo, plástica, etc., que se intercalan puntualmente en la programación anual del curso. Ello permite al profesorado disponer de cuatro o cinco días distribuidos a lo largo del curso, sin responsabilidad lectiva directa y que se destinan a la formación del equipo del centro.

Otras alternativas válidas serían las Escuelas de Verano organizadas por los Movimientos de Renovación pedagógica durante períodos no lectivos.

En todo caso, y como resumen posible de esta tercera cuestión, creo que es posible llegar a encontrar fórmulas organizativas válidas, distintas e imaginativas que aporten una solución al problema del horario de la formación permanente.

#### 4) *La metodología de la formación permanente*

Aunque a lo largo de la exposición se han hecho referencias no explícitas a la metodología de la formación permanente, apuntaré algunas pautas para la reflexión posterior.

El problema de la transmisión de la formación permanente hay que analizarlo a la luz de la finalidad y los objetivos de esta formación.

Si en realidad coincidimos en la necesidad de dotar al educador de instrumentos de reflexión y análisis de la propia práctica para tomar conciencia de ella y modificarla si se estima oportuno, no podemos contentarnos sólo con obtener «recetas» aplicables al aula al siguiente día de haber terminado el «cursillo».

Tampoco podemos pretender hacer coincidir, como ya se ha comentado, las necesidades de soporte y comprensión de la problemática educativa que tiene un maestro principiante, con las posibilidades de intercambio y reflexión en equipo que tiene un enseñante experimentado. La metodología deberá ser distinta.

Una conclusión de este apartado es la coherencia que debería existir entre los objetivos de una acción concreta de formación y la metodología con la que se lleva a término.

#### 5) *El reconocimiento administrativo de la formación permanente*

Mi intención al tratar este tema es sencillamente el constatar que no está clarificado. Sin embargo, su tratamiento no puede aislarse de otro tema polémico: la voluntariedad/obligatoriedad de la formación permanente.

Es cierto que algunos profesores asisten a las acciones de formación en busca de una certificación académica que les permita avanzar en su mal llamada «carrera docente», y que algunos de ellos sólo asisten a dichas acciones cuando son obligados por la Administración educativa. Como también lo es el hecho constatado estadísticamente de que sólo un 30% del profesorado se recicla voluntariamente sin esperar un diploma o una certificación académica a cambio.

En todo caso y a modo de conclusión de este apartado, la posible obligatoriedad deberá comportar los medios y recursos suficientes, tanto humanos como económicos.

#### 6) *La eficacia de la formación permanente*

Finalmente y a modo de conclusión general creo interesante y más cuando en otros ámbitos distintos al educativo se emplea constantemente el término eficacia, el intentar enumerar algunos «factores de eficacia de la formación permanente», con la finalidad de orientar a todos aquéllos que tengan algún tipo de responsabilidad en la organización, planificación y evaluación de la formación permanente para el sector. Entre otros, destacaría los siguientes (Blackburn, Moisan, 1986):

—Análisis de la situación y estudios de necesidades de formación. A partir de ello es posible organizar planes de formación.

-Implicación de los interesados: educadores, directores, empleadores. Toda acción de formación precisa de un período de «negociación» con todas las partes interesadas.

-Tomar en consideración la situación, experiencia docente y problemática del educador.

-Introducir mecanismos de evaluación de la formación, no sólo en el sentido de la satisfacción personal de los asistentes al final de la actividad, sino también sobre la calidad del programa de formación y su grado de implantación.

En relación a la formación permanente podría decirse todavía mucho más. Cuestiones como la formación de los formadores, el papel de las diferentes instituciones que intervienen en ella, etc. ni siquiera se han abordado. Sin embargo, quisiera recordar que el objetivo que se pretende con este breve repaso por los aspectos más candentes no es ambicioso. Sencillamente, aportar elementos para fomentar la discusión de un tema, que aunque quizá no sea el prioritario en la actualidad para los profesionales de la Escuela Infantil, sí necesita de la aportación de todos aquéllos que intervienen en él.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antúnez, S. et al., 1987. *L'avaluació de Plans de Formació Permanent del Professorat*. Barcelona. ICE Universidad Autónoma de Barcelona
- Benejam, P., 1987. *La formación del maestro. Una alternativa*. Barcelona. Laia.
- Blackburn, V. y Moisan, C., 1986. *La formation continue des enseignants dans les douze États membres de la CEE*. Maastricht. PIE.
- Ibernón, F., 1987. *La formación permanente del professorat. Anàlisi dels formadors de formadors*. Barcelona. Barcanova.
- OCDE-CERI, 1985. *Formación de profesores en ejercicio*. Madrid. Narcea.



# MÓDULOS DE PERFECCIONAMIENTO. HACIA UNA ESPECIALIZACIÓN PROFESIONAL EN LA ETAPA 0-6 AÑOS

---

Maite García Bastida  
Manuel López Cantero

## 1. BREVE APROXIMACIÓN HISTÓRICA

Para situar la aparición de lo que hoy llamamos Seminari Permanent d'Escola Bressol de l'ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona, hay que pensar en la situación de los profesionales del sector en aquellos momentos, hace ya más de ocho años.

De una parte en Catalunya había una tradición importante desde hacía tiempo de considerar la etapa 0-4 años como etapa educativa, por lo que muchos profesionales buscaban los espacios de formación y profundización necesarios, aunque hay que reconocer que la formación se adquiría básicamente por el trabajo y la discusión en equipo que caracterizaba la manera de trabajar en este grupo amplio de profesionales.

De otra parte la administración tenía una postura definida «para cuidar niños pequeños, las mujeres preferentemente y como estudios cualquier cursillo...», aunque se podía obtener «el título de puericultora de Muntaner» como máximo.

En este contexto unas cuantas personas del sector empiezan a plantear la necesidad de que exista una formación sistematizada dentro de la formación del profesorado, y es el ICE de la UAB quien de manera continuada abre un espacio, espacio reducido y sin muchas posibilidades reales para dar respuesta a todas las necesidades, pero en todo caso es el único ICE que asume la etapa de 0-4 como etapa educativa, en aquellos momentos.

El objetivo del S.P. ha sido suplir, aunque parcialmente, la ausencia de forma-

ción inicial que existía en los profesionales del sector. Así durante un tiempo se han ofertado cursillos.

Cursillos que generalmente tenían las siguientes características:

-Temas muy ligados a la práctica diaria: adquisición del lenguaje según edades; juego simbólico; psicomotricidad; integración; organización del espacio clase; cómo aprovechar el material en desuso; dinámica de grupos; el planteamiento de «rincones» específicos en la clase; relación con los padres, etc.

-Organizativamente acostumbraban a durar de 15 a 40 horas, durante todo el curso escolar, teniendo en cuenta que debían empezar hacia diciembre-enero, para garantizar que la adaptación ya estuviera consolidada. Los encuentros eran semanales o quincenales, de 6,30 a 8,30 de la tarde, después de la jornada laboral. El único requisito para participar era estar trabajando en una Escola Bressol, y pagar una cuota simbólica.

-Metodológicamente: había una persona especializada en el tema que sistematizaba la discusión y aportaba los elementos nuevos que fueran necesarios, pero siempre se han intentado clases activas en las que participaran todos los asistentes.

Estos cursillos se caracterizaban por ser puntuales e independientes el uno del otro. En la mayoría de los casos tanto el profesorado como el alumnado mostraron una considerable dosis de voluntarismo.

Desde el S.P. se llegó a esbozar un proyecto de cursos interrelacionados que llegasen a cubrir un amplio abanico de necesidades de formación, pero en aquellos momentos quedó en esbozo...

Como resumen de esta situación se podría decir que entre los profesionales de E.B. no se hacía diferencia entre formación inicial y formación permanente, todo era permanente en la medida que se estaba trabajando; pero muchos de los contenidos eran propios de una hipotética formación inicial.

## 2. REALIDAD ACTUAL

Las iniciativas -a menudo intempestivas- de la Administración autonómica y central han venido a alterar seriamente esta situación.

En un primer momento la Normativa sobre Llars d'Infants de la Generalitat (DOG, junio de 1983) establece el tipo de formación mínima para trabajar en el sector: Magisterio, FP2 o Idoneización para educador/es.

Seguidamente la sombra de la tan «sonada» Reforma Educativa, altera definitivamente el panorama.

Los planes especiales de Magisterio, los cursos de Idoneidad, el plan normal de Magisterio (Preescolar), FP2 Jardín de Infancia -sin entrar en valoraciones de su corrección o no- cubren a corto y medio plazo las necesidades de formación inicial.

Otro de los aspectos que desde la Administración ha quedado estipulado es la división entre 0-3 y 0-6 años, aunque se diga que los programas deben estar coordinados y sin rupturas.

Además de lo ya explicado sobre la formación inicial, es de todos conocido que el cursillo, ya sea de profundización o iniciación, está en crisis ya que no puede cubrir la dinámica de formación y renovación constante del profesional de Escoles Bressol; ni tampoco la puesta en práctica en la realidad concreta de los contenidos recibidos por las personas que han asistido al cursillo. (Nuestra experiencia es que revierte muy poco en la dinámica de trabajo de los centros).

Es desde esta nueva realidad que el S.P. se ha visto obligado a reconsiderar su función en la formación del profesorado.

### 3. PERSPECTIVAS DE FORMACIÓN QUE PROPUGNA EL SEMINARI PERMANENT DEL ICE DE LA UAB

#### A) Definir las líneas básicas del modelo de Escola Bressol

Recogiendo la larga experiencia educativa que en Catalunya tienen amplios núcleos del sector pensamos que:

–La Escola Bressol es una institución educativa para la primera infancia que ofrece la posibilidad de vida en común y de relación con otros niños y adultos fuera del marco familiar.

–Debe evitar el aspecto «escolar», para parecerse más a una organización familiar donde todos sus miembros se conocen; donde todos los espacios son conocidos por el niño; donde se puede tener una relación cercana con todos los miembros que trabajan.

–Hace falta, no obstante, una organización seria y meditada de la Escola Bressol para conseguir que esta «organización familiar» dé respuesta adecuada en cada momento evolutivo del niño y le ofrezca la seguridad que le es necesaria para su crecimiento.

#### A.1) *Complementariedad con la familia*

La Escola Bressol debe situar como finalidad última, el estimular el crecimiento armónico del niño en un medio social más amplio que el de la familia, pero en contacto y relación permanente con los padres.

Creemos que en el ámbito educativo, es muy importante la acción conjunta entre padres y educadores, en la Escola Bressol, por la importancia de las primeras edades en el posterior desarrollo del niño, esta «acción conjunta» es decisiva. La relación con las familias es, pues, una condición indispensable sin la cual el hecho educativo queda seriamente afectado. No obstante, se debe definir claramente en que consiste la «acción conjunta». Para nosotros no se trata de estipular con los padres unos acuerdos de actuación concretísimos, sino que ha de basarse en el conocimiento y respeto mutuo de la acción educativa de cada uno.

Refiriéndose al niño, la Escola Bressol ofrece una acción educativa que complementa a la familia: una acción orientada a la socialización en un medio donde encontrará formas de relación diferentes a las familiares.

#### A.2) Medio estimulante

El espacio de la Escola Bressol que se ofrece al niño ha de ser minuciosamente estudiado para que sea un medio rico en estímulos y responda a las más inmediatas necesidades de actividad de éste. Es obligado, pues, que el adulto conozca cada momento evolutivo del niño y sus necesidades.

En este medio estimulante, hay una «estrategia» de trabajo imprescindible para asegurar el crecimiento del niño: *la vinculación y la relación afectiva* entre éste y el adulto. Sin esta vinculación no es posible hablar de medio estimulante ni se puede ofrecer el clima de seguridad que el niño ambiciona.

Pensamos que el espacio debe estar organizado de tal manera que permita al niño escoger el objeto que más le interese, y a los compañeros de juego que prefiera. A través del juego el niño se aproxima y se apropia de la realidad, la hace suya y la transforma según su interés o deseo.

El educador/a tiene que asumir la ambigüedad que supone ser en unos momentos organizador y estimulador del juego, y en otras ocasiones ser observador y receptor pasivo del juego espontáneo de los niños.

#### A.3) La observación del desarrollo

Hace falta que en el diseño de una Escola Bressol se asegure que el desarrollo del niño se comprueba y describe correctamente. Un método de observación que refleje todos los aspectos del desarrollo permitirá a los adultos tener la certeza que el niño avanza en su crecimiento. Y no sólo para la comprobación, sino para la determinación precoz de posibles dificultades, y para poner en marcha los mecanismos necesarios que ayuden a resolverla.

#### A.4) Metodología de trabajo

Partimos de la certeza de que el desarrollo del niño es fruto de la *interacción* de éste con su medio más cercano. No es difícil deducir la importancia de la tarea de la Escola Bressol para asegurar que esta interacción sea adecuada a la edad y potenciadora de la evolución equilibrada del niño.

El papel de la Escola Bressol en esta interacción debe ser fruto de una programación global que tenga en cuenta todos los aspectos del desarrollo. No hablamos de programaciones orientadas a ser base de los posteriores aprendizajes escolares, sino de programas para la estimulación del desarrollo.

Para nosotros en la definición y realización práctica de la línea metodológica han de participar todos los estamentos que trabajan en la escuela. En un lugar donde directa o indirectamente todo el personal participa en la tarea educativa, no tiene sentido que este mismo personal quede al margen de la definición de los objetivos.

#### A.5) La profesionalización de la tarea educativa

Con el objetivo de olvidar y cerrar definitivamente la etapa en que la atención

a los niños la hacía cualquier persona que tuviera «interés» por los niños o alguna «extraña vocación», creemos que debemos tender hacia la constante profesionalización y especialización en el ámbito de la primera infancia, de todas las personas que trabajen en la Escola Bressol.

Cuando indicamos estos breves apuntes sobre lo que entendemos por Escola Bressol hay que tener presente algunas consideraciones relevantes:

Primeramente, recordar que al hablar de modelo de escuela, hablamos y establecemos una tendencia hacia la cual se orientan los esfuerzos: es decir, no se trata de una descripción de toda la realidad actual, sino de una descripción impregnada de finalidades y tendencias. En segundo lugar, creemos en un modelo de escuela vivo y cambiante, sujeto a la evolución social, y que, por tanto, lo que hoy pueden ser ejes centrales, mañana pueden perder o relativizar su valor.

## B) Proyecto de Formación Permanente

A la hora de pensar en la formación permanente del sector, desde el S.P. intentamos conjugar dos elementos:

–De una parte, desde diversas instancias de la Administración se imparte la formación inicial. (Y nos parece que no es éste el lugar para discutir si es correcto o no, cómo se ha planteado y qué se ha planteado.)

–De otra parte consideramos imprescindible la profesionalización del sector.

Por eso nuestra propuesta va encaminada a potenciar desde el S.P. *profundizar en la tendencia hacia la especialización de profesionales en el campo de la primera infancia.*

## 4. CRITERIOS DE ACTUACIÓN ACTUALES

No contemplar iniciativas de formación inicial.

Diseñar la organización de la formación permanente en bloques temáticos que aglutinen diversos seminarios, en lugar de la habitual fórmula de seminarios independientes.

La organización en bloques temáticos se hará en función de la demanda y de la localización geográfica de la demanda; esto es, establecemos un orden de prioridades en la formación; así, tendrán prioridad las iniciativas que vengan de un centro de trabajo concreto en el cual se comprometen todos sus miembros a participar en la formación, ya que el grado de compromiso colectivo permite la rápida aplicación en la renovación del centro.

La segunda prioridad será atender las demandas de formación ubicadas en una determinada zona geográfica: ciudad, barrio, comarca... ya que aunque no comporta el mismo nivel de compromiso, está en consonancia con la idea de que la oferta de formación debe desplazarse al lugar concreto donde habrán de revertir los resultados.

Finalmente, las demandas sobre cursos o seminarios de un tema concreto. En última instancia queremos situarnos en una perspectiva de formación permanente productiva y de renovación constante que nos vaya acercando a la creación –al cabo del tiempo– de una *especialización en primera infancia*.

## 5. INTERROGANTES ABIERTOS

Somos conscientes de que, visto desde la realidad actual, nuestra propuesta puede parecer utópica o irreal, dada la situación objetiva del sector, en la cual:

–Las condiciones de trabajo en demasiados centros son totalmente impresentables; desde horarios, cantidad de niños por clase, grupos de diversas edades mezclados, espacios pequeñísimos, sueldos ínfimos, etc.

–Socialmente no hay todavía una visión clara del papel de la Escola Bressol, a menudo se ve como un lugar donde los niños «se aparcen».

–Por eso no vemos claro, y nos gustaría interrogar a los poderes públicos, para saber si realmente toman en serio el que seamos una etapa educativa con todo lo que eso conlleva de «normalización del sector».

–Entendemos que «normalizar» la situación actual es mucho más que exigir «títulos»; y por lo que hemos visto hasta ahora –al menos en Catalunya– sólo se ha hecho hincapié en este aspecto.

–¿Cuándo habrá unos sueldos adecuados en el sector? Que es también una manera de compensar y reconocer la profesionalidad de las personas que trabajan.

–¿Cuándo podremos discutir si el reciclaje debe hacerse dentro o fuera del horario laboral, como hacen los otros colectivos de enseñantes? ¿Cuándo y desde dónde se legislará sobre horarios racionales? ¿Cuándo va a llegar el dinero público a la primera infancia?...

Hay todavía mucho camino para recorrer, pero somos optimistas y pensamos que el trayecto, aunque largo y complejo, lo ganaremos.

Por eso nos congratula estar en este Congreso, que ya es un paso más en el camino, y estamos especialmente contentos de que en este marco se hable de la Formación Permanente, del proceso de actualización profesional, contemplando a nuestro sector como uno más de los colectivos de la enseñanza.



# LA FORMACIÓN PERMANENTE EN EDUCACIÓN INFANTIL

---

Vicens Arnaiz

En el Ministerio de Educación y Ciencia se lleva a cabo la formación de unos profesores que serán los responsables de dinamizar, de activar la formación en Educación Infantil de su respectiva zona desde los CEP.

Los CEP (Centros de Profesores) son lugares gestionados por los propios maestros de la zona mediante unas elecciones entre los candidatos que libremente se presentan y que tienen como objetivo central el constituirse en espacios de recursos para la formación de todo el profesorado de una determinada zona.

Cuando hablamos de recursos para la formación nos estamos refiriendo a todos aquéllos que pueden repercutir directa o indirectamente en la mejora de la preparación del profesorado: recursos audiovisuales, informática, acceso a nuevas tecnologías, biblioteca, seminarios, cursos, información en general...

Se trata en definitiva de una oferta para despertar el interés en la propia formación en los profesores que permanecen al margen de ella y de ofrecer los recursos necesarios para aquéllos que estando interesados precisan del apoyo para llevarla adelante. Entendiendo siempre que la formación es algo fundamental para el buen funcionamiento del sistema escolar y que debe quedar incluido en el marco laboral de los enseñantes.

La formación que se le ofrece al conjunto del profesorado se hace, pues, bajo tres perspectivas:

- Formación permanente integrada en el horario laboral.
- Formación cohesionada en un proyecto de escuela y no una oferta dispersa de cursos incoherentes entre ellos.
- Cuidando que la oferta de formación redunde en una mayor cohesión del equipo de centro, en torno de un proyecto educativo coherente, huyendo del perfeccionamiento invidual.

Los profesores que ocuparán el rol de dinamizadores de la formación en Educación Infantil, y que por tanto asumen la responsabilidad de activar y cohesionar la formación en su zona, son elegidos por concurso entre los mejor preparados en dicho ámbito del territorio de gestión directa de dicho Ministerio, realizan una fase de formación personal a través de un curso que tiene un año de duración.

- Durante este período de formación se profundiza en las siguientes áreas:
- Actualización de los conocimientos en relación a la evolución del niño desde los diferentes paradigmas.
  - Establecimiento de las bases y conocimientos teóricos para poder llevar adelante un diseño curricular adecuado.
  - Análisis de la institución educativa. Los diferentes modelos de gestión y organización escolar.
  - Estudio de elementos de análisis y observación de la práctica educativa.
- Tipos de investigación educativa.
- Estrategias para la dinamización de grupos de adultos puesto que su función está basada en la animación de grupos de trabajo.
  - Conocimientos para el diseño de formación de profesorado. Estrategias de formación y de análisis de necesidades.

Como se ha dicho, los profesores participantes en este curso siguen su formación personal durante un año. Este proceso está organizado en distintas fases:

*Fases presenciales.* Durante tres períodos distribuidos a lo largo del año se reúnen para:

- Elaborar mediante debates dirigidos por especialistas los puntos de referencia de lo que en el futuro será su función.

- Con la participación de unos ponentes especialistas actualizar sus conocimientos en las áreas que hemos comentado.

*Fases de trabajo personal.* Durante el resto del curso académico disponen de la liberación de 1/5 de su jornada semanal para dedicarlo al análisis de las necesidades de formación del profesorado de su zona y a la elaboración del necesario proyecto de formación de dicho profesorado. Análisis y proyecto que son reflexionados y discutidos posteriormente por el conjunto de profesores asistentes al curso.

Los profesores participantes en estos cursos de responsables son evaluados al final del curso y pasan a ocuparse del cometido señalado por un período mínimo de tres años.

Esta formación va ligada al objetivo de un cambio de puntos de referencia respecto a la Educación Infantil buscando que el mencionado período ocupe el espacio que le corresponde dada la importancia que todos sabemos que tiene.

Se pretende también que los profesores que trabajan en esta etapa encuentren mayores y mejores recursos de formación y asesoramiento para los diferentes aspectos y problemáticas que se plantean en sus centros, como pueda ser la integración o cualquier otro aspecto o problemática concreta.

# INVESTIGACIÓN EN LA ACCIÓN Y FORMACIÓN PERMANENTE. UNA EXPERIENCIA CONCRETA

---

Teo Pavón Lupiáñez

## BREVE CONTEXTUALIZACIÓN

El Departamento de Dinámica Educativa del Ayuntamiento de Hospitalet de Llobregat pide al ICE de la UAB la colaboración para la puesta en marcha de un proyecto de intervención pedagógica en las cinco Escoles Bressol que éste subvenciona.

La demanda se concreta en la petición de asesoramiento psicopedagógico durante los cursos escolares 85/86 y 86/87.

La realidad hacia la cual va dirigida el proyecto tiene un punto en común: son Escoles Bressol subvencionadas por el Ayuntamiento. El resto de situaciones es distinto en cada una de las cinco Escoles Bressol.

Así nos encontramos con que, como pasa en la mayoría del sector, cada Escola Bressol tiene:

-Distinto planteamiento organizativo interno, tanto en cuanto a horarios de asistencia de los niños como al funcionamiento colectivo: alguna se plantea el trabajo en equipo en todos los sentidos, otra sólo para algunos aspectos, en algunas otras sólo trabajan dos personas que deben responsabilizarse de todo...

-La línea pedagógica es distinta también, en algunos casos claramente afirmada y asumida, en algunos otros en construcción...

-Los salarios tampoco son similares.

-La formación inicial es diversa: desde personas que hace tiempo ya estudiaron Magisterio, hasta quien no tiene ninguna formación específica.

-Los bagajes personales, al margen de los títulos, también son muy distintos.

-La trayectoria de los centros, desde quienes se han destacado por ser elementos de renovación pedagógica hasta quienes van haciendo desde hace tiempo «lo que saben».

Es partiendo de esta realidad que pretendimos introducir nuevos elementos en el conjunto del colectivo.

Desde el Seminari Permanent se vio muy interesante esta colaboración por las implicaciones que suponía:

-La propuesta surgía desde un Departamento de Dinámica Educativa dentro de los programas de formación del profesorado.

-La formación se contemplaba dentro del horario laboral (el Ayuntamiento pagaba las suplencias de las personas que asistían).

-Iba dirigido a todas las personas que trabajaban en un mismo centro.

-A la vez respondía a una zona geográfica concreta.

-Era también una manera de que un grupo, aunque pequeño, pudiera ser el núcleo que vertebrara una posible coordinación entre las Escoles Bressol de Hospitalet.

## RESUMEN DE LA PROPUESTA DE TRABAJO

Se acordó, en una reunión previa con todos los educadores de las cinco escuelas, que el primer curso sería una reflexión teórico-práctica acerca del trabajo cotidiano, esto es: a) *Caracterizar* los elementos evolutivos de cada edad, según los grupos clase, y analizar cuáles eran las propuestas que se hacían y por qué. b) *Discutir* los materiales que se utilizaban: la distribución del espacio clase, etc. c) *Hablar especialmente* de: adaptación, agresividad, relación con los padres. En definitiva reflexionar conjuntamente sobre la práctica.

Desde el punto de vista organizativo, se propuso una reunión semanal, de 3 a 5 de la tarde. Para que no se dificultara la marcha normal del centro cada semana venía un 50% del personal, lo cual permitió que de enero a junio, cada quince días se encontrasen las mismas personas.

Pronto aparecieron las divergencias en las discusiones. Aunque se intentó homogeneizar al máximo los contenidos comunes de las escuelas, no se pudo avanzar mucho colectivamente en cuanto a renovación pedagógica.

Algunas de las razones fueron:

-Crear que debido a las condiciones concretas del centro no se podía cambiar nada. (En alguna situación particular era cierto que se estaba muy por debajo de los mínimos que debieran ser permitidos.)

-En muchas actitudes concretas pesaba el hecho de «ser obligatorio» o «monstrado desde arriba», lo cual parecía justificar el tener una postura pasiva.

-Como los problemas y reivindicaciones pendientes con el Ayuntamiento no estaban resueltos, a menudo se mezclaban las responsabilidades y aparecía el D.D.E. como «algo» que no «resolvía nada» y sí «obligaba» la asistencia.

-Para las educadoras que ya tenían personalmente o como centro una actitud de renovación les fue interesante, pero no todo lo enriquecedor que hubiese podido ser si el nivel general hubiese sido más dinámico y activo.

Para intentar obviar el sentimiento de «obligatoriedad» y a la vez poder profundizar más en los temas, y a propuesta también de todo el grupo, en el Curso 86/87 organizamos temas monográficos.

Estos temas habían sido previamente seleccionados por los centros. Cada persona se apuntaba al que más le interesaba, con la única condición que no todas las personas de un centro se apuntaran al mismo.

Esta segunda opción tuvo, para un sector del grupo, más interés.

Pero desde un punto de vista de renovación pedagógica, la eficacia de estos monográficos es difícil de constatar, ya que son aspectos desconectados entre sí. A la vez se observó un menor nivel de compromiso de los participantes; un poco parecía esperarse que el «especialista» dijera lo que sabía, pero sin demasiada posibilidad de asimilar aquellos conceptos o ideas a la propia realidad.

He intentado exponer un resumen de los hechos, explicitando mucho más las contradicciones o dificultades que no los aspectos que funcionaron bien; y esto por la sencilla razón de que creo que es importante recoger las dificultades para poder reflexionar sobre ellas y superarlas.

En cuanto a aspectos positivos, uno de los más importantes creo que fue la gran capacidad de receptividad de algunas personas.

Para mí personalmente, el reflexionar «mano a mano» con educadoras que llevan más de 15 años trabajando bien en el sector me ha resultado muy estimulante.

Uno de los aspectos a resaltar es que mientras se hacían estos trabajos, durante los dos cursos escolares, ha sido cuando se ha generado más angustia en el sector por la «famosa historia» de las titulaciones, como mínimo aquí en Cataluña. «Historia» que lleva aparejada mucha confrontación dentro de los mismos centros, en cuanto a la mayor o menor validez de las diversas alternativas que se pueden escoger, y demasiado a menudo una tendencia a afirmar que si eres buen profesional necesariamente debes pasar por determinada alternativa, que por otro lado, la mayoría no puede acceder.

Siendo éste un tema de discusión general, en el grupo de Hospitalet pesó mucho en un sector importante. ¿Por qué no servían aquellos encuentros para garantizar el seguir trabajando sin problemas de titulaciones?

## VALORACIÓN PERSONAL

Entiendo que ha sido una experiencia interesante, pero precisamente por ser una cosa no frecuente genera interrogantes, por ejemplo:

—¿Debe ser «obligatoria» la formación permanente?

—Cuando se parte de realidades tan distintas, ¿deben mezclarse los educadores o es necesario que primero exista un proyecto concreto que «motive» lo suficiente al profesional para que éste se sienta implicado y comprometido?

—¿Quién y cómo motiva al profesional de un sector tan poco reconocido socialmente?

—Si no hay unos mínimos comunes de formación inicial ni de práctica diaria, ¿la formación no debería empezar por homogeneizar la intervención en los propios centros?

—Etc. etc...

Confío en que las conclusiones de este VI Congreso, sirvan para resolver algunos de los interrogantes planteados, y sobre todo ayuden a consolidar definitivamente nuestra etapa como *educativa*, ya que cuando de verdad aceptemos todos la irreversibilidad de este hecho, estaremos en condiciones de dar un gran paso en el reconocimiento social de la importancia del trabajo de cada día.



---

Tercera Ponencia  
**LA TRANSICION HACIA  
EL NUEVO MODELO PROFESIONAL**

*Ponente*  
COORDINADORA DE EEII DE ANDALUCIA

*Colaboradores*  
Carne Àngel  
M<sup>a</sup> Angeles Domingo  
M<sup>a</sup> Jesús González

# LA TRANSICIÓN HACIA EL NUEVO MODELO DE PROFESIONAL DE LA ESCUELA INFANTIL

---

Coordinadora de Escuelas Infantiles de Andalucía

Esta Ponencia tiene una intención clara: exponer con rotundidad y sencillez la postura de Coordinadora ante las expectativas de futuro de todos los que trabajamos en Escuelas Infantiles. Por eso vamos a utilizar lenguaje e ideas asequibles, claras y concretas que nos sirvan a todos de referencia y a la Administración de punto de partida para soluciones futuras.

Hecha esta salvedad, empiezo con el primer apartado de la ponencia:

## CENTRANDO LA CUESTIÓN

Estamos asistiendo a un momento apasionante para el futuro de la Escuela Infantil en nuestro país. Este momento viene determinado por la regulación que tantos años hemos venido exigiendo y que poco a poco se había convertido en nuestra eterna frustración.

Con la Educación Infantil en la *Reforma del Sistema Educativo Español*, hemos cerrado una etapa dura y enrevesada y abierto la ventana a una situación más esperanzadora.

¿Cuál será el futuro de la Escuela Infantil? ¿Acaso ese futuro se presenta claro?

Éstas son algunas de las preguntas que nos hacemos quienes desde hace tiempo entendemos la Escuela Infantil como la *primera escuela de vida* que la sociedad, responsable del bienestar de todos, crea y dedica a la educación del niño de 0 a 6 años, ofreciéndose a la familia como apoyo, orientación, servicio y complemento de su responsabilidad y misión educadora.

Pero en los umbrales de esta nueva etapa, la Coordinadora Estatal como movimiento fundido con la realidad que vivimos los educadores de este sector, no

puede pasar por alto el componente esencial de nuestra preocupación en estos momentos: ¿Qué ocurrirá con los actuales profesionales que desarrollan la función educativa en la Escuela Infantil?

Se trata de la necesidad de posibilitar una salida profesional que dignifique la situación de cuantos educadores están trabajando en la Escuela Infantil actualmente y que han sido, precisamente, los pioneros en dotar de contenido educativo el período en cuestión, por ser los promotores e instrumentos de la transformación de las Guarderías en Escuelas Infantiles, pasando así de un marcado carácter asistencial a la educación como principio y práctica.

## EL PECULIAR NACIMIENTO DE LA ESCUELA INFANTIL DA LUGAR A UNA GRAN DIVERSIDAD DE EDUCADORES

En efecto, la Escuela Infantil nace como respuesta a la necesidad de recoger aquellos niños, especialmente hijos de madres trabajadoras, en un momento en que la sociedad se industrializa. El niño ya no puede quedar solo en casa ni en la calle urbana y se necesitan lugares nuevos donde pueda ser dejado por la madre durante algunas horas.

La urgencia de este servicio es atendida, principalmente, por sectores que en aquellos momentos inciden en la sociedad como son: asociaciones de vecinos, algunas instituciones religiosas, ayuntamientos, cooperativas y otros.

Precisamente, el que sean estos sectores los que se hacen cargo de la creación de las llamadas «guarderías» es lo que origina la gran diversidad existente. Debido a la urgencia de crear estos centros, sobre todo en barriadas periféricas de las grandes ciudades, las personas que los atienden carecen, en principio, de la preparación necesaria y específica, ya que no existen disposiciones legales al respecto.

Esta situación convierte a dichos centros en meramente asistenciales. El objetivo es atender, custodiar y distraer al niño.

Pero esta interacción progresiva y permanente con el niño que diariamente acude a la «guardería» pone al cuidador inicial en la disyuntiva de preocuparse poco a poco de otros aspectos que van pasando del puro entretenimiento a planteamientos más educativos.

La nueva creación de centros, ante la demanda cada vez mayor de la sociedad, hace que se incorporen algunos profesionales que de alguna manera mantienen cierta relación con el mundo de la infancia.

Unos y otros promocionan un acercamiento más técnico al niño y se comienzan a elaborar proyectos educativos ante la necesidad de organización de los grupos que ya empiezan a ser cada vez más numerosos. De esta relación entre adulto-niño, donde unos aprenden de los otros y viceversa, nacen los primeros proyectos educativos, es decir, nace la Escuela Infantil como tal, en la que lo asistencial se incluye en lo educativo y con ella nace el educador infantil. Un educador vario-

pinto, con un abanico muy diverso de profesiones. Un educador con grandes deficiencias de formación todavía, pero que conoce perfectamente el medio.

Toda esta nueva evolución profesional, lleva a una situación laboral también nueva. Se comienzan a configurar los nuevos profesionales de la Educación Infantil pero con grandes deficiencias en el campo laboral. Deficiencias que hoy día permanecen. Por eso aprovechamos, desde aquí, para hacer un llamamiento a los sindicatos y a la Administración a fin de que regulen la situación laboral tan desigual que existe en el sector. Pues si las titulaciones son múltiples, las contrataciones que sufre este personal pasan por la picaresca y el fraude.

Nota importante en la configuración del perfil que conforma el educador de la Escuela Infantil es su constante iniciativa de autoformación, que supone un esfuerzo que parte de las propias inquietudes y que requiere grandes dosis de voluntad y amor a la profesión. De ahí la presencia y participación de este colectivo en la renovación pedagógica, de manera que hoy no existe Movimiento de Renovación Pedagógica que se precie de ello que no requiera soluciones definitivas a esta situación.

## ALGUNOS DATOS QUE DOCUMENTAN LA SITUACIÓN

Comprobación documental del argumento que venimos desarrollando son los datos que vamos a ofrecer y que, aunque parten de sondeos con escaso rigor científico, no por ello son menos fiables. Todos coinciden en la misma interpretación de los datos obtenidos y nos mostrarán una panorámica de la dimensión del problema.

En el Plan Experimental de Escuelas Infantiles puesto en marcha por el Ministerio de Educación y Ciencia, existen ya unas cifras:

De los educadores participantes, el 69% pertenecían al sector de Escuelas Infantiles. De ellos sólo el 13% eran maestros de diferentes ramas. El 56% restante eran educadores con muy diversa titulación.

Otro dato estadístico: en la preinscripción para el Plan Especial de la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB de Sevilla, donde se apuntaron 224 personas, todas ellas trabajadores en Escuelas Infantiles, aparecen estos datos:

- 16 personas que no tienen título
- 15 con nivel universitario
- 34 que tienen Bachillerato Superior
- 10 que han hecho COU
- 22 auxiliares de Puericultura
- 6 son auxiliares de Clínica
- 13 han hecho Formación Profesional 1
- 50 tienen Graduado Escolar
- 35 sólo tienen estudios primarios.

## LA RESPONSABILIDAD DEL ESTADO

A pesar de todo, somos los educadores que hemos afrontado la necesidad de las Escuelas Infantiles los que hemos ido abordando problemas y barreras como:

- la inexistencia de una infraestructura mínima
- la precaria financiación y remuneración
- la escasa formación profesional.

Somos también nosotros los que hasta ahora hemos venido cubriendo (y seguimos haciéndolo), un espacio educativo que la sociedad española demanda, pero que la Administración ha ignorado hasta hace muy poco.

¿Por qué decimos que la problemática profesional de los educadores de Escuelas Infantiles es responsabilidad del Estado, del Ministerio de Educación y Ciencia? Pues porque las irregularidades existentes, la ambigüedad de titulaciones y la dudosa capacitación de cualquiera de los estudios actuales para este nivel, son producto de la falta de reconocimiento y regulación de la Educación Infantil. Y todo ello, muy a pesar de las voces que una vez tras otra, Congreso tras Congreso y desde distintas esferas sociales y políticas se han alzado en favor de una regulación del nivel 0-6 años.

No debemos olvidar que incluso desde la Comisión Federal de Educación del ahora partido en el Gobierno se impulsaron iniciativas en este sentido, como el olvidado y ya relégado Proyecto de Ley de Escuelas Infantiles en el que se despejaban incógnitas sobre el futuro profesional que hoy se tornan nubladas.

Desde esta perspectiva, la Coordinadora Estatal de Escuelas Infantiles quiere hacer un llamamiento a la responsabilidad del Ministerio de Educación y Ciencia para que abra, de manera clara y efectiva, un proceso de homologación profesional paralelo a la regulación de la Educación Infantil (0 a 6 años), que *dignifique* la actual situación de cuantos educadores han desarrollado, durante años, la función de suplencia ante el vacío oficial.

También esta Coordinadora llama a la responsabilidad y a la solidaridad entre los actuales educadores de este nivel para que, una vez más, sepan estar a la altura del importante trabajo que desarrollan día a día en las escuelas con los niños y sus familias.

Esta llamada es, por supuesto, extensible a quienes de una forma u otra, ya sean maestros de preescolar, técnicos de Jardín de Infancia o cualquier otro tipo de personal, estén implicados en la Educación Infantil y comprometidos con el modelo de Escuela que defendemos.

La validez del camino recorrido les concede un prestigio innegable y la heterogeneidad del sector, posibilita un acuerdo de amplia base en defensa de la profesionalidad en la Escuela Infantil y de ésta como institución educativa característica del período 0 a 6 años.

Este acuerdo brinda fuerza, variedad y riqueza a nuestro movimiento haciendo así viables distintos modelos de homologación y reciclaje desde puntos de partida diferentes pero con un mismo objetivo final: una misma titulación, una misma formación, e idénticas funciones.

Es preciso una formación universitaria para todos pero siempre que partamos

de posibilidades aceptables y desde una posición de respeto a la profesionalidad adquirida tras años de experiencia.

Por tanto aquí radica una condición que *no se puede obviar*: tanto las características individuales a la hora de acceder a la Escuela Infantil, como el esfuerzo de autoformación nos llevan a un proyecto de homologación que recoja esta diversidad.

Si constatamos esta heterogeneidad en las situaciones profesionales y es, además, posible una homogeneidad en torno al objetivo final de formación y titulación, estamos en disposición de establecer las vías de homologación necesarias en las que habrá que tener en cuenta variables como:

- la formación inicial
- la autoformación
- las características del trabajo realizado
- la edad
- los horarios de trabajo
- las responsabilidades personales...

## ALTERNATIVAS

Ya estamos en disposición de ofrecer una propuesta final, pero antes queremos informaros de las distintas *alternativas* que se están perfilando desde otros colectivos o instituciones educativas y las connotaciones sobresalientes de las mismas.

Para empezar, tenemos que analizar el planteamiento recogido en el Proyecto de Ley de Reforma del Sistema Educativo español que en el Capítulo VII, artículo 14, se refiere a los profesionales de la Educación Infantil.

Textualmente: «La educación de los niños en estos centros educativos correrá a cargo de especialistas en educación infantil. En el ciclo 0-3 años la labor educativa será realizada por maestros, que compartirán dicha responsabilidad con educadores infantiles debidamente cualificados. En el ciclo 3-6 años, esta labor será ejercida, exclusivamente, por maestros».

El planteamiento viene dado por *dos* componentes esenciales: a) la división de la etapa en dos niveles (0-3 años y 3-6 años); y b) un menor costo económico.

Interpretamos que la división realizada es artificial y fruto de ella nos aparece una primera etapa que queda sin una significación educativa profunda y en manos de no sabemos quién. Y una segunda etapa con criterios egebeizantes. Parece que la Administración no se termina de creer el carácter eminentemente educativo de estos primeros años y sobre todo el primer período (0-3 años) ya que deja esta etapa en manos de educadores de los que no sabemos ni qué funciones van a realizar, ni qué titulación se les va a exigir; en vez de cimentarla en maestros especialistas que como técnicos preparados garanticen la educación de estos niños.

Presumimos que la titulación que se cuestiona, sería la de Técnico en Jardín



de Infancia y las funciones serían las mal llamadas «asistenciales». Pero desde nuestra perspectiva, el carácter fundamental de la etapa es que todo es educativo, cualquier momento de interrelación con el niño, y *sobre todo* los contactos íntimos y personales, como cambiarles, darles de comer, etc. son los de mayor relevancia educativa desde el punto de vista afectivo y relacional.

Pero el criterio que prevalece sigue siendo el económico. No podemos dejar de olvidar que un educador cuesta menos que un maestro y esto le conviene no sólo a la Administración, sino también a la patronal que de esta manera vería satisfechas sus pretensiones de una etapa educativamente descafeinada y que reporte fuertes beneficios.

Entendemos que si la Educación Infantil se incluye en el sistema educativo como primer eslabón y como etapa específica, habría que apostar, sin paliativos, por su carácter educativo y no asistencial, entendiendo aquél como desarrollo armónico e integral del niño. Y en este sentido no encaja la inclusión de un tipo de educador formado sólo en FP, pues su formación *perpetua* prácticas y técnicas específicas que no están fundamentadas en las ciencias de la educación.

Otra de las aportaciones que sobre el tema de la profesionalización se han realizado, es la presentada al Ministerio de Educación y Ciencia por el llamado *Grupo XV*, formado por relevantes personalidades de las universidades españolas y cuyas conclusiones, referidas a la Educación Infantil nos parecen muy interesantes sobre todo en las consideraciones generales que enmarcan las características del currículo, y así exponen que el profesorado debe ser homogéneo.

Que la actual diplomatura de tres cursos no es suficiente para formar profesores generalistas para la educación infantil.

La calidad de la formación de los profesores –dicen– radica en la relación entre teoría y práctica.

Y reconocen, además, la tendencia existente, a nivel mundial, a aumentar los niveles de titulación del profesorado de Educación Infantil y Primaria.

Se resalta, también, la oportunidad histórica de elevar el nivel de calidad del profesorado y darle la relevancia que éste requiere. Esta oportunidad tardará mucho tiempo –dice el documento– en volver a presentarse.

Estos aspectos generales de la propuesta del *Grupo XV*, creemos que se contradicen con la diplomatura común que proponen para la Educación Infantil y Primaria, diplomatura que quedaría por debajo del resto del profesorado para el que se pide licenciatura.

## NUESTRA PROPUESTA

No queremos que esta ponencia sea sólo una posición ante otras instituciones o una mera crítica a las distintas alternativas que van apareciendo.

El sector está requiriendo soluciones y la Coordinadora Estatal, como voz compartida de los que trabajamos *en y por* la Escuela Infantil, no va a dejar pasar la ocasión sin que queden nítidamente claras nuestras propuesta y alternativas. Pero

no sin antes dejar claro que esta posición no parte de mentes académicas, ni de compromisos políticos o de intereses económicos o religiosos. Parte del sector mismo, de los que en su día posibilitamos este modelo de Escuela Infantil y no otro, y de los que hoy seguimos exigiendo su incorporación al proceso educativo del hombre como institución educativa.

En primer lugar, instamos al Ministerio de Educación y Ciencia a que los responsables de la Educación Infantil sean expresamente Maestros Especialistas, con lo que se reviste al nivel de la importancia y trascendencia que la etapa 0 a 6 años tiene para la vida posterior del individuo.

Pero, ¿qué tipo de maestro?, ¿qué formación debe tener?

Entendemos que los actuales Planes de Estudio de Preescolar no responden, en modo alguno, a las expectativas que plantea la etapa de 0 a 6 años, pues parten de asignaturas muy académicas, sin una aplicación práctica real, y sin un contenido específico de la etapa.

Por ello proponemos que la inclusión de la Educación Infantil en el sistema educativo ha de ir acompañada de la retirada de los Planes de Estudio de Preescolar y la puesta en práctica de un nuevo plan de estudios para la Educación Infantil.

Asimismo, proponemos que la especialidad de Educación Infantil tenga rango de licenciatura de cuatro años de duración con materias comunes al cuerpo único de enseñantes y conocimientos específicos dominados por la Psicología educativa y del desarrollo, la Pedagogía y conocimientos profundos de Puéricultura, así como su aplicación práctica: con una triple vertiente de observación, investigación y experimentación.

Una vez definido el objetivo de formación y titulación en la Educación Infantil, sólo falta definir los mecanismos de homologación para los educadores que actualmente trabajan en la Escuela Infantil.

## CARACTERÍSTICAS DE LA HOMOLOGACIÓN

La homologación debe ser *total*, pues debe afectar a la totalidad de los profesionales existentes ya que no existe la nueva especialidad. Por tanto, se tendrían que arbitrar las medidas necesarias para atender la diversidad de situaciones.

La homologación debe ser *universitaria*, pues entendemos que es responsabilidad de la universidad la formación de los profesionales de la educación.

La homologación debe ser *flexible*, tanto en lo que se refiere a la diversidad de situaciones como en lo referente a la reducción de horarios laborales para posibilitar los tiempos de estudio y preparación que ésta requiere.

Debe estar *inserta en la realidad educativa de la etapa* y no en conocimientos que nada tienen que ver con la misma.

Debe ser *dignificante* tanto a nivel profesional como laboral.

Y debe ser *asumida* por el Estado y por las Comunidades Autónomas.

Y finalmente, el período de la homologación, no debe sobrepasar los *6 años* a partir de su puesta en marcha, a fin de no eternizar las situaciones transitorias.

## CARACTERÍSTICAS DEL DISEÑO CURRICULAR

Aunque no es función de esta ponencia profundizar en el tema, pensamos que la realización de cursos que homologuen las actuales titulaciones y situaciones existentes debe tener un carácter experimental e innovador, abierto e inacabado, con un número de disciplinas limitado que no dilaten innecesariamente estos cursos.

Proponemos, además, que sean impartidos por profesores que conozcan y dominen la Educación Infantil, de aquí la particular importancia de las Escuelas de Formadores.

Los contenidos deben ser adecuados, específicos y característicos de las edades de 0 a 6 años.

## MÓDULOS DE HOMOLOGACIÓN

Tal y como se ha planteado, la homologación del personal de Escuelas Infantiles ha de diversificarse según cada uno de los supuestos concretos con los que nos vamos a encontrar. Por ello, hemos establecido una serie de *módulos* que resumen nuestra propuesta para las distintas situaciones:

### Módulo A

En este módulo van incluidos aquellos profesores de EGB y licenciados en Psicología y Pedagogía que lleven trabajando en la Escuela Infantil dos o más años. También incluimos en este módulo a otros titulados medios o superiores con 5 o más años de experiencia en la Escuela Infantil.

Para este grupo de educadores, establecemos un Curso de Fundamentación teórica, basado en conocimientos de Psicología evolutiva, de Puericultura, de Didácticas aplicadas y Técnicas de observación.

Este curso tendría una duración de seis meses y sería impartido por los departamentos universitarios (o Escuela de Magisterio).

La titulación resultante sería: Maestro Especialista en Educación Infantil.

### Módulo B

En este módulo incluimos a aquellos profesores de Preescolar que no tienen experiencia en Educación Infantil, pero que sin embargo tienen estudios más afines y cercanos a la etapa.

Para este grupo de profesionales establecemos un curso teórico-práctico de especialización en materias como Psicología evolutiva, Técnicas de Puericultura, Didácticas aplicadas, Aspectos lúdicos, Literatura y música infantil, Psicomotricidad, Estimulación, etc.

Este curso tendría una duración de diez meses de los cuales seis son de tipo teórico y cuatro son de tipo práctico en Escuelas Infantiles.

Igualmente que en el módulo anterior, este curso estaría impartido por departamentos universitarios o Escuelas de Magisterio.

### Módulo C

En este módulo incluimos a los técnicos de Jardín de Infancia y a otros educadores con titulaciones diversas y que en ambos casos tengan más de 5 años de experiencia probada y positivamente valorada en Escuelas Infantiles.

Ellos se homologarían con dos cursos de 400 horas con las características enunciadas en el diseño curricular, accediendo a estos dos cursos mediante un primer curso de perfeccionamiento teórico general de 400 horas de duración con un tronco de materias básicas como Lenguaje, Matemáticas, etc., y otro grupo de materias educativas, o mediante un examen o prueba de acceso o madurez para quienes no realicen el curso de perfeccionamiento teórico general.

En este módulo las prácticas serían convalidadas y el calendario y el horario serían apropiados para posibilitar los estudios.

Estos cursos serían impartidos por la Universidad, bien a través de los Departamentos o de la Escuela de Magisterio.

La titulación resultante sería igualmente *maestro especialista de educación infantil*.

### Módulo D

Incluimos en este módulo a todas aquellas personas sin titulación específica pero que tienen cinco o más años de experiencia en Educación Infantil, debidamente comprobada, y con características individuales determinantes, como la edad o una formación básica muy deficiente. Igualmente dejamos este módulo para aquellas personas que pasen de 35 años y tengan más de cinco años de experiencia en Educación Infantil. Y no se sientan con fuerza moral para iniciar un plan de estudios de carácter universitario.

Para este grupo se establecen cursos de idoneización o equiparación de carácter intensivo, teórico-práctico y donde se incluyen aspectos básicos de formación.

La duración de los cursos de idoneización o equiparación será de dos años. Al final de los cuales estos educadores tendrían una equiparación laboral pero no académica y su situación sería a extinguir.

Los centros que impartirían estos cursos serían los C.E.P. e instituciones de igual carácter en colaboración con la Universidad, y la titulación consistiría en un *Diploma de Capacitación*.

## JUSTIFICACIÓN DE LOS MÓDULOS EXPUESTOS

A la hora de la confección de estos módulos hemos tenido en cuenta dos aspectos que creemos muy importantes para la defensa de los mismos:

Primero: llegar a conseguir un acuerdo de amplia base que posibilite la defensa de la *indivisibilidad* de la etapa de 0 a 6 años. Punto fundamental en la estrategia de la Coordinadora Estatal. Con este motivo, los módulos diseñados, a excepción del *módulo D*, llevan a una *misma y única titulación*: maestro especialista en educación infantil, y se tiende a superar aquellas lagunas existentes en la gama de títulos que hoy se reparten, de forma oficial, la Educación Infantil, como son maestros de Preescolar y técnicos en Jardín de Infancia.

Un segundo aspecto tenido en cuenta fue facilitar la formación necesaria de manera escalonada y cómoda en cuanto a tiempo y horarios a todos aquellos que ya siendo educadores en Escuelas Infantiles, han posibilitado que éstas lleguen con todo su esplendor hasta el momento actual.

Creemos que si ellos han sido capaces de crearlas, mantenerlas, reciclarlas hasta hoy, quiere decir que también están capacitados para llevarlas adelante acomodando su situación a las nuevas normas que surjan. Nadie debe desalentarse, nadie va a quedar fuera. La Coordinadora Estatal no va a cejar en la lucha porque estamos profundamente convencidos de que quienes han sido capaces de hacer de la nada algo tan importante, con la ayuda oficial podrán hacerlo infinitamente mejor.

# PLAN ESPECIAL DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EGB EN ESPECIALIDAD PREESCOLAR

---

Carme Àngel i Ferrer

## 1. CRITERIOS BÁSICOS QUE JUSTIFICAN EL PLAN ESPECIAL

La educación infantil de los niños de 0 a 6 años es extraordinariamente importante, siendo el desarrollo del individuo en las primeras edades una etapa clave en su vida. El educador responsable de este ciclo educativo debe tener una preparación adecuada, su categoría profesional debe ser similar a la del educador que trabaja en la escuela obligatoria.

Se plantea la necesidad de igualar la categoría, tipo de estudios y titulación de todos los enseñantes que trabajen con niños de Escuela Infantil y de escuela obligatoria.

Para conseguirlo hay que implicar a las diversas instituciones que se ocupan de la formación y titulación de los enseñantes: Administraciones educativas central y autonómicas, Universidades, escuelas de Profesorado, Patronatos Municipales, Coordinadoras de Guarderías...

## 2. INICIO DEL PLAN ESPECIAL

Los últimos años numerosos sectores de educadores se fueron concienciando de la necesidad de tener el título de maestro para trabajar con niños de Escuela Infantil. De ello se convencieron también las Universidades y la Administración. El curso 85-86 tanto el Ministerio de Educación como el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya ordenan las bases legislativas para la puesta en marcha del Plan Especial.

En junio del 86 el Departament d'Ensenyament de la Generalitat publica una orden por la que se establece el término, requisitos y modalidades para la formación del personal que presta sus servicios en Escuelas Infantiles.

Las Escuelas de Profesorado pueden ofrecer un plan especial de formación de profesorado en la especialidad de Preescolar que dé acceso a las personas que



cumplan los requisitos de aprobar el acceso a la Universidad por alguna de las vías de mayores de 25 años, FP2 o COU, o bien estar en activo en Escuela Infantil y acreditar como mínimo 5 años de experiencia profesional con niños de 0 a 6 años.

En septiembre del 86 las dos Universidades de Barcelona ofrecieron la posibilidad de una prueba extraordinaria de mayores de 25 años que fue aprobada por unos 600 educadores. Una comisión de selección presidida por el Director General de Universidades y formada por dos representantes de cada Escuela de Profesorado selecciona cada año los currículos de los aspirantes a entrar en cada escuela.

En Cataluña lo imparten las siete escuelas de Profesorado (5 públicas y dos privadas) y lo cursan unas 600 personas.

### 3. CARACTERÍSTICAS DEL PLAN ESPECIAL

Tiene tres años de duración. El plan de estudios debe homologarse al ordinario de la especialidad de Preescolar. La metodología y los horarios pueden adaptarse a las características de los educadores que lo cursan. El título queda totalmente equiparado al ordinario.

Las características específicas del Plan Especial que se cursa en la escuela de Maestros Sant Cugat de la Universitat Autònoma de Barcelona son:

- El grupo clase es específico.
- Se imparten 400 horas lectivas por año, durante tres años.
- Asisten dos tardes a la semana, 12 horas semanales.
- El Plan de estudios se organiza por cursos de forma que cada año se den asignaturas comunes y otras de especialidad.
- En el currículo se imparten asignaturas psicopedagógicas, didácticas, de expresión, de lengua, seminarios y prácticas.
- Algunas asignaturas se cursan de forma interdisciplinar.
- Las prácticas consisten en una reflexión sobre su propia práctica, intercambio de experiencias con otros profesionales, conocimiento de otros ciclos educativos, conocimiento de otras instituciones vinculadas con la enseñanza.
- Se da mucha importancia a la metodología de trabajo de las asignaturas procurando que asimilen técnicas de estudio y trabajo y que contrasten la teoría con la práctica. Realizan trabajos de observación y experimentación en su propia aula, los contrastan con los de los compañeros. Se da importancia a las lecturas, conferencias, técnicas de estudio, técnicas audiovisuales, visitas a museos, exposiciones, conciertos.

Todo ello representa un serio esfuerzo por parte de los educadores que lo cursan, de los Patronatos Municipales, de escuelas de Profesorado, Universidades, Administración Pública...

Al final de este curso obtendrá el título la primera promoción y podrá hacerse una valoración exhaustiva del funcionamiento del Plan Especial.

# CURSOS DE IDONEIZACIÓN PARA EDUCADORES/AS DE ESCUELAS INFANTILES DE CATALUNYA

---

M<sup>a</sup> Jesús González Uriel

## INTRODUCCIÓN

Los cursos de idoneización para educadores de Escuelas Infantiles son una propuesta de actualización profesional que viene desarrollándose en Catalunya desde el curso 1986-87.

Responden a la necesidad de adecuar la formación de un sector de educadores, profesionalmente en activo, a las exigencias de la normativa que, en materia de Escuelas Infantiles, han dictado los Departaments de Ensenyament y Sanitat i Seguretat Social de la Generalitat de Catalunya.

Tienen, por tanto, un carácter coyuntural, propio de una etapa de transición. Se están realizando en Barcelona ciudad y en diferentes localidades de Catalunya y, previsiblemente, continuarán promoviéndose hasta 1994, fecha en que acaba el período de 10 años, durante el cual los educadores que no disponen de las titulaciones exigidas habrán de adaptarse a la normativa vigente<sup>1</sup>.

## MARCO LEGAL

Los cursos de idoneización representan una de las alternativas de formación

1. Orden de 1 de agosto de 1984, por la que se modifica y concreta la del 1 de junio de 1983, que regula los módulos de personal y las titulaciones exigibles que habrán de regir en las Escuelas Infantiles y se establece la idoneidad del personal educador y auxiliar educador. Departaments de Sanitat i Seguretat Social i d'Ensenyament.

Orden de 25 de junio de 1986 por la que se establecen el término, los requisitos y las modalidades de formación del personal afectado por la Orden de 1 de agosto de 1984 que presta servicios en las Escuelas Infantiles. Departament d'Ensenyament.

Resoluciones de 22 de septiembre de 1986, 21 de abril de 1987 y 21 de abril de 1988, de convocatoria para la realización de diversos cursos de idoneización. Departament d'Ensenyament.

en este período y están impartidos por los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) de las Universidades catalanas.

Su orientación viene determinada, en líneas generales, por unas directrices oficiales que hacen referencia, entre otros, a los siguientes aspectos:

A. Los cursos se dirigen a educadores de niños de 0 a 3 años, que reúnan ciertas condiciones:

- Edad mínima de 40 años.
- Estar laboralmente en activo en una escuela.
- Tener, como mínimo, 5 años de experiencia profesional con niños de hasta 6 años.

También pueden acceder directamente las personas que estén en posesión del Diploma de Puericultura, otorgado por las Escuelas Departamentales de Puericultura del Ministerio de Sanidad, hasta ocupar, como máximo, un 25% de las plazas de cada curso.

B. La duración del curso no será inferior a 220 horas.

C. Sus contenidos se distribuyen en dos áreas básicas:

1. Área de Psicopedagogía: comprende las materias de Psicología evolutiva, Organización y Gestión escolar, Acción educativa e Higiene y Salud. Exige una dedicación aproximada del 80% del tiempo.

2. Área de Técnicas de Trabajo pedagógico: incluye las materias de Documentación y Tratamiento de la Información, Proyectos y Memorias, Observación y Evaluación, Informes y Entrevistas. La dedicación a esta área es el 20% restante.

D. Los educadores que superan el curso de idoneización reciben del Departament d'Ensenyament, Direcció General d'Universitats, una acreditación como profesionales idóneos para atender a niños de 0-3 años de edad.

La declaración de idóneo no tiene carácter de título académico y sólo es válida a efectos estrictamente laborales.

## BREVE HISTORIA

En este contexto de cambio y partiendo del marco legal descrito, los cursos de idoneización comienzan de forma experimental en el período lectivo 86/87, en Barcelona, Cornellá, Tarragona y Girona.

Los ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) y de la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC) encargan su puesta en marcha a diferentes profesionales que trabajan en el campo de la formación del profesorado y que, dentro de la orientación oficial, desarrollan diferentes modelos de estructura y funcionamiento en cada curso.

Una parte de estos profesores, después de un análisis y valoración de esta experiencia inicial, constituyen un grupo interesado en continuar impartiendo los cursos, pero con el planteamiento prioritario de establecer un modelo básico que responda lo mejor posible a las necesidades de los educadores, dentro de las posibilidades y limitaciones del propio curso.

Con este propósito llevan a cabo un trabajo de intercambio y coordinación de programas, reajuste de contenidos, orientación metodológica y forma de evaluación, que se concreta en un modelo único, seguido en los cursos 87/88 en Barcelona, Bellaterra (dependientes del ICE de la UAB), L'Hospitalet de Llobregat, Mataró e Igualada (dependientes del ICE de la UPC).

Paralelamente a esta dinámica de equipo entre los profesores, se ha tenido muy en cuenta la opinión de los educadores que han asistido a los cursos y, a partir de su valoración, propuestas y sugerencias, se han introducido algunos cambios, no sustanciales, en el funcionamiento de los cursos que se están realizando en la actualidad en Barcelona (3), Badalona y Gavá, dependientes de los dos ICE citados.

## ORIENTACIÓN DE LOS CURSOS

Los cursos de idoneización a que se ha aludido tienen como objetivos generales:

–Ayudar a la reflexión sobre el trabajo cotidiano y al análisis del papel de la educadora en la Escuela Infantil.

–Proporcionar los fundamentos psicopedagógicos de la práctica educativa: análisis y comprensión de la evolución del niño y de los procesos implicados en ella.

–Facilitar instrumentos para cualificar, ampliar y sistematizar la práctica profesional.

–Ofrecer información y conocimientos para la organización y funcionamiento de la Escuela Infantil.

–Facilitar que los educadores pongan en relación los elementos que el curso ofrece y su experiencia diaria para responder a las exigencias profesionales en el contexto actual.

Los cursos se desarrollan sobre dos ejes básicos: clases y tutorías.

Las clases se imparten dos veces a la semana, de 6 a 9 de la tarde, de septiembre a junio. Existe un curso que se hace los sábados, cuyo horario es de 9 a 14 horas.

En las clases se presentan y trabajan los contenidos de las diferentes materias, para asegurar por parte de las educadoras la adquisición de unos mínimos adecuados. Predomina en ellas una metodología activa y participativa.

Existen dos materias de larga duración, Psicología Evolutiva y Acción Educativa, alrededor de las cuales se articulan las restantes, procurando ofrecer una visión global e interrelacionada de los diferentes aspectos que incluye el trabajo de la educadora.

Se ha establecido una determinada duración y orden de materias a lo largo del curso, procurando facilitar con ello el aprovechamiento de los contenidos y la adquisición de una metodología de trabajo.

Todos los contenidos que se tratan en las clases se refieren al período 0-3 años

y a la institución escolar que acoge a los niños de estas edades («llars d'infants»).

Las tutorías permiten una atención más individualizada a los educadores, teniendo en cuenta sus diferentes niveles de formación e intereses así como el trabajo que cada uno realiza en su marco institucional concreto.

En cada curso uno de los profesores encargado de una de las materias troncales es, a la vez, el coordinador del curso y el responsable de organizar y llevar a cabo las tutorías. Cada educador dispone, a lo largo del curso, de varios espacios de consulta y asesoramiento individual o en grupo reducido, en el caso de pertenecer a una misma Escuela Infantil.

La evaluación del aprovechamiento del curso por parte de los educadores se apoya en la asistencia obligatoria a las clases y en la realización de un trabajo. Éste consiste en la elaboración de un Proyecto educativo de Centro que incluya una programación general del grupo de edad que el educador atiende. Los educadores, para hacerlo, cuentan por una parte con las orientaciones metodológicas y de contenido ofrecidas en las clases y por otra parte con el apoyo individual del profesor tutor correspondiente. Se opta, pues, por un tipo de evaluación formativa, que ayude a cada educador a desarrollar sus posibilidades y superar sus propias dificultades.

## VALORACIÓN

La valoración actual de los cursos de idoneización que se desarrollan según el modelo descrito es necesariamente incompleta, puesto que, como se ha expresado, se pretende mantener una dinámica de valoración continuada que permita un reajuste progresivo de los cursos a las características y necesidades de los educadores.

No obstante se pueden apuntar algunos aspectos:

–Se ha establecido de forma generalizada una relación educativa positiva entre profesores y educadores. Esto ha sido posible por la gran receptividad de los educadores hacia la propuesta pedagógica que se les hace desde el curso.

Queremos resaltar este aspecto porque ha permitido superar actitudes iniciales desfavorables aunque explicables (inseguridad, obligatoriedad, confusión sobre la validez del curso, falta de información...).

–Los grupos que se configuran son muy heterogéneos debido a la combinación de diversas características de los educadores: diferencia de edad, de titulación anterior, de actualización profesional y de tipo de escuela donde trabajan.

Si bien la diversidad es enriquecedora para el grupo, la dispersión excesiva dificulta la respuesta educativa diferenciada y acrecienta la importancia de la función tutorial (acogida, asesoramiento y evaluación individual).

–La valoración de los educadores que asistieron a los cinco cursos del pasado año es positiva a nivel global, considerando el curso muy útil en relación a su prác-

---

tica profesional. Asimismo valoran como bueno el trabajo que se les exige realizar y como muy buena la acción tutorial.

–Creemos que el curso ha significado un aporte profesional diferente para cada educador según su situación individual, pero en la mayoría de los casos ha supuesto recibir información nueva en ciertos temas, profundizar en otros aspectos, conocer realidades educativas diferentes y, a veces, muy distantes, mantener un intercambio profesional y, sobre todo suscitar o mantener su interés por continuar su propia formación.

–Atendiendo a este último aspecto, interés por continuar su formación, pero fuera del contexto de obligada adaptación a la normativa vigente, se plantea ahora la necesidad de estudiar el modelo de formación permanente más adecuado, teniendo en cuenta que, hasta hoy, han realizado o están realizando los cursos de idoneización entre 400 y 500 educadores de Escuelas Infantiles de Catalunya.



# ALTERNATIVA DE LA FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE CC.OO. SOBRE ESCUELAS INFANTILES

---

M<sup>a</sup> Ángeles Domingo Cortés

## 1. INTEGRACIÓN DE ESTA ETAPA EN LA FUTURA L.O.S.E., CON LA CATEGORÍA DE PRIMER CICLO EDUCATIVO A TODOS LOS EFECTOS

Teóricamente será realidad si se aprueba el actual proyecto de Reforma del Sistema Educativo elaborado por el MEC. Pero este proyecto trae consigo un enorme problema al subdividir la etapa en dos ciclos, sin lógica ni base psicopedagógica ninguna, aunque con una ordenación ajustada únicamente a criterios económicos y funcionales para «parchar» la demanda de una población que todavía no tiene conciencia de la importancia de la educación infantil. Criterios económicos y funcionales que son los únicos que le preocupan a este gobierno en todas las ramas y siempre en perjuicio de la población más necesitada.

La consecuencia negativa de esta subdivisión la conocemos todos los trabajadores del sector, ya que con ella nunca será real el nivel de educación infantil, egebeizando la última etapa, mientras que del ciclo 0-3 años el Ministerio se desentiende quedando en manos de la iniciativa privada y de otras instituciones sin ninguna coordinación, perdiendo su carácter de etapa educativa, desintegrada del sistema general de enseñanza, y perpetuándose así la descompensación en el desarrollo de las clases más desfavorecidas.

## 2. PLAN DE CREACIÓN DE UNA AMPLIA RED PÚBLICA O CONCERTADA QUE FACILITE LA GRATUIDAD DE ESTE PERÍODO, PROGRAMADO POR LA ADMINISTRACIÓN CENTRAL EN COLABORACIÓN CON LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS Y AYUNTAMIENTOS

Esperamos que la Administración Central asuma responsabilidades en este sector, trazando líneas de actuación que garanticen las plazas escolares necesarias

dentro de unas condiciones óptimas para la educación infantil. Si en estos momentos nos encontramos en una situación de anarquía total, a medio plazo deberá resolverse con las inversiones necesarias que finalicen con la precariedad en que se encuentran muchos centros privados, gracias a la apertura de centros públicos y a los conciertos con centros que reúnan los requisitos fundamentales a nivel pedagógico y organizativo.

### 3. LOS TRABAJADORES DE ESCUELAS INFANTILES DEBEN GOZAR DE UNA SITUACIÓN LABORAL ESTABLECIDA Y HOMOLOGADA (SUELDOS, HORARIOS, ETC.) AL SECTOR CORRESPONDIENTE, PÚBLICO O PRIVADO, AL QUE PERTENEZCAN

Si es cierto que nuestra etapa educativa tiene unas peculiaridades que la hacen distinta a la educación primaria, también es cierto que la primaria es peculiar por las características de sus alumnos y el desarrollo evolutivo de éstos. Ya es hora que conozcamos las necesidades diferenciales que presentan los alumnos de cada etapa y adaptemos a esas realidades metodologías, programas y organizaciones escolares atendiendo de forma real a las necesidades de cada grupo en relación a su nivel y características psicológicas.

La reforma educativa que necesita nuestro país no es únicamente en la extensión hacia arriba de la edad de escolarización, sino una reforma profunda que organice tanto las escuelas infantiles, como la EGB y las EE.MM. a las necesidades sociales actuales y futuras, ya que tanto nosotros como nuestros compañeros de otras etapas sufrimos similares problemas que surgen de la nueva organización social.

### 4. HACIA EL CUERPO ÚNICO DE ENSEÑANTES: PARA ELLO PEDIMOS LA CATEGORÍA MÁXIMA (TITULACIÓN UNIVERSITARIA DE CINCO AÑOS) QUE LLEVE AL PROFESORADO A TITULARSE EN MAESTRO ESPECIALISTA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Esta especialidad que esperamos que sea realidad en un futuro próximo, gracias a la Reforma de las Escuelas Universitarias y de la Facultad de Pedagogía, logrará acabar con la deficiente preparación con la que salimos de las Escuelas de Magisterio y otras facultades, ya que esperamos la elaboración de un plan de estudios adecuado a las necesidades actuales.

Nuestra propuesta para ello es: la formación de los licenciados profesores de Enseñanzas Infantiles y de la Enseñanza Primaria, comprendería:

Dos años de formación básica pedagógica que se impartirían físicamente en las actuales Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado.

Un año de prácticas docentes realizado en un centro colaborador completado por enseñanzas de técnicas instrumentales y organización escolar.

Dos años de especialización teórica y práctica, científica y pedagógico-didáctica que se impartirían, al menos parcialmente, en las Facultades de las distintas disciplinas.

## 5. PLANES DE ESTUDIO

Puesta en marcha de planes que faciliten el acceso y estudios a:

–Escuelas Universitarias de Magisterio.

–Plan de habilitación acreditado por el MEC para los actuales profesionales en activo que por diferentes problemas no puedan cursar la diplomatura.

La Administración Central debe esforzarse más en conseguir con premura convenios sólidos con las diferentes universidades, ya que la mayoría de los profesionales actuales están haciendo esfuerzos sobrehumanos por atajar este vacío existente, esfuerzos que únicamente conocen ellos (trabajadores, madres y estudiantes), sin recibir ninguna motivación ni gratificación por alguna parte. Realizando multitud de cursos de actualización profesional desde hace años, esforzándose tanto económica como vitalmente para llevarlos a cabo. Mientras los que estudian la Diplomatura de Profesor de EGB –especialidad en Preescolar–, aparte de su gran esfuerzo no obtienen unos rendimientos reales de cara a su mejora profesional por el tipo de currículos actuales que se imparten en estas instituciones totalmente ajenas a la realidad de la primera infancia y de la Escuela Infantil.

Concretando, es necesario por parte del MEC:

1. Aprobar un currículo adecuado para la Educación Infantil.
2. Facilitar el acceso a las Escuelas Universitarias, mediante algún tipo de prueba factible y operativa para la formación de estos profesionales.
3. Cursos dependientes de la UNED para las educadoras que tengan problemas de desplazamiento a las escuelas de Formación.
4. Matriculaciones y otros gastos (transportes, materiales, etc.) gratuitos, gracias a las becas que el MEC estableciera.
5. Plan de contrataciones de profesionales que realicen sustituciones para la reducción de horario laboral a los educadores-estudiantes, por parte de la empresa o con fondos de Promoción del Empleo del INEM.
6. Presencia de alumnos y sindicatos en comisiones de programación y seguimiento de los convenios y planes de estudio.
7. Plan de acceso y habilitación elaborado y acreditado por el MEC, que valore, para facilitar las siguientes circunstancias: edad, antigüedad (experiencia), cursos realizados, trabajos de investigación educativa y proyectos pedagógicos realizados en su centro.

---

## **COMUNICADOS**

# FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE MUNICIPIOS Y PROVINCIAS

---

*Comisión de Educación*

Presidente: José Antonio González Cavidas

Sres. Congresistas:

En la salutación que os dirigí en el acto inaugural del VI Congreso de la Coordinadora Estatal de Escuelas Infantiles, os anunciaba una breve intervención, en este acto, para fijar «la postura de los Ayuntamientos», a través de la F.E.M.P., en un tema de tanta trascendencia como es toda la problemática que lleva consigo la Educación Infantil, referida, claro está, al municipalismo.

La F.E.M.P., consciente de esta problemática, ha venido celebrando, por medio de la Comisión de Educación, distintas Jornadas o encuentros, donde se ha puesto de manifiesto, tanto la preocupación municipal por solucionar estos problemas, como las numerosas experiencias habidas acerca de la Educación Infantil en varios municipios. Quiero recordar, por ejemplo, las celebradas en Sevilla, Elche, Móstoles, Melilla, Llanes, etc. Jornadas, que han sido lugares de encuentro, foros de discusión e intercambio de experiencias que nos han permitido fijar unas conclusiones que avalan una política de buen hacer, de tarea municipal comprometida, y de apuesta por una educación que, sin duda, logrará una sociedad más equilibrada, más justa y, por lo mismo, más libre.

Recogiendo algunos de los planteamientos aprobados en dichas Jornadas, y ratificados posteriormente por la Comisión Ejecutiva de la F.E.M.P., *manifestamos*:

## 1. Estructura de la etapa

Los representantes municipales tenemos muy claro que la Educación Infantil debe abarcar de 0 a 6 años, siendo el primer eslabón dentro del conjunto del sistema educativo. La estructuración de esta etapa debe de ser realista y armónica.

La institución adecuada para esta etapa debe de ser la Escuela Infantil: flexible, abierta, dinámica y adaptable a la realidad.

## 2. Profesorado

Por entender que esta etapa educativa es la más importante y decisiva en el de-

sarrollo de la personalidad del individuo, es imprescindible que los profesionales que la lleven a cabo tengan una formación universitaria especializada en Educación Infantil. Formación, por supuesto, que debe de ser permanente.

Conscientes de la diversidad de titulación existente en la actualidad, es necesario un tiempo de adaptación y reciclaje (6 o 7 años) que previo los estudios y prácticas pertinentes, u otras vías que se consideren necesarias, se logre la homologación del profesorado. En esta tarea tiene que estar presente, por un lado, la Universidad a través de las Escuelas de Formación de Profesorado, y por otro la Administración (estatal, autonómica o local) que debe de facilitar el acceso a la homologación. (Esta experiencia se ha iniciado ya en alguna Comunidad Autónoma, por ejemplo en Castilla y León.)

### 3. Competencias

Partiendo de la base de que la Escuela Infantil es una institución complementaria de la familia, cuyo objetivo fundamental es conseguir el desarrollo armónico del niño de 0 a 6 años; de que debe ser un posibilitador del desarrollo social del niño, favoreciendo su relación con otros niños, su integración en la vida del municipio o del barrio, su relación con los valores culturales de la Comunidad a que pertenece, su problemática, folklore, etc., la Escuela Infantil debe de estar ubicada en el barrio y para los niños que viven en él, descartando Escuelas Infantiles grandes y masificadas.

Todas estas circunstancias son conocidas especialmente por los representantes de la Administración Local, por ser la más próxima al administrado, de aquí que se considera necesario que las competencias de las Escuelas Infantiles pasen bien por la vía de transferencia o por la vía de delegación, a ser municipales. De tal forma que: la ubicación y realización de los proyectos constructivos, la gestión de los centros, el control de esta gestión, la formación permanente de profesorado, los programas y mantenimiento de los centros sean competencias asumidas por la Administración Local, reservándose, por ejemplo, a nivel estatal o autonómico, la programación básica, financiación, currículos, ratios, titulaciones e inspección.

### 4. Financiación

Tema de capital importancia. De todos es conocida la precaria situación económica de los Ayuntamientos relacionada con los servicios que tienen que prestar. Esperemos que con la nueva Ley de Financiación de las Haciendas Locales se haga realidad la financiación global de la Administración Local con dignidad y generosidad, y que nos permita a los Ayuntamientos implicarnos más en toda esta problemática, especialmente en la financiación de los solares para la ubicación de Centros.

En cuanto al funcionamiento manifestamos con claridad lo siguiente: en tanto en cuanto se consigan las transferencias o delegaciones, por supuesto con sus correspondientes partidas presupuestarias, en los centros que se definan como servicio público, los municipios podríamos asumir la financiación del mantenimiento y vigilancia (como sucede con los Centros de EGB), en tanto que el MEC o



la CC.AA. asumirían los gastos del profesorado, material y funcionamiento docente.

Entendemos que toda la etapa debe de ser *gratuita*. Por lo tanto a la hora de hacer las transferencias o delegaciones tanto la Administración Estatal como la Autónoma deberán consignarlo en las correspondientes partidas presupuestarias. No obstante, y siendo realistas, si esta financiación no fuera posible podría pensarse en la financiación mediante el sistema de «tercios»: familia, Ayuntamientos y Comunidad Autónoma o MEC. Estableciendo medidas compensatorias de forma que se asegure que el acceso a la Escuela Infantil no pueda estar vetado por razones económicas, bien sea mediante un buen sistema de becas o bien mediante un sistema de reducción de la tasa o cuota a partir de los ingresos familiares y otras variables socioeconómicas.

Abogamos, pues, por la no división de la etapa.

Para finalizar, entendemos desde la F.E.M.P. que se hace necesario y urgente el estudio y promulgación de una ley que, recogiendo estos y otros postulados, regule el importantísimo período educativo que comprende la etapa de 0 a 6 años.

No quiero terminar sin felicitaros por vuestro trabajo y entrega en una causa tan noble. Nos brindamos a recoger vuestras propuestas y estamos dispuestos a colaborar en la gestión y solución de las mismas ante los organismos competentes.

Tanto la F.E.M.P., como la Comunidad Autónoma de Castilla y León, en mi doble calidad de representante de ambas, como Presidente de la Comisión de Educación de la F.E.M.P., y como Delegado Territorial de la Junta de Castilla y León en Valladolid, hemos querido estar aquí, junto a todos vosotros, en Gerona, *para defender la escuela infantil*.

Feliz regreso a todos.

Muchas gracias.

# FEDERACIÓ DE MUNICIPIS DE CATALUNYA

---

*Comissió d'Ensenyament*

Vicepresidenta: Assumpta Baig

En el seno de la F.M.C. hay constituida una Subcomisión de Escuelas Infantiles que hace tiempo viene trabajando de forma constante; así hemos conseguido avanzar, aun cuando sigue existiendo una gran preocupación por los graves problemas que actualmente tienen los ayuntamientos que voluntariamente han optado por dar a sus ciudadanos el servicio de Escuela Infantil. En síntesis estos problemas pueden resumirse en: controlar su coste, conseguir la financiación del servicio y ocuparse de garantizar la formación de los educadores.

En la medida que los Ayuntamientos han optado por un servicio de Escuela Infantil educativo y de calidad y desde una mayor preocupación por los aspectos pedagógicos que por los de gestión, los costos resultan altísimos; urge, pues, la definición de criterios para el establecimiento de un coste estándar, en función de «ratios» niño/educador/gasto corriente/etc.

En tanto que la financiación de la escuela infantil no se equipare a los otros niveles educativos (lo cual sería lo conveniente), exigimos que la financiación del servicio se reparta a tercios a partir del coste estándar, respectivamente, a la Administración educativa competente, a la Administración municipal y a los usuarios. Para el tercio correspondiente a la aportación de padres es necesario que la Administración competente establezca fórmulas de compensación (becas, reducción de cuotas, etc.) para que puedan asistir a ellas los hijos de las familias de nivel de renta menos elevado.

Constatando la realidad de que el sector de las Escuelas Infantiles municipales constituye la oferta pública mayor y amplia, que cumple sobradamente su función, queremos alertar a la Administración educativa de que es urgente que aporte los recursos económicos necesarios a partir de la firma de convenios. Por el contrario, si continúa la situación actual, las corporaciones locales nos veremos obligadas a plantearnos medidas de fuerza para conseguir que estos centros que dan respuesta a una necesidad y a una demanda social, tengan el apoyo económico necesario.

Los ayuntamientos, conocedores de que para realizar una escuela infantil de calidad es imprescindible una buena formación de los enseñantes de este sector:

—Nos manifestamos a favor de una formación universitaria adecuada, que pre-

pare científica y profesionalmente a los educadores. Como ya hicimos en su momento nos congratulamos por el Plan especial que se formuló en el año 86 y pedimos que se generalice para que ningún educador tenga que quedar al margen.

—Constatamos con satisfacción el traspaso de las escuelas infantiles a la Conselleria d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (lamentando que no haya hecho lo mismo el Ministerio de Educación) y esperamos que en su seno sea reordenado el sistema educativo. Los ayuntamientos nos manifestamos a favor de una Escuela Infantil de 0 a 3 años y parvularios de 3 a 6 años, y defenderemos que en las escuelas públicas se abran clases para los niños de 3 años.

Los ayuntamientos de Catalunya trabajamos para que las escuelas infantiles municipales se caractericen por buscar la mejora de la calidad pedagógica, así como por aplicar todos los esfuerzos para mejorar los equipamientos materiales de las escuelas y la gestión de su personal y también es necesario dar un paso adelante y definir una política municipal de infancia en la que se incluya el proyecto educativo de la ciudad. Esta política municipal de infancia ha de garantizar la satisfacción de los derechos del niño (seguridad, asistencia, ocio, etc.) para asegurar al niño la formación de una personalidad humana adulta, es decir la *educación*.

## Segundo Comunicado

El sábado la F.M.C. hizo su comunicado como reflexión y aportación al debate del congreso pero hemos seguido con atención el congreso y principalmente las conclusiones para avanzar en el trabajo a realizar por la subcomisión d'Escoles Bressol (Escuelas Infantiles) de la Comissió d'Ensenyament de la F.M.C.

La F.M.C. organizó el mes de marzo un encuentro para reflexionar sobre la propuesta de debate. Nuestro trabajo se encaminó a pedir las competencias del sector educativo de Escuelas Infantiles siempre que éstas vayan acompañadas de los recursos económicos necesarios. Para avanzar en este camino y en la clarificación de competencias de los Ayuntamientos en el sistema educativo solicitamos una comisión mixta Generalitat-Ayuntamientos. La comisión aún no se ha formado.

Sin más comentarios.

La F.M.C. trabajará con ahínco para conseguir una red de Escuelas Infantiles municipales, agradece vuestra colaboración y está segura que sumando esfuerzos avanzaremos.

---

## **CONCLUSIONES**

# CONCLUSIONES GENERALES DEL VI CONGRESO DE LA COORDINADORA ESTATAL DE ESCUELAS INFANTILES

## LA FORMACIÓN INICIAL DEL FUTURO EDUCADOR DE LA ESCUELA INFANTIL

Dada la importancia y trascendencia de la educación de los niños durante la primera infancia, ya que es la base de todo el desarrollo posterior del individuo, los educadores de las escuelas infantiles deberían contar con la mejor preparación posible. En este sentido, se considera que la formación inicial del educador de la etapa de 0 a 6 años ha de consistir en unos estudios de rango universitario, de cuatro años de duración, equivalentes a los de los docentes de otros niveles educativos, pero con un planteamiento totalmente distinto al de los actuales planes de preescolar de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB, ya que es obvio que éstos resultan insuficientes o inadecuados.

El currículo de los nuevos estudios estaría compuesto por unas materias troncales (comunes o similares a las del resto de enseñantes), más unas materias de especialización (específicas para toda la etapa de 0 a 6 años), y unas prácticas realizadas en las Escuelas Infantiles convenientemente controladas y coordinadas por los profesores de las Escuelas Universitarias y los educadores de las Escuelas Infantiles.

Dado que en este nivel educativo no sólo es necesaria una buena formación teórica y científica, sino que se ha demostrado que son primordiales las actitudes y sobre todo las aptitudes del futuro educador, la importancia de las prácticas y de su seguimiento es enorme. Por ello, los nuevos planes de estudio deberían contemplar un equilibrio entre los aspectos teóricos y los prácticos, así como entre las materias de carácter básico o general y aquellas otras que se refieren a unos aspectos didácticos y metodológicos más concretos.

Teniendo en cuenta estas premisas, la Administración debería presentar una propuesta clara de plan de estudios que fuese en esta línea, la cual luego sería debatida en el colectivo de enseñantes. Por lo demás, hay que decir que la propuesta

de estructurar los estudios de forma similar a los de los enseñantes de otros niveles educativos está en relación con la demanda del cuerpo único de enseñantes.

Llegados a este punto, hay unanimidad al cuestionarse la validez de los actuales profesores de las Escuelas de Magisterio como posibles formadores de los nuevos educadores infantiles, en el sentido de que su preparación profesional resulta insuficiente, inadecuada y totalmente desfasada, debido en parte a que son personas totalmente desconectadas de la realidad de la Escuela Infantil, la cual desconocen porque, en general, nunca se han preocupado de conocerla. Por todo ello se ve realmente difícil su reciclaje y reconversión como profesores de los nuevos educadores aunque, como es habitual, siempre hay honradas excepciones.

El nuevo profesorado debería alternar la docencia con la práctica educativa en las Escuelas Infantiles, requisito indispensable para ser un buen conocedor de la etapa en cuestión y realizar así una correcta función docente.

Una vía de solución a este problema inicial de falta de formadores podría ser la propuesta de que éstos salgan de entre los actuales profesionales que, debidamente cualificados, cuenta en este momento la Escuela Infantil. Como mínimo, a partir de ahora se deberían intensificar las relaciones entre los responsables de la formación inicial y los educadores infantiles para, entre otras cosas, hacer un buen seguimiento y evaluación de las prácticas educativas así como empezar a investigar en la Escuela Infantil.

## LA TRANSICIÓN HACIA EL NUEVO MODELO DE PROFESIONAL DE ESCUELA INFANTIL

Respecto a los planes especiales de homologación existentes actualmente, ha quedado patente a través de los debates su inadecuación, por una parte a la realidad de la Escuela Infantil y, por otra a la heterogeneidad actual del colectivo de trabajadores.

En cambio, hay un consenso bastante generalizado a la hora de aceptar, haciendo algunas pequeñas modificaciones, la propuesta de homologación presentada en la tercera ponencia por los compañeros de la Coordinadora de Escuelas Infantiles de Andalucía. No obstante, el debate sigue abierto y a partir de ahora recae en las diversas coordinadoras territoriales la responsabilidad de desarrollar y perfeccionar la propuesta, matizándola y ajustándola a las realidades de cada comunidad.

Dicha propuesta parte de la base de la diversidad de situaciones que existen en cuanto a formación inicial, entre los actuales educadores de Escuelas Infantiles, y pretende establecer una serie de vías de homologación que, teniendo en cuenta principalmente la formación inicial pero también el nivel de autoformación y los años de experiencia, permita a los actuales educadores acceder, a través de unos cursos de formación, al título de Maestro Especialista en Educación Infantil.

Este tipo de homologación afecta a todos los profesionales en activo –ya que

no existe en la actualidad la nueva especialidad— y está estructurada en cuatro módulos:

1. El primer módulo, dirigido a los profesores de EGB, psicólogos y pedagogos con dos o más años de experiencia además de otros titulados medios y superiores con cinco o más años de experiencia, consistiría en un curso semestral de fundamentación teórica.

2. El segundo módulo, consistente en un curso teórico-práctico de especialización de 2 años de duración, estaría dirigido a los profesores de EGB, especialidad de preescolar, sin experiencia en Educación Infantil.

3. El tercer módulo consistiría en un plan especial de «Maestro Especialista en Educación Infantil» de dos años de duración, dirigido a los técnicos especialistas en Jardín de Infancia (FP-2) así como a otros educadores con titulaciones diversas y que en ambos casos tengan más de 5 años de experiencia.

4. Por último, el cuarto módulo de homologación, a diferencia de los tres restantes, no supondría la obtención de titulación académica alguna, sino que sólo permitiría la equiparación laboral con los otros profesionales titulados para aquellas personas que, a pesar de tener una experiencia de cinco o más años, no tuviesen una titulación específica o bien fuesen mayores de 35 años. Estos estudios, de 2 años de duración, permitirían el paso al tercer módulo de homologación (optativo).

Por otra parte, los contenidos curriculares de cada uno de los módulos se consideran inacabados y abiertos a las aportaciones que en un futuro próximo puedan hacer todos los colectivos implicados, desde los educadores a los sindicatos, las administraciones, los movimientos de renovación pedagógica y las universidades. También queda pendiente el estudio de la posibilidad de establecer un sistema de convalidaciones respecto a los contenidos de los diversos módulos.

De todas formas, los interrogantes que planean sobre quién va a elaborar los currículos de esta propuesta de homologación y, sobre todo, en quién va a recaer la responsabilidad de impartirlos, siguen siendo los mismos que los apuntados en el caso de la formación inicial.

## LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS EDUCADORES DE LAS ESCUELAS INFANTILES

Tanto o más importante que la formación inicial es la formación permanente de los Educadores Infantiles, por lo que ésta debería ser de carácter universitario, obligatoria y gratuita, lo que significa que las Administraciones central y autonómica deberían hacerse cargo de ella. En este sentido se apunta la posibilidad de que, en algunos casos, sean los ayuntamientos los que asuman esta responsabilidad, ya que son el nivel de administración más cercano a los usuarios y por tanto más sensible a sus demandas.

Por otro lado, es absolutamente imprescindible que se produzcan importantes cambios en la valoración social y retributiva de los profesionales del sector, así



como una mejora substancial en sus condiciones de trabajo. En este sentido hay unanimidad al exigir unos convenios laborales que contemplen unos salarios, unos horarios y unas plantillas que permitan hacer viable dicha formación.

Concretamente, unos horarios equiparados a los de los maestros de EGB de los centros públicos, que contemplan un máximo de horas lectivas al día (cinco) así como unas horas de carácter no lectivo (dos) dedicadas a la programación, el trabajo coordinador con los miembros del equipo, las relaciones con los padres y el reciclaje y formación permanente, tanto dentro como fuera de la escuela.

Igualmente, como consecuencia de una mayor valoración social las retribuciones económicas deberían ser similares a las del resto de docentes de otros niveles educativos para, entre otras cosas evitar la «fuga de cerebros» hacia otras etapas del sistema escolar o de la Administración educativa, sobre todo de aquellas personas o profesionales que han accedido a la homologación después de un gran esfuerzo personal y de su equipo.

En cuanto a las plantillas, es necesario que los Educadores Infantiles dispongan de personal suficiente para hacer frente a las múltiples ocasiones en que es necesario cubrir substitutiones o asistir a cursos de formación permanente. Por otra parte, es necesario que el personal de substitutiones esté totalmente implicado en el equipo educativo, por lo que cada escuela debería contar con personal propio para esta función y no utilizar personal temporal o alumnos de prácticas.

Dado que el problema que surge cuando nos planteamos quién se encarga de impartir la formación permanente es el mismo que en el caso de la formación inicial, se apunta la posibilidad de que sean los propios profesionales de la escuela infantil los encargados de impartir los cursos de formación permanente. En este sentido se sugiere la institucionalización del año sabático a fin de que dichos profesionales puedan alternar las actividades docentes con su propia formación permanente y su trabajo en las escuelas.

Siguen considerándose válidas algunas experiencias de formación permanente, como son la dinámica del propio equipo docente en los centros, ya que permite la reflexión crítica constante sobre el proceso educativo que se lleva a cabo. Los intercambios de experiencias entre centros son también otro modelo de formación permanente válido, por lo que se deberían potenciar más, sobre todo en las zonas rurales, ya que cuando se habla de ellas nunca se las excluye pero tampoco nunca se las incluye.

También sigue considerándose válido el papel que el coordinador pedagógico realiza dentro de su equipo para desarrollar y potenciar la formación permanente.

Como aspectos innovadores en este campo se apunta la necesidad de que alguna institución asume la responsabilidad de crear «banco de documentación» con el objeto de recoger y recopilar las distintas experiencias que desde hace tiempo se vienen desarrollando aisladamente y que por ello no trascienden demasiado. Por otro lado, se plantea la necesidad de que a los trabajadores de las Escuelas Infantiles se les den elementos para poder solucionar o reconducir los múltiples problemas de tipo psicológico y de salud mental que aparecen en el ejercicio de su profesión.

---

Los debates habidos durante este VI Congreso han puesto de manifiesto las grandes carencias que padece nuestro sector en los aspectos laborales; carencias que coartan cualquier posibilidad de avanzar en el modelo de Escuela Infantil que defendemos y en el modelo de profesional al que aspiramos. Por ello, el próximo encuentro estatal podría tener como eje central la exigencia del reconocimiento social que como profesionales de la educación nos corresponde, así como la reivindicación de mejores condiciones laborales.

## Anexo 1

### DATOS ESTADÍSTICOS REFERIDOS A LA PARTICIPACIÓN EN EL VI CONGRESO ESTATAL DE ESCUELAS INFANTILES

Total participantes: 694  
Inscripciones: 600  
Invitados: 94

#### *Distribución territorial de los participantes:*

CATALUNYA	47,7%
MADRID	13,1%
ANDALUCÍA	9,7%
EUSKADI	6,5%
ASTURIAS	5,4%
VALÈNCIA	5,0%
BALEARS	2,9%
MURCIA	2,3%
CASTILLA-LA MANCHA	2,0%
CASTILLA-LEÓN	1,5%
NAVARRA	1,5%
ARAGÓN	1,0%
CANARIAS	1,0%
GALICIA	0,3%
EXTREMADURA	0,2%

Total representación territorial: 15 Comunidades Autónomas.

## Anexo 2

### COORDINADORAS TERRITORIALES DE ESCUELAS INFANTILES QUE INTEGRAN LA COORDINADORA ESTATAL

#### ANDALUCÍA

Escuela Infantil Pino Montano  
C/ Alfareros, s/n  
41008 Sevilla  
Tel. 954/435670

#### ASTURIAS

Escuela Infantil San Eutiquio  
C/ Castillo Bermezes, s/n  
33394 Gijón  
Tel. 985/363525

#### CANARIAS

Escuela Infantil Aguamansa  
Polígono el Tegar s/n  
38400 Puerto de la Cruz  
Tel. 922/381714

#### CASTILLA - LA MANCHA

Escuela Infantil Ntra. Sra. de las Angustias  
C/ Reyes Católicos, 35  
16003 Cuenca  
Tel. 966/220789

#### CASTILLA - LEÓN

Escuela Infantil Alvorada  
Lope de Vega, 4  
47410 Olmedo  
Tel. 983/600857

#### Escuela Infantil La Cometa

C/ Arca Real, 10  
47013 Valladolid  
Tel. 983/334285

#### CATALUNYA

Coordinadora Catalunya EE.BB.  
Rosa Sensat  
C/ Còrsega, 271, 3r.  
08029 Barcelona  
Tel. 218.78.87

#### EUSKADI

Umezaintza  
Barrio Altamira, 32  
20500 Mondragón  
Tel. 943/790102

#### BALEARES

Escola Teix  
Pl. Sta. Pagesa, 5  
07003 Palma de Mallorca  
Tel. 91/294843

#### MADRID

Escuela Infantil Pequeño Príncipe  
C/ Tembleque, 138  
28024 Madrid  
Tel. 91/2184992

#### MURCIA

FETE - UGT  
Sta. Teresa, 17 7º  
30005 Murcia  
Tel. 968/840142

#### C/ Corbalán, 4

30005 Murcia

#### NAVARRA

Escuela Infantil Izartegui  
C/ Marcos Goñi s/n  
31015 Pamplona  
Tel. 948/123817

#### VALÈNCIA

Escola Infantil Nazaret  
C/ Manuel Andrés, 76 baix  
46024 València  
Tel. 3671033

*Nota:* Las Coordinadoras Territoriales tienen en algunos casos sedes itinerantes. En todo caso, estas direcciones servirán siempre como punto de referencia para tomar contacto con la organización regional, y os remitirán allá donde esté ubicada en cada momento.

## Anexo 3

### PROGRAMA

#### SÁBADO 3 DICIEMBRE

*De 10 a 12 de la mañana:*

Acogida de participantes y entrega de documentación en el Centro Cultural de la Mercè.

*A las 12:*

**ACTO INAUGURAL DEL VI CONGRESO**

- Presentación a cargo de D. Manuel Hevia, representante de la Coordinadora Estatal de EE.II.
- Salutación del Ilmo. Sr. D. Joaquim Nadal i Farreras, alcalde de Girona.
- Conferencia inaugural: Infantil, *sí pero escuela*, a cargo del psicólogo italiano Francesco Tonucci.
- Refresco-aperitivo.

*A las 15:*

Visita guiada a la ciudad. Salida de la Plaça del Vi.

*De las 15 a las 16:*

Presentación de experiencias.

*A las 16:*

**PONENCIA MARCO DEL VI CONGRESO:**

Mirando hacia la escuela infantil. La profesionalización a debate.

Presentación a cargo de la Coordinadora d'Escoles Bressol de Catalunya.

*De las 16'30 a las 18:*

1ª Ponencia: Hacia el nuevo profesional de la Escuela Infantil. Sra. Lurdes Molina – Profesora de l'Escola de Mestres de Sant Cugat del Vallès (Barcelona).

Con la colaboración de:

Sr. Ricardo López. Vicerector de la Universidad de Salamanca.

Sr. Xurxo Torres. Profesor de la Universidad de Santiago de Compostela.

Sra. Rosa Mª Terradellas. Profesora de l'Escola de Mestres de Girona.

Sr. Juan Bautista Martínez Rodríguez. Profesor de la Universidad de Granada. Miembro de la Comisión XV.

*De las 18'30 a las 19'30:*

Debate en grupos.

*A las 20:*

Propuesta lúdica para visitar la ciudad.

#### DOMINGO 4 DE DICIEMBRE

*De las 9'30 a las 10'30:*

«Las grandes microviolencias vistas con ojos de niño».

Montaje audio-visual a base de viñetas a cargo del Sr. Francesco Tonucci.

*De las 10'30 a las 12:*

2ª Ponencia: Actualización profesional, un proceso de revisión constante:

Sra. Marta Duñach – ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Con la colaboración de:

Sra. Maite García y Sr. Manel López, miembros del Seminario Permanente d'Escola Bressol del ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Sr. Vicens Arnaiz, asesor del MEC en temas de la Escuela Infantil.

Sra. Teo Pavón, formadora de educadores de la etapa 0-6 años.

*De las 12'30 a las 13'30:*

Debate en grupos.

*De las 15 a las 16:*

Presentación de experiencias.

*De las 16 a las 18:*

Mesa redonda: Propuestas de diseños curriculares para la Educación Infantil.

Con la participación de:

Sra. Marisa del Carmen – Representante del Ministerio de Educación y Ciencia.

Sr. Juan Ramón Jiménez Vicioso – Representante de la Junta de Andalucía.

Sra. Pilar Burgués – Representante de la Generalitat Valenciana.

Sra. Carme Amorós – Representante de la Generalitat de Catalunya.

Sra. M<sup>a</sup> Antonia Fernández – Representante de la Comunidad de Madrid.

– Moderador: D. Álvaro Blanco – Coordinadora d'Escoles Bressol de Catalunya.

– Coloquio.

*A las 19:*

Concierto.

## LUNES 5 DE DICIEMBRE

*De las 9'30 a las 11:*

3<sup>a</sup> Ponencia: La transición hacia el nuevo modelo profesional.

Presentación a cargo de la coordinadora de EE.II. de Andalucía.

Con la participación de:

Sr. Jesús Palacios – Profesor de la Universidad de Sevilla.

Sra. Carme Àngel – Profesora de la Escola de Mestres St. Cugat.

Sr. Manolo Velázquez – Profesor de la Escuela de Magisterio de Sevilla.

Sra. M<sup>a</sup> Ángeles Domingo – Federación de Enseñanza de CCOO.

Sra. Encarna Asensio – Secretaria General de FETE-UGT.

Sra. M<sup>a</sup> Jesús González – Profesora de los Cursos de Idoneización.

Sra. Chusa Urtegue – ADARRA – Movimiento de Renovación Pedagógica de Euskadi.

*De 11'30 a 12'30:*

Debate en grupos.

*De las 16 a las 18:*

Conferencia-Coloquio: El proyecto educativo en la Escuela Infantil.

Sra. Visitación García, Psicóloga. Asesora de escuelas infantiles.

*A las 18:*

Lectura y aprobación de las conclusiones generales del VI Congreso.

*A las 19:*

Acto de clausura

- Presentación de las conclusiones del Congreso al Excm. Sr. Ministro de Educación y Ciencia y al Honorable Conseller d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- Acto de Homenaje a la Sra. Àngels Rosell, educadora d'Escola Bressol.

*A las 21:*

Cena - Fiesta.

Nota: Todos los actos empezarán puntualmente.



institut de ciències  
de l'educació  
**ice**  
Divisió Ciències Educació  
Universitat de Barcelona



Institut de Ciències  
de l'Educació