

La Formación del Profesorado de Educación Infantil

Una trayectoria desde
la LGE hasta la LOE

ANA MARÍA ALBERTÍN
BENJAMÍN ZUFIAURRE

La Formación del Profesorado de Educación Infantil

Una trayectoria desde
la LGE hasta la LOE

La Formación del Profesorado de Educación Infantil

Una trayectoria desde la LGE hasta la LOE

ANA MARÍA ALBERTÍN
BENJAMÍN ZUFIAURRE

Universidad Pública
de Navarra
Nafarroako
Unibertsitate Publikoa



Título: *La Formación del Profesorado de Educación Infantil.
Una trayectoria desde la LGE hasta la LOE*

Autores: Ana María Albertín / Benjamín Zufiaurre

Edita: Universidad Pública de Navarra : Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Fotocomposición: Pretexto

Imprime: Industria Gráfica Ona

Depósito Legal: NA-2.508/2005

ISBN: 84-9769-110-5

© Ana María Albertín / Benjamín Zufiaurre

© Universidad Pública de Navarra

Impreso en papel ecológico

Esta publicación no puede ser reproducida, almacenada o transmitida total o parcialmente, sea cual fuere el medio y el procedimiento, incluidas las fotocopias, sin permiso previo del concedido por escrito por los titulares del copyright.

Coordinación y distribución: Dirección de Publicaciones
Universidad Pública de Navarra
Campus de Arrosadía
31006 Pamplona
Fax: 948 169 300
Correo: publicaciones@unavarra.es

Índice

Introducción: La Educación Infantil y las profesionales responsables de esta etapa educativa	9
La Educación Preescolar para niños y niñas pequeños	9
La Educación Infantil para niños y niñas pequeños	14
La Educación Preescolar y la Educación Infantil: eterno debate y realidad difusa para las maestras	18

Capítulo I

La Educación Preescolar y la Educación Infantil: hacia la búsqueda de una identidad

1.1. LA EDUCACIÓN PREESCOLAR: PERSPECTIVAS PREVIAS A LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DE 1970	27
1.2. LA LGE DE 1970 Y SU DESARROLLO: CONTEXTO E IDEAS DE UNA ÉPOCA ...	29
1.2.1. Reglamentación y desarrollo de la LGE	33
1.2.2. Los Programas Renovados: oportunidades educativas y aprendizajes instrumentales	36
1.2.3. Movimientos a favor de la renovación de la Educación Infantil	38
1.3. REFORMA DE LA EDUCACIÓN INFANTIL	40
1.3.1. Precedentes de cambio bajo el marco legal de la LGE	40
1.3.2. Programa Experimental de Educación Infantil	42
1.3.2.1. Articulación del Anteproyecto de la Educación Infantil	46
1.3.2.2. Valoración del Plan Experimental de Educación Infantil	52
1.4. LA LOGSE: RECONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL	53
1.5. LA LOCE: EL REGRESO A LOS TIEMPOS DE PREESCOLARIZACIÓN Y LAS NUEVAS EXPECTATIVAS DE LA LOE	58

Capítulo II

**El profesorado y su formación para las enseñanzas preescolares
y la Educación Infantil**

2.1. FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR Y LA EDUCACIÓN INFANTIL	69
2.1.1. Modelo de formación del Plan de Estudios 1971 / 77	74
2.1.2. Movimientos de cambio en la Formación Docente: hacia una especialización en Educación Infantil	76
2.1.3. Nuevos Planes de Estudio y nueva realidad educativa	78
2.1.3.1. Plan de Formación Profesional Especialista en Educación Infantil	85
2.1.3.2. Regulación de la Capacitación Pedagógica del profesorado ...	88
2.1.3.3. Algunas reflexiones sobre la Formación Inicial del profesorado de Educación Infantil	89
2.2. FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO	92
2.2.1. Hacia una organización de la Formación del Profesorado durante los años 1970 y 1980	92
2.2.1.1. Los Institutos de Ciencias de la Educación	92
2.2.1.2. Los Movimientos de Renovación Pedagógica	94
2.2.2. Hacia una reorganización de la Formación del Profesorado. El espacio de la Educación Infantil	98
2.2.2.1. Creación de los Centros de Profesores	99
2.2.2.2. La Formación de Profesionales para desarrollar la Reforma de la Educación Infantil	100
2.2.2.3. La experimentación de la Reforma de la Educación Infantil ...	102
2.2.2.4. Reforma curricular en Educación Infantil. Virtualidad de unos Planes de Formación	103
2.2.2.5. Formación de Formadores y Responsables de Área	105
2.2.2.6. Planes Provinciales de Formación del Profesorado	106
2.2.3. Formación institucional en el marco del debate de la reforma a partir de 1990. El contexto en Navarra como ejemplificación	110
2.2.3.1. La asunción de competencias en educación en Navarra. Cambios en el recorrido formador	111
2.2.3.2. Formación e implantación de la reforma en Navarra	113
2.2.4. Los Planes de Formación: a modo de recapitulación	116
 <i>Apéndice. Las mujeres profesionales responsables de una opción de Escuela Infantil con pretensiones de futuro</i>	 121
 Bibliografía y referencias	 1331

Introducción:

La Educación Infantil y las profesionales
responsables de esta etapa educativa

La Educación Preescolar para niños y niñas pequeños

La educación de niños y niñas menores de seis años (Preescolar o Educación Infantil, o curiosamente ambas dos denominaciones con la LOCE) ha venido siendo una reivindicación histórica planteada a las Administraciones educativas desde diversos colectivos de profesionales: Coordinadora de Escuelas Infantiles, Ayuntamientos, Patronatos, Colectivos profesionales y sociales, Asociaciones vecinales... Algunas iniciativas se remontan al siglo XIX, desde tiempos previos al desarrollo de la industrialización. Nuevas experiencias se desarrollan al amparo de la Escuela Nueva, Diputaciones, Ayuntamientos, Gobiernos republicanos en el primer tercio del siglo XX, y hasta la guerra civil. En tiempos más recientes emerge nuevamente esta necesidad a finales de los años sesenta.

“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 y profesionalmente. Es un tramo de la educación que exige, como el que más, la profesión de maestro”, Marta Mata (1988, pág. 6).

Así, por ejemplo, la Ley General de Educación de 1970, que sucede a experiencias previas de educación temprana, asistencial, preparatoria y de apoyo

a las familias desde finales del siglo XIX, planteaba una Educación Infantil desde los dos años. En su desarrollo posibilitó, sin embargo, que se fueran creando aulas de 4 y 5 años en los colegios de EGB. Mientras tanto, el ciclo de 2 a 3 años queda a merced de Administraciones no educativas, como Trabajo, Bienestar Social, Sanidad, etc. La LGE significa así el reconocimiento de la Educación Preescolar. Sin embargo, en esta Ley se hace referencia a un tipo de profesional de Preescolar, no tanto a una formación específica de las y los profesionales que atenderían a pre-escolares. Hasta 1970 existía una formación, única y elemental, de Magisterio Nacional Primario de tres años de duración tras el Bachillerato elemental, es decir, de 14 a 17 años, y en este sentido equivalente a un Bachillerato Superior, aunque se desarrollara en las entonces Escuelas Normales. Las y los Maestros así formados tenían la opción de acceder por sistema de oposición de “Maternales y de Párvulos”, tras la correspondiente preparación en academias privadas.

Con la LGE el primer ciclo (2-3 años) tenía carácter asistencial, y se dirigía a aquellas familias que tenían necesidad de este servicio, por motivos laborales u otros, y/o también a quienes económicamente se lo pudieran proveer. Bajo la LGE se podía pues acceder a guarderías privadas, u otras de instituciones varias, ya fueran Ayuntamientos, Patronatos... Los costes de este servicio se acostumbraban a calcular, en cualquier caso, sobre la base de las rentas familiares. El curriculum del primer ciclo (0-3 años) contemplaba por otro lado elementos sanitarios, higiénicos y de custodia, mientras las profesionales que atendían esta escolarización “de guardería” disponían de diversas capacitaciones: estudios elementales, superiores, profesionales..., especialmente para niños y niñas de 2-3 años.

Esta situación se mantiene incluso cuando, con la Ley General de Educación, las Escuelas Normales pasan a formar parte de la Universidad como Escuelas Universitarias de Profesorado de EGB, y cuando el título de Maestro deviene Diplomatura universitaria, de tres años de duración post Bachillerato Superior. Pero, sin embargo, la justa consecuencia va a ser que se da forma a la demanda de una especialidad de Formación Inicial de Preescolar que no se plasmará hasta el año 1977, seis años después de la implantación de las especialidades de Formación de Profesorado de EGB: especialidades de Ciclo Superior de Ciencias, Ciencias Humanas y Filología. Una iniciativa importante será la opción del Plan de Postgrado de especialistas de Educación Infantil, que se recoge en el Capítulo II de esta obra, que se desarrolla entre 1988 y

años posteriores, y que se configura con la pretensión de homogeneizar oportunamente la formación de las enseñantes de Preescolar.

Los profesores y las profesoras de EGB formados en las especialidades del Ciclo Superior de la EGB, y los antiguos Maestros y Maestras de formación no universitaria: Magisterio Nacional Primario, accedían al cuerpo del “Magisterio” por la vía de una “oposición libre” de “Maternales y de Párvulos”, que capacitaba para el ejercicio profesional en las enseñanzas de Preescolar en las escuelas estatales. Frente a esto, el acceso a la docencia en las escuelas privadas era más aleatorio: contrato libre. Maestros y maestras por aquel entonces partían pues de una formación poco ajustada para la etapa (Gimeno, J.; Fernández, M., 1980), formación por otra parte similar a la del resto de Maestros y Maestras responsables de la docencia escolar hasta los 14 años. La formación de las profesionales de Preescolar se ceñía a unos contenidos científicos y pedagógicos típicos de unas enseñanzas elementales, básicas y disciplinares, no tanto unos contenidos requeridos y requeribles para una auténtica educación de la infancia, como lo viene demostrando el avance de la investigación en el ámbito de la estimulación y el desarrollo infantil.

Podría sostenerse, siguiendo a A. Albertín (2001), y J. Gimeno y M. Fernández (1980), que el cambio cualitativo que supuso la LGE debería haber llevado hacia cambios más profundos en la Formación Inicial de las y los docentes. Esto no fue así, sin embargo, y a la hora de esta formación se seguía valorando el orden lógico disciplinario, y en algunos casos, por ejemplo, en los ámbitos de las Ciencias Experimentales y las Ciencias Sociales, se optaba por un orden pretendidamente arbitrario. Las y los maestros en formación aprendían por acumulación de conocimientos, con metodologías, técnicas y destrezas transmisivas, con muchas asignaturas, una mala organización de las prácticas, clara ausencia de investigación, etc.

Partiendo de estos presupuestos se puede llegar a entender la actividad escolar que caracteriza a la época de los años 1970, que afecta tanto al modo de organización de los espacios, los materiales, los recursos, como hasta de los contenidos de trabajo y la evaluación (Ana Albertín; B. Zufiaurre, 2005). La idea de la *igualdad*, explicitada a partir de lo que F. Tonucci (1990), entiende como *tipología curricular transmisiva*, aparece entendida como “homogeneidad” de grupos por edades. Esto implica, que niños y niñas diferentes, tanto por sus deficiencias físicas, como por razones económicas y sociales, son excluidos de las clases “normales”. Por otro lado, los contenidos de fuera de la

escuela, no se acomodan en el curriculum, porque el niño no sabe, y sus experiencias vividas en el hogar pueden distorsionar lo que tiene que aprender, por cuanto que sólo el libro de texto puede garantizar con categoría de cientificidad los contenidos que han de ser enseñados.

Siguiendo la misma línea argumental de F. Tonucci (1990), la “inteligencia” se entiende como un vacío que se llena progresivamente por superposición de conocimientos. Esto implica una organización y secuencia de contenidos ordenada, que partirá de los contenidos, o elementos más sencillos, a los más complejos. Así, las materias a estudiar en Preescolar se justificaban del mismo modo que en el Ciclo Inicial, y se justificaba, también, el que se insistiera tanto en la necesidad de coordinar el Preescolar y el Ciclo Inicial, especialmente en aquellos aspectos más instructivos como leer, escribir y operar matemáticamente. Curiosamente, esto mismo, y tras los movimientos de cambio de los años 1980 y 1990, vuelve a cobrar nuevos bríos con la aprobación de la LOCE.

El papel del Maestro/a, resulta definido por la función de transmisión de conocimientos “del que sabe al que no sabe”. El/la Maestro/a es quien tiene la verdad. Le corresponde cuidar la ciencia, y debe también dosificar lo que el alumnado debe aprender. Al alumnado le corresponde no más que escuchar, recordar y repetir. La evaluación, se entiende así como la fase terminal para garantizar unos resultados e implica valorar el volumen de conocimientos que cada criatura almacena.

En esta conjuntura, la normativa que se fue desarrollando bajo la LGE de 1970 resultaba inadecuada al marco de la Constitución de 1978 que proclamaba el derecho a la educación de toda la ciudadanía. A partir de 1978, los Ayuntamientos empiezan a asumir responsabilidades en materia de Educación Preescolar-Infantil. Mientras y a su vez, se van rememorando experiencias de tiempos previos (primer tercio del siglo XX), que se amparan en unas circunstancias sociales, económicas y políticas de la transición, más adecuadas: – bajo una cierta ruptura con el anterior sistema, un cierto nivel de desarrollo industrial, o el desarrollo mismo de los movimientos participativos..., ya sean:

- los Movimientos de Renovación Pedagógica,
- la Coordinadora Estatal de Escuelas Infantiles,
- los movimientos internos de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB en sus Seminarios y Jornadas de Estudio,
- otros movimientos asociativos, sindicales, vecinales, cooperativos, de patronatos.

Para los años 1980, el contexto en relación a la Educación Infantil-Preescolar estaba mejorando. Sin embargo, el ámbito de la Formación continuada del profesorado apenas había encontrado una oportuna regulación. Durante los años 1970, se habían creado los Institutos de Ciencias de la Educación, y también encontraban un cierto espacio los Movimientos de Renovación Pedagógica a través de las “escuelas de verano”, sus grupos de trabajo, y otros. En este contexto, el MEC, da forma a la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado (R.D. 2183 / 1980), aunque se percibían escasas aportaciones para mejorar la formación en esta etapa.

La propuesta electoral del PSOE de 9 de febrero de 1982 (B. Zufiurre, 1994, pág. 82), se enmarca en esta conyuntura. Abogaba por una Ley de Escuelas Infantiles para dar una salida a la situación de esclerosis que se vivía en el mundo de la Educación Infantil, en un tiempo en el que las investigaciones sobre la importancia del desarrollo infantil dejaban abiertas muchas posibilidades de evolución y de progreso social e igualitario con la regulación de esta etapa educativa. La necesidad de una escuela infantil que pudiera atender el desarrollo activo de la infancia en todo lo referido a su afectividad, sexualidad, pensamiento, experiencia, conocimiento, dominio del medio, etc., parecía sentida, y una etapa de escolarización obligatoria “infantil” resultaba oportuna.

Con el partido socialista en el poder y con sus pretensiones de cambio para con la educación (J.M. Maravall, 1983-1985), el ambiente estaba ahora más preparado. En 1983, se quiere implicar a los Movimientos de Renovación Pedagógica en esta labor de cambio, reforma e innovación en educación, y a este efecto se celebra un Congreso en Barcelona, VV.AA.-MRP's (1985 a, b). En 1984, se crearán los Centros de profesores (CEP's), Decreto 2112 / 1984 de 14 de noviembre, y poco a poco, entre 1984-1987, las actividades de los CEP's van tomando forma a través de grupos de trabajo, seminarios, formación en centros... Resultarán memorables en este sentido, las actividades y actuaciones en torno a los Grupos de reforma sobre la “integración escolar” y la “educación compensatoria”, y como programas a resaltar dentro de esta última reforma: los Centros de Recursos e Innovación Educativa, los Centros de Recursos, los programas de minorías... En este contexto, las propuestas del ámbito de la Educación Infantil resultaron en alguna medida exitosas, aunque no tanto las relacionadas con el Ciclo Inicial y Medio de la EGB (la posterior Educación Primaria o Elemental). Del mismo modo, algunas experiencias en

relación a la Reforma del Ciclo Superior de la EGB, y las EE.MM. (REM, posterior Educación Secundaria Obligatoria), resultaron interesantes aunque desaprovechadas.

La Educación Infantil para niños y niñas pequeños

En este estado de las cosas, en abril de 1985, el MEC se plantea la elaboración de un Proyecto de escolarización de la etapa 0-6 años que pone en marcha el *Plan Experimental de Educación Infantil*. Este Programa se desarrolla con notable éxito por cuanto a implicación de más de 1.500 maestros y maestras pertenecientes a Parvularios y Escuelas Infantiles y 200 escuelas. Con el *Programa Experimental de Escuelas Infantiles* que se inicia el curso 1985-86, se trataba de configurar un nuevo modelo de Educación Infantil, más abierto, activo, y en consonancia con los tiempos. Existía aún, por aquél entonces, la previsión favorable hacia el desarrollo de una Ley de Escuelas Infantiles tras un análisis de los resultados del Plan experimental.

El concepto de *igualdad* que se trasluce en esta propuesta de Plan Experimental de Educación Infantil, siguiendo las acotaciones de F. Tonucci (1990), va en la línea de una “*escuela constructiva*” y se apoya ahora en una idea y práctica de la diversidad. “*El niño sabe y va a la escuela para reflexionar sobre sus conocimientos, organizarlos, profundizarlos, enriquecerlos y desarrollarlos en grupo*”. Niños y niñas tienen los mismos derechos, corresponderá pues aceptar y prever las diferencias e integrarlas activamente. La problemática escolar, se puede resolver mediante la organización de los recursos, la aplicación de las oportunas metodologías y la regulación oportuna y coherente de los apoyos. El curriculum resultará así abierto y flexible. Y esto significa aceptar las experiencias y conocimientos que niños y niñas traen de fuera de la escuela.

Maestras y Maestros están ahora abiertos a la investigación y al razonamiento, y ayudarán a niños y niñas a buscar soluciones, a indagar en la realidad, a resolver los problemas. Los equipos de trabajo son ahora los protagonistas de la acción educativa. La evaluación, deberá ser participativa y compartida entre el equipo de profesionales, las familias, las criaturas..., y no tanto una medición final de unos aprendizajes memorísticos.

Otro hito significativo en el ámbito de la Educación Infantil va a ser la publicación del “*Proyecto de Reforma del Sistema Educativo*”, VV.AA.-MEC (1987a), Proyecto este abierto como propuesta a debate en la que, entre otras cuestiones, se reformulan las características de la Educación Infantil, y se apunta hacia una posterior organización y regulación de la etapa con la previsión de la LOGSE en 1990.

Para finales 1980 y primeros 1990, la formación en los CEP's comienza a tomar otro cariz. Así acontece, también, con muchas de las acciones y ofertas formativas de los MRP's. Pero con todo, para el curso 1987-1988, la regulación institucionalizadora e institucionalizada de la formación se va encaminando hacia una tendencia en pro de los cursos y cursillos válidos para una promoción en la carrera docente, y para 1988, se regulan ya los planes autonómicos y provinciales de Formación del Profesorado. Poco a poco, las y los asesores docentes, formadores de formadores, o responsables de área y ciclo..., comprometidos hasta entonces en las tareas de los CEP's, comparten su espacio con las Unidades de Programas Educativos: Unidades Técnicas de Formación, con vinculación orgánica más directa con la Administración, y no tanto con las demandas del profesorado en activo.

Como consecuencia de esto, las pretensiones iniciales de apoyar, a través de la formación, las demandas reales del profesorado por cuanto a: *–formación en centros, talleres, grupos de trabajo, seminarios de investigación, áreas transversales, cursos puntuales...–, o la misma extensión de estas redes de formadores y de apoyos al profesorado con la consolidación misma de los CEP's...*, evoluciona hacia una nueva regulación orgánica: *formación en áreas prioritarias, cursos de actualización científico-didáctica, programas de especialización, cursos y cursillos...*, o también, *hacia la difusión-divulgación de las claves de la LOGSE, y la correspondiente elaboración de proyectos educativos y curriculares, cursos y cursillos puntuales* etc. Para 1994, la organización de la formación del profesorado se va estratificando y evoluciona hacia un dirigismo de la formación desde las Unidades Técnicas de Formación vinculadas a la Administración.

En este contexto, en 1990 se aprueba la LOGSE que recoge en su articulado el ámbito de la Educación Infantil –la educación de los más pequeños– configurada como etapa 0-6 años, *la primera del Sistema Educativo Español, organizada en dos ciclos: de 0-3 años el primero, de 3-6 años el segundo*, precisamente en un periodo en el que la baja de natalidad propia de la época favore-

ce el desarrollo de la casi total escolarización en esta etapa. Sin embargo, aun así, se van a descuidar algunos aspectos, véase:

- la no adaptación de los centros de primaria para acoger a niños y niñas de 3-6 años,
- la escasa relación entre el primer ciclo y el segundo ciclo de la Educación Infantil,
- la formación insuficiente para las/los maestras/os parvulistas,
- la normativización e implantación apresurada del desarrollo de la LOGSE,
- la mala organización del profesorado de apoyo en los centros,
- la escolarización poco adecuada de niños y niñas de escuela rural y de minorías.

A partir de esto, y en atención a las demandas de la LOGSE, la Formación Inicial del profesorado se regula por R.D. 1440 / 91 de 30 de agosto. Los nuevos planes recurren ahora a la organización de materias troncales para todas las especialidades de Maestro, troncales comunes de especialidad, obligatorias de Universidad, practicum en instituciones, optativas, y en un pequeño porcentaje, abiertas a libre elección del alumnado. Nuevamente ahora, será el mejor o peor saber y querer hacer de las diferentes Universidades y del profesorado de Formación Inicial de Maestros, lo que dará a esta Formación Inicial una cierta entidad, y/o adecuación, por cuanto a los diferentes perfiles de Maestro especialista y generalista, abierto a la experimentación, o dotado no más que de unos contenidos instrumentales para organizar las aulas como siempre se ha hecho, aunque ahora con proclamas de flexibilidad, mejora, eficacia, calidad..., pero también contención de gasto.

El número de opciones de Maestro aumenta hasta siete especialidades, incluida la de Educación Infantil, todas ellas a nivel de Diplomatura universitaria. Con esto, la opción de unos diplomas de Postgrado y de formación complementaria a una formación unificada y elemental se pierde en el camino, y esto acontece aun cuando algunos de estos Planes de Postgrado estaban dando aparentemente buenos resultados como formación especializada tras unas Diplomaturas más generalistas (E. García, B., Zufiaurre, 1989). Y el resultado es que se pierde así una oportuna visión única y homogénea de Maestro generalista para estas enseñanzas, lo que entendemos resulta conveniente para la intervención de un Maestro o Maestra en un aula de infantil, o de primaria. Las excesivas figuras de Maestro, fruto de unos planes al amparo de la LOGSE, adolecen claramente del riesgo de intervención múltiple y descoor-

dinada, y están complicando el panorama a la hora de una intervención global con el alumnado en los centros escolares en tiempos de complejidad en la vida en las aulas bajo demandas de integración, inmigración y otras.

Un hito significativo a recordar dentro de este panorama será la iniciativa del curso de “Postgrado de guarderías” que dio cabida en 1988, y años sucesivos, a más de 1.500 educadoras. Una presumible continuación de estas propuestas, aunque menos seria, van a ser otros programas similares que se desarrollan por convenio entre Sindicatos, Universidades y MEC, en la segunda mitad de los años 1990. Menos seria ha resultado la opción de habilitación para la docencia en Educación Infantil abierta a profesorado excedentario de la Educación Primaria por el sistema de oposición, con un temario reducido, que también ha resultado ser un camino que se ha abierto.

Sin embargo, y frente a esto, el programa de Formador de Formadores en Educación Infantil que se realiza en la Universidad de Salamanca, ofrecía en su organización y diseño expectativas optimistas para el trabajo en esta etapa infantil, Ana Albertín, B. Zufiaurre (2005). Del mismo modo, corresponde también destacar en un sentido positivo, el Plan o Módulo de Formación Profesional de especialistas en Educación Infantil (RD 676 / 93 de 7 de mayo y su complementario 2059 / 95 de 22 de diciembre), que se organiza siguiendo una formación modular variada y plural, y que ofrece un perfil y unas expectativas bastante adecuadas a la hora de entroncar una Formación Inicial con las prácticas en las aulas.

En el desarrollo de la LOGSE, mientras se procede a considerar la Educación Infantil como la primera etapa del Sistema Educativo por primera vez en la historia, de hecho, y también, se abre la vía para la escolarización del ciclo 3-6 años en los colegios de Primaria, lo que ha reflejado una clara ausencia de compromiso a favor de la obligatoriedad de estas enseñanzas, y una ausencia también de compromisos previos para una total escolarización de niñas y niños en la Educación Infantil.

En este contexto, el ciclo 0-3 años resulta perdedor. Así, se establece inicialmente un plazo de 10 años, plazo que nuevamente se amplía a 2 años más, hasta el 2002, para su regulación oportuna en una etapa de Educación Infantil por la vía de convenios con otras Administraciones. Mientras tanto, la situación del ciclo ha seguido siendo caótica, y el ambiente ha resultado propicio para que, con la aprobación de la LOCE, el ciclo 0-3 años, pasara a ser considerado un ciclo de carácter asistencial denominado “Preescolar” nueva-

mente. Con las previsiones de la LOE, esto nuevamente cambia. Pero, sin embargo, todos estos cambios redundan en perjuicio de la entidad de una etapa de Educación Infantil, en la que siguen encajando profesionales descualificados y consecuentemente con sueldos bajos, lo que va en contra de la idea de la dignificación de la etapa, que iría paralela a la dotación de unos/as profesionales con titulación universitaria única para toda la etapa.

Desde una perspectiva de actualidad, lo que no se hizo para dignificar esta etapa educativa y sus profesionales al amparo de la LOGSE, con la entrada en vigor de la LOCE, resultaba más difícil, aunque esto se rectifica bajo la futura LOE. Esto implica una regulación a la baja de muchos de los requisitos de calidad pedagógica que se estipulaban por Norma con la LOGSE, y favorece una opción abierta hacia centros de acogida infantil (guarderías, casas de niños, cunas, etc.), sujetos a múltiples dependencias de diferentes Ministerios y Consejerías de las diferentes Comunidades Autónomas, privadas, de Ayuntamientos, asociaciones varias, etc. El marco definitivo con la LOE en vigor, dependerá del saber y querer hacer del Estado y las Autonomías.

La Educación Preescolar y la Educación Infantil: eterno debate y realidad difusa para las maestras

En este contexto oscilante de lo que se entiende y quiere entender por Educación Infantil y Educación Preescolar, en el que se han recogido todo tipo de experiencias antes y después de la LGE, antes y después de la LOGSE, y nuevamente antes y después de la LOCE, lo que si queda claro es que el mundo de la Educación Infantil como etapa educativa, ha quedado suficientemente explicitado como una tarea inacabada e inconclusa por los claros intereses sociales, políticos y económicos implicados. Del mismo modo, lo que también resulta evidente es que el interés educativo de esta etapa resulta justificado por el avance de la investigación científica en relación al desarrollo infantil, por las implicaciones que esto tiene como medida que favorece la igualdad de oportunidades y el bienestar social, y porque una buena intervención en la Educación Infantil justifica una mejor educación y un menor fracaso en las etapas posteriores.

Sin embargo, y aun siendo esto así, lo que también resulta evidente, es que el camino que se tomó con la LOCE, al optar por una Educación Preescolar de cariz asistencial (0-3 años), y una Educación Infantil (3-6 años) de marca-

do carácter instrumental y preescolarizador, resultaba una pobre aportación para el entorno de lo que hoy puede, o podría ser, una Educación infantil con previsiones de futuro. Es de esperar que el Estado y las autonomías desarrollen mejoras propuestas bajo la LOE.

Y es así que las profesionales que se dedican a esta etapa, se mueven en un entorno de requerimientos contradictorios, demandas oscilantes, nuevas solicitudes y realidades pobres. Las profesionales en activo, tienen un tipo de formación y unas premisas de desarrollo profesional variables. Por un lado y según se puede deducir de la investigación “Mujer, Salud y Calidad de Vida”, B. Zufiaurre et al. (1997), y del trabajo de Ana Albertín (2001), en el que se indaga sobre una muestra representativa en Navarra, que por aproximación se puede extender a otros territorios con ligeras excepciones en entornos de población más dinámicos (entorno de ciudades y territorios de zona costera), se trata de una profesión feminizada en su mayoría, en un 97% mujeres Maestras.

Entre un 30 y un 40% de las maestras que se dedican al ejercicio profesional en el ciclo 3-6 años, proceden de una formación previa a los planes de Diplomatura universitaria de la LGE, lo que es decir, parten de una Formación Inicial previa a los planes de Formación del Profesorado de EGB. Se trata de Maestras que realizaban sus estudios entre los 14 y los 17 años, equivalente a una formación secundaria, o de bachillerato superior de la época, a un grado profesional preuniversitario, y que acceden a la Educación Preescolar como propietarias definitivas tras la correspondiente oposición de “Maternales y de Párvulos”.

Se puede deducir igualmente que, en la actualidad, aproximadamente el 50% de las Maestras que trabajan con estas edades se sitúan en un umbral de 30 o más años de ejercicio profesional, con promedios de edad entre los 55 y los 60 años. Esto es decir, que el colectivo de Maestras es un colectivo envejecido que accedió a la docencia con el crecimiento de natalidad de finales de los años 1960 y primeros 1970. En ciudades, esos colectivos son algo más jóvenes, pero corresponde no olvidar que, esos años, se dieron fenómenos de emigración de Maestras jóvenes a entornos de ciudades en crecimiento por abandono de zonas rurales, tanto a escuelas públicas, como privadas.

De todo este conjunto, un porcentaje superior al 50%, procede de Planes previos al Plan de Preescolar de 1977, es decir no han tenido una capacitación específica para la “etapa infantil”, y accedieron por el sistema de oposi-

ción de “Maternales y de Párvulos”. Se trataría pues de una forma de acceso más o menos similar a lo que acontece con Maestros excedentarios de la Educación Primaria que han accedido por oposición restringida a la Educación Infantil, más recientemente con la regulación de la LOGSE, años 1990.

Esto es decir, que contando con las expectativas de las denominadas “jubilaciones de la LOGSE” a los 60 años, tras 30 años de servicio (en vigor en algunos territorios salvo que nuevamente se de marcha atrás en esta política favorable al rejuvenecimiento en la atención a esta etapa, para que así, niños y niñas tengan diferentes referentes de edad en sus aulas), en los próximos años corresponderá rejuvenecer al profesorado de Educación Infantil en un porcentaje muy alto de Maestras, pero ahora con nuevos sistemas de acceso para Maestras interinas, o de acceso libre, que pueden ser una buena alternativa para diversificar y mejorar los perfiles del profesorado de Educación Infantil con profesionales formadas a nivel de Diplomatura universitaria.

Ahora bien, esto no quiere decir, y no puede ni debe entenderse con esto, que rejuvenecer la profesión implique mejorar la calidad de la enseñanza, por cuanto que el profesorado más joven no precisamente se viene caracterizando por su empeño innovador, siempre con excepciones de quienes disfrutan y se dedican a la profesión, y no tanto a vivir de ella sin otras expectativas y sin otras creencias. La realidad de los tiempos de la LOCE no resultaba demasiado optimista a este respecto. Esto implica, más bien, que nos encontramos en una situación idónea para regular con rigor profesional la atención a esta etapa educativa, y para resituar la etapa de un territorio de nebulosas, con pretensiones y modos de hacer varios, con profesionales de muy distinto origen y preferencias, en un entorno más coherente que podría permitir la adecuada actualización y optimización de la atención educativa a esta etapa.

En su día, la introducción de las Escuelas de Formación del Profesorado de EGB en la Universidad al amparo de la LGE, no se aprovechó para dar más seriedad y una mejor organización a los estudios de Formación Inicial de Maestros. Las mismas y los mismos profesionales de las antiguas Escuelas Normales del Magisterio Nacional continuaron en la Universidad formando en contenidos, modos y maneras similares, aunque algunos de ellos organizándose ahora en ámbitos varios de Didácticas Especiales, quizás para poder estructurar así sus cuerpos universitarios propios más que para innovar el funcionamiento de las enseñanzas. Por otra parte, y del mismo modo, estos cuerpos han despertado

una gran desconfianza entre el profesorado universitario y vienen siendo considerados en cierta medida como “de segunda” categoría.

Con los Planes de la LOGSE, se continúa más o menos con lo mismo, pero con más especialidades: siete. Y esta nueva situación, ha llevado a organizar, incluso en la Educación Infantil, una serie de apoyos a las aulas ordinarias cuya integración en los centros está resultando difícil a la hora de poder crear una oportuna organización funcional con significado y sentido para el alumnado de la educación elemental. El resultado aparente, aunque tratándose aun de la incertidumbre misma de un fenómeno reciente, es una menor seriedad en la formación y en la organización y desarrollo de proyectos escolares compartidos y de progreso.

Y con todo, lo que resulta claro, es que la Formación Inicial de Maestras/os para la Educación Infantil, resulta bastante deficitaria y arrastra bastantes carencias de partida, heredera como es, de aquellos Planes pre-universitarios de Magisterio Nacional. Y es así que las nuevas demandas que se plantean a las y los Maestros en su actuación práctica quedan mayormente lejos de cómo han sido formados. El panorama quizás se podría aclarar, sin embargo, si como parece se opta por nuevos planes de formación de Maestros a nivel de Licenciatura universitaria bajo parámetros europeos.

Por otro lado, y por cuanto hace referencia a la formación continuada del profesorado, los tiempos previos a la organización de los Centros de Profesores aportaron muy poco en cuanto a formación y actualización del profesorado, salvo para quienes se implicaron en las actividades de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Con la creación de los CEP's, y durante los primeros años 1984-1987/88 se dieron avances en algunos programas pero, a partir de 1989/90, y más en concreto de 1994, las acciones formativas se plantean más como exigencia para el profesorado, como credencial, y no tanto ya por el placer de aprender y de ejercer una labor docente compartida y llena de complicidades con el alumnado. Y de esto, figurarían como responsables las oscilaciones, los cambios de rumbo, y el no saber y querer hacer de la Administración.

Las y los profesionales más jóvenes que acceden a la profesión a partir de unos planes específicos de Preescolar, o de Educación Infantil, arrastran una mayor problemática por cuanto a largas interinidades, cambios habituales de centros escolares, y muchos otros inconvenientes, cuando además, los modelos escolares a los que se enfrentan en la realidad de sus prácticas son muchas

veces poco optimistas. Una cierta excepción en este sentido que correspondería contemplar, sería la del crecimiento del profesorado para los modelos escolares bilingües en aquellas Comunidades con estas características, y también, el profesorado en centros experimentales y cooperativos, que no precisamente se ha ajustado a la norma de querer y no poder hacer que ha sido favorecida por las inercias de la Administración. Por otro lado, y para no caracterizar estos análisis precisamente con una visión pesimista, corresponde considerar que siempre ha habido y habrá excelentes profesionales comprometidos y que defienden un ejercicio vocacional en sus compromisos grupales, de claustro, con el alumnado, con la renovación escolar, con sus proyectos y alternativas democráticas de lo que debe ser la vida escolar.

Sin embargo, aun con todo, un momento crucial como fue el reciente de la aprobación de la LOCE, y la desregulación de la Educación Infantil, planteó nuevamente un contexto propicio para negar la innovación y el cambio en esta etapa, y para que se reafirmarán los viejos usos del libro de texto, fichas, disciplina..., la falta de colaboración entre unos y otros docentes, la falta de proyectos de centro compartidos, la competitividad para la promoción entre unos y otros docentes, y/o también, para el acceso a los puestos de trabajo más cercanos al domicilio. Y todo esto iba en detrimento de unos proyectos de trabajo colaborativos y de progreso. La entidad de una etapa 0-6 años, perdía bastante sentido en esta coyuntura de Leyes y Normas contradictorias, usos y hábitos escolares tradicionales, profesionales con muchos años de servicio y de mareo en los cambios..., y por cuanto que la Administración no supo, o quiso en su día, forzar una obligatoriedad de la escolarización en esta etapa al amparo de la LOGSE. Confiemos que este rumbo se rectifique con la LOE.

Con la aplicación de la LOCE, la entidad de la etapa 0-6 años perdía su sentido partiendo de un ciclo 0-3 años marcadamente *asistencial: Preescolar 0-3 años*, de carácter voluntario en sus pretensiones, y con cometidos de: desarrollo del movimiento, el control corporal, las primeras manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, algunas pautas elementales de convivencia y relación social, descubrimiento del entorno inmediato..., y un ciclo 3-6 años: *Infantil* como oferta generalizada con plena garantía de subvención a los centros privados.

Este ciclo: *Infantil*, se organizaba bajo claves de: formación más instrumental, conocimiento del cuerpo y sus posibilidades de acción, observación y

exploración del entorno familiar, social y natural, adquisición de progresiva autonomía en las actividades habituales, aprendizaje de pautas de convivencia y relaciones con los demás, desarrollo de habilidades comunicativas orales, inicio del aprendizaje de la lectura y de la escritura, inicio en las habilidades numéricas básicas, fomento de la lengua extranjera y de experiencias de iniciación temprana en tecnologías de la información y de la comunicación... (LOCE Ley 10 / 02 de 23 de diciembre, BOE 307, 24 de dic. / 2002). Con la LOE parece que, sin embargo, va a recuperar un carácter más educativo.

Es así pues, que quizás la alternativa de una escolarización elemental en las edades comprendidas entre los 3 y los 12 años, estructurada en dos etapas: 3-8 años, y 8-12 años, recuperaría ahora sentido a la hora de organizar mejor los contenidos sociales fundamentales que se presupone se deben transmitir en la vida escolar, y quizás se podría así posibilitar un desarrollo más integrado para niños y niñas en las etapas Infantil y Primaria-Elemental.

Capítulo I

La Educación Preescolar y la Educación Infantil:
hacia la búsqueda de una identidad

1.1. La Educación Preescolar: perspectivas previas a la Ley General de Educación de 1970

En el preámbulo de la Ley General de Educación de 1970 (LGE) se afirmaba lo que sigue: “Las reformas parciales que se han ido introduciendo en nuestro sistema educativo, particularmente en los últimos treinta años, han permitido satisfacer en medida creciente la demanda social de educación y hacer frente a nuevas exigencias de la sociedad española. Pero es necesario reconocer también que, generalmente, se ha ido a la zaga de la presión social, al igual que en la mayor parte de los países y, sobre todo, que los problemas educativos que tiene planteados hoy nuestro país requieren una reforma amplia, profunda, previsor de las necesidades nuevas...” (VV.AA.-MEC, 1972, pág. 572). Ahora bien, con anterioridad a la LGE, se habían desarrollado, sin embargo, algunas reformas parciales previas, y entre estas podrían destacarse:

La Ley de 1945. Esta Ley, en su artículo 18, establecía que la enseñanza primaria tendría tres periodos, de los cuales el primero: el de **iniciación**, comprendía las Escuelas Maternales (hasta los 4 años), y las Escuelas de Párvulos (de los 4 años a los 6 años). Esta misma Ley, en su artículo 19, disponía que se crearían Escuelas Maternales y de Párvulos en aquellos núcleos de población que, por sus características, permitieran una matrícula en número suficiente. Por otro lado, la creación de este tipo de escuelas, en número suficiente, sería obligatoria en los centros industriales o agrícolas donde el trabajo condicionado de la madre exigiera el cuidado y custodia infantil de los niños menores de 6 años.

Esta Ley, disponía también, que la instalación, disciplina y desarrollo, de estas escuelas, reflejaría la vida del hogar: limpia, cuidada, y alegre, y que los conocimientos que se proporcionaran no excederían de las experiencias y prácticas formativas propias de la psicología y la corta edad de los párvulos. De acuerdo a

esta Ley, el profesorado de las Escuelas Maternales y de Párvulos sería exclusivamente femenino, mientras las escuelas mantendrían una relación constante y reglamentada con las Instituciones Sanitarias y Puericultoras de la localidad. En el marco de esta Ley, el niño, por otro lado, quedaba definido como sigue: “el niño, como persona humana perceptible, con fines propios que cumplir, es el sujeto principal de la educación y tiene plenitud de derechos a la instrucción y asistencia tutelados hasta el desarrollo normal de sus cualidades físicas, intelectuales y morales, por los deberes de la familia, la Iglesia, y el Estado...” (Ley de 1945, Título III, capítulo 1º, artículo 53) (VV.AA.-MEC, 1972).

La Ley de 21 de junio de 1962. Esta Ley proponía integrar a las Maestras de la escuela Modelo de Párvulos, “Jardines de Infancia”, en el escalafón general del denominado Magisterio Nacional Primario.

La Ley 169/65 de 21 de diciembre de 1965. Esta Ley insistía en la reforma de la Enseñanza Primaria y, en cuanto tal, recogía que: “El Estado articulará la creación de Escuelas gratuitas y las creará por sí mismo hasta alcanzar en cada localidad el número suficiente para atender las necesidades de la Enseñanza Primaria. Asimismo, creará y fomentará la creación de instituciones Preescolares...” (Ley 169/65, artículo 17) (VV.AA.-MEC, 1972). Según esto, el Estado crearía estas instituciones en la medida de sus posibilidades, y en la misma línea que lo hiciera la Ley de 1945, esta escolarización se consideraba como un periodo preparatorio para el ingreso en la Escuela Primaria, distinguiendo así nuevamente, las Escuelas Maternales (hasta los 4 años), y las Escuelas de Párvulos (desde los 4 años hasta los 6 años).

Reglamentos de Escuelas Nacionales y de Patronato de 1968. En estos Reglamentos se recogía que: “...cuando en un centro funcionen clases maternales, su horario nunca será inferior a diez horas diarias. Su iniciación se fijará en función de las necesidades de la población femenina de la barriada o localidad” (Reglamentos de Escuelas Nacionales de 1968, artículo 7). A partir de aquí, y en el marco de estos precedentes, el Ministerio de Educación y Ciencia pasa a tomar en cuenta de la presión social y la demanda a favor de la reorganización de la escolarización, y finalmente, en febrero de 1969, publicará el Libro Blanco: “La Educación en España, bases para una política educativa”.

En el Libro Blanco, se presentan las líneas generales de la futura política educativa a la sociedad española, y se anuncia una nueva Ley, la LGE de 1970, concebida como planteamiento válido para encauzar el estudio, la reflexión, y la consulta a la sociedad, en relación a la escolarización del futuro. El “Libro Blan-

co” de 1969, recogerá ahora la organización de la Educación Primaria, y en lo que se refiere a las enseñanzas de Preescolar, lo hacía también de modo similar a la Ley de 21 de diciembre de 1965: “La Educación Primaria comprende dos periodos: primero el Preescolar, subdividido en Escuelas Maternales hasta los 4 años, y las Escuelas de Párvulos para los niños de 4 a 6 años; el segundo, la Enseñanza Obligatoria de los 6 a los 14 años” (Libro Blanco de “La Educación en España, bases para una política educativa”, 1969) (VV.AA.-MEC, 1972).

La posterior Resolución de 29 de septiembre del mismo año 1969 (hará después referencia a la organización de los cursos libres de orientación psico-pedagógica para educadores Preescolares), y procede a justificar la existencia de las Guarderías y los Jardines de Infancia como un aspecto cada vez más importante dentro de la Educación Preescolar. Del mismo modo, en esta Resolución, se justificará, también, la preparación de padres y madres y la buena formación del personal especializado: “La educación del niño en sus primeros años ha alcanzado una gran importancia en los últimos tiempos y cada día es mayor la preocupación de la sociedad por los problemas de la educación del niño en edad Preescolar” (Resolución de 29 de septiembre, 1969) (VV.AA.-MEC, 1972).

Y con todas estas iniciativas, lo que realmente se hace, es recoger la demanda social a favor de la creación de Escuelas Maternales y de Párvulos apoyada, entre otros factores, por la creciente incorporación de la mujer al mundo del trabajo. Si la Educación Preescolar no había sido atendida debidamente durante años anteriores, puesto que se había dado prioridad a la escolarización de niñas y niños del grupo de edad de la enseñanza obligatoria, ahora, el propio Ministerio de Educación y Ciencia reconocía la necesidad de prestar atención especial a la extensión de la Educación Preescolar en las zonas donde la ocupación de la mujer fuera del hogar se daba con más frecuencia. Y esto es decir, que se consideraba que la falta de instituciones escolares constituía un obstáculo para la prestación del trabajo por parte de la mujer, lo que ocasiona, además, problemas en el cuidado y la educación de sus hijos e hijas.

1.2. La Ley General de Educación de 1970 y su desarrollo: contexto e ideas de la época

En su preámbulo, la Ley General de Educación de 1970 deja clara la pretensión de dar oportunidades educativas a la población y la de democratizar la

enseñanza. Ahora bien, no contemplaba el carácter eminentemente educativo de la Educación Infantil, aunque sí recogía la necesidad de una reforma integral de la etapa educativa Preescolar, y oficializaba en alguna medida estas enseñanzas. Entre los objetivos que proponía para la “*educación de la infancia*”, resulta especialmente relevante el que se resume de la siguiente manera: “...ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas, sin más limitaciones que la capacidad para el estudio; establecer un sistema educativo que se caracterice por su unidad, flexibilidad e interrelaciones, al tiempo que se facilita una amplia gama de posibilidades de educación permanente y una estrecha relación con las necesidades que plantea la dinámica de la evolución económica y social del país” (Ley General de Educación, 1970) (VV.AA.-MEC, 1972, pág. 573).

La misma Ley, en su artículo 12, propone que: “el sistema educativo se desarrollará a través de los niveles de la Educación Preescolar, la Educación General Básica, el Bachillerato y la Educación Universitaria, de los niveles de Formación Profesional y de Educación Permanente de Adultos” (Ley General de Educación, 1970) (VV.AA.-MEC, 1972, pág. 579). El capítulo II, define por otra parte a la Educación Preescolar como un nivel educativo, mientras se plantea como objetivo fundamental, el desarrollo armónico de la personalidad del niño (artículo 13). Sin embargo, aún así, el nivel de Preescolar se considera como algo con carácter voluntario (tanto en escuelas estatales como no estatales), que comprende hasta los 5 años de edad, y se divide en dos etapas:

1. “Jardín de Infancia. Para niños de dos y tres años. La formación, aunque organizada sistemáticamente, tendrá un carácter semejante a la vida del hogar”.
2. “Escuela de Párvulos. Para niños de cuatro y cinco años. La formación tenderá a promover las virtualidades del niño” (Ley General de Educación, 1970) (VV.AA.-MEC, 1972, pág. 579).

Con la LGE, el carácter de estas dos etapas se configurará como más asistencial y preparatorio que educativo: el *Jardín de Infancia* será la etapa que atiende a niños y niñas de dos y tres años, el cual, por su propia naturaleza, debe ser semejante a la vida del hogar. Mientras, la *Escuela de Párvulos*, será su continuación y marcará la pre-iniciación escolar. Pero, con todo, la LGE si establece que la Educación Preescolar será gratuita en los centros estatales y en los centros no estatales que soliciten voluntariamente el concierto. Mientras tanto, se garantiza que se podrán crear Jardines de Infancia, centros de

Párvulos, o centros comprensivos de ambas etapas, aunque también se propone que la educación correspondiente a estos años se debe impartir en unidades separadas, sólo excepcionalmente de manera conjunta. Por cuanto hace referencia a los métodos de trabajo, la Ley propone que deben ser predominantemente activos para lograr el desarrollo de la espontaneidad, la creatividad y la responsabilidad.

Parece evidente que en la LGE perduran las ideas de aquellos libros de asistencia infantil de los años 1920 y 1930, muy influidas por personajes como Watson y Trubyking, quienes consideraban que las vidas de los niños debían ser organizadas y sometidas a horario. De forma paralela, con la LGE, cobran también valor las teorías de J. Bowlby (1952), en relación a los efectos de la privación materna, como teorías de tipo persuasivo cuyo mensaje implícito era que: todo podría ir bien mientras la madre permaneciera con su hijo.

La afirmación de J. Bowlby (1952), en relación a que: “el amor materno en la primera infancia y en la niñez es tan importante para la salud mental como las vitaminas y proteínas para la salud física”, resumía una opinión generalizada de la época. Y esto es, que las madres desempeñan un papel importante en el desarrollo de sus hijos e hijas hasta el momento en que se convertían en adultos sanos y felices. Tanto es así, que el trabajo de la madre a jornada completa, debía ser considerado como una fuente potencial de carencias en los niños, lo que aparecía como muy emotivo y llegaba a producir sentimientos de culpa. Con todo, no cabe duda de que tales teorías afectaron lógicamente a los sentimientos de las mujeres respecto a sus hijos e hijas, sobre todo, en el momento en que, por atender a sus primeras ocupaciones, se veían obligadas a dejarlos.

Se podría pues afirmar que, en cuanto que las expectativas sociales referidas a que fueran las madres quienes atendieran las tareas del hogar e hicieran frente al cuidado de sus hijos e hijas, las oportunidades de empleo para la mujer se restringen, y las mujeres quedan así en una posición de subordinación en relación a los hombres, tanto en el hogar, como en el mercado de trabajo. La diferencia de trato que J., Bowlby asigna a padres y madres resulta a este respecto significativa. A las madres sin marido, debía otorgárseles una ayuda económica para facilitar que pudieran quedarse en casa y cuidar de sus hijos e hijas hasta que se hallaran en edad de adaptarse a los centros Preescolares. A los padres sin esposa, se les debía proporcionar, en cambio, un servicio de asistencia domiciliaria. Se suponía que el “amor materno”, tan esencial para los

niños y niñas, era una característica femenina y que una niñera contratada sería más capaz de proporcionar más atención a las criaturas que su propio padre.

Por la época, también otros especialistas en asistencia infantil como Winnicott y Spuck (1958), insistirán en la importancia de la madre durante los primeros años de vida del niño y de la niña (Winnicott, D.W., 1967). Naima Browne y Pauline France (1988, pág. 33) recogen por ejemplo a este respecto, la siguiente afirmación: *“Por añadidura no debería estimularse la existencia de un excesivo afecto entre padres e hijos”*. Estas teorías tuvieron claro impacto en la redacción de las Leyes diseñadas para regir los Programas de Preescolar. Y tal y como señalan nuevamente Naima Browne y Pauline France (1988, pág. 22), *“resulta paradójico que mientras se les ha asignado a las madres el papel asistencial natural e ideal, la pericia, el conocimiento y la experiencia de las mujeres se hallan constantemente socavadas por ‘expertos’ (habitualmente varones) en la asistencia infantil”*.

Es así que, por estos años y en el marco del debate sobre la incorporación de la mujer al mundo del trabajo (como consecuencia del proceso de desarrollo económico), se crea la necesidad de desarrollar centros que dieran acogida a niños y niñas de 0 a 6 años por parte del gobierno. Estos centros tendrían un marcado carácter asistencial, y debían estar regidos por mujeres para asegurar así el “maternaje”, o maternidad social, que es a su vez, una relación psicosocial que se establece con el hijo y la hija y que abarca el cuidado, la protección, la dedicación, la crianza, la nutrición y la socialización. El maternaje, se configura por la época, como una relación intensa por las propias características del desarrollo infantil, y para ello, se requieren determinadas capacidades. Esto significa que, en definitiva, ser madre no es sólo parir, es ser la persona que socializa y alimenta, la que básicamente se hace cargo de tales aspectos educativos. Históricamente, la maternidad biológica y social han coincidido y han sido ejercidas por la mujer, puesto que se ha creído que la biología y la naturaleza presuponían la función maternal. Ser madre y ejercer exclusivamente como tal, era el destino de toda mujer madre; era el rol que la definía, y el papel que le destinaba la sociedad.

Será pues desde estas claves en las que se contextualiza la LGE, que corresponde entender que si la Educación Preescolar de 2 a 6 años se entiende como atención a niños y niñas en lo que se refiere a los cuidados de crianza, higiene y sanitarios, el carácter asistencial y de protección, o cuidado, marca-

rán una referencia especial y aún más concretamente en la primera etapa de dos y tres años. Mientras tanto, la segunda etapa de cuatro a cinco años, por las propias características físicas y psicológicas de esta edad, adquiere también un carácter determinado y queda igualmente abierta a la influencia de las teorías acerca de la importancia de los aprendizajes, o de la preparación para una posterior escolarización. Esta *Escuela de Párvulos* poseerá pues un carácter más instrumental y de preparación para la posterior escolarización obligatoria.

1.2.1. Reglamentación y Desarrollo de la LGE

Dentro de los objetivos de la LGE, no se contempla claramente la Educación Infantil. Sin embargo, en el desarrollo de esta Ley, se van a poder concretar algunas orientaciones para la *etapa de párvulos* (cuatro y cinco años), con objetivos y estrategias similares a las del Ciclo Inicial de la Educación General Básica. Para este nivel Preescolar, tal y como recoge el Decreto 2459/70 del 22 de agosto de 1970, se plantea la opción de una implantación gradual: “(...) *en función de las posibilidades de creación de nuevos centros y de la formación del profesorado especializado*” (R.D. 2459/70, artículo 1º, punto 11) (VV.AA.-MEC, 1972). Con posterioridad, en las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Preescolar recogidas en la Orden de 27 de julio de 1973, se van a apuntar los siguientes objetivos para el nivel de Preescolar:

- Conseguir del desarrollo armónico de la personalidad del niño en los aspectos neurofisiológicos, mental y social.
- Favorecer la expresión de su originalidad en las actividades: dinámica, lingüística, artística, de observación y reflexión.
- Facilitar la integración del grupo en su triple aspecto: comunicación, colaboración, responsabilidad.
- Ayudar a la adquisición de actitudes y valores éticos y morales, y en su caso religiosos.
- Crear en torno al niño un medio rico que favorezca el desarrollo sistemático de actitudes y actividades.

En relación a los contenidos y los métodos educativos, la LGE de 1970 dispondrá que estos deberán ser adecuados a la evolución psicobiológica del alumnado. Así, por ejemplo, el artículo 14 señala que: “*La educación Preescolar*

comprende juegos, actividades de lenguaje, incluida en su caso la lengua nativa, expresión rítmica y plástica, observación de la naturaleza, ejercicios lógicos y prenuméricos, desarrollo del sentido comunitario, principios religiosos y actitudes morales” (punto 1, VV.AA.-MEC, 1972, pág. 579). *“Los métodos serán predominantemente activos para lograr el desarrollo de la espontaneidad, la creatividad y la responsabilidad”* (punto 2, ibíd., pág. 580).

La creación paulatina de centros para atender las edades englobadas en la etapa de Párvulos, se desarrolla con la entrada en vigor de la LGE de 1970. La mayoría de estos centros se ubican cercanos al centro de EGB, al menos en aquellas poblaciones mayores de 10.000 habitantes, mientras, en las zonas rurales, donde se dan las escuelas unitarias y mixtas, las criaturas menores de 6 años tienen difícil acceso a los centros escolares correspondientes. La opción de creación de centros en aquellas zonas en las que se requiere del trabajo de la mujer fuera del hogar, estaba pues abierta. Así la LGE de 1970 señala en su artículo noventa y ocho que: *“Las Entidades y Empresas que empleen el trabajo de la mujer a cualquier nivel, en el número mínimo que el Gobierno señale, a propuesta de los Ministerios de Educación y Ciencia y de Trabajo, oída la Organización Sindical, estarán obligadas a contribuir, en las condiciones que reglamentariamente se preceptúen, a la creación y sostenimiento de Centros de Educación Preescolar para los hijos de sus empleados”* (LGE de 1970, art. 98).

En relación a las profesionales de la Etapa, el artículo 98 de la LGE de 1970, establece que las empresas empleen trabajo femenino para la creación y sostenimiento de los centros de Preescolar, y por cuanto a la titulación mínima para impartir la enseñanza en el nivel de Preescolar, la Ley hará referencia a: diplomado universitario, arquitecto técnico, o ingeniero técnico. Mientras, e igualmente, se recoge que la formación pedagógica adecuada queda a cargo de los Institutos de Ciencias de la Educación. La virtualidad de una formación en ejercicio se puede deducir de los deberes que se proponen en el artículo 104: *“es deber del profesorado asegurar de manera permanente su propio perfeccionamiento científico y pedagógico”*. Y para la adecuada consecución de este deber, la LGE apoya el derecho del profesorado a constituir Asociaciones que tengan por finalidad la mejora de la enseñanza y el perfeccionamiento profesional. A otro nivel, y de forma paralela, se propone el establecimiento de un sistema de estímulos dirigidos al perfeccionamiento de la docencia, al igual que a facilitar el acceso de las y los docentes a puestos de responsabilidad (artículo 106). Se instituye así el apoyo a la “Orden del Mérito Docen-

te” encaminada a honrar al profesorado que haya alcanzado relieve en el ejercicio de su magisterio en virtud de la dedicación, continuidad y fecundidad en su labor.

Con la LGE, las Escuelas Normales de Formación de Maestras, que hasta ese momento eran lugares de Formación Inicial, pasan a integrarse en las Universidades como Escuelas Universitarias. Así, el profesorado perteneciente al Cuerpo de Magisterio Nacional pasa a formar parte del Cuerpo de Profesores de Educación General Básica, y serán ellos y ellas quienes impartan las enseñanzas correspondientes a los niveles de Educación Preescolar y de Educación General Básica. Por otro lado, el profesorado de EGB, cuya Formación Inicial básica se realiza en las Escuelas Universitarias de Formación de Profesorado de EGB, se configura como el personal especializado que atenderá la etapa de Párvulos. Será más adelante, en el año 1978, cuando se crea la especialidad de Formación Inicial de Preescolar dentro del Cuerpo de Profesorado de EGB. Hasta este año, para acceder a una plaza oficial de Preescolar se hacía necesario tener en titularidad una plaza de profesor de EGB, ejercer un mínimo de tres años, y realizar una oposición denominada de “*Maternales y Párvulos*”. El sistema de selección para estas enseñanzas, permitía valorar los antecedentes académicos, la preparación científica y pedagógica, y las aptitudes didácticas (estas últimas se valoraban durante un periodo de prueba práctica realizada en un centro de Preescolar).

La aprobación de la Constitución Española de 1978 implica reconocer el *derecho a la educación*, artículo 27. Este derecho, recae en un principio en la educación institucionalizada, lo que es decir, en aquella modalidad educativa que, de modo sistemático y con un mínimo de continuidad, propone u organiza la transmisión de un determinado cuerpo de conocimientos y valores. Sin embargo, en el punto 4 de este artículo, este derecho-deber se restringe, y se proclama como obligatoria y gratuita únicamente la enseñanza básica (6-14 años), dejando a la Educación Preescolar fuera del ámbito de este proclamado derecho a la educación.

Será oportuno recordar a este respecto que el concepto que acostumbra a ir ligado al de “obligatoriedad” es el de “gratuidad”. Este *derecho a la gratuidad* en educación recaerá, por tanto, sólo sobre los niveles que, según el artículo 27.4, aparecen como obligatorios: la EGB y la FP 1. Sin embargo, también en cierta medida la LGE de 1970 sancionó la *gratuidad* en la Educación Preescolar en los centros estatales (art. 13.3), lo que provocó fricciones con la ense-

ñanza privada por entender que de esta manera se violaba el principio de igualdad de trato que parecía presidir la elaboración de la LGE de 1970, que ordenaba al Gobierno a extenderla al Bachillerato, una vez se hubiera logrado la gratuidad de la EGB y de la FP 1 (art. 2º, 2). Sin embargo, la gratuidad de la educación Preescolar, se extendería también a aquellos centros estatales que voluntariamente solicitaran el concierto. Pero esta norma no sería finalmente desarrollada.

La Ordenación de las Enseñanzas de Preescolar fue modificada por el Real Decreto 69/81 (R.D. 69/81 de 9 de enero de 1981), desarrollado posteriormente por la Orden Ministerial del 17 de enero de 1981, y por la Resolución de 11 de febrero de 1981 (Resolución de la Dirección General de Enseñanza Básica, sobre la Educación Preescolar y el Ciclo Inicial de EGB). Con esto, se establece el marco de los Programas Renovados para el Preescolar, lo que, en lo concerniente a las “Orientaciones Pedagógicas”, deroga la hasta entonces vigente Orden Ministerial del 2 de julio de 1973.

1.2.2. Los Programas Renovados: oportunidades educativas y aprendizajes instrumentales

Los Programas Renovados de 1981 para la Enseñanza Preescolar, no establecen ninguna diferencia clara, por cuanto a Orientaciones Pedagógicas, entre este nivel y el Ciclo Inicial de EGB, mientras insisten en la estrecha relación entre ambos niveles educativos. *“En todos los centros de EGB que cuenten con unidades de Educación Preescolar, la programación de la Educación Preescolar y del Ciclo Inicial deberá realizarse coordinadamente por el profesorado de ambos niveles. Igualmente, cuando haya alumnos que inicien la escolaridad obligatoria sin haber recibido Educación Preescolar, los centros deberán desarrollar programas específicos de adaptación y preparación en aspectos de lenguaje, psicomotricidad y pensamiento lógico, que contribuyen a poner al niño en condiciones de seguir con aprovechamiento las enseñanzas del Ciclo Inicial”* (R.D. 69/81, punto segundo, art. 4º-5º).

El resultado de estas disposiciones, es que los programas de ambas etapas: Preescolar y Ciclo Infantil, debían establecer una continuidad. Ésta, además, se reforzaría por las programaciones conjuntas entre el profesorado de los dos niveles. En esta tesitura, se facilitaría la continuidad del proceso de aprendi-

zaje de niños y niñas, y se prestaría especial atención a los objetivos vinculados con la metodología para la iniciación y adquisición de técnicas instrumentales. Los Programas Renovados, se aprueban así con la pretensión de evitar el alto fracaso escolar del sistema educativo heredado de la LGE. Y es a partir de aquí, que el periodo Preescolar pasa a adquirir una estructuración educativa, puesto que, de lo que se trataba, era fundamentalmente de paliar y evitar este fracaso en la medida de lo posible. A nivel metodológico, por otra parte, se insistía en que la enseñanza en Preescolar y Ciclo Inicial debía ser esencialmente globalizada y activa. Mientras, los niveles básicos de referencia servirían de orientación y de apoyo al profesorado a la hora de elaborar sus programas de enseñanza.

Con los Programas Renovados, se establecían seis grandes áreas para los dos niveles educativos: Lengua Castellana; Matemáticas; Experiencia Social y Natural; Educación Artística; Educación Física; Comportamiento afectivo-social. Por su parte, cada una de estas Áreas aparecía organizada en bloques temáticos, y éstos se subdividían en temas de trabajo. A modo de ejemplo, el área de Lengua Castellana, presentaba los siguientes bloques temáticos: Comprensión Auditiva y Visual; Expresión Oral; Lectura; Escritura. De forma paralela, cada bloque se subdividía en temas. Por ejemplo, al bloque nº 1 de “Comprensión Auditiva y Visual”, le correspondían los siguientes temas: Percepción y Comprensión Auditiva; Percepción y Comprensión Visual.

Dentro de cada tema, se planteaban unos objetivos a conseguir, que suponían, o aparecían, como los ejes básicos de referencia. Y nuevamente ahora, tampoco se señalaban diferencias por cuanto a Orientaciones Pedagógicas entre el nivel de Preescolar y el del Ciclo Inicial de EGB. Tanto es así, que a continuación de cada Área destinada al nivel de Preescolar, se presentaba su correspondiente en el Ciclo Inicial de la EGB. Los 4 y 5 años se configuraban como edades para una escolarización no obligatoria, potenciándose así este nivel, lo que se justifica en el logro una mayor igualdad de oportunidades educativas para contribuir a mitigar las desigualdades socioeconómicas de origen. En otro sentido, la estructuración por Ciclos, atendiendo a razones de tipo psicológico, educativo, sociológico y organizativo, supone una novedad que se organiza y estructura a partir de, y con, estos Programas Renovados, lo que se apoya en razones que aluden a aspectos básicos como:

- *Razones Psicológicas*: que implicaría tener en cuenta la evolución psico-física del niño según las características propias de cada edad.
- *Razones Educativas*: por cuanto que cada ciclo debía cumplir una determinada función. Esto implicaba que el profesorado debía conocer las diferentes etapas educativas, y que se planteará la evaluación continua. En Preescolar correspondía centrarse en la observación de todos los aprendizajes que se realizaran. Sin embargo, niños y niñas debían promocionar a la EGB, llegaron o no a alcanzar los objetivos previstos.
- *Razones Sociológicas*: por cuanto que se considera necesario buscar formas para superar las limitaciones, o carencias socioculturales de origen, del alumnado. A partir de aquí, se podría incidir mejor en el rendimiento del niño o niña en su posterior escolarización.
- *Razones Organizativas*: con la pretensión de posibilitar los agrupamientos de alumnas/os con los criterios pedagógicos adecuados, esto implicaba grupos flexibles con una mejor ordenación de los tiempos.

1.2.3. Movimientos a favor de la renovación de la Educación Infantil

La Coordinadora de Escuelas Infantiles (EE.II.), toma forma a comienzo de los años 1970, configurada como un movimiento de base cuyo objetivo será la creación, el desarrollo y la defensa de un proyecto pedagógico para la Escuela Infantil, entendido como unidad educativa que puede dar respuesta a los intereses, necesidades, capacidades y ritmos de desarrollo de las criaturas. Según se establece, es el entorno sociocultural el que corresponde tomar en cuenta para configurar una opción escolarizadora pública y democrática apoyándose así el que profesores, educadores, familias y sectores sociales próximos, se impliquen y participen activamente en la vida escolar.

En 1975, al amparo del INCIE (VV.AA., Coordinadora Estatal de Escuelas Infantiles, 1988), se organiza en Madrid un primer Symposium sobre “*Organización y Contenidos pedagógicos en los Jardines de Infancia*”. Este Symposium, que sirve para aglutinar los esfuerzos que los movimientos venían realizando, lleva a debatir y definir las condiciones físicas y el equipamiento más adecuado para los centros de Educación Infantil, al igual que los aspectos referidos a la relación adulto-niño, la gestión democrática, la participación de las familias, la profesionalización del personal docente, entre otras. En 1977,

nuevamente en Madrid, y también bajo la tutela del INCIE (VV.AA., Coordinadora Estatal de Escuelas Infantiles, 1988), se celebrará el II Symposium sobre *“La problemática pedagógica de las guarderías”*. Y será en este Symposium, cuando se define por vez primera la “guardería” desde un punto de vista pedagógico, determinándose para ello unas funciones básicas: la educativa, la sanitaria, la social..., así como también, una sólida formación pedagógica para las y los enseñantes.

Las Jornadas de Granada de diciembre de 1979, y el IV Encuentro de Escuelas Infantiles de Gijón en 1982 (VV.AA., Coordinadora Estatal de Escuelas Infantiles, 1988), abordarán por su parte, y de forma clara, los temas que dan entidad a la educación en las edades tempranas. También se da forma y definición a una concepción de Escuela Infantil. El acuerdo de suprimir el nombre de “guardería”, y acotar el de “Escuela Infantil”, por considerarlo más acorde con el modelo pedagógico que se estaba defendiendo, se toma en 1979. En esta misma línea, es entonces cuando se definen las bases psicopedagógicas de la etapa educativa de 0-7 años, e igualmente, se recalca la importancia de la división de la etapa en función de las necesidades psicopedagógicas propias del nivel, y no tanto, en función de las diversas coyunturas políticas y económicas. Mientras y también, se pone de manifiesto la necesidad de una formación específica del profesorado y el reciclaje necesario para todo el personal que trabaja en la Escuela Infantil.

En 1982, el Encuentro de Gijón, tratará sobre una concepción de la Educación Infantil pública. Y junto con esto, y en relación a la organización de los centros y a su gestión, se reivindicará la conveniencia de una implicación de trabajadores, familias y organismos (sean públicos o privados) en estos centros. Y por cuanto hace referencia a las relaciones con la Administración, en este Congreso se denuncia la falta de criterios con respecto a la Escuela Infantil mientras se reivindica una etapa educativa propia de 0-6 años. Por otro lado, se pide que se legisle en consecuencia, y se apoya el que la planificación y la gestión pedagógica sean asumidas por los equipos educativos. De forma paralela, en el mismo Encuentro, se defiende la integración de niñas y niños diferentes desde edades tempranas en el proceso educativo. Así mismo, se insiste en la necesidad del reciclaje del personal que trabaja en Educación Infantil, y se propone la formación de Escuelas de Padres por entender que la relación con las familias no debe limitarse sólo a aspectos económicos y administrativos, sino que debe implicar todas las actividades que se desarrollan desde la escuela.

Por su parte, en el V Congreso de Escuelas Infantiles (VV.AA., Coordinadora Estatal de Escuelas Infantiles, 1988), que se celebra en Murcia en diciembre de 1985, se llegarían a alcanzar los siguientes acuerdos:

- La regulación e inclusión de esta etapa de Educación Infantil en el sistema educativo.
- El reconocimiento de la Educación Infantil como la primera etapa del sistema educativo.
- El reconocimiento de la globalidad de la etapa de 0-6 años.
- La organización de la especialidad de Maestro en Educación Infantil como titulación adecuada para la etapa de 0-6 años.
- El establecimiento de mecanismos de homologación para todas y todos los profesionales que desarrollan su tarea educativa en esta etapa.
- El diseño de un plan progresivo para racionalizar y ampliar la red pública de escuelas infantiles como modo y modelo de integración y recuperación de centros y/o equipos.

1.3. Reforma de la Educación Infantil

1.3.1. Precedentes de cambio bajo el marco legal de la LGE

Durante el desarrollo de la Ley General de Educación de 1970, se fueron concretando algunas orientaciones para el ciclo de 4-6 años, que incluían la definición de objetivos, contenidos y estrategias para el trabajo con estas edades, en cierto sentido similares a las establecidas para el Ciclo Inicial de la EGB. Se generan así modelos de centros de Preescolar que oficializan las unidades para niñas y niños de cuatro y cinco años en centros públicos y privados, y cuya finalidad principal va a ser la de preparar a las criaturas para la enseñanza obligatoria posterior, antes que educar a la infancia. Se confiere así a estos centros un carácter asistencial y preparatorio para la posterior escolarización, mientras se relega el carácter educativo del trabajo con estas edades.

De forma paralela, comienzan también a elaborarse algunos instrumentos de ordenación dirigidos al ciclo de 2-3 años. Entre estos, cabría destacar la Orden Ministerial del 18 de enero de 1972, del Ministerio de Trabajo, en la que se hace referencia a las “guarderías infantiles” como dependientes de instituciones que no persiguen fines de lucro. Y la consecuencia es que, el primer ciclo de Educación

Infantil (considerado en la LGE de 1970 como “Jardín de Infancia”), queda fuera del Ministerio de Educación, oficializándose su carácter asistencial, mientras que la atención higiénico-sanitaria y el cuidado físico se establecen como objetivo primordial. Además, estos centros de atención a la infancia, surgen principalmente en aquellas poblaciones y zonas industriales donde la incorporación de la mujer al mundo del trabajo resulta un hecho. Será de este modo como nacen las primeras “Guarderías Infantiles” que, en su origen y funcionamiento, cuentan con los orfanatos y los hospicios como precursores, es decir, instituciones benéfico-asistenciales, cuyo principal objetivo era el de encargarse de la “guarda y custodia” de las criaturas que no podían ser atendidas por sus familiares.

Por aquel entonces, sin embargo, también un importante número de educadoras y educadores, algunas instituciones del sector público y privado (Movimientos de Renovación Pedagógica, Asociaciones de Vecinos, Patronatos y otros), y algunos Ayuntamientos, comenzaron a trabajar la Educación Infantil como etapa educativa con cierta profundidad y amplitud de perspectivas. Desde sus inicios pues, las guarderías infantiles coexistieron con las escuelas para la primera infancia que aparecían inspiradas en determinados planteamientos pedagógicos que auspiciaban el que la escuela respetara el desarrollo, y las necesidades e intereses de niños y niñas con pretensiones de contemplar, no sólo los aspectos asistenciales de la etapa, sino también y principalmente, los educativos (recuerdese la inspiración de las escuelas Montessori, Décolry, las hermanas Agazzi, Freinet, entre otras).

En 1982 (primera época de la Reforma Educativa), la regulación de la Enseñanza Preescolar se considerada como una necesidad ineludible del Sistema Educativo Español. Se entendía que la normativa de 1970, a la que se sujetaban los centros infantiles, resultaba totalmente inadecuada. En aquellos momentos, existía una amplia y variada tipología de centros Preescolares. Existían Guarderías y Jardines de Infancia dependientes del Ministerio de Trabajo; Guarderías del INAS dependientes del Ministerio de Sanidad, guarderías de la antigua Sección Femenina dependientes del Ministerio de Cultura, guarderías de empresas, de Diputaciones, de Patronatos Municipales, etc. Además, esta desregulación de la Educación Infantil, junto con la creciente demanda social de este tipo de centros, empujaba también a que existiera un número muy elevado de “guarderías piratas”. En todos estos centros, se atendía a niños y niñas de 0-6 años, mientras sólo se regulaban las unidades de 4 y 5 años en los centros de EGB, al amparo del Ministerio de Educación.

Mientras tanto, existían carencias en aspectos importantes de la planificación, masificación de los centros, una deficiente legislación laboral, unas malas e insalubres instalaciones. El personal que atendía a las criaturas, por otro lado, provenía de una formación en diferentes campos del ámbito universitario y de la formación profesional, pero los había también sin titulación académica alguna. Coexistían pues educadoras sin título, puericultoras, enfermeras, estudiantes, psicólogas, maestras, pedagogas. La titularidad del centro debía corresponder a una persona Diplomada o Licenciada, pero la posesión de un título para el resto del personal no era necesaria. Su contratación dependía de la empresa, sin otros referentes de selección que los de tipo académico.

En este contexto, en la propuesta presentada y defendida por el PSOE el 9 de febrero de 1982, y en material editado por el mismo partido en 1983 (J.M. Maravall, 1983; B. Zufiaurre, 1994), se insistía en la importancia del ciclo de 0-6 años a la hora de garantizar el desarrollo integral de niños y niñas, y para esto, se reivindicaba y preveía una Ley de Escuelas Infantiles. Dicha propuesta, recogía la demanda de numerosos profesionales y colectivos relacionados con la Educación Infantil. Sin embargo, con el tiempo, y con el partido socialista en el gobierno, esta idea se fue paulatinamente disipando.

1.3.2. Programa Experimental de Educación Infantil

La innovación más sustancial en relación al desarrollo de la Educación Infantil, se corresponde con la Orden Ministerial del 26 de abril de 1985. Es a partir de esta Orden, que se convoca a los centros de EGB y de Preescolar a participar en un Programa Experimental de Educación Infantil, programa este que debía servir para proporcionar información susceptible de uso posterior, tras una fase de experimentación activa, en la Reforma del Sistema Educativo. Se trataba ahora de reformular la elaboración de un proyecto de escolarización del ciclo 0-6 años mientras se preveía una Ley de Escuelas Infantiles, posterior al análisis de los resultados del “Programa Experimental de Escuelas Infantiles” iniciado en el curso 1985-1986, y estructurado en tres fases de desarrollo:

- La primera fase, encaminada a profundizar en el conocimiento de los centros participantes, la detección de necesidades y de experiencias innovadoras.

- La segunda, que se correspondía a la experimentación del Anteproyecto del Marco Curricular para la Educación Infantil en los centros seleccionados para ello.
- Durante una tercera fase, se realizaría un Proyecto de Reforma de la Educación Infantil a partir de la evaluación de lo que se había desarrollado dentro del Plan Experimental de Escuelas Infantiles.

Es en este contexto, que las pretensiones del “Plan Experimental de Educación Infantil”, según la opción del MEC, hacían mención a lo que sigue:

- La recogida de datos, encaminada a conocer la situación de los centros.
- La detección de proyectos y de experiencias desarrolladas por los equipos docentes orientadas en la línea del modelo de Educación Infantil propuesto.
- El análisis, la revisión y la sistematización de las experiencias desarrolladas en los centros experimentales.
- El desarrollo de los proyectos pedagógicos de los centros, lo que incluía ofrecer apoyos a los equipos docentes con la pretensión de llegar a un modelo escolar reformado, susceptible de posterior generalización.
- La elaboración y experimentación de un modelo de curriculum en el que quedara reflejado un modelo educativo válido para orientar al profesorado en su práctica docente.

Al amparo de este Programa Experimental, el MEC pretendía recoger, impulsar y coordinar esfuerzos y experiencias en la Educación Infantil. Se trataba de elaborar algunas claves teórico-prácticas que pudieran ayudar al establecimiento de unos objetivos, unas estrategias, y unas formas de actuación, en Educación Infantil, que pudieran dar una respuesta coherente y global a las necesidades educativas de niños y niñas de 0-6 años. La elaboración del *Anteproyecto de Marco Curricular para la Educación Infantil* (VV.AA.-MEC, 1986), recoge así el fruto de las propuestas de trabajo que se venían desarrollando hasta entonces, y supone el reconocimiento de la importancia de la educación temprana y de la entidad educativa de esta etapa. La propuesta del Anteproyecto se configura así de forma abierta, y aparece sujeta, a partir de la reflexión práctica, a análisis, revisión y reformulación. Lo que se quería perfilar, de hecho, era un Marco Curricular de Educación Infantil abierto y flexible que unificara experiencias y que diera contenido a una opción de experimentación curricular.

Es en este sentido, que frente a unos Programas Renovados de 1977 y 1981, que significaron un intento de revisión y recontextualización del concepto de

Educación Preescolar (importante desde una opción instructiva, y con contenidos similares a los del Ciclo Inicial de EGB y para niños y niñas de 4 y 5 años), con la propuesta del *Anteproyecto*, lo que se pretendía era proporcionar unas orientaciones generales que ayudaran al profesorado a elaborar proyectos pedagógicos adaptados a las situaciones de las escuelas, fundamentados en una teoría y en una práctica pedagógica propias de la experimentación activa y que dieran así validez a un nuevo modelo de Educación Infantil. El modelo de Marco Curricular, toma como referentes, y se va informar, en las numerosas investigaciones procedentes de la psicología, pedagogía, sociología, neurología y otras ciencias, que evidencian la importancia de los primeros años de vida en la posterior evolución de la persona. Además, en una segunda fase de la experimentación, se procedería al análisis, revisión y adaptación del Anteproyecto por los diferentes Equipos de Trabajo.

A partir de estas investigaciones, se consideraba que era en esta etapa cuando se formaban las estructuras básicas que determinan el desarrollo físico, psicomotor, e intelectual, así como los procesos de individuación-socialización, que configuran de forma definitiva la construcción de la personalidad infantil y humana. En este sentido, el Anteproyecto se entendía como guía curricular para la elaboración de proyectos pedagógicos en cada escuela. Serviría para elaborar propuestas que se pudieran traducir en un currículum de la Etapa, y marcaría unas prescripciones por cuanto a orientaciones generales que harían referencia a los objetivos, contenidos, estrategias metodológicas y de evaluación para la Escuela Infantil. Pero en el Anteproyecto, se planteaba también la idea de compensar las desigualdades que los medios socio-económico y cultural producían en niños y niñas. La Educación Infantil debía garantizar la igualdad de oportunidades que toda sociedad democrática necesita, pues es la calidad de la educación así entendida, la que aparece como uno de los factores condicionantes para la construcción y el mantenimiento de una sociedad solidaria, democrática, y creativa.

El Anteproyecto se presenta, además, como un estímulo para la actualización permanente de la profesión docente. Lo que se pretendía, era favorecer la integración de nuevos aprendizajes y facilitar, por otro lado, la articulación de acontecimientos significativos a la vida escolar desde una concepción de Reforma integral que atendía a aspectos: cognitivos, físicos, afectivos, sociales y morales... del desarrollo, en un ambiente de experimentación que se apoya en profesionales investigadores que actúan bajo el protagonismo de los equi-

pos de centro, que son los encargados de concretar el proyecto a su realidad. Las criaturas se entendían como una unidad global. Y esto significaba potenciar todos los aspectos de su personalidad, mientras se contemplaba, igualmente, la diversidad social, cultural y lingüística de niños y niñas.

A otro nivel, la planificación de este marco curricular, debía ir acompañada de los recursos pertinentes, con las especificaciones y las orientaciones metodológicas adecuadas en relación a: los núcleos de trabajo, los contenidos, la organización del espacio, la temporalización, la forma de evaluar, todo ello entendido como conjunto coherente. En el Anteproyecto, la Educación Infantil se contemplaba como: un *“conjunto de actitudes y de acciones que las personas adultas llevan a cabo de modo intencional para favorecer el desarrollo y las potencialidades de los niños y niñas menores de seis años”*. La experiencia aparecía como la base y el estímulo del conocimiento y seguridad de niños y niñas, y mientras tanto, la interrelación y conexión de todos los factores que intervienen en la vida de las criaturas (familia, escuela, barrio, pueblo, etc.), se entendía como garantía de calidad educativa.

La interdependencia de todos los sistemas en la vida de las criaturas, unida a la importancia del medio, familias y educadores/as, conduce a descentrar la tarea educativa del aula y a centrar ésta en el ambiente vital tanto dentro de la escuela como fuera de ella. Las concepciones globalizadoras aparecen así como la garantía de un currículum coherente. Mientras, los espacios interiores y exteriores de las aulas debieran diseñarse cuidadosamente, y de forma flexible, para posibilitar las necesarias interrelaciones entre alumnado y medio. El desarrollo se entiende como un proceso de construcción dinámico fundamentado en la interacción de la criatura con el medio. Mientras tanto, la criatura se percibe como un ser lleno de potencialidades, tanto intelectuales como emocionales, a quien hay que ayudarle a construir su personalidad de forma unitaria y global. Las estructuras básicas, los estímulos del medio externo e interno, la reorganización de los esquemas por fenómenos de adaptación, por autorregulación constante, la relación y la participación como hilos conductores del desarrollo, entre otros, resultan ser, elementos fundamentales que permiten a niños y niñas la evolución y el cambio a lo largo de su desarrollo. El juego, por otra parte, servirá como elemento sintetizador de la realidad y la fantasía, y al mismo tiempo, como instrumento a través del cual se construye una progresiva discriminación.

Se trata, con todo, de que a través de diversas actuaciones, el egocentrismo inicial que caracteriza y determina la actuación de niños y niñas evolu-

cione hacia formas iniciales de cooperación. Un proceso de desarrollo, crecimiento y aprendizaje, se puede construir a partir de un planteamiento activo orientado hacia la escucha, la observación, el descubrimiento, el reconocimiento, el respeto. El aprendizaje, entendido como el conjunto de nuevas respuestas, logros y adquisiciones que se van construyendo, depende del proceso general de desarrollo. Y es, por ello, que debe ajustarse a las capacidades y a las posibilidades de construir conceptos, valores, normas, actitudes y procedimientos, o formas de abordar nuevas situaciones. Aprender, no sólo es adquirir, sino también discriminar, desechar, consolidar, transferir, corregir, generalizar, con el error y el conflicto como elementos claves en el aprendizaje.

No se trata de acelerar el desarrollo, sino de adaptar la escuela a las necesidades de cada criatura. Y será, por tanto, labor de cada educador/a, y del equipo docente, preparar el ambiente para que se pueda generar la construcción del pensamiento colocando a las criaturas en situaciones adecuadas y relevantes de aprendizaje. Una de las claves para ello, será facilitar las asociaciones con nuevos aprendizajes, o también, fortalecer la comprensión de lo aprendido, o en otro sentido, aprender a aprender. En este sentido, será importante crear en la criatura hábitos de investigación, y también, recursos para resolver problemas y estrategias de aprendizaje. Y junto con esto, la cooperación y la coordinación de los puntos de vista de los otros, se configura como el resultado de un proceso de relación y socialización, que serán los pilares de apoyo y las bases de regulación del aprendizaje.

1.3.2.1. *Articulación del Anteproyecto de la Educación Infantil*

En el Anteproyecto, la Escuela Infantil se interpreta con una clara intencionalidad educativa, y tanto su definición de objetivos y contenidos, como la planificación de estrategias..., deben responder a la reflexión y decisión intencionadas de los equipos docentes. Por ello, las propuestas que se ofrecen se quieren hacer a modo de ejemplo, con los contenidos como un medio, no como un fin. El objetivo general, será el de *“ofrecer las condiciones que mejor garanticen el desarrollo integral de los niños y niñas menores de seis años”*. Este objetivo, definido en términos tan generales, podría entenderse que facilita múltiples concreciones en función de la edad de las criaturas, de las diferencias

individuales, las realidades socio-culturales, etc. A partir de esto, y en torno a este gran objetivo, el Marco Curricular del Anteproyecto queda estructurado en tres bloques:

1. Identidad personal para lograr una imagen positiva y ajustada de sí mismo.
2. Conocimiento del entorno e interacción con él de forma activa, placentera y creativa.
3. Vida de relación, experimentando sentimientos de pertenencia y participación en la sociedad de forma autónoma y creativa.

La metodología se quiere fundamentar en teorías constructivistas del desarrollo y de la intervención pedagógica. Quiere ser pues dinámica, y los principios que plantea, serán en consecuencia, los de actividad, exploración, experimentación, motivación, investigación, etc. Por su parte, las estrategias educativas que se proponen serán las que siguen:

1. La organización del espacio, los materiales y el tiempo:

El Espacio: que nos plantea la idea de descentrar la tarea educativa del aula, y ofrecer a niños y niñas, al mismo tiempo, todos los estímulos que puede aportar el ambiente vital de la escuela. La organización del espacio debe ser adaptada a las necesidades fisiológicas, afectivas, de socialización y comunicación, de autonomía, de movimiento y juego, de exploración, de descubrimiento e investigación por parte de los niños y niñas. En este mismo sentido, corresponde contemplar un espacio para el equipo de la escuela, un lugar para poder reunirse y trabajar juntos, y también, un espacio para las familias, cómodo y acogedor donde poder relacionarse tranquilamente.

Los Materiales: por el hecho de partir de la concepción del niño como un ser activo, se considera que la manipulación, la exploración, y el tanteo experimental con los objetos, son recursos naturales de aprendizaje. En este sentido, el material de uso cotidiano, juguetes propios, y los materiales de deshecho que tanto el niño como la familia pueden aportar, tendrán especial importancia en la Escuela Infantil.

El Tiempo: en la Escuela Infantil el tiempo debe ser planificado de forma intencional. Se optará por la flexibilidad, y en este sentido, cada criatura dispondrá del tiempo que necesite para desarrollarse y crecer.

El/la educador/a deberá dar tiempo a cada criatura para la acción, la relación, para descubrirse a sí mismo y a los otros, para integrar los cambios y la información, para situarse en el mundo y ordenar la realidad. Tanto es así, que el respeto al ritmo del niño es la mejor garantía para que llegue a sentirse único, diferente, valorado y aceptado, lo que será la base de la seguridad personal.

Todas estas consideraciones deberán reflejarse en la distribución de la jornada escolar. Esta no podrá ser, por tanto, rígida, ni igual para todos los niños y niñas y deberá planificarse atendiendo a las características individuales de las criaturas. Por otra parte, corresponderá prever también tiempos para la familia, para el equipo, para el contacto personal y para la acción en común. Y junto con esto, corresponderá considerar el ingreso y/o la entrada en la Escuela Infantil como un momento de suma importancia para la vida de niños y niñas.

2. *La participación: de las familias en la vida de la escuela.* Se considera que las familias abren un cauce de la participación comunitaria para integrar a la escuela en el mundo social y para enriquecer así los contenidos del proceso educativo.
3. *El equipo:* de la Escuela Infantil. Se estructura como aglutinante de todas las profesionales que trabajan organizadamente en un trabajo común, y que desarrollan y enriquecen los conocimientos mediante el análisis, la discusión, y la comprobación de la tarea educativa. Según se pretende, la maestra, en continua relación dialéctica con el equipo, obtendrá una nueva visión de su trabajo y esto le proporcionará ideas para una puesta en práctica amplia y abierta. Y mientras tanto, además, podrá transmitir a niños y niñas sus propias actitudes de aceptación de la vida en grupo.
4. *La evaluación:* que se plantea como un proceso continuo, sistemático y permanente que debe acompañar todo el proceso de desarrollo del currículum. Desde esta perspectiva, permitirá apreciar el grado de adecuación de lo planificado, así como también, la incorporación de elementos nuevos que puedan aparecer de forma imprevista. Y esto es decir, incorporar la evaluación como un instrumento decisivo de investigación y de reformulación de una Educación Infantil de calidad.

Desarrollar estas tareas, implica a su vez:

- La formación de equipos pedagógicos en los centros.
- La relación y el trabajo en común de diferentes tipos de profesionales tradicionalmente separados (maestras de colegios públicos y educadoras de escuelas infantiles o de guarderías), para que puedan compartir el mismo objetivo.
- Establecer pautas de colaboración con otras administraciones públicas mediante convenios. Y a partir de aquí, experimentar la creación de Equipos conjuntos de apoyo en zonas.

Con todo, y reuniendo todas estas propuestas, puede sostenerse que el *Documento de Trabajo del primer Plan Experimental de Educación Infantil*, que se publica el 26 de septiembre de 1985, se configura como un instrumento de orientación a los centros que inician el *Plan Experimental* para el periodo 1985-86 (VV.AA.-MEC, 1989a). En este Documento, se abordaba y recogía, el Planteamiento General del Programa, los objetivos, y las primeras pautas para iniciar una reflexión sobre la práctica educativa. Su desarrollo en la práctica, por otra parte, se va a hacer en tres fases:

En la *primera fase* de puesta en marcha del “Programa Experimental de Educación Infantil”, participaron 35 centros públicos dependientes del MEC, 23 Escuelas Infantiles de Comunidades Autónomas, y 16 Escuelas Infantiles dependientes de Ayuntamientos. Lo que se trataba era, por un lado, desarrollar proyectos de innovación pedagógica adecuados a las características de la infancia, y por otro, recoger la oportuna información para las modificaciones de infraestructuras que precisaran los centros determinando, asimismo, los recursos didácticos más adecuados. Así se podrían, también, contrastar las necesidades de actualización y perfeccionamiento del profesorado.

La *segunda fase* de “Desarrollo del Programa Experimental de Educación Infantil”, se plantea para dos años (Orden Ministerial del 1 de abril de 1986). Ahora, el número de centros se incrementa considerablemente, pues para el curso 1986-1987, participan en la experimentación 104 centros públicos dependientes del MEC y 67 Escuelas Infantiles dependientes de Comunidades Autónomas, Diputaciones y Ayuntamientos. El curso siguiente 1987-1988, por su parte, serán 105 Centros Públicos dependientes del MEC y 73 Escuelas Infantiles. Con todo, esta fase se caracteriza por la implantación del *Anteproyecto de Marco Curricular*, y mientras tanto, se permitía reformular los proyectos de cada centro; adecuar las infraestructuras de los centros en función

del modelo de Educación Infantil propuesto; responder a las necesidades de actualización y perfeccionamiento del profesorado, y también, reordenar la oferta educativa a través de convenios con distintas Instituciones públicas...

La *tercera fase* de Experimentación se regula por la Orden Ministerial del 8 de septiembre de 1988, y hará referencia a la continuación y extensión del Plan Experimental de Educación Infantil. Y lo que se dispone ahora es que:

1. Durante el curso 1988-89 el Plan Experimental de Educación Infantil continuaría desarrollándose en los centros que habían participado en el programa, salvo renuncia expresa de los mismos. A estos centros les correspondería un papel dinamizador en el proceso de expansión de esta Reforma.
2. Las Direcciones Provinciales debían asumir las tareas de gestión, seguimiento y apoyo del Programa de Educación Infantil a través de las Unidades de Programas Educativos. Debían, también, remitir a la Dirección General de Renovación Pedagógica los informes de seguimiento oportunos.
3. Las Direcciones Provinciales serían las encargadas de evaluar la oferta educativa en estas edades. En este sentido, les correspondería impulsar un proceso de renovación de los centros; colaborar con las Administraciones titulares de los centros infantiles; planificar conjuntamente la demanda de plazas, y también, planificar la introducción progresiva de unidades de niños y niñas de tres años. Asimismo, debían favorecer la integración de los niños y niñas con necesidades educativas especiales (Plan Experimental de Educación Infantil, VV.AA.-MEC, 1989a).

La coordinación general del programa, por su parte, correspondía a la Subdirección General de Educación. Y es así que, para el Diseño del Seguimiento del programa se realiza una división territorial en cinco zonas. Por otro lado, y para la coordinación de todo el proyecto se crean tres equipos:

- *Equipo A*: responsable de la organización, planificación y coordinación del Plan Experimental. Estuvo formado por representantes de la Subdirección General de Educación, responsables del programa en cada zona del convenio, y representantes de la Subdirección General de Educación Especial. Con un total de 25 personas, el equipo se reunía mensualmente.
- *Equipo B*: formado por la totalidad de los Equipos de Apoyo de las cinco zonas del convenio, en un número aproximado de 45. Estaba encargado de las funciones de apoyo pedagógico, intervención en los centros, dinamización de los equipos, organización de visitas, encuentros y difu-

sión del Marco Curricular. La periodicidad de sus reuniones era de dos veces por trimestre.

- *Equipo C*: formado por los coordinadores de cada centro (176 miembros) cuyas funciones venían a ser: coordinación de los centros de la zona y dinamización de los equipos de centro. Las reuniones se desarrollaban dos veces al año.

Con todo, la planificación general de las actividades de esta fase del programa experimental llega a implicar a aproximadamente 1100 maestros y educadores/as (B. Zufiaurre, 1994). Mientras tanto, las principales actuaciones de los Equipos mencionados se realizaron durante los tres primeros cursos de experimentación. Según recoge el documento (Plan Experimental de Educación Infantil, VV.AA.-MEC, 1989a), estas fueron:

- Reuniones para el diseño, seguimiento y evaluación del Programa Experimental:
 - Comisiones de Seguimiento de Convenios.
 - Reuniones con l Equipo Central del MEC.
 - Coordinación en cada una de las Zonas.
- Actividades de formación de los distintos equipos de profesores involucrados en el Programa:
 - Equipos de apoyo en zonas.
 - Coordinadores de centros.
 - Equipos educativos de los centros.
- Actuaciones con educadores/as y maestros/as:
 - Visitas a centros.
 - Visitas a Escuelas Infantiles Italianas.
 - Visitas e intercambios de equipos de centro a diversas Comunidades Autónomas.
 - Foros de experiencias.
 - Planes de Formación en zona.
- Elaboración y difusión de documentos de apoyo:
 - Impresos.
 - Audiovisuales.
- Recogida de datos de los centros.
- Adaptación de instalaciones y equipamiento de los centros adscritos al Programa.
- Valoración de los recursos enviados, análisis de necesidades y gestión de recursos.

1.3.2.2. *Valoración del Plan Experimental de Educación Infantil*

La valoración global de los tres primeros años de experimentación (1985-1988), se recoge por el MEC en el documento “Plan Experimental de Educación Infantil, 1985-1988” (VV.AA.-MEC, 1989a). Y será este Documento el que refleja oportunamente el avance realizado en la consolidación de los Equipos de los centros, y también, el oportuno trabajo de reflexión y sistematización a la hora de elaborar los proyectos de trabajo de centro. En este sentido, los logros obtenidos en la primera fase de experimentación que se podrían destacar de manera especial venían a ser:

- Que los dos colectivos de profesionales tradicionalmente separados (maestros de Colegios Públicos y educadores de Escuelas Infantiles o guarderías) se habían cohesionado y compartían el mismo objetivo.
- Que se habían formado equipos de apoyo en zonas, los cuales se habían ido progresivamente capacitando para desarrollar su labor de forma eficaz.
- Que los planteamientos metodológicos transmisivos e instructivos, se habían transformado progresivamente hacia un modelo más acorde con las necesidades de las criaturas de estas edades.
- Que se había incidido especialmente en la colaboración con el profesorado de Ciclo Inicial en los centros de EGB.
- Que las familias comenzaban a integrarse en la vida de los centros.
- Que se había avanzado positivamente en la coordinación con otras administraciones (Documento de Trabajo nº 1. Programa Experimental de Educación Infantil, Madrid, MEC, 1986) (VV.AA.-MEC, 1989a).

La evaluación del Plan Experimental de Educación Infantil, partía así de una recogida de información sobre los diferentes aspectos acerca de cómo se estaba desarrollando el proceso de innovación curricular. En el proceso de evaluación se pudieron llegar a constatar algunos inconvenientes o problemas, y entre estos, la remodelación de los edificios escolares se revelaba difícil. Algunos locales no eran susceptibles de ninguna modificación y había que proponer la construcción de otros nuevos.

Se podía constatar, también, que los centros públicos no tenían por lo general material, espacio y recursos, para la escolarización infantil. Mientras, y a su vez, las escuelas municipales venían a ser las mejor dotadas. A partir de aquí, lo que se defendía era que se debía contemplar una Ley de Mínimos que

regulase este aspecto, puesto que resultaba preferible no escolarizar a los niños y niñas de 3 años que hacerlo en las mismas condiciones que los de 4 años (B. Zufiaurre, 1994, pág. 82-90).

Otro de los problemas que se apuntaba en esta evaluación, era el de la integración de padres y madres en la Escuela Infantil, especialmente en el ciclo de 3-6 años. En este sentido, se defendía una reelaboración de los esquemas de relación con las familias, hasta entonces cerrados y poco flexibles, lo que se empezaba paulatinamente a superar. Igualmente, se constataba una escasa coordinación con el Ciclo Inicial de EGB. Asimismo, y también, que las relaciones con otros centros se reducían a reuniones esporádicas de escaso contenido pedagógico. Pero con todo, y aun pesar de la buena valoración y de los logros conseguidos, la Reforma experimental entrará en una fase de receso a partir de la aprobación del Libro Blanco para la Reforma de las Enseñanzas y los Diseños Curriculares (VV.AA.-MEC, 1989c).

1.4. La LOGSE: reconocimiento de la Educación Infantil

En junio de 1987, el Ministerio de Educación y Ciencia hace público su Proyecto de Reforma del Sistema Educativo (VV.AA.-MEC, 1987 a-b) que, en lo que se refiere a la Educación Infantil, trata de ordenar legalmente la actuación educativa en los centros de 0-6 años incorporándolos al sistema educativo, y configurando así una etapa con carácter propio: la Etapa de Educación Infantil. Este Proyecto, venía a ser una propuesta abierta a debate en la sociedad. En el debate, y también en la propuesta, que sucede a diversos encuentros y puestas en común, participaron diferentes profesionales de este campo, centros educativos, expertos del Ministerio de Educación y Ciencia y de las respectivas Comunidades Autónomas, Sindicatos, Asociaciones de madres y padres, etc. Y con todo, el Gobierno presenta en 1989 el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (VV.AA.-MEC, 1989c), que no sólo recogía una propuesta de reforma definitiva para la etapa, sino que implicaba igualmente un orden o un trabajo de planificación y de programación. Del mismo modo, se proponía un amplio y también prudente calendario para su aplicación, y asimismo, se reflejaba el coste previsto para su implantación en términos económicos. A partir de todo esto, lo que procedía era pues promulgar una nueva Ley de Educación que diera marco legal a aquellas propuestas.

La LOGSE de 1990, como Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, supone pues de hecho, y también como consecuencia, el reconocimiento oficial del derecho a la educación de la primeras edades. Y con la LOGSE, la Escuela Infantil se configura como una propuesta con clara intencionalidad educativa que debe asegurar ineludiblemente los derechos fundamentales: el derecho a la diversidad y a la igualdad de oportunidades. Esta Ley, en su preámbulo, se sitúa en un espacio que oscila entre un nivel general de la Declaración que recoge los Tratados y la Convención de los Derechos del niño, y entre un nivel más concreto de la protección de la infancia sin amparo, lo que hasta entonces había sido objeto de Leyes especiales. Con todo, el espacio que se abre con la LOGSE, pasa por el reconocimiento de la titularidad de derechos en los menores de edad, y por una capacidad plena y progresiva para ejercerlos. Y en este sentido hará referencia a toda la infancia, y aparecerá vinculada a todos los “poderes públicos”, a las familias y a la ciudadanía en general.

La LOGSE, refleja una concepción “progresiva” de la infancia, y considera a niños y niñas como sujetos activos, participantes y creativos, con capacidad de modificar su propio medio personal y social. A otro nivel, la Ley desarrolla de forma precisa y pormenorizada nuevas propuestas para el caso de la infancia sin amparo. Y en este sentido, emplazará a las Administraciones Públicas a promover políticas compensadoras y específicas para una adecuada regulación y supervisión de los espacios, centros, servicios, recursos, proyectos, y demás condiciones, que contribuyan a apoyar la participación de las y los menores apoyándoles en su educación.

En la LOGSE, la Educación Infantil se considera como la primera etapa educativa, la cual, aunque no obligatoria, está dirigida a niños y niñas de 0 a 6 años de edad. La Educación Infantil como etapa estructurada en dos ciclos (el primer ciclo de 0 a 3 años, y el segundo de 3 a 6 años), se configura con el objetivo de contribuir al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de las criaturas de esas edades. Los objetivos de la Educación Infantil, se proponen como opción abierta al desarrollo de capacidades. Los contenidos por su parte, aparecen organizados en áreas de experiencia (no tanto en ámbitos como en el Anteproyecto), y deben abordarse a través de actividades globalizadas y significativas para niños y niñas. La metodología, a su vez, deberá basarse en las experiencias, las actividades, el juego..., en el marco de un ambiente de afecto y de confianza. Los centros de Educación Infantil, por otro lado,

podrían bajo la LOGSE impartir las enseñanzas correspondientes al primer ciclo, al segundo, o a ambos. Mientras, y al mismo tiempo, se autoriza a los centros de Educación Preescolar a impartir las enseñanzas de segundo ciclo, al igual que del ciclo de 0-3 años.

La LOGSE propone pero no regula que las Administraciones educativas establezcan convenios con las corporaciones locales y con otras Administraciones públicas, o privadas sin ánimo de lucro, con la finalidad de desarrollar la Educación Infantil. En este sentido, apoyará el que *“las Administraciones públicas garantizarán la existencia de un número de plazas suficientes para asegurar la escolarización de la población que la solicite”* (LOGSE, 1990, art. 7.2). El Real Decreto posterior: 1004 del 14 de junio de 1991, que regula la aplicación de la LOGSE, delimita los requisitos mínimos de los centros docentes no universitarios, por cuanto a titulación académica del profesorado, ratio profesor-alumno, las instalaciones, etc. Igualmente, establece un calendario de 10 años para su aplicación en aquellos centros educativos que atienden a niños y niñas menores de 6 años. Estos centros, aún no estando autorizados como Centros de Educación Preescolar, pueden haber obtenido autorización, o licencia para su funcionamiento, con arreglo a la legislación anterior a la Ley Orgánica 1/90 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo.

Ahora bien, este calendario fue modificado posteriormente por el Real Decreto 173 del 16 de febrero de 1998, y se amplía su aplicación hasta el año 2002. Y corresponde decir que, durante este tiempo, se han producido algunas situaciones un tanto dificultosas para la etapa de 0-6 años. Por un lado, no se puede decir que el ciclo de 3-6 años, exceptuando algunas comunidades, aparezca totalmente escolarizado en los centros de Educación Primaria (con la consecuente pérdida para los centros de 0-6 años). Por otro lado, el ciclo 0-3 años continúa sin implantarse oportunamente, y los convenios con otras Administraciones para su implantación no se realizan. La consecuencia más visible que aparece en estas situaciones, es la proliferación de la apertura de aulas de dos años en centros de Educación Primaria, situación que puede llegar a forzar la modificación del propio Real Decreto 173.

Por lo que respecta a las profesionales de esta etapa, se contempla que para el segundo ciclo 3-6 años, deben ser maestras con especialización en Educación Infantil. Para el primer ciclo, junto con las maestras se incluye a otros profesionales con cualificación para la atención educativa a estas edades. Aho-

ra bien, este planteamiento de doble titulación, lo que hace de hecho, además de separar funciones y establecer diferencias de retribuciones y condiciones laborales entre profesionales, es establecer una valoración con un tipo de orden jerárquico en la organización de la Educación Infantil.

El Real Decreto 1330/91, por el que se regulan los aspectos básicos del currículum, y el Real Decreto 1333/91, por el que se regula el currículum para la Educación Infantil, marcaron el desarrollo de la Ley Orgánica 1/90 (LOGSE) en referentes curriculares. A través de estos Reales Decretos, se estableció el currículo de Educación Infantil para todo el Estado Español. Una vez que el MEC elaboró su Marco General para la Etapa, las Comunidades Autónomas pudieron acotar el sentido de la LOGSE en materia curricular en función de las características de sus zonas. Con todo, a través del Decreto Base, y de los diferentes Decretos paralelos de las Comunidades Autónomas, se quisieron asegurar los mínimos curriculares para toda la población de esta etapa. Y es en este sentido, que este Marco Curricular, o Diseño Curricular Base, cumpliría dos funciones:

1. La explicitación de las intenciones educativas (objetivos y contenidos).
2. Las orientaciones a las/los profesionales mediante la propuesta de un Plan de Acción que pudiera permitir alcanzar las intenciones educativas (secuenciación de contenidos, metodología, y evaluación).

Por otra parte, y apoyándonos en una formulación de carácter general, el Currículum para la Educación Infantil perseguía una doble finalidad:

- Potenciar y afianzar las posibilidades de desarrollo de niños y niñas a través de la acción educativa.
- Dotarles de las competencias, destrezas, hábitos y actitudes que pudieran facilitar una posterior adaptación a la Educación Primaria.

Esta doble finalidad, se concreta después en metas más específicas referidas al desarrollo de capacidades en los ámbitos del desarrollo:

- Desarrollo Motor: concebido como progresivo control del cuerpo y su representación, así como de las coordenadas espacio-temporales en que la acción transcurre.
- Desarrollo Cognitivo: entendido como la representación objetiva ordenada y coordinada de la realidad que la criatura conoce.
- Desarrollo Lingüístico: que supone el acceso a la convencionalización e interiorización del lenguaje.

- Relaciones Interpersonales e Inserción Social: que implica una creciente coordinación, ajuste emocional, desarrollo de la individualidad, descubrimiento de la identidad, conocimiento de las reglas sociales: hábitos, actitudes, etc.
- Equilibrio Personal: que se dirige hacia el desarrollo de sentimientos positivos hacia sí mismo y hacia los demás (confianza, seguridad, autoestima, autovaloración, etc.).

En otro sentido, el Diseño Curricular Base de la Educación Infantil en cuanto que estructura curricular queda definido en base a:

- *Ciclos*: el desarrollo de niños y niñas se considera como un proceso continuo en el que los cambios no se producen de manera uniforme para todas las criaturas en el mismo momento y a la misma edad. No obstante, a pesar de esta premisa, la Etapa se estructura en dos ciclos: de 0-3 años y de 3-6 años. Esto se justifica en cuanto a organización, atendiendo a razones sociales, estructurales, metodológicas y de organización de los centros.
- Áreas Curriculares: el D.C.B. propone tres áreas para esta etapa: Identidad y Autonomía personal, Descubrimiento del medio físico y social, Comunicación y Representación. En cualquier caso, no se trata propiamente de áreas de conocimiento a diferencia de cómo se conciben en otras etapas. Antes bien, se interpretan como ámbitos de experiencia. El área constituye la unidad curricular en torno a la cual se organizan los contenidos, los cuales, mediante experiencias significativas y planteamientos globalizadores, contribuirán a desarrollar las capacidades explicitadas en los objetivos generales.

En relación a la *metodología*, no se proponen métodos de enseñanza concretos, pero se sugieren unos *principios pedagógicos* esenciales para el diseño de las actividades de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación. Entre estos, podríamos destacar: el sentido y la significatividad del aprendizaje; la importancia de las actividades, experiencias y procedimientos; la globalización de las actividades; la construcción de un clima de seguridad; la calidad en las relaciones en un contexto de afecto; la organización de los espacios, los materiales y el tiempo; la función del educador y del equipo docente; la relación con las familias y la evaluación.

1.5. La LOCE: el regreso a los tiempos de preescolarización y las nuevas expectativas de la LOE

Tras doce años de implantación de la LOGSE, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (L.O. 10 / 2002 de 23 de diciembre) viene a sustituirla, y lo hace precisamente promoviendo una serie de medidas que nuevamente ahora, como ya aconteció hace doce años, van a incidir primeramente en las enseñanzas que afectan a la Educación Infantil. Esto deja muy claro que son precisamente estas enseñanzas –o al menos así lo viene siempre considerando la Administración, y quizás también la propia sociedad en general–, las que se pueden cambiar con facilidad y sin problemas. Todo lo que afecta a la educación de las y los más pequeños no exige grandes esfuerzos, y aun cuando se puedan desarrollar acciones muy contradictorias no cuesta mucho justificarlas.

Así es que en el caso de la LOCE, por ejemplo, lo primero que se pretende incorporar como Norma es la aprobación de la “gratuidad” de la Educación Infantil (ciclo 3-6 años en este caso). Es decir, lo que ahora se quiere avalar es la subvención a los centros privados para que impartan estas enseñanzas, aunque esto pueda ser interpretado como una medida discriminatoria para con los más desfavorecidos, por cuanto que el acceso a la escolarización privada no implica costos añadidos. Esta pretensión, es junto con el regreso, o la vuelta al sistema de repetición de curso para anular los presumibles efectos negativos, o perversos, de la promoción de todas y todos con los apoyos y las medidas oportunas, tal como propugnaba la LOGSE, es lo que de entrada iba a cambiar el curso 2003-2004. Se trata de dos medidas muy significativas que nos desvelan con claridad unas pretensiones de la LOCE a favor de la privatización y la segregación escolar aunque justificado desde parámetros, cuanto menos equívocos, de defensa de la “cultura del esfuerzo”, la mejora de la calidad, y la acomodación de cada cual en los itinerarios formativos que corresponda. A partir del año 2005, estas medidas se paralizan con el anuncio de la LOE

El primer curso de la Educación Preescolar (así se denomina con la LOCE al ciclo 0-3 años), configurado como etapa de escolarización de marcado carácter asistencial, se pretendía implantar el curso 2004-2005, o ya directamente el curso 2003-2004, si las diferentes CC.AA. así lo decidieran. Precisamente ahora, correspondía a las CC.AA. regular a su manera las condiciones, las enseñanzas comunes y los aspectos educativos básicos..., de los centros de Educación Infantil y Educación Primaria.

Con la LOCE que deroga el R.D. 1004 / 1991, que insistía en unos requisitos mínimos y unas condiciones materiales y de profesionalidad a la hora de impartir estas enseñanzas, se desregulaba aún más el ciclo 0-3 años. Para este ciclo, las CC.AA. acomodaban las condiciones de los centros educativos, sus instalaciones y organización, pero esto se va a dar en el marco de unas importantes diferencias territoriales y sociales para con la escolarización de niños y niñas de estas edades. Y mientras esto era así, se daba la circunstancia de que tampoco se hacía ninguna referencia por cuanto a tipos de profesionales para este ciclo: “cualificación para prestar la atención apropiada”. Esto es, se rebaja la profesionalidad del profesorado, lo que redundaba en una pérdida de calidad, y presumiblemente de sueldos, al menos, en las profesionales en las guarderías privadas.

La Educación Preescolar, ciclo 0-3 años, según recogía la LOCE (Cap. II), tenía como finalidad la atención educativa y asistencial a la primera infancia, y las CC.AA. organizarían la atención oportuna de esta etapa: atención, condiciones, supervisión y control. Por otro lado, se trataba de una etapa de carácter voluntario para los “padres” (no se habla de madres), y la Administración figura como competente para atender a las necesidades que concurren en las familias y como responsable de coordinar la oferta de plazas suficientes para satisfacer la demanda de esta tipología de escolarización. La Educación Preescolar se sitúa así fuera o al margen del MECD, y la terminología “guardería” se acomoda mejor a estas previsiones que la de Educación Infantil propia de la LOGSE.

Para el ciclo 3-6 años, lo que se planteaba es que todas las CC.AA. terminaran por implantar la gratuidad en este ciclo sin que el MECD aportara recursos, ni hiciera ninguna previsión sobre estos. De hecho, lo que hace la LOCE, es ordenar los principios, objetivos, finalidades, áreas, evaluación, apoyos y calendario para este ciclo. El artículo 16, por ejemplo, regulaba un calendario establecido sin ninguna negociación sindical. Por otro lado, la LOCE insistía también en la evaluación de la asignatura que figura como alternativa a la religión y amplía su dedicación horaria. Sin embargo, no se recogía nada sobre cómo se observa la cumplimentación de los tratados generales sobre la convención del niño, los derechos de los menores de edad, la concepción progresiva de las enseñanzas en esta etapa, ni se recogían tampoco propuestas especiales para la infancia sin amparo.

La Educación Infantil (LOCE, Cap. III), se configura con carácter voluntario y gratuito. De estas enseñanzas se responsabilizarían las Maestras y

Maestros con la correspondiente especialidad. Para esta etapa, la Administración garantizaría la existencia de puestos escolares gratuitos en centros públicos y privados concertados para así atender las demandas de las familias, lo que contrasta en cierta medida con el Documento de Bases previo que aparecía como más abierto, e insistía más en promover la creación de un número suficiente de plazas en la medida de las posibilidades. Por otro lado, las finalidades que se recogían para este ciclo incluían: lograr el desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los “niños” (no figuran tampoco las niñas). Y para lograr esto, serían los centros escolares los que cooperaran con los “padres” ayudándoles a ejercer su responsabilidad fundamental en la educación de sus “hijos”.

En relación a las capacidades a desarrollar en la Educación Infantil, se hacía mención a lo que sigue: conocer el propio cuerpo y sus posibilidades de acción; observar y explorar el entorno familiar, social y natural; adquirir una progresiva autonomía en las actividades habituales; relacionarse con los demás y aprender las pautas habituales de convivencia; desarrollar las habilidades comunicativas orales e iniciarse en el aprendizaje de la lectura y la escritura (la lectura comprensiva figura como uno de los temas estrella en la Formación del profesorado sin otros planteamientos culturales y/o de la repercusión de los medios audiovisuales en todo esto); iniciarse en las habilidades numéricas básicas. Además, también se recoge que la Administración promovería la incorporación de una Lengua extranjera en los aprendizajes de la Educación Infantil, especialmente en el último año, y que también, se fomentarían las experiencias de iniciación temprana en las tecnologías de la información y de la comunicación. Para esto, los contenidos se organizan en las Áreas correspondientes a los ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil y se transmitirían por medio de actividades globalizadas con interés y significado para el niño. La metodología, por su parte, se basa en las experiencias, las actividades y el juego, y se aplicaría en un ambiente de afecto y de confianza.

Sin embargo, la etapa educativa infantil requiere de profesionales de una sólida formación, puesto que las tareas mecánicas de las otrora guarderías: cambio de pañales, aseo, alimentación, desarrollo afectivo y emocional, socialización..., han devenido educativas y de mucho interés para el desarrollo, lo que se une a la estimulación del desarrollo cognitivo, afectivo, psicomotriz, lingüístico, social..., y lo que en conjunto exige una política coherente con unas/os profesionales competentes para esta tarea social. Otro modo, educar

deviene un mero instinto con el que nacen todas las personas, especialmente las mujeres, lo que minusvalora su posición social, el papel de la educación en la sociedad, y de lo que también es muestra el sesgo sexista (genérico masculino) del lenguaje de la LOCE.

Por otro lado, la LOCE (exposición de motivos), sostiene también que esta etapa de la Educación Infantil, junto con la Educación Primaria, se configuraba como un periodo decisivo en la formación de la persona, pues en ambas etapas se asientan no sólo los fundamentos para un sólido aprendizaje de las habilidades básicas en la Lengua, Cálculo y Lengua extranjera, sino que también se adquieren para toda la vida hábitos de trabajo, lectura, convivencia ordenada, y respeto hacia los demás. En la Educación Primaria, además, se modifica la denominación de las Áreas de Conocimiento (ahora son: Ciencias, Geografía e Historia, Educación Artística, Educación Física, Lengua castellana, Lengua oficial de la CC.AA. en su caso, Lengua extranjera, Matemáticas, Sociedad, Cultura y Religión..., que figuran así con claridad muy lejos de aquellos planteamientos y debate en torno a las Áreas y los Ámbitos de desarrollo de la LOGSE en la Educación Infantil, y a las Áreas abiertas de la Educación Primaria) y los objetivos, para conseguir una mejor adecuación a los fines que se pretendían, J. Torres (2002: 5).

La LOCE, se presenta pues sin ofrecer soluciones a las necesidades de la educación escolarizadora, y con unos implícitos que insisten, por una parte, en cambiar una presunción, al menos teórica, de comprender la diversidad: –derecho a la diversidad e igualdad de oportunidades, contrapuesto a lo que se denomina como política de oportunidades según esfuerzo y exigencia personal–, y por otra de marginar a quienes, por razones varias, no consiguen los hipotéticos rendimientos deseados. Y esto queda enmarcado dentro de una filosofía social del esfuerzo, propia de una hipotética “cultura de calidad” mal entendida. Y además, todo este cambio se pretendía hacer sin ninguna asignación presupuestaria, dejando hacer a las CC.AA. lo que les pudiera parecer oportuno y con el límite de sus disponibilidades económicas mientras, por otro lado, se incrementaba sustancialmente la financiación pública de los centros privados. Esto, además, no se debate, mientras por otro lado se podía observar una cierta invasión de las competencias de las CC.AA. por cuanto al derecho a regular sus mínimos, y otras. Corresponde recordar ahora, que a la hora de la aprobación de la LOGSE, cuando se negociaban los mínimos que correspondían al Estado y a las Autonomías, se dio un conflicto de competen-

cias similar que se resolvió oportunamente a cambio de más fondos para la Normalización lingüística en Cataluña, B. Zufiaurre (1994).

La propuesta que encierra la LOCE, ni era abierta, ni aparecía sujeta a ningún tipo de debate. Siendo esto así, levantó claras susceptibilidades en el Consejo Escolar de Estado, lo que llevó a dimisiones de personas muy significativas en la educación en España (véase el caso de Marta Mata), y ciertamente no recogía, ni partía del análisis previo claro de un Libro Blanco, o una propuesta abierta al debate de todos los colectivos implicados en la educación. Sin embargo, y con todas estas sus carencias, regulaba, con los correspondientes Reales Decretos, un calendario de su aplicación, un marco de los contenidos mínimos, unas orientaciones para su desarrollo, y otras.

Por cuanto hace referencia por otro lado a los libros de texto y los materiales curriculares, corresponde decir que éstos, según se recogía en la LOCE (disposición adicional tercera), debían reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales, a los que debía ajustarse toda la actividad educativa, y que la vulneración de éstos, daría lugar a la imposición de sanciones administrativas. La supervisión de esto, constituía parte del proceso ordinario de inspección que se ejerce desde la Administración educativa sobre la totalidad de los elementos que integran el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Los órganos de coordinación didáctica de los centros públicos elegirían los textos, sin que ni su edición, ni su adopción, requirieran de la previa autorización de la Administración Educativa. El adoptar los materiales a utilizar en las diversas enseñanzas entraba dentro de la autonomía pedagógica de los centros.

La Reforma de los contenidos y los valores que se debían promover con las enseñanzas, se cuidaría especialmente desde la vigilancia de la Alta Inspección del Estado y del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo con la imposición de estándares para cada área y asignatura. Mientras tanto, y además, la Ley se acompañaba de una serie de valoraciones poco rigurosas y bastante negativas en relación al funcionamiento de la educación en España, por cuanto que se sostenía que la LOGSE resultaba ser poco exigente y podría entenderse que voluble en relación a los valores a transmitir en la escuela. Y para defender las pretensiones educativas que parecían convenientes, según la LOCE, se insistía repetidamente en algo que no es real: la caída de los niveles escolares, el bajo rendimiento, cuando los datos de cualquier Informe de Evaluación de la época (véase Informes de Evaluación del

I.N.C.E., del Gobierno Vasco, del Gobierno andaluz...), nos hablan de un índice aproximado del 25% de fracasos escolares frente a un 30% de fracaso en el marco de la LGE, y cuando además, se trataba entonces de unos niveles de escolarización obligatoria de hasta los 14 años (dos menos que con la LOGSE).

Cualquier análisis con sentido que pueda hacerse del Sistema Educativo, debiera ser objetivo para con los déficits y la información, no insistir sólo sobre el rendimiento del alumnado, sino también sobre el papel del profesorado, la Administración, las familias, el contexto... Otro modo, se podía constatar una tendencia de la Administración a eludir sus responsabilidades y no molestar al profesorado, culpabilizando, en cambio, y acusando al alumnado de descuido y negligente, mientras se le niega cualquier opción de aprendizaje activo, con significado y sentido, en relación a lo que se va haciendo en la vida escolar. Y con esto, lo que se hace es cuestionar el grado, o la igualdad, en el derecho de todas y todos a una educación de calidad durante el mayor número posible de años. Correspondería decir a este respecto, que la defensa del esfuerzo para encaminarse a la calidad, es olvidarse y dejar de lado el derecho de todas y todos en sus diferencias y limitaciones al acceso y al desarrollo educativo adecuado.

Y esto es también desvalorizar las metodologías activas, la motivación, el interés, el deseo de aprender..., y optar por pedagogías más autoritarias y más jerárquicamente organizadas: -aprender, esforzarse, sufrir, soportar..., todos ellos aspectos ligados a la cultura de la LOCE-. Por otro lado, lo que también quedaba clara es la idea, y las presumibles prácticas futuras, de privatización de estos servicios, lo que implica que el escaso presupuesto para la Ley, mayormente de las CC.AA., serviría para costear la concertación con la escuela privada por imperativo del MECD en el ámbito de la Educación Infantil. Y lo que en ningún caso se hacía tampoco, es sentar bases para una escolarización generalizada ni en el ciclo 0-3 años, ni en el 3-6 años, es decir, se podía garantizar una mayor desigualdad de oportunidades a la hora de acceder a la educación obligatoria de quienes acuden o no a la escolarización en la Educación Infantil.

Mejorar la calidad y combatir el fracaso escolar, tal como se defendía con la LOCE, a nivel retórico, no casa con lo que se decretaba para la Educación Infantil, un ciclo asistencial 0-3 años, y un ciclo, 3-6 años, no obligatorio pero si concertado con las instituciones privadas sin otros compromisos públicos de extensión de esta red escolar. En la Educación Infantil sólo se pueden com-

pensar los déficits culturales y de recursos de muchas familias y niños/as, facilitando una escolarización estimulante y compensadora a la que se pudiera acceder sin discriminaciones, y en el marco de una política social oportunamente planificada desde y a partir de las necesidades reales de los diferentes entornos para garantizar esto. Ahora el futuro es de la LOE y lo que tanto el MEC como las Autonomías puedan hacer y dejar hacer en Educación

Sin embargo, y en relación a esta etapa, corresponderá tener en cuenta que el mundo de las escuelas Infantiles siempre ha ido por delante, o empujando la realidad. La declaración de la Educación Infantil como una etapa 0-6 años fue una conquista social desde los Ayuntamientos, Patronatos, Coordinadora de E.I., colectivos sociales, asociaciones vecinales... Fue la ciudadanía la que exigió un modelo de educación para esta etapa con dependencia directa del Ministerio de Educación, y no de otros Ministerios como Trabajo, Bienestar Social, familia, y otros, con filosofías y prácticas más asistenciales para con el tratamiento a la infancia. De hecho, el conocimiento especializado que se ha venido construyendo sobre el desarrollo y el aprendizaje infantil: neurociencias, psicología, pedagogía, desarrollo del lenguaje, cognición, regulación de emociones, desarrollo psicomotriz... (Ana Albertín, B. Zufiaurre, 2005), no dejan lugar a dudas sobre la importancia de la educación en estos primeros años y lo que corresponde hacer en un ambiente con los estímulos adecuados.

Atender educativamente a la totalidad de niños y niñas desde su nacimiento con programas de estimulación precoz y de desarrollo (algo que las familias más favorecidas han venido haciendo), figura como uno de los parámetros clave a la hora de poder valorar el alcance de las políticas educativas y sociales. Esta atención no puede ni debe dejar de ser calidad, es decir, educativa. Se trata de que niños y niñas a través de sus interacciones, de las experiencias en las que participan..., vayan construyendo sus capacidades, adquiriendo conocimientos y socializándose en y ante la vida desde la Escuela Infantil y en colaboración con las familias.

No debemos olvidar que tal como sostiene J. Torres (2003), es precisamente en el mundo de la Educación Infantil donde surgen y se acomodan las revoluciones metodológicas más importantes del siglo XX: centros de interés, métodos globalizados, trabajo con proyectos, organización de Unidades didácticas..., configuradas como estrategias para adecuar lo que se quiere enseñar a las características de cada niño o niña. Estas innovaciones, se han ido adaptando poco a poco a otras etapas como la Educación Primaria, y tam-

bién, en la Educación Secundaria, cuando el profesorado se preocupa por estimular al alumnado con aprendizajes relevantes y significativos. Un oportuno diagnóstico del Sistema Educativo, tendría que valorar estos logros. Las aplicaciones prácticas no pueden dar marcha atrás hacia viejos tiempos, anteriores incluso a 1970, en su declarada opción asistencial, de contenidos instrumentales, de guardería, guarda y custodia mientras la familia trabajaba, D. Hamilton (1996). Confiemos para que el paso adelante será la próxima LOE, y que el MEC y las CC.AA. sepan asumir sus compromisos en pro de una verdadera reforma de la Educación Infantil y apoyen cambios progresivos a este respecto.

Capítulo II

El profesorado y su formación para
las Enseñanzas Preescolares
y la Educación Infantil

2.1. Formación inicial del profesorado de la Educación Preescolar y la Educación Infantil

La Ley General de Educación de 1970 abrió un camino de reconocimiento de la Educación Infantil (Preescolar, en este caso), por cuanto que hacía referencia a una tipología de profesionales que debían atender las edades más tempranas. Como antecedentes previos de esta LGE, podrían destacarse la Ley de 21 de Junio de 1962 que integra a las maestras de la Escuela Modelo de Párvulos: “Jardines de Infancia” en el escalafón general del Magisterio Nacional Primario y la Resolución de 29 de septiembre de 1969, que hará referencia a la organización de cursos libres de Orientación psico-pedagógica para educadores preescolares.

Hasta esta fecha, la Formación Inicial de profesionales **Maestros y Maestras de Enseñanza Primaria** (planes de 1968 y anteriores), se hacía a un nivel equivalente a la formación profesional, o el bachillerato superior, lo que es decir, tres años de formación tras el bachillerato elemental, entre los 14 y los 17 años, y posteriormente, y si caso, preparación de una oposición durante un año, o similar, en academias privadas al no existir ninguna oferta pública que atendiera esta demanda. Las capacitaciones por el sistema de oposición existentes eran: la denominada de “**Diezmilistas**”, que capacitaba para el ejercicio en el cuerpo del Magisterio Nacional en escuelas existentes en municipios de más de 10.000 habitantes, “**Maternales y de Párvulos**” para el ejercicio profesional en el Preescolar, y también, para finales de los años 1960, la de “**Terapéutica**” que recogía una demanda que se planteaba desde Escuelas Privadas de Formación de Maestros que venían formando en este sentido.

Los Planes de formación de Maestras y Maestros, en aulas separadas en las Escuelas Normales públicas, y mayormente también en las escuelas priva-

das, se caracterizaban por unos contenidos disciplinares elementales enciclopédicos (la enciclopedia Alvarez es un mito de la época), una disciplina rígida de funcionamiento: jerarquía, orden y poca comunicación (ninguna entre profesores y alumnas, algo más entre algunas profesoras y alumnas), metodologías tradicionales y transmisivas (la obra “El florido pensil” es representativa del hacer de los tiempos). Se enseñaba ciencia y contenidos rudimentarios con el recurso a la memorización y la repetición, y se instruía también, en una “Formación del Espíritu Nacional”, incorporada como asignatura específica. Las Maestras debían cursar también “Labores”. Hasta 1968, existía una única materia del ámbito de la Pedagogía de corte teórico cargada de valores nacionales implícitos, y será a partir de este plan de 1968, que se comienza a reorganizar la profesionalización de esta formación del Magisterio Nacional de Enseñanza Primaria con nuevas materias del ámbito de la Pedagogía, e incluso ahora, de la Psicología. Las Prácticas de los futuros maestros y maestras se reducían a la observación pasiva, y sin ningún registro, del desarrollo ordinario de las clases en las entonces existentes Escuelas Anejas.

Con estos previos, podía entenderse como, en alguna medida, la Administración educativa se hacía en 1970 eco de la preocupación social en relación a la necesidad de una buena formación para el personal que debía de atender la educación del niño en la edad preescolar. Y es así que la LGE, establece que el profesorado en las enseñanzas de Preescolar debía ser Maestro de EGB. Con posterioridad, en el desarrollo de la LGE, y por cuanto que la Ley establecía un tipo de centros de nueva creación que encontraban amparo en los centros de EGB, el ciclo 4-5 años quedó institucionalizado dentro de las escuelas unitarias o completas, como “Escuela de Párvulos”. Las y los profesionales de Preescolar, capacitados por oposición y por el ejercicio profesional, impartirían docencia dentro de esta estructura.

La LGE, en su pretensión de dar prestigio a las enseñanzas de educación general básica entre los 6 y los 14 años, procede a integrar las Escuelas Normales de Magisterio en la Universidad. A partir de aquí, las Escuelas Normales de Magisterio pasan a denominarse Escuelas Universitarias de Formación de Profesorado de EGB, concebida ahora ya como Diplomatura universitaria, formación de tres años, tras un Bachiller Superior. En este marco, quedará definida la formación básica para la Educación Preescolar, que se caracterizará por un perfil de profesional integrado, o formado, sobre la base de unos contenidos científicos y pedagógicos, con perfil similar al del resto de las y los

profesionales de EGB: Profesorado de EGB (especialización en: Ciencias Humanas, Ciencias, Lengua Española e Idioma Moderno). La formación específica del profesional de las Enseñanzas Preescolares vendría dada, si caso, por la oferta de algunos contenidos del tipo de: Psicología del párvulo, Pedagogía de la Infancia, Prácticas en la escuela de párvulos (cuando hubiera oferta de plazas en estas aulas)... Sobre estas bases, se marcarían las pautas para el concurso oposición necesario para el acceso a la titularidad de una plaza en Preescolar.

Será en 1977, dentro del Marco de los Planes de Estudio por Especialidades de las Escuelas Universitarias de Profesorado de EGB, cuando aparece la formación específica para la Educación Preescolar como titulación de Profesorado de EGB: “especialidad de Preescolar” diferenciada. Según se refleja en los programas de la Escuela Universitaria de Profesorado de EGB de Navarra (Planes de Estudio que tomamos a modo de ejemplificación), el currículo del profesor / profesora de EGB especialidad Preescolar venía dado por:

- *Contenidos de disciplinas científicas en relación a las Áreas curriculares de la EGB* (Lengua Española, Matemáticas, Expresión Plástica, Música, Educación Física), y como asignaturas optativas (Religión y Euskera –en este caso, por tratarse de una comunidad bilingüe–). Se puede destacar que el contenido de estas materias se configura como un repaso de la EGB, y que en todo caso se constituyen como una prolongación de aquellas materias que provienen de otras estructuras de enseñanza (EGB, o Bachillato). Sólo algunas de las asignaturas de segundo de Preescolar aparecen como de contenido específico aplicado a niños y niñas del nivel de Preescolar (Lenguaje de la edad Preescolar, Área Lógico-matemática en Preescolar, Música y su didáctica orientada al párvulo). Las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales se encuentran programáticamente orientadas a la Primera etapa de EGB y serán anecdóticos los contenidos de éstas dirigidos a la Educación Preescolar.
- *Conocimientos Científicos de orden psicopedagógico*, entre los que podemos destacar algunas disciplinas fundamentales de la educación (Pedagogía, Psicología, Organización Escolar). Junto a estos contenidos generales, se encontrarán otros más específicos de Preescolar como la Pedagogía y la Psicología del Párvulo. Por otro lado, estarían algunas Didácticas de las materias que se entendería configurarían la futura acción profesional. Sin

embargo, éstas aparecían orientadas más específicamente hacia la preparación de un profesional de EGB, o también si caso de profesionales de y para las enseñanzas elementales.

- Las prácticas, que deben suponer un elemento importante en el currículo del profesor o profesora, en cuanto que va a ser la única oportunidad que tienen para aplicar su formación teórica a situaciones reales de enseñanza, resultan muy reducidas. Según se recoge en los Planes de estudio de la E.U. de Profesorado de EGB de Navarra, se aprecia que las prácticas son escasas e insuficientes, y se destinan más a la observación de la maestra o el maestro en ejercicio, y al diseño de alguna actividad, antes que al análisis y confrontación de metodologías y técnicas de enseñanza.

Con todo, el tipo de formación que caracteriza a las/los profesores de EGB, Especialidad Preescolar, se apoyaba más bien en una formación académica disciplinar orientada hacia las materias instrumentales: Lenguaje, Matemáticas, Geografía e Historia (aunque ahora con el apéndice “y su Didáctica” en muchos casos, sin que muchas veces estuviera claro qué significaba esto). Las disciplinas profesionales, de corte Psicológico y Pedagógico recogían, en un sentido similar, un tipo de formación de “manual” de principios teóricos, poco acomodable desde una “visión profesional” para el trabajo con la infancia según demandaban los tiempos.

Sin embargo, procede constatar que en relación al Plan de Estudios previo (Plan de 1968), con el Plan de Profesorado de EGB de 1971, y la posterior adecuación de la especialidad de Preescolar (Plan de 1977), es ahora cuando se incorporan materias del campo de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, en algunos casos también, con el apéndice (mejor o peor orientado y plasmado en la realidad) de: “y su Didáctica”. Con el paso de los años, este apéndice “y su Didáctica”, fue ganando entidad al incorporarse también a algunos ámbitos de la Expresión Plástica. Esta tendencia entra en rivalidad, y a veces en confrontación, con las orientaciones de la Musicología, por un lado, y con la Educación Física, por otro, aunque el ámbito de los espacios relacionados con la expresión ha resultado bastante difícil para el acomodo de las aplicaciones didácticas.

Sin embargo, quizás a la larga esto puede haber sido más efectivo por cuanto a configurar unos ámbitos de expresión más abiertos a la experimentación que otros relacionados con el Lenguaje, las Matemáticas, las Ciencias... Y esto puede entenderse que ha resultado así, por las casuísticas del profesora-

do entonces existente que difícilmente se podía reciclar viniendo de la tradición anterior, y porque también, el movimiento de las “Didácticas Especiales” resultaba aún incipiente y no encontraba demasiado apoyo institucional en la Universidad y en el mundo profesional para su oportuno desarrollo.

Del mismo modo que acontece con las “Didácticas” de la Expresión, con el tiempo, el “espacio didáctico” de las Matemáticas, de la Lengua y los Idiomas Modernos..., va abriéndose camino, quizás como un aspecto añadido hacia lo más instrumental en relación al “leer y escribir” y la “literatura” en un caso, y en otro, a los “números”, “cantidades” y “lógica”, aunque estos espacios aparecen orientados por otra parte, y más específicamente, hacia la primera etapa de la EGB. En el caso de las Ciencias Sociales, la orientación de una Geografía o una Historia lejana a la realidad del medio, se va transformando en aproximaciones más cercanas al medio inmediato, más vividas, y más fáciles de trabajar de forma activa. El acomodo para las “aplicaciones Didácticas” resultará así más oportuno en este ámbito, y la evidencia del paso del tiempo lo ha venido demostrando.

Tratándose de las *disciplinas profesionales* relacionadas con la Psicología y la Pedagogía, los programas respectivos se van abriendo paulatinamente hacia nuevas corrientes, tanto del pensamiento, como relacionadas con el ejercicio y la práctica de la aplicación a la realidad escolar. Pero, con todo, si bien el Plan de Formación Inicial de Profesorado de EGB de 1971, y el posterior de Preescolar de 1977, significaron una apertura hacia una mejor formación de Maestros y Maestras a nivel de Diplomatura Universitaria, el acomodo real de estas enseñanzas en un estatus universitario no fue tan claro. Las y los profesionales de la docencia continuaban siendo los mismos de las antiguas Escuelas Normales (aunque algunos más, porque por esta época se incrementa el número de Escuelas de Formación de Maestros ante la demanda de más profesionales formados para atender el aumento del número de escuelas y del número de años de escolarización obligatoria, el incremento de natalidad de la época, etc.). Por otro lado, los cambios que presuponían los nuevos planes, no encontraban un espacio con identidad dentro de la Universidad, antes bien, parece que querían ampararse en pretensiones de cambios voluntaristas de sectores muchas veces poco homogéneos de profesorado, y difícilmente, llegaban a articularse desde perspectivas innovadoras.

Por el hecho de que las Escuelas de Formación de Profesorado de EGB aparecían como los centros especializados en la Formación del Profesorado, y

en este caso, del profesorado de Preescolar, les correspondía también tener abierta la posibilidad de estructurar y de articular un sistema de Formación Inicial adecuado a las necesidades del nuevo profesional que debía ejercer su docencia en Preescolar, siguiendo el espíritu que emanaba de la LGE. Es así que el cambio cualitativo que supuso la Ley General de Educación de 1970, en cuanto al modelo educativo para la época, tenía que haber llevado parejo un cambio de modelo en la Formación de las y los profesionales, pero esto no fue ni evidente ni claro, puesto que lo que de hecho se hizo es continuar con las inercias de las Escuelas Normales del pasado, y con modos de organización de las enseñanzas elemental y primaria al antiguo uso de lo instrumental, básico, mayormente tradicional, y escasamente innovador, como demandaban los nuevos tiempos.

2.1.1. Modelo de formación del Plan de Estudios 1971 / 77

Del análisis de los Planes de Estudio, se desprende que el modelo de formación de profesores/as estaba basado en los principios de una “*escuela transmisiva*” (F. Tonucci, 1990), en la cual el niño y la niña no sabe y el profesor/a es el/la que tiene el “saber”. La función del profesor será pues la de ejercer de catalizador y transmisor de los conocimientos. El programa de formación en las Escuelas Universitarias de Profesorado de EGB, aparecía organizado en función de unos objetivos de conocimiento medibles. Se partía de considerar la inteligencia de niños y niñas como un vacío que se debe llenar progresivamente por superposición de conocimientos, los cuales deben presentarse de forma ordenada, partiendo de sus elementos más sencillos, hasta llegar gradualmente a los más complejos. Pero esto, siempre que no se aplique de forma simplista, y siempre que parta de tomar en cuenta la globalización y el significado del conocimiento para un grupo de niños y niñas determinado, sólo puede ser un criterio válido para la secuenciación de los contenidos, y no ciertamente para favorecer estrategias de reflexión y de cambio.

En este sentido de “simplificación”, a la hora de las secuencias de aprendizaje, se podrían poner varios ejemplos que a lo largo de estas décadas han venido constituyendo la base del método de aprendizaje. Una de ellas sería “el número”. Cuando se trataba del ciclo 4-5 años, había que estudiar los números. En cuatro años, los números 1-2-3-4, y en cinco años, los números 5-6-7-8-9.

Tanto es así que, al ciclo 3-6 años, le correspondía la siguiente secuencia: en tres años los números 1-2-3, en 4 años los números 1-2-3-4, y en 5 años los números 5-6-7-8-9. De esta forma, se deshacía el contenido del concepto de numeración, en cuanto a conteo de objetos, sistema de numeración, relación partes-todo, serie numérica, cardinal-ordinal. El proceso se quedaba con el conteo limitado hasta el 10 y con la grafía del número.

En otros casos, en los que no existía un orden lógico real, se proponía un orden arbitrario. Esto ocurría, por ejemplo, en la mayor parte de los contenidos de las Ciencias Experimentales y Sociales, en las que la tradición y la rutina se han encargado de presentar y organizar el orden y la cronología de los conocimientos lógicos. El hecho de que este tipo de prácticas continuaran siendo las más comunes en los centros de Preescolar, nos pone de manifiesto que pese a los cambios en los Planes de estudio, en los que se incluían materias de orden profesional (psico-pedagógicas y de reconocimiento de la realidad escolar), la actitud ante el conocimiento científico que han aprendido las y los profesionales, es la de saber más por acumulación de conocimientos, y la de tener mejores resultados en el aula mediante el dominio de técnicas y destrezas de transmisión de los mismos.

De ahí se deduce la importancia que tienen los elementos no explícitos del currículum para la Formación de Profesorado, por lo que convendrá analizar cómo y qué modelos de actuación adquieren los enseñantes. Según sostienen J. Gimeno Sacristán y M. Fernández Pérez (1980), *“el alumno aprende lo que se le enseña y cómo se le enseña”*, lo que traducido a la Formación del Profesorado en las Escuelas Normales lleva a que el tipo de profesor que se forma dependerá en parte de los métodos con que se forma. Los modelos de actuación se aprenden no sólo en los contenidos de las áreas psicopedagógicas, sino a partir de los métodos y las actitudes que se emplean en las Escuelas de Formación de Maestros. Esto es aún más determinante en el caso de los contenidos psicopedagógicos. Si la teoría no se transfiere a la acción, las formas de actuar aprendidas serán con certeza los roles del futuro profesor o profesora en la escuela.

En este marco, y en relación a las necesidades de cambio educativo, será durante esta década de los años 1970 y 1980, cuando se aprecia una preocupación por la Formación del Profesorado en colectivos de variadas procedencias: *movimientos de renovación pedagógica, asociaciones vecinales, teóricos de la educación*, etc. (P. Benejam, 1986). Todos ellos coinciden en la necesidad de un

cambio cualitativo en la educación, cambio que no se va a dar si no hay un profesorado abierto a conocer y desarrollar un nuevo modelo educativo que pueda integrar los avances científicos y la evolución de las teorías psicológicas y pedagógicas.

De igual modo, el cambio en la estructura del sistema educativo, y la total escolarización de los 6 a los 14 años con la LGE, hace que la Administración destine sus recursos al desarrollo cuantitativo de las enseñanzas dejando de atender aquellas variables cualitativas que condicionan la calidad de la enseñanza. Y dentro de las consideradas variables cualitativas, correspondería destacar la reivindicada reforma de los Planes de Estudio en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB a partir de un análisis de la situación, que por otro lado, coincide con lo que sostienen J. Gimeno Sacristán, M. Fernández Pérez (1980): “*El Plan de Estudios de 1971, contiene bastantes deficiencias, tales como: muchas asignaturas, mala organización de las prácticas, escasa relación con los centros de EGB, ausencia de investigación y metodología tradicional*”.

2.1.2. Movimientos de cambio en la Formación Docente: hacia una especialización en Educación Infantil

Durante la experimentación de la Reforma de las Escuelas Infantiles, se consideró la necesidad de que las/los profesionales en este nivel educativo, muchas de ellas en activo en el ciclo 0-3 años, debían tener una preparación y categoría en cuanto a titulación, similar a quienes trabajaban en la escuela obligatoria. Para garantizar esto, tanto la Administración educativa central, como las Autonómicas, las Universidades, y las Escuelas de Profesorado de EGB, se implicaron en ello. En Junio de 1986, se publica la Orden por la que se establecían los requisitos y modalidades para la formación del personal que prestaba su servicio en las Escuelas Infantiles, y es así que se configura la oferta de *un Plan Especial de Formación de Maestros especialistas en Educación Infantil* que daba acceso a esta formación a educadores/as de las Escuelas Infantiles en activo que cumplieran los requisitos de haber aprobado el acceso a la Universidad (ya fuera por la vía de COU, de FP 2, o de las pruebas para mayores de 25 años). Tenían igualmente acceso, quienes pudiesen acreditar 5 años de experiencia profesional con niños y niñas de 0 a 6 años, aunque no

reunieran los requisitos anteriores. Con todo, para 1988, este Plan acoge a 1.400 educadores/as en 15 Escuelas de Magisterio que suscriben el convenio, M. Mata (1988).

El Plan de estudios para estas/os Especialistas, podía homologarse con el Plan ordinario de 1977 de la especialidad de Preescolar. Tenía tres años de duración, y la organización de los horarios de docencia podía adaptarse a las peculiaridades de las escuelas y de las/los profesionales implicados. Las materias se organizaban por cursos, de manera que, tanto las asignaturas comunes, como otras de especialidad, se impartían con periodicidad anual. El currículum se articulaba sobre asignaturas del entorno psicopedagógico, didácticas específicas de la expresión musical y plástica, del lenguaje, las matemáticas, las ciencias sociales, las ciencias experimentales... Las prácticas consistían en una reflexión sobre la práctica personal docente de las profesionales en el trabajo con estas edades. Por otro lado, el Plan quería dar mucha importancia a la metodología de trabajo en cada asignatura. Se intentaba contrastar la teoría con la práctica pero, sin embargo, y como habitualmente acontece, fue la realidad de las prácticas en las diversas Escuelas Universitarias de Formación de Profesorado de EGB, la que marcó lo mejor y lo peor del desarrollo del Plan de formación de estas especialistas en E.I.

También es por aquella época, que el profesorado de las Escuelas de Magisterio reivindicaba una Reforma urgente de los estudios de Profesorado de EGB (no conviene olvidar que estos movimientos coincidían con una cierta apertura política en España, con la aprobación de la Constitución de 1978, y la reivindicación desde diferentes instancias del derecho a la educación de las primeras edades). Estos acontecimientos se constatan en las conclusiones de las sucesivas Jornadas de Estudios de E. U. que se venían celebrando por entonces. Así por ejemplo, y según consta en las Actas de las Sesiones (VV.AA.-E.U., 1987), de las VII Jornadas de Estudio de las Escuelas de Magisterio celebradas en León en Junio de 1987, y en el III Seminario Estatal de las Escuelas de Magisterio (Teruel 1987), y nuevamente los posteriores en Murcia (1988), Soria (1989), se recoge la siguiente afirmación: *“La Reforma de los estudios de profesorado de EGB es urgente. Factores como la ampliación del tramo de la escolarización obligatoria, el aumento de las exigencias del mundo del trabajo, el dinamismo y el cambio continuo de la ciencia, etc., reclaman una integración plena en la Universidad y una extensión de los estudios a cinco años, con la idea de proporcionar una formación única aunque diferenciada según los ciclos y áreas de especialidad”*.

Por aquel entonces, también el grupo XV (expertos del MEC para la Reforma de los Estudios Universitarios relativos a la Educación), culmina con la elaboración de unas directrices de Planes de Estudio de las titulaciones relacionadas con la nueva propuesta de estructura del sistema Educativo que se venía perfilando en el MEC. En estas directrices, se consideraba conveniente la inclusión en los Planes de Estudio de materias académicas, de materias del ámbito psicopedagógico, de materias de Didácticas especiales, se planteaba combinar adecuadamente la Teoría y la Práctica educativa, pero igualmente, establecer la oportuna duración de los diferentes estudios de Formación Inicial del profesorado (B. Zufiaurre, 1994, pág. 177-187).

Por aquellos momentos, también, diversos colectivos de Escuelas Infantiles, aglutinados en torno a la Coordinadora Estatal de Escuelas Infantiles y la Federación de Municipios, demandaban en sus diversos Encuentros y Jornadas la creación de la especialidad de Maestro en Educación Infantil como titulación académica válida y única para toda la etapa 0-6 años. Tal es así, que en el 6º Congreso de la Coordinadora Estatal de Escuelas Infantiles, celebrado en Gerona en diciembre de 1988, se lleva a debate como tema prioritario: *“la profesionalización en Educación Infantil”*. En este Congreso, tanto en la ponencia marco, como en el resto de ponencias, se insistía en esto, y se reclamaba una revisión de los Planes de Estudio de la Formación Inicial acorde con el trabajo que era necesario realizar a partir del modelo de Educación Infantil que defendían. Y la propuesta era incluir y relacionar: los conocimientos científicos en las áreas del currículo, las áreas de psicopedagogía, la inclusión de la investigación en el aula, la reflexión sobre la teoría y la práctica, entre otros aspectos.

2.1.3. Nuevos Planes de Estudio y nueva realidad educativa

La ponencia del grupo XV de expertos del MEC para la Reforma de los Estudios Universitarios relativos a la Educación, elaborada para febrero de 1988, fracasa en su intento de preparar el camino para la dignificación de la Formación del Profesorado. De hecho, el MEC y el Consejo de Universidades, tomaron la opción de continuar con una formación diferenciada de Diplomatura y de Licenciatura según se tratara de preparar a Maestros de la Educación Primaria y la Secundaria (B. Zufiaurre, 1994, pág. 177-187). Con este mar-

co, a partir de la aprobación de la LOGSE en 1990, los Planes de Estudio de Formación de Maestros seguirán con una orientación academicista similar a los Planes 1971, pero de alguna manera algo renovada. Los contenidos disciplinares de las áreas más instrumentales continuarán siendo los de mayor peso aunque ahora aparecen más acotados con terminologías relacionadas con las Didácticas Especiales.

Las Didácticas Especiales, o Específicas, quedan así definitivamente incorporadas a la configuración de los Planes de Estudio en la realidad de lo que esto significa. Y esto es decir, configuradas tal cual están consideradas en la Universidad española, con un mayor, o menor peso o empuje, en cuanto a tales, según sean unas y otras Didácticas Especiales y según sean las Universidades en las que se ubican. Mientras tanto, las disciplinas profesionales de los ámbitos psicológico y pedagógico consiguen un mayor espacio en esta formación de docentes. A otro nivel, los programas dejan entrever una cierta actualización de las teorías y las prácticas, siempre en comparación a lo que acontecía con los Planes de 1971 y 1977. El espacio horario de las prácticas escolares, y los cometidos de éstas, se amplía, y algunas disciplinas del entorno de la “Expresión” encuentran mejor acomodo en las siete especialidades de Maestro que se ofrecen.

Con los Planes de estudio de la LOGSE, se configuran nuevas opciones de Maestro especialista en: Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Musical, Educación Física, Educación Especial, Audición y Lenguaje..., todas ellas a nivel de Diplomatura (como acontecía en el Plan de 1971). Sin embargo, también es cierto que las atrevidas propuestas del Grupo XV fracasaron por razones de costos y por las inercias institucionales y corporativas que rigen en la Educación Superior. La reclamación de un grado de Licenciatura para las titulaciones de Maestro fracasa, y fracasa la propuesta de un único profesional para los dos ciclos de la Educación Infantil, y también, para la Educación Secundaria Obligatoria. Con esto, resulta clara la mejora por cuanto a especializaciones, y por cuanto a algunos contenidos, al menos en apariencia, pero no se altera demasiado la línea “academicista tradicional” de la formación de profesionales de la enseñanza, aunque ahora resulte ser aparentemente más didáctica y más aplicada para el trabajo en las aulas, aunque igualmente alejada de ellas.

La Reforma de la Capacitación Pedagógica del Profesorado de Secundaria quedó postpuesta en 1990, y finalmente, se procede a una nueva regula-

ción en 1995 (Real Decreto 1692/95 de 10 de octubre de 1995). No es casualidad, sin embargo, que el curso 2004-2005, aun no se haya aplicado en muchas Universidades que han continuado utilizando modelos de capacitación profesional no ajustados a unas exigencias de Reforma de las enseñanzas, tal como se regulaba en el R.D. mencionado, y que para ello se hayan amparado en las transitorias del R.D. Mientras tanto, los borradores de una nueva regulación de esta capacitación, al parecer ahora con una clara implicación universitaria, van circulando, pero no se terminan de asentar.

Habría que añadir que la aprobación de estos Planes dio al traste con una interesante experiencia de formación universitaria postgraduada múltiple y variada que se había empezado a desarrollar con gran éxito en las Escuelas Universitarias de Formación de Profesorado de EGB, y que permitía ofertar títulos de Postgrado relacionados con: la Educación de Adultos, la Dirección de Centros Educativos, la Educación Musical, la Educación Física, la Animación Sociocultural, Agentes de Desarrollo, Educación del tiempo libre (E. García y B. Zufiaurre, 1989). Resulta cuanto menos curioso que esto encajaba con una opción de formación de Grado y Postgrado, o Master, que es la que parece va a definir en el futuro la Educación Superior en Europa a partir de los acuerdos de Bolonia y sucesivos, lo que deja claro que no se trataba de una alternativa equivocada. Así, puede sostenerse que la reglamentación de los nuevos Planes de Estudio de Maestro de la LOGSE llevó a un evidente retroceso en relación a estas experiencias, lo mismo que acontece con todo lo que implicaba la participación de las Universidades en la Formación Permanente del profesorado, más abierta a la Universidad durante los años 1980 que en la siguiente década de 1990. Y frente a esto, lo que se consagra es una opción de Formación Inicial de Maestro con muchas especialidades, que tampoco parece que encaja oportunamente en la organización práctica de los centros escolares, y que contribuye a romper la necesaria y oportuna atención y coordinación de los grupos clase de educación Infantil y Primaria con demasiado profesorado especialista que parece diluye el papel del profesor/a tutor.

Con el paso del tiempo, igualmente, aquel inicial acomodo universitario que se fue abriendo para la Áreas de Conocimiento de las “Didácticas Especiales”, durante los años 1980, se fue cerrando en los años 1990, en una Universidad que va cambiando unos criterios de “flexibilidad” y de “mejora” por nuevos criterios de “eficacia”, “calidad” y de “contención del gasto público”.

En este contexto, la Formación Inicial de Maestro de Educación Infantil en los diferentes Planes de Estudio de las Universidades aparece orientada hacia una formación para el ciclo 3-6 años (no así para el 0-3), en la que corresponde destacar el creciente peso de los contenidos instrumentales (aun más perceptible con la reciente reformulación de los Planes de Estudio que se emprende para reducir el excesivo número de materias y para aumentar los créditos de estas). El próximo futuro parece nos seguirá dando más sorpresas en este sentido.

Entre los años 1994/ 1995/ 1996, el Gobierno y las Universidades en el ámbito de sus respectivas competencias, aprueban las directrices y los Planes de Estudio correspondientes al título de Maestro en sus diversas especialidades. Los Planes de Estudio de Maestro en Educación Infantil se elaboran durante los primeros años 1990, y se rigen por el Real Decreto 1440/91 de 30 de agosto de 1991. Las directrices generales del Plan, señalan que las enseñanzas de Maestro Especialidad de Educación Infantil deberán contemplar: una formación orientada al desarrollo de la actividad en los diferentes niveles del Sistema Educativo estructuradas en las denominadas *materias troncales comunes* (materias base similares para la formación del Maestro en todas las especialidades). Estas materias troncales, se supone que deberán capacitar a las y los futuros profesionales con un conocimiento científico acerca de su función pedagógica.

Junto con estas materias *troncales comunes*, y otras de *especialidad*, coexisten unas materias *obligatorias* de universidad que presumiblemente deberían redefinir mejor un perfil del profesional de la Educación Infantil. Sin embargo, estas materias obligatorias, son propuestas por cada Universidad en función de los recursos humanos disponibles en los Departamentos y las Áreas de Conocimiento a las que quedan vinculadas, y de hecho, no acostumbran a orientarse hacia la oportuna especialización de unos profesionales. Junto con esto, el *Prácticum* (denominado así el conjunto integrado de prácticas de iniciación docente en el aula), que se configura como materia troncal que proporcionará el conocimiento de la práctica en Educación Infantil, el conocimiento del sistema escolar y de la Comunidad Educativa, a través del conocimiento de los centros escolares como unidades organizativas en sus distintas dimensiones y funciones (Real Decreto 1440/91 de 30 de agosto de 1991), también se enfoca con mayor o menor éxito en unos u otros casos.

A estas materias se añadirá un Bloque de diferentes asignaturas *optativas*, y otro de *libre elección*, que elige el alumnado en función de la oferta general

de la Universidad y de las respectivas titulaciones. Sin embargo, todas ellas resultan igualmente mejor o peor seleccionadas desde unas perspectivas de especialización. Con todo, la *especialización en Educación Infantil*, que debería quedar definida por las materias troncales de especialidad, las materias obligatorias, y las materias optativas, resulta en la realidad muy versátil, tal como puede constatarse de la lectura que puede hacerse del análisis de los Planes de Estudio de la Universidad Pública de Navarra de los años 1994 y 1995 (aún vigentes el curso 2004-2005):

1. *Conocimientos científicos de orden psico-socio-pedagógico* (Didáctica general y de Ciclo, Nuevas tecnologías aplicadas a la Educación, Organización del Centro escolar, Sociología de la Educación, Teoría e instituciones contemporáneas de la Educación, Psicología de la Educación y del desarrollo en la Edad Escolar, Bases psicopedagógicas de la Educación Especial). Por otro lado, estarían los conocimientos de *Didácticas Específicas*, que se recogen en las materias troncales de especialidad, mayormente de las materias consideradas tradicionales como: Matemáticas, Lengua, Música, Expresión Plástica y Corporal, Ciencias Experimentales y Sociales y sus Didácticas. El cuerpo de conocimiento básico que corresponde a este perfil de Formación Inicial, viene determinado por aquellas asignaturas troncales comunes a todas las especialidades de Maestro, complementadas con algunas troncales más específicas para la Especialidad de Educación Infantil.
2. *Contenidos de disciplinas científicas* en relación a las áreas curriculares de la especialidad que vienen definidos por aquellas materias troncales de especialidad, con o sin complementos didácticos, tales como: Desarrollo del pensamiento matemático, Desarrollo de la expresión plástica, Conocimiento del Medio natural, social y cultural, Desarrollo de la expresión musical, Literatura infantil, Desarrollo de las habilidades lingüísticas... El total de créditos de troncalidad viene a ser de 123. Los créditos de las asignaturas establecidas como *obligatorias* en cuanto que opción de cada Universidad son, en este caso: Matemáticas, Estética y Educación, Lengua y Cultura vasca, Fundamentos Didácticos de la Ciencias, Geografía e Historia, Lengua Española, Elementos del lenguaje musical... (entre otras), más propias de una Educación Primaria. El cómputo total de créditos obligatorios es de 37,5.

3. *El prácticum I, II y III*, aparece concebido como oportunidad que tiene el futuro profesional para aplicar en la práctica su formación teórica. Se organiza a lo largo de tres cursos (aunque en este caso el Practicum I se desarrolla en un primer curso y el Practicum II y III se realiza en tercer curso). Aparece vinculado a todas las materias troncales, tanto comunes como de especialidad, tanto en la Educación Infantil como en otras especialidades de Maestro. El cómputo de créditos supone un total de 32.
4. A esto se añade un grupo de *asignaturas optativas* cuyos contenidos son variados y recogen conocimientos de orden psicopedagógico, así como aspectos concretos de áreas curriculares. Serían por ejemplo: los Procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación bilingüe, la Audición musical activa, Historia de la Educación Infantil, la Evaluación en Educación Infantil... (entre otros). El total de créditos optativos que corresponde realizar a lo largo de la titulación es de 18 (en segundo y tercer curso). A estos se añadirán quince créditos de libre elección que elige libremente el alumnado.

A partir de aquí, puede apuntarse que, aunque estos Planes de Estudio de Formación Inicial se acomodan aparentemente mejor que los Planes de estudio de 1971 / 77 a las previsiones de una Educación Infantil, se sigue apreciando un sesgo muy importante hacia contenidos y créditos de materias que podríamos denominar tradicionales (por otro lado similares al currículum del Maestro especialista en Educación Primaria), en aquellas materias catalogadas como profesionales. Las prácticas de esta formación, por otro lado, siguen siendo insuficientes y se organizan durante tiempos cortos en cada curso escolar, lo cual no posibilita ni el conocimiento de un centro en concreto, ni mucho menos una dinámica de acción y coparticipación en el aula.

Por otro lado, y añadido a esto, ante la necesidad de reubicar al profesorado de EGB, excedentario tras la reorganización de la Educación Primaria (seis cursos donde antes eran ocho de EGB), y dada la escasez de profesorado especialista en Educación Infantil disponible para afrontar los cambios que se imponen a partir de la LOGSE, la Administración, en la década de los 1990, promueve nuevos sistemas de habilitación en Educación Infantil abiertos para diferentes vías de acceso, entre ellas, la habilitación a través de la rea-

lización de una prueba examen que consiste en la mera exposición de una aplicación práctica para esta etapa. Junto con esto, se deja también abierta la opción de cursos de habilitación, tipo postgrado, que se realizan en las Universidades por convenio con Sindicatos y el MEC.

El eje de estos cursos y, también, de la prueba de examen, recoge prácticamente los mismos contenidos. Se trata de contenidos generales sobre el modelo de la Educación Infantil, y sobre su marco curricular, que derivan, de hecho, de la aprobación de la LOGSE. Todos ellos, además, aparecen organizados en 25 temas que tratan de: *los Elementos del Currículum, los Niveles de Concreción curricular, las Bases Psicopedagógicas del currículum, la Estructura de la etapa, las Áreas de conocimiento, la metodología y la evaluación*. De estos temarios, corresponde destacar el enfoque y el peso mismo que se da a los contenidos dirigidos al ciclo 3-6 años, y también el hecho de que se deja olvidada y marginada la concreción de este currículum para el ciclo 0-3 años. Por otro lado, en relación al contenido de los diferentes temas y áreas, la mayor importancia se da al área de “*Comunicación y Representación*”, en la que se recogen temas como: el Lenguaje y su Didáctica, las Matemáticas y su Didáctica, la Plástica y su Didáctica, la Educación Musical y su Didáctica, etc.

Podemos añadir, además, que este temario carece de una visión interrelacionada del contenido de la propia Área y que, igualmente, éste no guarda interrelación con los contenidos de las otras dos áreas que se organizan en la Educación Infantil: “*Identidad y Autonomía Personal*”, y “*Conocimiento del Medio Físico y Social*”. A partir de aquí, uno de los aspectos innovadores del currículo de la Educación Infantil, como lo es el tratamiento y la consideración de las Áreas en *Ámbitos de experiencias*, va a quedar otra vez interpretado como se venía haciendo con anterioridad en un sentido de “*la/s disciplinas y su didáctica*”. De este modo, se rompe nuevamente con uno de los principios pedagógicos más importantes del Diseño Curricular de la Educación Infantil, como es el principio de la globalización y de la significatividad del aprendizaje. A partir de aquí, resultará muy difícil que esta formación inicial se convierta en una práctica de Educación Infantil integrada, como lo es el desarrollo de niños y niñas.

De forma paralela a estas nuevas opciones, en la Formación Inicial, con el Real Decreto 1004/90 que establece los requisitos mínimos en los Centros para el profesorado de la Educación Infantil, se pierde también aquel sentido

de la reivindicada titulación única y universitaria del profesional que ha de impartir docencia en esta etapa, siendo así que se contempla, de forma casi única, a Maestros de Educación Infantil entendidos como profesionales de un 2º ciclo (3-6 años). Para el primer ciclo de 0-3 años, se hace referencia a otros profesionales especialistas: profesionales de Educación Infantil con titulación de Formación Profesional de segundo grado.

2.1.3.1. *Plan de Formación Profesional Especialista en Educación Infantil*

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación del Sistema Educativo determina en su “Capítulo IV” que corresponde al Gobierno fijar las enseñanzas mínimas de la Formación Profesional para todo el Estado. Sin embargo, será competencia de las Administraciones Educativas Autónomas establecer el currículo para su respectivo territorio. Bajo estas premisas, y por contextualizar nuevamente en un territorio, el Decreto Foral 213/1998 de 29 de junio establece el currículo del Ciclo Formativo de Grado Superior que corresponde al título de Técnico Superior en Educación Infantil en el ámbito de la Comunidad Foral de Navarra. Este Decreto, recoge las Directrices Generales sobre el Título y las enseñanzas mínimas de Formación Profesional que se organizan desde lo estipulado en el Real Decreto 676/1993 de 7 de mayo (BOE 22/V/1993) y el Real Decreto 2059/1995 de 22 de diciembre (BOE 22/II/1996).

Este título comprende un conjunto de Ciclos Formativos con una organización en “Módulos” de duración variable. Estos Módulos se constituyen sobre la base de Áreas de conocimiento teórico-prácticas. El Ciclo Formativo de Educación Infantil se corresponde con una Formación Profesional específica de Grado Superior. Su duración es de 2000 horas, tal y como recoge el artículo 2º del Decreto Foral 213/1998 de 29 de junio. Esta especialización de Técnico Superior en Educación Infantil, pretende cubrir las necesidades de formación correspondientes al ámbito de docencia respectivo: el desempeño de funciones en el Primer Ciclo de Educación Infantil (0-3 años), para lo cual se considera fundamental el trabajo en equipo en cooperación con otros profesionales del mismo rango, al igual que la corresponsabilidad con las familias. Así, las enseñanzas de este Título se organizan en los siguientes Módulos profesionales:

1. Formación en el Centro Educativo.
 - Didáctica de la Educación Infantil (192 horas)
 - Autonomía Personal y Salud (192 horas)
 - Metodología del Juego (192 horas)
 - Expresión y Comunicación (192 horas)
 - Desarrollo Cognitivo y Motor (192 horas)
 - Desarrollo Socioafectivo e Intervención con las familias (192 horas)
 - Animación y Dinámica de Grupos (128 horas)
 - Propio, diseñado por cada Centro (64 horas)
 - Formación y Orientación Laboral (64 horas)
2. Formación en los Centros de Trabajo (656 horas)

El perfil profesional de este Título, resultará a su vez determinado por tres unidades de competencia:

3. Programar y evaluar los procesos educativos y de atención a la infancia.
4. Preparar, desarrollar y evaluar las actividades destinadas al desarrollo de hábitos de autonomía y a la atención de las necesidades básicas.
5. Preparar, desarrollar y evaluar proyectos educativos, formales y no formales.

En su conjunto, la cualificación profesional que se puede lograr con este Título Profesional deberá permitir a las/los Técnicas especialistas de Educación Infantil:

- La intervención socioeducativa directa, lo que es tanto como disponer de una adecuada competencia para programar, intervenir educativamente y evaluar programas de atención a la infancia, y aplicar para ello métodos de enseñanza-aprendizaje que puedan favorecer el desarrollo autónomo de niños y niñas de 0-6 años, con la adecuada organización de los recursos.
- Atender las tareas de cuidado básico de las criaturas y conocer las técnicas de primeros auxilios y de cuidados sanitarios y asistenciales básicos.
- Saber observar la evolución de niños y niñas, y ser capaces de detectar y orientar aquellas situaciones individuales que vayan apareciendo en el marco oportuno de actuación, informando de esto a las familias, y elaborando programas adecuados de intervención.

Los Centros autorizados para impartir este Ciclo Formativo deberán disponer de la autonomía pedagógica necesaria en el marco de lo estableci-

do en el mencionado Decreto Foral 213/1998 de 29 de junio (artículo 6º) para poder desarrollar el currículo, la elaboración de proyectos curriculares y de programaciones didácticas para cada uno de los Módulos Profesionales. Corresponderá por otra parte, adaptar éstos a las características concretas del entorno socioeconómico, cultural y profesional, siguiendo el marco de Directrices que se recoge en el Capítulo V del Decreto Foral 35/1995 de 13 de febrero, y teniendo así mismo en cuenta lo dispuesto en la Orden Foral 426/1995, de 11 de julio, por la que se regula el proceso de evaluación y acreditación académica del alumnado que cursa ésta Formación Profesional Específica en el ámbito de la Comunidad Foral de Navarra (BON de 4 de septiembre de 1995).

Habría que añadir que, quizás, se trata de un perfil profesional con demasiadas competencias y responsabilidades a la hora de ejercer el trabajo en esta etapa educativa. En base a esto, y aunque en el Real Decreto 1004/1991 (BOE 152 de 26/VI/91) se sostenga que el/la profesional Técnico Superior de Educación Infantil actuará bajo la supervisión general de Licenciados/as y/o Diplomados/as, y que actuará específicamente bajo la supervisión de un/a Docente Maestro/a, tal supervisión parece ser que no les va a eximir de su responsabilidad ante la toma de decisiones a la hora de la elaboración de los Proyectos Curriculares, los Programas de Intervención con las familias, la Programación de Actividades, la Evaluación de los Procesos de enseñanza y de aprendizaje, etc. Y deberán, además de todo lo anterior, llevarlos a la práctica, reflexionar sobre ella, y participar en la evaluación.

Esta consideración de los estudios de Técnico Superior en Educación Infantil, parece quiere significar una menor preparación a nivel comparativo con otros profesionales del Sistema Educativo. Y corresponde decir, igualmente, que incluso menor que la preparación de las/los profesionales del ciclo 3-6 años. Esto tiene así un claro significado: tanto la duración de los estudios, como las retribuciones salariales de las profesionales de la Etapa Educativa de Educación Infantil, siguen sin quedar homologadas. Sin embargo, a otro nivel, la titulación de Técnico Superior en Educación Infantil resulta positiva en la medida que regula el acceso al trabajo en el ciclo 0-3 años a cierta tipología de profesionales (por otro lado, bien preparadas mayormente), lo que implica la desaparición de la idea de que cualquier persona con titulación (puericultura, educadoras infantiles, etc.), o sin ella, pudiera impartir docencia en este ciclo.

En relación a los contenidos de este Ciclo Formativo, corresponde destacar como positiva la amplitud de los contenidos referidos al campo de la Psicología evolutiva que recogerán todos los ámbitos del desarrollo (cognitivo, motor, socioafectivo, de la personalidad...), al igual que las estrategias, especialmente el juego, así como la comunicación y las relaciones humanas. Otro aspecto importante que va a marcar el currículo de estas profesionales, van a ser las prácticas, las cuales aparecen bien consideradas tanto en número de horas, como en su planteamiento de carácter inductivo (proyectos tutorizados en el centro de trabajo). Resulta previsible, sin embargo, que estos contenidos queden escasamente tratados por cuanto se refiere a tiempo y profundidad por causas del gran peso que suponen los contenidos didácticos, especialmente los de desarrollo curricular.

2.1.3.2. Regulación de la Capacitación Pedagógica del Profesorado

Con la aprobación de la LOGSE, procedía regular la organización del Título Profesional de Especialización Didáctica (antiguo CAP), lo que significa una reformulación de los principios que regulan la Formación Inicial del Profesorado: Licenciado en otros campos, bajo la LGE. Los artículos 24.1 y 24.2, así como el 28, el 33.1 y el 56 de la LOGSE, junto con las Disposiciones Adicionales 4 (3º), 9 (3º), 11 (2º y 3º), serán ahora los que servirán de guía del currículo de esta Capacitación en cuanto a Aptitud Pedagógica. Con todo, el diseño del curso diríase presenta ahora un perfil más marcadamente profesional que el que regía al amparo de lo regulado bajo la LGE.

El Real Decreto 1692/95 de 20 de octubre de 1995, regula este Título Profesional de Especialización Didáctica. La duración mínima de esta cualificación pedagógica, será de un curso completo. La carga lectiva mínima serán 60 créditos, y no superior a los 75, con una equivalencia de 10 horas lectivas por crédito. Las enseñanzas teórico-prácticas se estructuran en obligatorias generales, obligatorias específicas, optativas (con un mínimo de 40 créditos), y enseñanzas de práctica profesional docente con un mínimo de 15 créditos.

En el marco de esta regulación, sin embargo, al amparo de la Disposición Transitoria primera de esta Ley, se autoriza a las Administraciones Educativas a que sigan organizando las enseñanzas conducentes a la obtención de los Certificados de Aptitud Pedagógica expedidos por los ICE's (al amparo de la

LGE), hasta el curso 1999-2000. El Real Decreto 173/98 de 16 de febrero, más adelante, recoge nuevamente el retraso de esta regulación en relación a la Especialización Didáctica prevista con la LOGSE, hasta el curso 2002-2003 (Disposición Adicional séptima). Esto se alarga, sin embargo y finalmente, hasta la entrada en vigor de los futuros títulos de grado y postgrado, presumiblemente hasta el curso 2006-2007 o 2007-2008. Y esto significa, que dieciséis años después de la aprobación de la LOGSE, la falta de seriedad en la organización de la “Especialización Didáctica” ha sido una constante mantenida y defendida por muchas Universidades, consentida y asumida desde la Administración. El nuevo Decreto, por otra parte, no terminó de aprobarse en el 2003, al parecer, porque a algunas CC.AA. no les convenía.

Las palabras de S. Morgenstern de Finkel y J.M. Maravall, podrían ser ilustrativas a este respecto. “Puede pues con todo esto dudarse, con muchas y variadas evidencias, de que el desarrollo cualitativo de la educación defendido desde las premisas de la LOGSE, es algo que no ha interesado a las instituciones responsables de la Formación Inicial, e incluso diríamos que a la Administración estas actuaciones no le han incomodado y hasta en muchos casos las han defendido. El enfoque técnico transmisivo en Formación del Profesorado mediante programas de instrucción programada, la microenseñanza, la aplicación de la tecnología educativa, sigue siendo aún, a pesar de la LOGSE, una constante” (S. Morgenstern de Finkel, 1994), o “una política oficial de formación ubicada entre el paternalismo ilustrado y el dirigismo” (J.M. Maravall, 1986).

2.1.3.3. *Algunas reflexiones sobre la Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil*

El Proyecto de estudio sobre el estado de la Formación del Profesorado de EGB en las Escuelas Universitarias de Magisterio, tras analizar los Planes de Estudio de Formación Inicial en el Marco de la LGE de 1970 (M. Fernández y J. Gimeno, 1980), establecía algunas consideraciones en relación al / a la profesional docente como mediador/a en el proceso de aprendizaje de niños y niñas, mientras se reivindicaba no sólo el conocer estos procesos, sino también, conocer las variables escolares y extraescolares que condicionan a las / los docentes. Tanto es así, que desde las premisas que recogen estos autores, la Formación del profesorado debía plantearse las siguientes exigencias:

- Una preparación científica que ayudara al profesorado a comprender las interacciones que ocurren en el sistema en el que se actúa.
- Una actuación operativa sobre la totalidad del Sistema. Esto requeriría dar respuestas originales en cada momento, respuestas, por otra parte, ajustadas a las características concretas de cada situación.
- Una actitud científica que garantizara las claves y métodos para conocer cada actuación, e igualmente la posesión de un autodomínio, conocimiento de sí mismo, y actitudes favorables para dar las respuestas ajustadas a cada situación.

Se ponía, por lo tanto, énfasis en la formación adecuada en cuanto a conocimientos científicos, de orden psicopedagógico, métodos apropiados para poder garantizar la adquisición de una actitud científica, y actitudes adecuadas de autocontrol. Y en relación a esto, uno de los aspectos importantes que en esta investigación se señala, es que el método con el que aprenden los nuevos profesores y profesoras, es el método que guía el aprendizaje de muchas destrezas profesionales de forma implícita, que esto configura las actitudes del futuro profesor o profesora, y que con esto, se va a enfrentar a las situaciones de enseñanza que se le irán planteando. Y por cuanto a los aspectos a tener en cuenta para analizar el sistema de Formación del Profesorado, según M. Fernández y J. Gimeno (1980), serían los siguientes:

	<i>Explícitos</i>	<i>Implícitos</i>
1. Conocimientos científicos en las áreas del currículo de la EGB.	A. Programas.	C. Método observado en su enseñanza.
2. Conocimientos y destrezas de orden pedagógico.	B. Programas y Destrezas explícitas.	D. Métodos observados. Ocasiones reales de conectar con la realidad.
3. Ocasiones de conocer la práctica educativa de EGB y de ejercitarse en ella.	E. Su programación explícita.	F. Práctica que se ha observado. Docencia ejecutada.

Este planteamiento, si traducido al análisis de la Formación del Profesorado, nos viene a decir que el tipo de profesor o profesora que se forma, y se ha podido formar, en las Escuelas Universitarias de Profesorado de EGB depende, en gran

parte, de los métodos con los que se le ha formado, y de las oportunidades que haya tenido de aplicar su formación teórica a las situaciones reales de enseñanza en la práctica. M. Fernández y J. Gimeno (1980), destacan en este sentido que:

- *Las disciplinas científicas*, y su configuración como contenidos que hacen referencia a las áreas curriculares de la EGB, que suponen de hecho en la Formación Inicial una continuación del curriculum que el profesorado ha cursado previamente en las enseñanzas medias y preuniversitarias.
- *Las disciplinas fundamentales de la educación* (Sociología, Psicología, Historia de la Educación, Filosofía, etc.), los contenidos de las mismas, que requerirían de una actualización, de una selección adecuada, y de una operacionalización, hacen referencia especialmente a temas muy generales, mientras presentan lagunas importantes por cuanto a conocimientos y destrezas concretas, al igual que en relación a contenidos básicos para el ejercicio profesional: fases evolutivas del pensamiento del niño, derivaciones del psicoanálisis a la educación, mecanismos de defensa, métodos de enseñanza sin texto, técnicas de Freinet, técnicas de juego, utilización del proyector y del magnetófono..., entre otros.
- Junto con esto, *las Didácticas, o Metodologías Especiales*, que no cumplen la función de aplicar los contenidos psicopedagógicos a un Área Científica concreta. Bajo la denominación de “Didáctica de...”, se acostumbra a esconder una materia más de contenido disciplinar.
- Por cuanto hace referencia a *las Prácticas*, las que se realizan no son las adecuadas. El sistema mismo de organización de dichas prácticas no es válido. Se plantean dificultades a la hora de acceder a un aula de EGB con carácter de profesor en prácticas. El futuro docente, en estas condiciones, conoce un número limitado de cosas, y en la mayoría de los casos, no se realizan las prácticas en el nivel de preescolar. La especialidad cursada en la Escuela Universitaria de Magisterio, no aparece muchas veces relacionada con la realidad que tiene que conocer en las aulas. Las Prácticas se utilizan para observar la docencia, pero tales observaciones no se incorporan después a una discusión acerca de las implicaciones de las clases teóricas.

Durante la realización de las Prácticas, no existe tampoco un apoyo claro. Ninguna o escasa ayuda se recibe desde la Escuela Universitaria de Magisterio, y cuando se establece alguna relación, ésta consistirá únicamente en reuniones con el alumnado. J. Gimeno y M. Fernández (1980), concluyen diciendo que las Prácticas dan la oportunidad al futuro do-

cente de reforzar un sistema pedagógico sin analizarlo. Y a todo esto se añade que la experiencia práctica les obliga a moverse dentro de un modelo pedagógico tradicional.

Por resumir finalmente la trayectoria que se puede deducir de la revisión sistematizada que realizan J. Gimeno y M. Fernández (1980), puede decirse que la situación ha cambiado muy poco por cuanto hace referencia a los Planes de Formación Inicial de Maestros surgidos con la aplicación de la LOGSE. Éstos siguen apoyándose en las mismas deficiencias y carencias en cuanto a formación científica, psicopedagógica, didácticas especiales y prácticas docentes, por su propia organización interna. Sí se han dado evidentes cambios de epígrafes, pero sin que los contenidos hayan evolucionado tanto.

2.2. Formación permanente del profesorado

2.2.1. Hacia una organización de la Formación del Profesorado durante los años 1970 y 1980

En todas las Reformas educativas que se precien como tales, la Formación Permanente del profesorado, en cuanto que recualificación profesional viene siendo considerada como un tema prioritario. Renovar un sistema a nivel interno, supone contar con un profesorado preparado, no sólo en los conocimientos a transmitir, sino en el componente profesional que su nueva labor exige. En su día, la LGE de 1970 contemplaba el derecho del profesorado de EGB a actualizar sus conocimientos mediante una formación continuada e insistía en el deber de todo profesional de estar atento a los cambios sociales y a la evolución de las ciencias. Sin embargo, a pesar de que la Ley reconocía este derecho y deber, no por ello, bajo los auspicios de la LGE, se organiza y planifica un sistema de formación continuada o permanente, obligatorio y articulado. Antes bien, se deja la formación continuada de esta manera, más o menos, a la voluntad del profesorado.

2.2.1.1. Los Institutos de Ciencias de la Educación

La Orden del 28 de febrero de 1975 delimitó un espacio para convocatorias específicas de Formación Continuada del profesorado, y marcó un espacio que

viene siendo considerado como el antecedente al Plan Nacional de Perfeccionamiento del Profesorado. A partir de aquí, los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs), serán los órganos que se comprometerán en estas tareas formadoras. Sin embargo, y aun con todo, sus actuaciones en formación aparecerán mayoritariamente orientadas hacia enfoques un tanto funcionalistas, mientras preparan cursos, seminarios y reuniones, bastante alejados, por lo general, de las necesidades reales de perfeccionamiento del profesorado en función de las requisitorias de sus prácticas docentes (B. Zufiaurre, 1994, pág. 187-198).

Los ICE's, se crearon por Decreto 1678/1969 de 24 de julio (BOE de 15 de agosto de 1969). Nacen asignados a las diferentes Universidades españolas con la pretensión de potenciar la investigación educativa, formar a los aspirantes a profesores de la Enseñanzas Medias, ofrecer vías de mejora del sistema educativo a través de la Formación Permanente del profesorado..., entre otras. Por otro lado, el momento político de creación de los ICE's, coincide con una serie de premisas: falta de personal especializado para la formación, y carencias en relación a la adecuación de la planificación política de la Formación Permanente. Esto lleva a los ICEs. hacia actuaciones poco significativas y amparadas en modelos de enseñanza transmisivos en su gran mayoría. Los ICEs, que debían abonar el terreno para el desarrollo de la LGE, acabaron traduciendo sus actuaciones en una amplia oferta de "cursos", mayoritariamente de un número reducido de horas. Los cursos aparecían, además, a cargo de profesorado "experto transmisor de información", y dirigidos a las y los maestros al margen de sus necesidades, de sus posibilidades, o de su motivación.

La dificultad de articulación de la oferta de formación en los ICEs se debía a la falta de medios de estas instituciones. Como mantiene S. García Gómez (1998, pág. 149): *"Contar con numerosos administrativos no era suficiente para orientar, coordinar y desarrollar actividades de Formación Permanente. Faltaban los formadores, los asesores, quienes sufrían una cerrada centralización y no podían atender la demanda que se originó en los inicios de la década de los setenta"*. En otro sentido, y siguiendo a F. Imbernon (1989), la labor de los ICE's se ha orientado a desarrollar cursos de especialización para las áreas de la segunda etapa de la EGB, y los cursos del Certificado de Aptitud Pedagógica para las Enseñanzas Medias, así como cursos de técnicas directivas, de administración escolar, y de tecnologías educativas.

El Curso de Adaptación Pedagógica dirigido al profesorado de secundaria (CAP), considerado como uno de los puntos fuertes en las actividades de los

ICEs toma forma dentro de esta estructura de los ICEs. Lamentablemente, por las peculiaridades de los ICEs, y por la penuria en cuanto a sus posibilidades de actuación: exceso de funciones, carencia de recursos, inestabilidad de las plantillas..., los Cursos de Adaptación Pedagógica nacieron bajo el estigma de *“formación de complemento”*, lo que es decir, a más de los estudios reglados de una previa Licenciatura especializada, o como obligación añadida para poder ejercer la función docente. En este contexto, los “cursillos”, como modalidad formativa eficaz, permitían atender al mismo tiempo a muchos profesores y profesoras. Facilitaban títulos canjeables por puntos para la movilidad del profesorado. Resultaban baratos en términos de costo económico, y situaban a la Universidad y a su profesorado como pilares de una mejora de la calidad de la enseñanza, aunque no contaran con posibilidades para ello. Y tal como mantiene el mismo F. Imbernon (1989), será el propio profesorado universitario, o sectores de entre éstos, quienes mostrarán escasa consideración hacia los ICEs y sus actuaciones.

Es en este marco que convendrá recordar, también, que los intentos de coordinar la labor de los ICEs a través del CENIDE (Centro Nacional de Investigación para el desarrollo de la Educación, BOE 10 de diciembre de 1969), fracasaron. A este le sucede la creación, por Real Decreto 750/74 de 4 de marzo de 1974, del INCIE: Instituto Nacional de Ciencias de la Educación, que luego se suprime por Real Decreto 2183/80. Posteriormente le sucederá la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado y la Subdirección de Investigación Educativa.

2.2.1.2. *Los Movimientos de Renovación Pedagógica*

En esta situación de evidentes carencias, previas y posteriores a la LGE, y en este sentido, también, mientras existían los Institutos de Ciencias de la Educación, en la Formación del profesorado serán los M.R.P.s (Movimientos de Renovación Pedagógica), y otras asociaciones profesionales no institucionales, los órganos y Colectivos que procederán a aglutinar al profesorado en actividades formativas: jornadas, cursos y escuelas de verano, durante los años 1960 y 1970.

Los Movimientos de Renovación Pedagógica tuvieron como pionero y precursor a la Asociación *“Rosa Sensat”*: un grupo de maestros/maestras y ciu-

dadanos que en septiembre de 1965 hacen su presentación pública en los locales de Fiscalía (Barcelona), y que ese mismo año organizan el primer curso de sus actividades. La intención inicial de la Asociación “*Rosa Sensat*”, era facilitar a las/los Maestros en ejercicio una formación post-normal (o post-formación de Maestro), que tuviera en cuenta la teoría y la práctica en cuestiones de psicología (conocer bien a niños y niñas), pedagogía (ser maestro/a respetando a niños y niñas), y sociología (inserción de la escuela en la realidad de un país y de una sociedad concreta). Se intentaba, también, aglutinar a Maestros/as que trabajasen en este sentido, y que pudieran traspasar sus experiencias a otros compañeros/as. Desde estas propuestas, confiaban en que se podía obtener un soporte ciudadano que se traduciría en colaboración, difusión y sensibilización, de una nueva escuela pública, y un nuevo modo de “saber hacer” profesional (VV.AA.-*Rosa Sensat*, 1998). Y con todo, las motivaciones básicas que impulsaron la creación de “*Rosa Sensat*” fueron:

- La constatación de la poca y mala formación que recibían los/las maestros/as en su paso por la Escuela Normal.
- La confianza de que esta formación repercutía en la educación y en la enseñanza que se realizaba en la escuela.
- El recuerdo y la constancia de una situación educativa en Cataluña anterior a 1939 (primero durante el esplendor de las Diputaciones, década de 1910, y después, con la segunda República, década de 1930), con la esperanza de recuperar el hilo de una tradición educativa que no se había perdido del todo (B. Zúfiurre, 1988, tomo I).

La creación de los Institutos de Ciencias de la Educación, lleva a la Asociación *Rosa Sensat* a analizar la posible colaboración con estas instituciones por cuanto a formación de Maestros. De hecho, no veían claras las posibilidades que ofrecían las ICE’s a la hora de replantearse la renovación a fondo de esta formación, y esto les llevó a la decisión de que no era conveniente hipotecar, ni de manera total ni parcial, la labor de formación que se había iniciado con los Movimientos de Renovación por medio de cursos, seminarios y escuelas de verano. *Rosa Sensat* como colectivo, sin embargo, ofreció sus esfuerzos y algunas personas para la formación en los ICE’s.

Las “*escuelas de verano*” (*escolas d’estiu*) para Maestros, habían sido históricamente uno de los instrumentos de los que se valió el Consejo de Pedagogía primeramente, y después la Generalitat de Cataluña, para impulsar la renovación pedagógica en Cataluña durante etapas previas: entre 1914-1923 y entre 1930-

1935. Pero estas experiencias habían sido truncadas por el lapsus de tiempo que abarcaron las Dictaduras de Primo de Rivera y el franquismo (VV.AA.-Rosa Sensat, 1976). En este contexto, en el momento en que se creó la Asociación “Rosa Sensat” en 1965, existía la idea clara de retomar el espíritu y las prácticas de las “Escuelas de Estiu”. Con todo, en julio de 1966, se reorganiza la primera “Escola d’Estiu” en su tercera etapa, y a partir de este año, y en las sucesivas escuelas de verano de años posteriores, se va creando un ambiente que facilita los contactos y la comunicación de experiencias y de situaciones entre el profesorado. Cada año se ofrecía así una gama de cursos, jornadas, encuentros, actividades, etc. cada vez más completa en cuanto a materias, y en cuanto a atención a todos los niveles educativos (B. Zufiaurre, 1988, tomo I).

Este movimiento de escuelas de verano y de renovación pedagógica, traspasa muy pronto el ámbito local de Barcelona, para acoger primero a profesionales de los países catalanes, y más tarde, de otros pueblos de España. Y con todo, lo que también se logra es impulsar en otros lugares (comarcas, Baleares, Valencia, País Vasco, Galicia, Madrid, etc.), la realización de Escuelas de verano inspiradas en “l’Escola d’Estiu” de Barcelona. Es en este sentido que, en los primeros años 1970, prácticamente todos los territorios del Estado español contaban con Movimientos de Renovación y con escuelas de verano.

Estos colectivos de Renovación Pedagógica, desde sus inicios articularon secciones llamadas de Parvulario. Algunas Escuelas de verano, entre ellas la de “Rosa Sensat”, inauguraban el “Llar d’Infants” para educadores que trabajaban en las guarderías. Era el año 1968. Por otro lado, los temas “a debate” de estas primeras escuelas de verano, y los cursos generales y de conocimiento, recogían la intervención de una amplia gama de profesionales (profesorado de Universidad, licenciados, científicos, maestros, etc.), todos ellos bajo un denominador común: una línea pedagógica coherente con el sentido global de la educación en lo referido a la búsqueda de mecanismos que pudieran promover cambios reales en la escuela (VV.AA.-Rosa Sensat, 1976). Poco a poco, los Movimientos de Renovación se extendieron por todo el Estado Español con sus correspondientes actividades y contactos a través de seminarios, cursos o encuentros, durante el verano y el año escolar. Progresivamente, dentro de este espíritu y estas prácticas, se fueron articulando diferentes asociaciones o colectivos permanentes, inter-movimientos e inter-actividades. Es durante el primer encuentro de los colectivos de Renovación, celebrado en Almagro en 1979, cuando se adoptó la forma y denominación de Movimientos de Re-

novación Pedagógica. Los M.R.P.s, se constituían así para aunar esfuerzos y participar de forma significativa en un marco nuevo de Formación del profesorado, bajo un ámbito de actuación definido por la defensa de una sociedad democrática que pudiera promover una escuela de calidad para todos y todas (B. Zufiaurre, 1988, tomo I).

Los rasgos que caracterizaban la visión de estos movimientos en relación a una escuela pública de calidad, eran la defensa de una institución plural, gratuita y laica, que atendiera la diversidad del alumnado. Sensible, por tanto, a la interculturalidad, no discriminatoria en razón de sexo, religión, raza o lengua; una escuela que fomentara la participación democrática, la solidaridad y la autonomía; una escuela que favoreciera la conexión de las experiencias vitales con los aprendizajes; una escuela que apoyara el fomento de la cultura popular, y también, la crítica al conocimiento enciclopédico; una escuela que tomara la investigación como principio didáctico, que definiera su proyecto educativo, y que no permaneciera ajena a la Comunidad (B. Zufiaurre, 1988, Tomo I, pág. 52-56). Para esto, los M.R.P.s centraron su actuación en la Formación Permanente del profesorado, lo que, según entendían, llevaría a renovar la escuela. En este sentido, las características más importantes en relación a la Formación Permanente del profesorado que defendían, venían a ser:

- Crear plataformas de opinión desde una perspectiva crítica en relación al modelo educativo que se proponía.
- Favorecer la elaboración autónoma del pensamiento pedagógico y de los proyectos educativos.
- Establecer puentes sólidos entre las prácticas y las teorías educativas.
- Fomentar la reflexión del profesorado desde y para la acción educativa.
- Orientar la Formación Permanente en pro de la consecución de una escuela pública de calidad.
- Considerar el centro escolar como unidad de renovación pedagógica.
- Promover la construcción del conocimiento pedagógico en colaboración y con la participación del profesorado.
- Estructurar la Formación Permanente desde una perspectiva crítica, marcando una continua revisión y adecuación del trabajo al ritmo de los cambios.
- Contribuir a que el profesorado sea actor en los procesos de elaboración de materiales y de proyectos curriculares, así como también, de los centros, en la investigación educativa, en la propia organización, y en el desarrollo de la Formación Permanente.

Será en este contexto de renovación de actuaciones y de actitudes en la escuela, que en diciembre de 1983, se celebra el Primer Congreso de Movimientos de Renovación Pedagógica en Barcelona auspiciado por el MEC. Este Encuentro, al que acudieron representantes de todos los Colectivos de Renovación, así como también, de otros grupos de formación institucionales, supuso un foro de debate y análisis de la situación de la Formación del profesorado en un momento de reforma. Y será a través de este Congreso, que el Ministerio propone aunar esfuerzos y hacer partícipes a estos Movimientos en el proceso institucional de Formación en y para la Reforma de la educación. Así, en las conclusiones de este Congreso de 1983, queda clara la necesidad de situar la Formación Permanente del profesorado dentro de una dinámica de formación de toda la Comunidad Educativa. La Formación Permanente debía suplir las carencias de una Formación Inicial deficiente, y resultaba preciso poner en marcha una dinámica de intercambio y de reflexión sobre la práctica, basada en la investigación, la interrelación entre las disciplinas, y la conexión con los intereses reales del profesorado (VV.AA.-MRP's, 1985).

2.2.2. Hacia una reorganización de la Formación del Profesorado. El espacio de la Educación Infantil

La supresión del INCIE, por Real Decreto 2183/80, y la creación de la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado y la Subdirección de Investigación Educativa, sientan la base institucional de nuevas estructuras para poder definir un nuevo modelo de perfeccionamiento, bajo tres líneas de actuación:

1. Subvención de actividades de formación en el extranjero para poder introducir propuestas innovadoras en la escuela.
2. Colaboración con los M.R.P's. en Jornadas de verano, y en otras actividades, a lo largo del curso escolar, para llegar a mayor número de profesionales.
3. Establecimiento de sistemas de Becas y ayudas para el estudio dirigidas a enseñantes. Asimismo, potenciar y subvencionar: Jornadas de Estudio, Simposiums, Congresos, etc., que tuvieran que ver con los elementos que integran el hecho educativo (B. Zufiaurre, 1994, pág. 187-198).

Quedaba claro, en este contexto, que el desarrollo de las Reformas Experimentales a partir de 1982 / 1983 exigía una nueva orientación en las propuestas de Perfeccionamiento del profesorado. No se podía plantear una Reforma con criterios de calidad si no se contaba con un profesorado que tuviera una actitud positiva hacia los cambios. Y para ello, correspondía afrontar una serie de pasos.

2.2.2.1. *Creación de los Centros de Profesores*

La creación de los Centros de Profesores: C.E.P.s (Decreto 2112/84 de 14 de noviembre de 1984), marca la intención de centrar algunos esfuerzos en su organización, y también, de involucrar a algunos Colectivos de Renovación y a profesionales adscritos a estos colectivos. Los C.E.P.s se concebían con la pretensión de ser un lugar de encuentro de docentes para el intercambio de experiencias, así como también, una plataforma estable para la innovación, el desarrollo curricular, y la investigación educativa. Sus actuaciones se organizan, por tanto, en la línea de favorecer una mejora de la calidad de la enseñanza (Real Decreto 2112/84 de 14 de noviembre, BOE 24/XI/84). Por otro lado, los C.E.P.s se articulan en dependencia directa de las Direcciones Provinciales del MEC, que serán los organismos que supervisen sus Planes de Acción, así como las dotaciones que vayan a tener. Y dentro del marco de las funciones de los C.E.P.s figura lo siguiente:

- Ejecutar los planes de perfeccionamiento aprobados por la Administración.
- Realizar actividades de participación, discusión y difusión de las Reformas que propone la Administración.
- Desarrollar iniciativas de perfeccionamiento y de actualización propuestas por el profesorado.
- Promover una equilibrada adecuación de los contenidos, de los planes, de los programas, y de los estudios, contextualizables según las particularidades del medio.
- Apoyar el desarrollo de investigaciones aplicadas dirigidas al mejor conocimiento de la realidad educativa y de los recursos didácticos disponibles.
- Ser centro de apoyo al desarrollo curricular y plataforma institucional para la renovación pedagógica y la difusión de experiencias.

El contexto para la preparación de un Plan de Perfeccionamiento del profesorado de Educación Infantil aparece encardinado dentro de esta estructura general de formación, aunque también se da la particularidad de que en los primeros años de experimentación de la Reforma de la Educación Infantil, el diseño y la coordinación de la formación de docentes corresponde a la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado, a través de las Unidades de Programas Educativos (B. Zufiaurre, 1994, pág. 82-90).

“En la Comunidad Foral de Navarra, y por particularizar en un territorio concreto (aunque se trate de una constante similar en otros contextos), territorio que no había asumido las transferencias educativas, por aquel entonces, un sólo centro escolar público (Nicasio de Landa) participó en el proceso de Reforma Experimental de las Escuelas Infantiles y es en este centro donde se centraron las acciones. Pero esto llevó, en consecuencia, a que durante aquellos años de experimentación de la Reforma de la Educación Infantil, las actividades de formación dirigidas al profesorado de Educación Infantil en general, se organizaran sólo de forma puntual, y que fueran mayoritariamente de tipo informativo. En aquel momento, los esfuerzos se dedicaron fundamentalmente a dotar de recursos materiales a los centros, así como la habilitación de espacios para los centros preescolares que iban a acoger a las criaturas de 3 años.

No obstante, puede decirse y sostenerse con buen criterio, que durante los años 1985, 1986, 1987 y 1988, hubo un movimiento importante de formación en torno a la experimentación de la Integración Escolar (*Reforma de la Educación Especial* (E.E.): *Real Decreto 2639/82* de 15 de octubre de 1982) en los CEP's de Navarra y especialmente en el de Pamplona, como también aconteció en otros territorios. La Formación, en este sentido, aparecía diseñada por las/los profesionales que participaban en la experimentación de esta Reforma de la Educación Especial, y esta formación se realiza a partir de las necesidades de formación que detectaban los equipos educativos de los centros tal como se refleja en las memorias y planes del CEP de Barañain y Pamplona”. VV.AA.-MEC (1987/88) (B. Zufiaurre, 1994, pág. 97-102).

2.2.2.2. *La Formación de profesionales para desarrollar la Reforma de la Educación Infantil*

El grupo de profesionales de Educación Infantil resultó ser el grupo más numeroso en cuanto a participación en las actividades de formación de la “inte-

gración de la E.E.”, de tal forma que, con el apoyo y confrontación con las y los profesionales de la Educación Especial, pudieron ir aplicando en la escuela los modelos educativos que a nivel teórico se iban conociendo. Y será a partir de esta puesta en práctica, que surge la necesidad de desarrollar actividades puntuales de formación en contenidos específicos de integración y de Educación Infantil. Tanto es así que, mientras por un lado, la Formación del Profesorado en el Plan Experimental de Educación Infantil partía de apoyar un modelo de Formación acorde con el modelo educativo que definía la Reforma, por otro, el MEC se planteaba también que las iniciativas de formación debían responder a las necesidades que se detectaban en los equipos de los centros, de los análisis del profesorado, y de las requisitorias que el nuevo papel del profesorado debía desempeñar en la sociedad (VV.AA.-MEC, 1989d). El doble mensaje: renovación desde la base y reforma institucional de implantación, se combinaba desde entonces bajo unas ciertas claves de control de lo que se pudiera hacer, y esto precisamente se fue reafirmando con el paso de los años para encorsetar más los cambios.

El Plan de Formación de Profesorado de la Educación Infantil se desarrolla, con todo, de forma paralela a la implantación del Anteproyecto de Marco Curricular de la etapa. En un sentido similar, la valoración del primer año de experimentación de la Educación Infantil (Orden Ministerial de 26 de abril de 1985), podría interpretarse como una primera fase de conocimiento de la realidad de los centros que iban a participar en esta Reforma en cuanto a: posibilidades, necesidades, dificultades de los centros, del alumnado y del profesorado. Tras esto, se da paso a una segunda fase (Orden Ministerial de 4 de abril de 1986), caracterizada ahora por la implantación del modelo educativo. La coordinación general del programa, correspondía a la Subdirección General de Educación Preescolar. Y para realizar el adecuado seguimiento de las actuaciones, se efectuó una división del territorio español en cinco zonas, de las cuales se responsabilizaba un/a coordinador/a de la Comisión de Seguimiento. Del mismo modo, se crearon tres Equipos para la coordinación general de todo el Proyecto, con una composición y actuaciones definidas con anterioridad (B. Zufiaurre, 1994, pág. 82-90).

En este esquema, el Equipo B, aparecía como el pilar fundamental que sustentaba el desarrollo del plan y el diseño de la formación. Sobre esta base, y la de los otros dos Equipos, se realiza un plan específico de intervención en cada zona que se trazaba a través de encuentros, intercambios, reuniones de

organización y de programación. Y es bajo este esquema que desde 1985 se realizan las actuaciones que se van proponiendo: Jornadas de septiembre de 1985, Foro de experiencias en cada zona entre enero-febrero de 1986, Jornadas Generales en mayo de 1986, viaje a Italia para conocer el “modelo de escuela infantil” que venía funcionando en la Región de Emilia Romana, en abril de 1986 (VV.AA.-MEC, 1989f).

El modelo de Formación del Profesorado que se vislumbra en este Plan, se apoya en una tipología de profesor/a que se desprende, o resulta adecuado, para el nuevo modelo educativo de la Educación Infantil. Este modelo se sostendría, al menos si hubiera sido oportunamente apoyado, en base a los principios de la “*Escuela Constructiva*” que recoge F. Tonucci (1990), que partiría de la idea de un profesional considerado mediador en el aprendizaje del alumno/a, y conocedor de los diferentes aspectos que intervienen en los procesos de aprendizaje. Y sería hacia esto que debían orientarse tanto las actividades escolares como las extraescolares.

2.2.2.3. *La experimentación de la Reforma de la Educación Infantil*

En todo este proceso, al profesional de Educación Infantil se le quería considerar como un investigador de su propia práctica. A otro nivel, se insistía en dar un gran énfasis a los conocimientos científicos de orden psicopedagógico, bajo un método de investigación científico apropiado para garantizar una actitud científica de las/los profesionales ante las situaciones escolares que discurrían de forma paralela al desarrollo del currículum. Otro aspecto de interés en relación a la experimentación de esta Reforma, es la importancia del Equipo Docente como núcleo de confrontación de puntos de vista, de debate, de toma de decisiones, el espacio, o lugar de reflexión, en relación a las prácticas individuales y colectivas... Los Equipos Docentes, eran quienes analizaban las situaciones problemáticas, y quienes, en su “saber hacer”, ayudados por los responsables de coordinación, decidían los aspectos de las prácticas que debían cambiar. Para ello, se les posibilitaban materiales, documentos y formación relevante en relación a su trabajo. Así, cada centro llevó su propio itinerario formativo, y de esta forma, hubo experiencias diversificadas que se intercambiaban en los diversos Encuentros, o Foros programados, por los Equipos de formación (VV.AA.-MEC, 1989d/f).

A nivel general, se realizaban Jornadas conjuntas con la participación de todo el profesorado para tratar temas relevantes y para ir integrando los avances que se venían dando por parte de cada Equipo de Centro. Y entre estos temas relevantes, podrían citarse: las bases psicopedagógicas del currículo, el conocimiento de los procesos de aprendizaje, los procesos de desarrollo de la infancia de 0 a 6 años, el tratamiento de las necesidades educativas especiales, la escuela inserta en el medio, las relaciones familia-escuela, la planificación de las experiencias, el espacio y el tiempo en la Educación Infantil, la metodología por rincones, la entrada de niños y niñas en el centro escolar, etc. Durante los cinco años que duró el programa del Plan Experimental, cada centro siguió su propio proceso, y todos los centros acabaron realizando sus Proyectos Educativos configurados como: *un proyecto real consensuado por el profesorado y las familias, en el que se había invertido mucho tiempo, muchos debates, mucho trabajo, pero un proyecto que partía de la satisfacción de haber conseguido un gran logro: “cambiar la vida en la escuela”* (VV.AA.-MEC, 1989d).

A otro nivel, con la formación que se había llevado adelante de forma paralela al desarrollo del Plan Experimental de Educación Infantil, el MEC parecía haber logrado aquellos objetivos que se había propuesto: *estructurar la Formación del profesorado teniendo en cuenta las deficiencias en cuanto a Formación Inicial y las necesidades de los equipos de los centros.*, lo que es tanto como decir, incorporar la innovación a la práctica cotidiana. Unos años después, el Proyecto de Reforma de 1987, establece la Formación del profesorado como un proceso de Formación Permanente que puede garantizar la continuidad de la Formación Inicial. En cualquier caso, bajo el marco de este nuevo proyecto de reforma, se aspiraba a una formación académica y profesional, una capacidad de reflexión sobre la práctica educativa, dar validez al trabajo colectivo y en equipo, garantizar una actuación rigurosa, sistemática, reflexiva y coherente, tanto en el conjunto del centro educativo, como en la propia aula. Y para ello, la investigación curricular se configuraba como elemento central a la hora del perfeccionamiento del profesorado (VV.AA.-MEC, 1987a).

2.2.2.4. *Reforma curricular en Educación Infantil. Virtualidad de unos planes de formación*

A partir de 1987, y para atender las necesidades derivadas de la Reforma Curricular, el MEC se plantea la organización de Planes Provinciales de Forma-

ción del Profesorado anuales consecutivos (Autonómicos en aquellos territorios con competencias en educación), para dar cauce a las pretensiones que entonces se planteaban:

- Renovar la Formación Inicial, integrando los avances científicos, técnicos, psico-pedagógicos y didácticos a las necesidades del sistema educativo.
- Potenciar la participación del profesorado en el diseño y organización de los Planes de Formación Permanente basados, por otra parte, en las necesidades, inquietudes e intereses, que van emergiendo de la práctica profesional.
- Favorecer la reflexión teórica y práctica en educación, para así incidir en la mejora de los Centros.
- Especializar al profesorado en áreas determinadas prioritarias: Escuelas Infantiles, Educación Especial, Educación Física, Idiomas extranjeros...
- Avanzar en la actualización científica y didáctica de las diferentes disciplinas para enfrentarse a la generalización de las Reformas curriculares en fase de experimentación.
- Recualificar al profesorado de la Formación Profesional para que pudiera atender aquellas ramas de mayor demanda social.

Para conseguir estas metas, por otro lado, se querían potenciar las siguientes líneas de actuación:

- Consolidación de los C.E.P.s, equipándolos con suficientes recursos materiales y humanos. Reorganización de la intervención de estos. Coordinación de la formación a través de Planes Provinciales.
- Creación de una Red de Formadores, formada por profesorado encargado de coordinar y dinamizar la Formación Permanente del profesorado.
- Impulso del reciclaje y la formación individual del profesorado con la concesión de ayudas, licencias por estudio, y otras medidas, con las que se pretendía favorecer la autoformación del profesorado.
- Desarrollo de actuaciones que pudieran tener incidencia inmediata en el aula para garantizar su repercusión en el Centro Educativo: Cursos de Actualización Científica y Didáctica... y otros, en todas las áreas curriculares.
- Recualificación de las plantillas docentes, por la vía de Programas de Especialización (Logopedia, Ed. Especial, Educación Infantil, Idioma, Música, Educación Física, etc.)

- Promoción de la formación en temas transversales, estructurados con carácter interdisciplinar, y dirigidos hacia etapas y ciclos, sea: Educación para el consumo, Medio Ambiente, Coeducación, Formación Europea, Museos, etc.

Y con todo, lo que se trataba es de proporcionar una infraestructura de perfeccionamiento válida, aunque institucionalmente regulada, que dejara un poco de lado otras opciones autónomas de renovación de las prácticas. El MEC, afronta ahora este desafío en colaboración con las Comunidades Autónomas, a las que poco a poco se transfería autonomía en pro de una descentralización de la formación, abriendo un cierto camino para el traspaso de transferencias educativas a las Comunidades Autónomas (VV.AA.-MEC, 1988b).

2.2.2.5. *Formación de Formadores y Responsables de Área*

Los Planes de Formación de Formadores (F.F.) y de Responsables de Área y Ciclo (R.E.A.C.), se configuran desde estas premisas como programas de especialización que se inician en el curso 1987-88, bajo dos tipologías de programas que vienen a ser similares en cuanto a contenidos de formación: *reflexión acerca de la Formación Permanente del profesorado; profundización en aspectos de Teoría Curricular; análisis de diferentes diseños curriculares; capacitación para el desarrollo de los niveles de concreción del currículo y su aplicación; estudios relacionados con el aprendizaje según las aportaciones de las diferentes escuelas psicológicas; introducción de diferentes modelos y tipologías de investigación didáctica (general y específica); capacitación para la planificación y diseño de actividades de formación; conocimiento de técnicas de aprendizaje para personas adultas, etc.*

Estos programas difieren, sin embargo, en la temporalización de su contenido, y también, en relación al campo de actuación de su labor educativa, según sea el territorio que les corresponda. Así, los Programas de “*Formación de Formadores en Didácticas específicas*”, se realizan con unas características particulares: convenio con las Comunidades Autónomas con competencias en materia de Educación, convenio con las Universidades que expiden los títulos académicos al finalizar los cursos y durante las fases prácticas de los mismos, adscripción del profesorado participante que pertenecía al territorio

MEC, a las jefaturas de las Unidades de Programas Educativos (U.P.E.). En Educación Infantil, este tipo de Programas se realizaron durante el curso escolar 1988-89, que era el segundo año de experimentación de este Programa de Reforma.

La misión de los Formadores de Formadores (vinculados a las U.P.E.), o también de los Responsables de Área y Ciclo (vinculados a los CEP's), consistía en asesorar, coordinar, apoyar y realizar, las actividades de Formación Permanente del profesorado correspondientes a su área o ciclo, y prevista y organizada a través del Plan Provincial de Formación. La actuación de estos/estas formadores debería estar coordinada con los Responsables de Área y Ciclo quienes coordinaban los grupos de trabajo, planificaban y dinamizaban la formación de los centros, y del profesorado adscrito a los C.E.P. (VV.AA.-MEC, 1988). En la Comunidad Foral de Navarra, por particularizar, tres profesoras participaron en estos Programas de especialización dirigidos a la Educación Infantil: dos dentro del Programa de F.F. y una en el de R.E.A.C. Con esta estructura, se organizó de forma escalonada el inicio de este tipo de formación experimental dirigida a las diferentes etapas y ámbitos.

2.2.2.6. *Planes Provinciales de Formación del Profesorado*

Siguiendo con este orden en la evolución de las propuestas de formación para la reforma, en 1988, se abre el espacio para los Planes de Formación del Profesorado. Así, por ejemplo, el Plan del Curso 1988-89 del MEC en Navarra (aun sin transferencias en educación), contempla dentro de sus objetivos a largo plazo: *“conseguir unos Planes Provinciales de Formación que estructuren convenientemente la respuesta a las necesidades específicas de una zona y promuevan las innovaciones que el sistema educativo demanda en cada momento”*. En este contexto, y nuevamente por contextualizar en una realidad que resulta bastante similar en otros espacios, en la Comunidad Foral de Navarra se organiza la Comisión Provincial de Perfeccionamiento del Profesorado durante el primer trimestre del año 1988. Esta Comisión, tras varias reuniones mensuales de trabajo, presenta su primer borrador de trabajo en junio de 1988. La propuesta de aprobación de dicho Plan se planteó en la convocatoria del 24 de noviembre de 1988. (Actas de las Sesiones de Constitución y Organización de

las Actividades de la Comisión Provincial de Perfeccionamiento del Profesorado) (VV.AA.-Gobierno de Navarra, 1988 / 89).

El Plan de Perfeccionamiento del Profesorado de Navarra, se concebía, por aquél entonces, como un instrumento para garantizar la articulación y coordinación de todas las iniciativas de formación. Este Plan, se concebía como un espacio de planificación y estructuración de la Formación Permanente y debía, por tanto, preparar la unificación de las dos redes que en ese momento atendían la formación en Navarra hasta diciembre de 1990, que es cuando se asumen las transferencias en educación: la red del MEC y la del Gobierno de Navarra. La Comisión de Perfeccionamiento del Profesorado de Navarra estaba integrada por aquél entonces por representantes del MEC (Jefe de Unidad de Programas, Jefe de Inspección, Técnicos de la Unidad de Programas, Directores de C.E.P.), representantes de la Escuela Universitaria de Profesorado de EGB, de la UNED, del Movimiento de Renovación Pedagógica: ADARRA, los sindicatos y, también, representantes del Gobierno de Navarra.

Como modo de funcionamiento operativo, la Comisión se planteó la detección de las necesidades de formación realizadas por cada organismo (MEC, Gobierno de Navarra, C.E.P.s), a partir de las diferentes realidades, y teniendo en cuenta el tipo de atención que cada organismo venía realizando hasta entonces. Las diferentes propuestas se debatieron, se distribuyeron oportunamente las áreas que correspondía atender, y también, el territorio que cada institución debía abarcar. Quedaba claro, que esta distribución de competencias, debía de entenderse de forma flexible, y abierta a una eventual participación de otros organismos. En este panorama, los criterios acordados para la planificación y la realización de las actividades de formación fueron los siguientes:

- Cada Institución podría tomar decisiones en las actividades de las áreas designadas, aunque debía ajustarse al marco del Plan Provincial.
- Cada Institución debía asumir los gastos del proyecto de actividades formativas en las áreas asignadas. Previo informe, se podrían, sin embargo, transferir partidas económicas de una institución a otra.
- Los recursos materiales (espacios, recursos, medios técnicos y didácticos, etc.) se podrían utilizar en común, previa solicitud de los mismos.
- El personal técnico de las distintas Instituciones debía apoyar la planificación, seguimiento y evaluación de las actividades formativas, para así potenciar los recursos humanos disponibles en la Comunidad.

- El campo de acción del Gobierno de Navarra, la Dirección Provincial del MEC, y la Escuela de Magisterio, sería todo el profesorado de la Comunidad Foral. Cada Centro de Profesores atendería la zona oficial del C.E.P. y los Centros de Recursos que estuvieran adscritos.

Con este primer Plan, las estrategias de formación que se pretendían potenciar iban a ser: *cursos, grupos de trabajo, seminarios, Encuentros, Jornadas, Cursos de Especialización* de larga duración, etc. Las diferentes instituciones se comprometían a velar por la continuidad y coherencia de los Programas de Formación, mientras la Comisión se planteaba, además, estudiar y planificar medidas para la realización progresiva de actividades de perfeccionamiento en horario lectivo.

En los documentos del año 1989 (tanto en las convocatorias de reuniones de la Comisión, como en las Propuestas de las diferentes instituciones, y en los borradores del nuevo Plan del curso 1989-90...), se puede apreciar cómo se mantienen las mismas líneas de actuación previstas, y también, los criterios a tener en cuenta a la hora de la realización de las actividades. En definitiva, se constataba cómo el Marco del Plan de Perfeccionamiento del Profesorado de Navarra aparecía cada vez más elaborado. El Plan quería atender las propuestas del profesorado en cuanto a temas, tiempos, lugar de formación, la definición y concreción del tipo de estrategias a desarrollar, entre otras. Y los criterios que se definen en relación a las diferentes estrategias a contemplar en el nuevo Plan 1989-90 para las organizaciones participantes, van a ser:

- Acercar el perfeccionamiento al profesorado, partiendo de sus necesidades, articulándolas en el marco de planes globales, y aproximando las actividades de formación a los centros de trabajo.
- Enlazar la Formación Permanente con la práctica, en un intento de replantear y planificar la actividad docente del profesorado.
- Priorizar los grupos de trabajo frente a los cursos y cursillos. Estos últimos, planificarlos como motivación para grupos de trabajo, o para atender las demandas de los grupos de trabajo existentes.
- Priorizar los grupos de formación en centros: basados en sus necesidades y relacionados con su proyecto de docencia.
- Propiciar las demandas de perfeccionamiento a través de los Consejos Escolares, previo análisis de las necesidades, y teniendo en cuenta al profesorado y a su proyecto educativo.

- Fomentar la apertura de los grupos de trabajo cuyas experiencias se tomaban en cuenta. Aportar estas experiencias, compartir y colaborar de modo conjunto.
- Rentabilizar los recursos materiales y personales. Recopilar, para posterior publicación, las experiencias más significativas e innovadoras para ayudar a la generalización de la reforma.
- Estudiar y planificar las medidas oportunas para la progresiva realización de las actividades de perfeccionamiento dentro del horario lectivo.

Es en este contexto, y al menos durante los cursos 1988-89 y 1989-90, que se inicia una vía de formación generalizada dirigida al profesorado de Educación Infantil. Las propuestas buscaban integrar mejor la teoría y la práctica, profundizar en la formación teórica, asentar las implicaciones pedagógicas de las diferentes teorías psicológicas en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas de 0 a 6 años. Se daba especial importancia a la atención de los centros que acogían niñas y niños de 3 años, a la organización del aula por rincones, a los talleres de expresión: plástica, dramatización, música..., a la formación en temas específicos demandados por el profesorado (el juego, el teatro de marionetas, los hábitos y rutinas...), entre otros. El profesorado, por su parte, participa con interés y entusiasmo en las actividades de Formación. Con todo, en Navarra, y por ejemplificar, se crea un ambiente de colaboración y de ayuda entre profesionales y centros que desbordaba las posibilidades de los equipos de apoyo al profesorado existentes en los C.E.P.s a la hora de poder atender el trabajo en los centros.

La estrategia de formación que predominaba, por aquel entonces, era la de cursos de larga duración cuyos contenidos se organizaban entre una fase teórica (20 horas) y otra práctica (30 horas). Por otro lado, este tipo de cursos posibilitaron el seguimiento de la formación en grupos de trabajo, en centros, e inter-centros. A otro nivel, los *Seminarios de Investigación*, como modalidad de trabajo, resultaron también válidos para la formación en temas específicos, por ejemplo: el juego, el análisis del sexismo en los centros, etc. Una persona especialista en el tema que actuaba como directora, y una persona del grupo ejercía como coordinadora y organizaba el trabajo de forma conjunta con la asesoría del C.E.P.

Otra de las estrategias que resulta válida para la formación en Educación Infantil serán los *Talleres*. Sin embargo, corresponde decir que, desgraciadamente, estas estrategias no pudieron tener una continuidad, no por la deman-

da, sino porque no se podía atender adecuadamente ésta. Y es así que, en 1990, con la asunción de las transferencias educativas en la Comunidad Foral de Navarra, se procedió a cambios en esta estructura de la formación. Se pasó paulatinamente a centralizar el diseño, la planificación, y las actuaciones en Formación, en la nueva Unidad Técnica de Formación, cerrándose en cierto modo aquel proceso previo de formación continuada más abierto y flexible. En Navarra coincidieron así, por un lado, la asunción de las transferencias en educación, y por otro, las regulaciones de la LOGSE en pro de una vía de “implantación curricular”.

2.2.3. Formación institucional en el marco del debate de la Reforma a partir de 1990. El contexto en Navarra como ejemplificación

Con la asunción de las transferencias en educación en Navarra en 1990, los C.E.P.s se quedaron sin recursos humanos para atender la formación y el asesoramiento. Esto llevó a romper con el itinerario formativo que muchos centros educativos habían empezado con anterioridad. Así por ejemplo, dentro del marco de las actividades de formación, durante el curso 1989-90 se procedió al debate de los Diseños Curriculares Base. En Navarra, fueron los C.E.P.s quienes asumieron la propuesta de debate elaborada por la Comisión Provincial de Perfeccionamiento que fijaba las siguientes líneas de actuación:

1. Los centros educativos serían el lugar para estos debates, por su carácter profesional.
2. El personal de Apoyo para los debates estaría integrado por:
 - Inspección del MEC y del Gobierno de Navarra.
 - Servicio de Orientación.
 - Personal del C.E.P.
 - Personal de la Unidad de Programas Educativos.
3. Las Fases del debate que se organizan fueron:
 - Cuestiones generales.
 - Por niveles y áreas.
 - Recogida de conclusiones.

En relación a esto, y a través de los datos recogidos en el C.E.P. de Pamplona, recurriendo también a la evaluación de las actividades, a las reuniones de evaluación y de seguimiento del Plan de Formación del personal de apoyo

a los CEP, y a diferentes modos de “registro personal” de profesorado de apoyo y asesor..., podría sostenerse que el proceso de formación que se había iniciado con los primeros Planes de Perfeccionamiento del Profesorado (1988-89 / 1989-90) resultaba coherente y posibilitaba una atención directa a los centros escolares. Por otro lado, y por cuanto a los criterios a tener en cuenta para el desarrollo de las estrategias de formación, se favorecía la formación en centros y la concienciación al profesorado de sus propias necesidades, opción oportuna de formación, según mantienen: M.A. Santos (1991), J. Elliott (1990), C. Marcelo (1994), y otros.

El profesorado de Educación Infantil, participaba y se implicaba de forma especial en las actividades de formación. Por otro lado, su formación resultaba ser la más dinámica de entre todos los niveles educativos: *el profesorado de Educación Infantil aparecía como muy activo y reflexivo*, se recogía en los Informes de Seguimiento. Se podía mantener una relación de comunicación rica y fluida entre los equipos y los asesores, y también, crear un ambiente cálido, transparente y tolerante, en el que se posibilitaba la libre expresión de los problemas, las necesidades, los puntos de vista, etc., lo que resultaba ser una actitud positiva para afrontar los cambios. Es así que, apoyándonos en una larga experiencia de ocho años como asesora de formación (A. Albertín, 2001) se puede corroborar lo que mantiene V.S. Ferreres (1997, pág. 183): *“el profesorado de Educación Infantil es quien mejor acepta y participa en formación”*.

2.2.3.1. *La asunción de competencias en educación en Navarra, cambios en el recorrido formador*

Durante los cursos escolares 1990-91 y 1991-92, la Formación Permanente del Profesorado de Educación Infantil en Navarra tomará un nuevo rumbo marcado por dos hechos relevantes: el cambio de la estructura y organización de los servicios de Formación (1990) por un lado, y la aprobación de la LOGSE (1990), por otro. Estos hechos marcaron la implantación de la Educación Infantil como primer nivel del Sistema Educativo (curso 1991-92). A otro nivel, la asunción de las transferencias educativas por parte del Gobierno de Navarra, llevó a que fuera ahora el Departamento de Educación, Cultura y Deporte, el responsable de las tareas de difusión, desarrollo y evaluación de los Planes de Formación.

La organización de la Formación Permanente del Profesorado, queda así determinada por una nueva estructura orgánica aprobada por el Decreto Foral 190/90 de 31 de julio de 1990 (BON nº 98 de 15 de agosto). Según esta nueva estructura, la Sección de Formación del Profesorado aparecía integrada ahora en dos Unidades Técnicas: una de Centros de Apoyo al Profesorado (CAP), y otra Unidad Técnica de Formación del Profesorado (U.T.F.). La primera atendía a los cinco CAP's de la provincia y sus respectivas extensiones, pues así se denominaban los anteriores Centros de Recursos. A los CAP's, se les dotó de personal Asesor especialista en Áreas que debía intervenir en las zonas de formación respectivas. Mientras tanto, la U.T.F. estaba dotada de personal técnico que, de forma conjunta con responsables de la Unidad Técnica de Programas Experimentales, debía intervenir en toda la Comunidad marcando de este modo las directrices de Formación a los CAP's.

Esta nueva estructura, supuso un hándicap en la formación, especialmente para el profesorado de la Educación Infantil, por cuanto que la figura del Asesor/a en Educación Infantil no estaba contemplada en los CAP's, y por cuanto que había una sólo Asesora en la U.T.F. que debía atender las demandas de este nivel en toda la Comunidad. Este hecho, repercutió en la participación del profesorado de Educación Infantil que estaba muy acostumbrado a participar en formación y a que se les atendiera directamente. A otro nivel, en los CAP's se cambió el tipo de organización y de funcionamiento de los grupos. Y junto con eso, las convocatorias de formación a los centros, cuando las hubo, se hacían para seguir con alguna actividad iniciada con anterioridad.

Con la aprobación de la LOGSE (1990), por otro lado, se crea también un cierto desconcierto, preocupación y hasta angustia en el profesorado ante lo desconocido. El profesorado sabía que iban a ser los/las primeros/as que debían implantar, o implementar, el Diseño Curricular Base, pero no tenía información precisa acerca de en qué iba a consistir el cambio, qué es lo que en concreto iba a cambiar por Decreto, cómo iba a quedar su situación (especialmente en el caso de profesorado provisional), qué iba a pasar con los apoyos a los centros... y otras.

A todo esto corresponde añadir que, aunque el D.C.B. para Navarra estaba ya realizado, no estaba aún aprobado por causas del cambio de Gobierno tras las elecciones de junio 1991. Este cambio de Gobierno lleva a un retraso en la publicación, e información, acerca de las actuaciones en formación para desarrollar el D.C.B. en su aplicación a los Centros educativos. Sin embargo,

y aún con todo, se puede sostener que el Plan de Formación del curso 1990-91 (primer Plan de Formación del Gobierno de Navarra), recogía en su diseño las aportaciones de la evaluación del Plan de Formación anterior (1989-90), especialmente, en lo que hace referencia a las modalidades de formación antes propuestas sea: *Formación científica y didáctica* por medio de cursos A.C.D. en sus modalidades A (150 h.), B (50 h.) y C (20 h.); *Formación en Centros* mediante convocatoria; *Grupos de trabajo*, mediando también convocatoria para su constitución.

Ahora bien, estas actividades no pudieron ponerse en marcha hasta el primer trimestre del año escolar 1990-91. Entonces, se dio mucha participación en los cursos A.C.D., y no se pudo atender toda la demanda. A otro nivel, en el seguimiento y evolución de los cursos, se dejaba notar el sentir del profesorado ante el desconocimiento de cómo se iba a implantar la Reforma y el cambio que supondría esto en la organización de los centros escolares. Es así que el Plan de Formación del Curso Escolar 1991-92, estuvo centrado en “sesiones informativas” sobre el carácter del Diseño Curricular Base de la Comunidad, como modalidad de formación que se concebía como instrumento para garantizar a todo el profesorado de Educación Infantil un conocimiento básico sobre el sentido y las características de la propuesta curricular que se recogía en el D.C.B. Estas acciones informativas se realizaron en dos sesiones de 3 horas, en horario lectivo, con lo cual, la Administración educativa obligaba a la asistencia. En la primera sesión, se tratan los aspectos más generales del D.C.B., y en la segunda, las Áreas de experiencia y sus orientaciones didácticas.

2.2.3.2. *Formación e implantación de la Reforma en Navarra*

A partir del curso 1992-93, el Plan de Formación del Profesorado de Educación Infantil estuvo marcado por el proceso de implantación de la Reforma Curricular en Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra, que había comenzado el curso 1991-92. La propuesta de formación aparecía encaminada a proporcionar al profesorado del “ciclo 3-6 años” los instrumentos que le permitieran una revisión y actualización científica de su práctica docente para conseguir un mejor conocimiento del currículo de la Etapa y las implicaciones a la hora de la elaboración del Proyecto Curricular.

La oferta de actividades y de modalidades de formación, resulta amplia y variada. Predominan los *cursos A.C.D.* con sus fases teóricas y de aplicación práctica. También se retoma la modalidad de *Seminarios de Investigación* en temas demandados por el profesorado. Y es a partir de este año cuando los Planes de Formación aparecen orientados por principios similares: los objetivos se podrían aglutinar en uno, que es: “*garantizar los procesos de diseño, desarrollo y evaluación del currículum*”, lo que es una pretensión marcadamente institucional, no tanto de grupos de centro, aunque las actividades y modalidades de formación siguieran en la línea establecida con anterioridad (Planes 1992-93, 1993-94, 1994-95). A partir del Plan (1996-97), a este objetivo se le añadirá uno nuevo que contempla la revisión de los Proyectos Curriculares.

Hasta el curso escolar 1996-1997, podría decirse que los Planes de Formación del Profesorado habían tenido más o menos la misma estructura, habían ido recogiendo más o menos el mismo tipo de actividades y de modalidades, y se atenían a principios similares. Si contemplamos los Documentos oficiales, los Planes de Formación de aquellos años resultaban coherentes con las necesidades del Sistema Educativo en plena fase de regulación curricular en la Etapa. Ahora bien, de la información registrada al respecto, podría sostenerse que los Planes no estaban encardinados como tareas a realizar en los centros escolares y para la mejora de las actuaciones en las aulas. Esto es, no suponían, por lo menos a un nivel general, cambios en las formas de hacer en la escuela, tal como se planteaba con la Reforma.

Esto, podría interpretarse que venía motivado por diversos factores que podían interferir en el desarrollo de las Reformas y de la formación. En primer lugar, la Resolución 502/1992 de 17 de junio, por cuanto que la Administración educativa marca los tiempos para la realización del P.C.C. (Proyecto Curricular de Centro), en los Centros de Educación Infantil y Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra. Se trataba de unos tiempos limitados, máxime cuando en los Centros escolares se comenzaban a configurar los Equipos Docentes. Además, hasta entonces, en formación se había incidido en la importancia del Proyecto Educativo. Así, algunos centros que estaban implicados en este quehacer, se ven obligados a abandonar ésto, y a implicarse con la tarea que urgía: elaborar los P.C.C. que tenían que entregarse a la Administración. Por otro lado, como el tiempo apremiaba, no se podía tampoco pensar en diversificar las estrategias de trabajo de los centros en función de las necesidades. Tampoco se podía esperar a que cada equipo decidie-

ra qué aspecto de la práctica educativa le preocupaba más, o aquello que más necesitaba. Y la conyuntura resultaba buena para que las editoriales se dieran prisa y presentaran los nuevos materiales que permitían incorporar propuestas para realizar los P.C.C. (B. Zufiaurre, 1993).

Corresponde añadir, además, que con las nuevas funciones de los Equipos Psicopedagógicos, estos debían ahora encargarse de asesorar a los centros a la hora de la elaboración de los P.C.C. Estos/as profesionales, cuya trayectoria en la escuela estaba marcada por el cuidado y la supervisión de las Necesidades Educativas Especiales, tenían que asumir estas nuevas tareas en poco tiempo, y sin la adecuada formación en cuanto a identificación de los D.C.B. Por todo esto, y porque además el D.C.B. de Educación Infantil se configuraba en este primer nivel de concreción bastante cerrado y prescriptivo, se comienza con una fase o proceso de elaboración de Proyectos Curriculares de Centro que siguen una línea de “implantación curricular”, es decir, que marginan un tanto el desarrollo profesional y la capacidad de las personas a la hora de la toma de decisiones, y que simplemente, proceden a adaptar los contenidos mínimos prescritos en el D.C.B. al centro, adaptando las propuestas editoriales, sin otras estrategias de acompañamiento, y sin incluir propuestas diferentes.

Y es este proceso el que llevó a que todos los P.C.C. se hicieran de la misma forma, y a que el producto o resultado final fuera prácticamente una copia desglosada del D.C.B. de Educación Infantil de la que partía la Administración. Todos los P.C.C. eran prácticamente iguales, y esto se refería tanto a los P.C.C. de un centro de zona/pueblo rural, localizado en la zona vascofona de Navarra, o al P.C.C. de un Colegio Privado del centro de la ciudad (Pamplona), y también, prácticamente iguales que el P.C.C. de un barrio marginal de la ciudad. En este contexto, la formación transcurría por unos derroteros diferentes a las tareas que resultaba necesario realizar en los centros para poder desarrollar una Reforma.

Estas actuaciones podría decirse que desvirtuaron todo el trabajo de formación que venía desarrollándose. Y esto incluía las propuestas de itinerarios formativos emprendidos con éxito durante años anteriores. Si esto se unía al agravante de que, una vez elaborados los P.C.C.s, sin un debate serio, profundo, o de interés, sobre la práctica docente y sus condicionantes en los centros, lo que acontece es que se instaura algo así como unos sistemas de doble contabilidad: una cosa es lo que hay que enviar a la Inspección (que es lo que figura en el P.C.C.), y otra es lo que cada uno, o una, como docente va a hacer en su práctica diaria.

2.2.4. Los Planes de Formación: a modo de recapitulación

La historia de los Planes de Formación del Profesorado en la Comunidad Foral de Navarra, que en esta obra ejemplificamos por contextualizar realidades, sigue un proceso similar, aunque con características específicas por cuanto que se dan algunas claves concretas y diferenciadas: implantación de la LOGSE, reorganización de las opciones de formación, transferencias en educación en 1990, cambios o rotación en el poder político..., a otros Planes Provinciales de Formación del territorio MEC. Y resulta evidente que en este proceso de cambios en la Formación del Profesorado, al igual que de cambios en el desarrollo de las Reformas, se pueden deslindar con meridiana claridad las tres fases diferenciadas que sostiene V.S. Ferreres Pavía (1997), a partir de la investigación que desarrolla:

1. *Una primera fase*, que comienza en el año 1988 con la creación de la Comisión Provincial de Perfeccionamiento del Profesorado, que parte de varias reuniones de trabajo y de coordinación de los diferentes organismos, en este caso en Navarra:
 - Gobierno de Navarra.
 - MEC: C.E.P.s y Unidad de Programas Educativos.
 - Escuela Universitaria de Formación del Profesorado.
 - UNED.
 - Movimientos de Renovación Pedagógica: (ADARRA).
 - Sindicatos representativos.

Esta fase cristaliza, tras una primera propuesta, casi provisional en cuanto que tardía, en 1988-89, en el Primer Plan Provincial de Formación del Profesorado 1989-90. Este Plan se caracterizaría así, por una suma de actividades que se realizan en el marco de los diferentes ámbitos de actuación de los que se responsabilizaba cada organismo de forma independiente.

El Plan de Formación del Profesorado (1990-1991), que supuso, por causa de la asunción de las transferencias educativas, una nueva estructura que pretendía cohesionar los medios e infraestructura existentes hasta ese momento. A partir de ahí, se dará paso a una nueva estructura organizativa: el Consejo de Formación del Profesorado e Innovación Educativa de la que dependían la Comisión Permanente de Evaluación y la Comisión de Seguimiento del Plan de Formación.

2. *Una segunda fase*, de Normalización de los planes de formación previos de la que será consecuencia la elaboración del plan 1991-92. En esta segunda fase, quedan clarificadas tanto las funciones de los CAP's, como de la Unidad Técnica de Formación, así como los modos de intervención en la planificación de esta Formación, de los Equipos Psicopedagógicos, y de la Inspección Técnica.

Será durante esta segunda fase cuando la Unidad Técnica de Formación establecerá los objetivos, las líneas prioritarias, las modalidades formativas, y las condiciones para la participación del profesorado en esta formación. Los CAP's, a su vez, podrían completar esta oferta mediante convocatorias específicas de formación por la vía de los grupos de trabajo o de seminarios. Durante esta fase, la Comisión de Seguimiento y Evaluación propone al Consejo de Formación un Plan de Evaluación y un diseño específico para:

- Seleccionar y/o diseñar los instrumentos de evaluación adecuados según los indicadores acordados.
- Organizar los canales de recogida de información.
- Elaborar la información y emitir informes periódicos de todo ello al Consejo de Formación e Innovación Educativa.
- Acordar cauces de ayuda al Consejo en la toma de decisiones a partir de todas las conclusiones a las que se fuera llegando (VV.AA.-Gobierno de Navarra, 1991/1993/1994).

3. *La tercera fase*, que supone la consolidación de esta labor de planificación y de organización y funcionamiento de la Comisión de Seguimiento del Plan, se refleja en la elaboración del Plan de Formación del Profesorado del curso 1992-93 y 1993-94. La estrategia planificadora se fundamenta ahora en las propuestas que emanaron de la Comisión de Seguimiento y Evaluación del Plan anterior, que ya hacían referencia a las funciones de los diferentes órganos:

- Equipo técnico de los CAP's:
 - Realiza el análisis de las necesidades y demandas de Formación del Profesorado.
 - Colabora en la planificación de la formación.
 - Contextualiza la incidencia de las diferentes actividades de formación.

- Identifica las deficiencias y necesidades que existen en cuanto a formación del profesorado.
- Equipos psicopedagógicos y de Orientación:
 - Valoran el tipo de actividades y de modalidades de formación más adecuados en el marco de los objetivos que se persiguen.
 - Analizan las condiciones de realización de las actividades y su impacto en la vida de los centros.
- Inspección Educativa:
 - Coordina las actuaciones de asesoramiento que se va a precisar en el proceso de elaboración de Proyectos Curriculares.
 - Valora las necesidades en cuanto a recursos humanos que puedan hacer posible la realización del plan (Planes Provinciales de Formación del Profesorado, 1992-93, Gobierno de Navarra).

El órgano responsable de la elaboración del diseño final del Plan de Formación, sería la Unidad Técnica de Formación. Por otra parte, la organización de las actividades formativas se contemplaba a nivel general dentro del horario laboral. Algunas actividades, como las sesiones informativas y los proyectos de formación, se podían desarrollar dentro del horario lectivo, o de permanencia en el centro. Los espacios de formación, por su parte, acostumbraban a ser en los CAP's. El tema de homologación, registro y certificados de las actividades, aparece también regulado por Normativa, y la concreción de permisos para asistir a actividades formativas que requirieran de liberación horaria, se regulaba por la Inspección Educativa, previa consulta a las direcciones de los Centros Escolares.

Los Planes de Formación, una vez elaborados y aprobados, se publicaban y difundían en los centros educativos a principios del curso académico, ya fuera por la vía de los CAP's en Navarra, o por la vía de los CEP's en el territorio MEC. En algunas autonomías, las Unidades Técnicas de Formación centralizadas podían también asumir esta responsabilidad. En Navarra, una vez recibida la información sobre las actividades formativas, los centros educativos hacían una valoración de la oferta. Y a partir de esto, debían efectuar los ajustes organizativos y de horarios que consideraran convenientes para participar en estas actividades en función de sus necesidades y posibilidades. La estructura de las actividades, según las modalidades previstas en el Plan, debía orientar a los Centros para establecer algunas prioridades en su plan de formación. Y esto debería quedar reflejado en la Planificación General del Centro.

En relación a los *cursos de especialización*, por Convenio con la Universidad, conviene destacar, que tal como se recoge en el estudio de V.S. Ferreres Pavía (1997, pág. 192), y de la información registrada en Navarra, estos incidían más en la formación científica y especializada, mientras los ámbitos de investigación educativa, desarrollo profesional, didácticas especiales, etc., quedaban relegados. Esto denotaba, por un lado, una visión academicista de la Universidad, y por otro, demuestra también que las Ciencias de la Educación no han llegado a ser entendidas por el profesorado como eje de atención y de desarrollo que puede propulsar la mejora de la calidad de la enseñanza. Y este hecho, también se confirma en el estudio de J. Gimeno y M. Fernández (1980).

En relación a los cursos de especialización, los problemas que se han podido percibir, tanto en Navarra como presumiblemente en otros territorios, son: una falta de coordinación y de criterios unificadores que les dieran una garantía de consistencia; problemas técnicos y económicos en cuanto que estos cursos no incluyen un monto económico sustancial que permita elegir a las y los ponentes adecuados; problemas relacionados con la selección de los participantes, más o menos heterogéneos (lo que aumenta la complejidad y la dinámica de estos cursos); problemas relacionados con otros condicionantes, ya sea la asistencia, gratuidad, validez, lugar de desarrollo de los cursos, distancias, etc. Por otro lado, se constata también que los cursos acostumbran a ser buenos en cuanto a contenidos pero que suelen mayormente resultar deficitarios a nivel didáctico. Los/las ponentes, por su parte, no acostumbran a estar mal valorados pero, muchas veces, acostumbran a desconocer la realidad educativa de los centros escolares y las demandas que el cambio educativo plantea en un contexto.

Apéndice

Las mujeres profesionales responsables
de una opción de Escuela Infantil
con pretensiones de futuro

Cualquier intervención en la Escuela Infantil con perspectivas de futuro, encajaría desde una perspectiva de investigación-indagación *abierta al hacer compartido*, lo que cristalizaría en una visión abierta hacia un modelo de *Escuela Constructiva* en palabras de F. Tonucci (1990). Este enfoque, entendemos que nos facilita la vía adecuada para poder desvelar, descubrir y desarrollar, las grandes potencialidades del ser humano desde su nacimiento. Es de ahí, que se podría dar forma a los procesos de crecimiento intelectual, de pensamiento, de racionalización, y de juicio de niños y niñas, futuras personas adultas. Y es de este modo, que las criaturas podrían comprender la complejidad de las situaciones, la globalidad de las experiencias, los procesos de construcción del conocimiento..., mediante la confrontación de sus puntos de vista, de los saberes, de las ideas..., socializándose y construyéndose en interacción unos con otros y descubriendo la vida.

En relación a esto, conviene destacar la importancia que tiene un ambiente apasionante y retador para niños y niñas, un ambiente que aglutine las iniciativas, la invención y la reflexividad de los conocimientos que todas y todos traemos a la escuela. Afrontar esto así, ayudaría a Maestros y Maestras a descubrir qué es lo que verdaderamente nos han enseñado a hacer y cómo, qué

métodos utilizamos y cómo lo hacemos verdaderamente, qué objetivos estamos consiguiendo y si verdaderamente éstos se corresponden con las metas educativas que defendemos. Para proceder de este modo, resultará siempre oportuno indagar en lo que ocurre, los porqués, las realidades, o en cuáles son los roles que como profesionales se vienen marcando a Maestros y Maestras desde una Formación Inicial, desde las oportunas estrategias de Formación Continuada del profesorado, desde quienes regulan la educación, desde la propia estructura de la escuela, desde las funciones a desempeñar por esta, o por resumir, desde nuestro saber y querer hacer como profesionales docentes.

En el marco de estas reflexiones, lo que resulta pertinente es contextualizar estos análisis en relación a: *quienes son y cómo están formadas las y los profesionales que ejercen en la práctica real y que, a su vez, forman y han formado parte de unas estrategias de formación; cuáles son sus características, sus rasgos, su saber hacer, su disponibilidad, etc.* Y partiendo de estos referentes, lo que corresponde es analizar *“quienes son y cómo se encuentran: la profesión y las profesionales de la Educación Infantil”*, porque de ahí, se podrán llegar a establecer algunas *relaciones entre el ejercicio laboral, el desarrollo personal y profesional y la Formación del Profesorado*, los obstáculos que se plantean, las casuísticas que delimitan, que obstaculizan, o condicionan, el desarrollo docente de unas profesionales que sufren las consecuencias y los síntomas propios de la “feminización profesional”, de la “intensificación del trabajo”, de un contexto de “malestar docente”..., que afecta a su desarrollo personal, profesional, laboral, la salud...

Nos situamos en el marco mayoritario de unas profesiones y unas profesionales mujeres. Por ello, corresponderá trazar el *“espacio o marco de una investigación sobre la mujer y su desarrollo profesional y laboral”*, sobre cómo viven las mujeres su dedicación profesional a doble jornada, sus obligaciones, niveles de compromiso, los condicionantes de servicio y de vocación, implícitos o no..., al trabajo de las Maestras de Educación Infantil. Esto es, procede trazar un mapa en relación a *quiénes son, cómo están, qué pueden hacer, y cómo se puede apoyar* a las profesionales Maestras de Educación Infantil, partiendo siempre de cómo viven, qué necesitan, cuáles son las demandas reales de su ejercicio profesional, de su ser y sentir emocional a nivel personal, laboral y social...

Es en este sentido, que amparándonos en los resultados de un Proyecto de Investigación “Mujer, Salud y Calidad de Vida”, B. Zufiaurre et al. (1997), se puede constatar que el trabajo con la infancia representa para la mujer una

forma de asumir las funciones reproductivas familiares. Como ejercicio profesional, se sitúa a caballo entre las pautas propias de la “esfera pública” y los cometidos propios del “ámbito de lo privado”, por cuanto que servicio docente, asistencial y laboral al mismo tiempo, o también, como modelo de desarrollo profesional deficitario en cuanto a unos niveles de realización profesional y social y unos límites al desarrollo de las capacidades intelectuales bajas.

La no diferenciación entre los roles personales y familiares de estas profesionales, lo que se apoya en un modelo de relaciones causales simplista, sujeto como está a un corpus ideológico de libre elección individual antes que a una planificación de carácter institucional (Sandra Acker, 1994), va a llevar como consecuencia a unas pobres repercusiones en relación a la posibilidad de introducir cambios, lo que resulta difícil en el mundo de la Educación Infantil, Ana Albertín (2001). Para la mujer, el marco profesional, cultural e histórico de la atención a la infancia, está mediado por unas funciones asistenciales, de cuidado, de apoyo, pre-educativas. Y es así que esta función laboral encaja en el sector de las profesiones feminizadas siguiendo las pautas que se establecen por causas de la división sexual del trabajo por los condicionantes propios del acceso de la mujer al mundo del trabajo asalariado.

Las funciones personales, profesionales y educativas arrastran un déficit histórico, social y político, en términos de consideración profesional, y esto lo sufren las mujeres y se ven limitadas. El entorno de las profesiones feminizadas, que incluye todo el gran ámbito de los servicios personales y domésticos, Maestras, sanidad, comercio..., representa según datos del Instituto de la Mujer (1988) un 12,8% de las mujeres ocupadas frente a un exiguo 0,8% de varones. Sin embargo, son los varones quienes acostumbran a ocupar aquellos cargos de mayor retribución y representatividad.

Son estas profesiones las que precisamente funcionan como “colchón emocional” de la sociedad, mientras presentan un perfil por cuanto a estatus, bajo, con bajos salarios, escasa consideración social, y excesivas responsabilidades: enseñar, educar, buen trato, cuidar, atender... El desarrollo profesional en estos ámbitos aparece asociado al estrés, la baja autoestima, la falta de tiempo, los complejos de culpa, los miedos, la disconformidad... Por otro lado, y además, en este ámbito de la Educación Infantil las mujeres se han encontrado ante muchas propuestas de cambio y a contradictorios requerimientos de familias, criaturas, sociedad, instituciones..., lo que les lleva a caminar por el territorio de en medio evadiéndose de lo que no entienden y no saben si quieren o pueden hacer.

Según sostiene M. Apple (1989, pág. 62), el trabajo femenino remunerado suele interpretarse en torno a dos tipos de división: una “vertical”, en la cual las mujeres aparecen en desventaja respecto a los hombres, y una “horizontal”, en la cual las mujeres se concentran en tipos determinados de tareas. Así es que, en el entorno de las teorías tradicionales, se construyen las afirmaciones cotidianas que expresan los juicios de valor que determinan a cada uno de los sexos, y que se transmiten por la vía familiar, los libros de asistencia infantil, la comunidad, los medios de comunicación... Estas se van infiltrando en la vida de las personas, en nuestro mundo de valores, desde la educación de los más pequeños, y esto consagra las situaciones de diferencia delimitadas sexualmente. Los Medios de comunicación, por otra parte, no son ajenos a esto, cuando nos aportan unas imágenes de las mujeres como amas de casa, como madres, como objetos sexuales..., frente a los hombres que aparecen como asalariados, investigadores, agresivos, creadores..., pero siempre ajenos a cualquier imagen de atención a los hijos o las tareas domésticas, Naina Browne-Pauline France (1988).

Según el estudio referenciado, B. Zufiaurre et al (1997) y otros, las Maestras de Educación Infantil proceden mayoritariamente de un nivel de clases asalariadas y medias bajas (pobres y de pocas luces según algunos tópicos sexistas que se recogen en escritos de economistas clásicos, Adam Smith, 1799: 686). En el estudio de Navarra, se constata que entre un 35 y un 40 % son solteras (las más jóvenes y con más largas interinidades), provienen de núcleos familiares de varios miembros, y buscan una cierta independencia del entorno familiar sin desvincularse de estos porque además su nivel de sueldo no se lo permite. Y esto, que puede ser consecuencia de la despoblación de las zonas rurales, del cierre de escuelas rurales, y otras, por el descenso de natalidad de los años 1970, 1980 y 1990, lleva también a una demanda clara a favor de un clima familiar afectivo que les hace conscientes de sus limitaciones y les crea cierta inseguridad.

Las Maestras casadas (aprox el 50%), por su parte, se interpretan en un nivel y un estatus complementario al de sus maridos, muchos de ellos de profesiones liberales. Son las responsables del trabajo doméstico en sus casas, y es así que tienen una marcada tendencia a escaparse de las aulas cuando cubren con sus responsabilidades de “guarda y custodia” de “su clase”. Y esto lo sabe y lo consiente la Administración puesto que así se evita otras reivindicaciones en relación a las mejoras salariales, de condiciones de trabajo, y otras. Las

Maestras de hecho son herederas de una situación histórica que implicaba que la mujer tenía habilidades suficientes por naturaleza para trabajar con la infancia. Esto conlleva que no precisaba de una formación específica, y no es casual que esto era así hace apenas 30 años. Casualmente, también, sigue siendo una situación que se repite con el rol propio de las niñeras, el cuidado de ancianos, e incluso no mucho mejor con el territorio de la asistencia social.

Las claves de este tipo de trabajos que nacieron a tiempo parcial, hay que buscarlas en los tópicos en relación al trabajo y la maternidad. La madre continúa en la Maestra, la mujer es sustituta de la madre para un número determinado de niños, Anna Freud (1997, pág. 71), y la compensación económica por este trabajo no debe generar grandes expectativas. La escasa motivación hacia las tareas relacionadas con la promoción profesional, la coordinación interna, la formación, que demuestran las Maestras, especialmente aquellas profesionales en zonas urbanas y con mayor antigüedad..., debe ser interpretada desde esta perspectiva. El rol de ama de casa y las responsabilidades familiares son lo primero, el trabajo escolar una distracción, una forma de salir de casa, y de mantener unas relaciones sociales.

Si además, la jornada laboral (horario partido), no dificulta los hábitos de vida del hogar, no se precisa de otra asistencia en las casas y se puede compaginar con una cierta satisfacción las tareas domésticas y laborales, con esta prolongación misma de la crianza y la asistencia que es uno de los rasgos propios de una sociedad patriarcal. Las mujeres están así educadas para escuchar y atender las necesidades de los demás, los más pequeños, los mayores, la pareja masculina. La mujer está en función de ellos y de ellas y se olvida de sus necesidades: —reparten su salud desde tiempos inmemorables, están enfermas y aun cuidan—, Carmen Valls (1994, pág. 69), pero esto también le engendra estrés y problemas de salud.

La imposibilidad de desdoble y la vivencia de no cumplir como le gustaría le genera fatiga, desgaste en el equilibrio físico y emocional, estrés y trastornos físicos y psíquicos. Esto, además, le lleva a unos mecanismos de negación de la realidad que difícilmente le permiten evolucionar y que tampoco permiten que estas profesiones evolucionen. Y la solución a todo esto pasaría por establecer un nuevo equilibrio, un pacto hombre-mujer, que permitiera buscar mejores soluciones entre equilibrio personal y desarrollo social, superando así las premisas de un modelo de desarrollo patriarcal que está afectando al desarrollo y a la evolución.

Según sostiene M. Angeles Duran (1987), el trabajo doméstico es un trabajo interminable, sin horarios, cíclico, que se repite, y que arrastra fatiga, estrés, cansancio. Y uno de los riesgos más habituales relacionado con esto es la depresión. En las sociedades desarrolladas, las mujeres juegan la función de aportar nutrición, reconstitución, soporte, afectividad, seguridad, tolerancia frente a la agresividad de la vida... La doble jornada laboral de la mujer implica que, mientras por un lado, el trabajo asalariado mejora la autoestima, la seguridad, la tolerancia, la coherencia, la capacidad de toma de decisiones, el desarrollo de habilidades, el afrontar dificultades, resolver problemas..., B. Zufiaurre et al. (1997), cuando lo importante es salir de la esfera privada y ser alguien en la esfera pública, por otro lado, plantea igualmente complejos de culpa, problemas de salud, estrés, inseguridad, baja autoestima..., que también son condicionantes de una inhibición y unos niveles de descualificación y de desprestigio profesional, que coartan las posibilidades de esta etapa educativa, y que alteran las premisas de funcionamiento de un modelo de sociedad que presumiblemente se plantea la equidad, el desarrollo, el progreso y el bienestar como metas.

A partir de estos análisis no resultará difícil deducir y dar forma a algunas “variables” que consideramos conviene considerar a la hora de plantearse la Formación, tanto Inicial como Continuada, de las Maestras de Educación Infantil, Y de aquí, se podrán extraer las justas consecuencias para desarrollar del mismo modo algunas “estrategias” que resultaría conveniente tomar en cuenta y aplicar para que las profesionales de Educación Infantil vivan y se desarrollen laboral, personal y socialmente, de una forma positiva, constructiva y enriquecedora, lo que contribuirá ciertamente a su crecimiento, a la mejora de su ejercicio profesional, de su autoestima, su “saber hacer”.

La mujer Maestra de Educación Infantil se ha ido construyendo en un mundo condicionado y configurado bajo premisas androcéntricas. Esto ha marcado su conciencia, deseos y aspiraciones, y ha obstaculizado, mayormente, el que se sienta sujeto, capaz de distanciarse de los demás y de interponer sus propias valoraciones, su saber hacer y su saber ser. Desde estas limitaciones, se enfrenta a unas tareas profesionales ante un mundo versátil y creativo como es el infantil, correspondiéndole vehicular y modular un futuro en el que los primeros estímulos, los primeros aprendizajes, y la forma de enfocarlos, son de lo más importante.

Las Maestras de Educación Infantil, son mayormente responsables de una etapa de Educación Infantil, configurada como proceso intencional en el que

corresponde individualizar y socializar la globalidad. Se enfrentan así, a un desarrollo infantil abierto, autoregulable, interactivo, grupal y cooperativo, creativo, flexible, dinámico, reflexivo..., y se debe comprometer en esta tarea de ayudar a construir el conocimiento científico y cultural para atender las exigencias de una sociedad compleja en una línea abierta propia de una pedagogía de la investigación, una pedagogía del cambio y una pedagogía del trabajo en equipo (Albertín, A., Zufiaurre, B., 2005).

El desarrollo de la infancia, a cuya tarea se compromete, y de cuya tarea se responsabiliza la mujer Maestra, junto con otros agentes educativos, no deja de ser un mediar ante un grupo social con identidad propia a quien hay que ayudar a ser y a hacer. Corresponde pues abrir el camino hacia una intervención educativa que permita y posibilite organizar las condiciones de vida de la infancia con perspectivas de futuro, infundiendo a niños y niñas confianza y seguridad con referencias afectivas, emocionales, culturales, y que deberá además organizarse desde premisas de comprensión de la diversidad y de desarrollo de una conciencia social libre y abierta.

La forma de afrontar el conocimiento, y de vehicular oportunamente las enseñanzas orientadas a la infancia, es y debe ser global, es decir, las Maestras, se enfrentan ante una formación personalizada que pueda dar forma a una educación integral que incluye destrezas, conocimientos, valores, actitudes... El fomento de hábitos de comportamiento democrático, el desarrollo de la creatividad, del espíritu crítico, las metodologías activas, investigadoras..., son parte de este compromiso. Se trata de construir, de hacer juntos (no tanto de instruir, ordenar y transmitir), desde y a partir de una concepción global y ecológica de la educación en el marco de una realidad compleja en la que coexisten acontecimientos y cultura científica, F. Tonucci (1990), y a la que corresponde acercarse de forma no parcelada, sino con rigor e imaginación, con sincronía y armonía.

El desarrollo de una cultura del conocimiento activo, relacionado con el entorno social, económico y cultural, que se puede y debe realizar en colaboración con las familias y desde un espíritu claro de igualdad de derechos y de rechazo de las discriminaciones, solamente puede plantearse de la forma oportuna desde y a partir de estrategias prácticas de intervención, de comunicación grupal, interacción, reflexión, de discusión y negociación de sistemas de trabajo... Y esto sólo encaja bajo premisas de una “cultura de colaboración”, no tanto con modos y maneras de “guarda y custodia” y de desarrollo de apren-

dizajes instrumentales. Las Maestras en su Formación Inicial y continuada, deberán ser instruidas hacia la búsqueda y organización del conocimiento con el recurso a las estrategias de indagación oportunas, no tanto instruidas en un cúmulo de materias que empiezan y acaban en si mismas en modos deductivos de construcción científica... Se trata de hacer y construir conocimiento, no tanto vehicular la transmisión de conocimientos parcelados, con los niños y niñas y la construcción de su conocimiento y sus vivencias como eje.

El conocimiento tiene un valor humano, no un valor frío porque desde instancias externas (sociedad que regula la educación), se considere lo importante. A la hora de organizar la enseñanza, deberá cuidarse la relación entre pensamiento y sentimiento, entre aspectos emocionales e intelectuales..., y esto sólo se puede hacer con un claro enfoque que favorezca y se apoye en las actividades placenteras como vehículo de modos de indagación que puedan dar respuesta a preguntas, inquietudes, interrogantes, deseos de saber y hacer, favoreciendo nuevos modos de interacción entre las personas en diversidad de situaciones, participando a su vez tanto de acciones reflexivas como rutinarias, construyéndose a si mismos, pero socializándose con los demás, e integrando el valor de respeto a la diferencia.

Las Maestras deben afrontar esta tarea de educar a la infancia con un grado suficiente de madurez emocional, con seguridad en si mismas y en su saber hacer. Deberán pues desarrollar en su formación, y después en su acción en las aulas, unas estrategias que les permitan aceptar sus limitaciones, adquirir confianza en su capacidad, reconocer los obstáculos y saber salir de ellos con el recurso al trabajo grupal, a la investigación y a la supervisión de las tareas, y con el oportuno desarrollo de estrategias de cooperación, diálogo y negociación.

La Escuela Infantil, por otro lado, como institución social de servicio público, se contextualiza desde y a partir de las ideas y las prácticas de una comunidad en la que aparece inserta, una comunidad en la que interactúan culturas, lenguas, costumbres, tradiciones, actitudes y expectativas ante la vida diversas. El trabajo con la infancia, se deberá pues contextualizar justo desde y a partir de ahí (A. Albertín, B. Zufiaurre, 2005). Entender el mundo, los diferentes contextos de desarrollo, diferentes culturas, vivencias y necesidades, participar de el, desde y a partir de la escuela y de la infancia, es el reto a afrontar, y esto corresponde hacerlo de una forma comprensiva, abierta, dialogante, interactiva, dentro de un ambiente móvil de vínculos, con el organis-

mo como interlocutor en y para la modificación del ambiente. Y esto implica, en palabras de M. Fullan (1994), adquirir estrategias de enseñanza para promover el respeto a los demás, el conocimiento de otras personas, de sus intereses, sentimientos, emociones, deseos, preferencias, limitaciones, saber desenvolverse en la complejidad con actitud creadora, flexible, abierta a la comprensión y resolución de problemas, comprometida a aprender sobre el ambiente y sobre sí misma. O en otras palabras, adquirir destrezas, confianza y seguridad, potenciar la autonomía e identidad personal y profesional, desarrollar una actitud reflexiva y positiva ante el trabajo, lo que deberá cuidarse y trabajarse oportunamente en la formación de las profesionales Maestras.

La formación de profesionales para la Educación Infantil deberá partir de un cuerpo de conocimientos comunes a los de otros profesionales de la educación, de un perfil de formación generalista e integrado y comprometido con unas prácticas activas, no tanto disciplinares. El sentido de lo científico hoy día debe incorporar la investigación-indagación en clave de complejidad e interacción, en un sentido de “disciplinas de conocimiento unificado”, o en palabras de H. Gardner (2000, pág. 182), “el ámbito de la verdad y lo que es falso o indeterminado, de la belleza y su ausencia, de la moral y lo que juzgamos bueno y consideramos malo”, “lo que va más allá de las disciplinas específicas y nos hace ver la conveniencia de síntesis unificadoras”.

Y tratándose de elaborar un decálogo por cuanto a nuevo reparto de responsabilidades hombre-mujer a la hora de conjugar un nuevo modelo de sociedad más equitativo, justo y de progreso, con un sentido mejor de futuro por cuanto al desarrollo personal, familiar y social de todos y todas, en el ámbito de una profesión ligada al bienestar y al progreso social, corresponderá cuidar especialmente algunas de los desafíos que se plantean a la educación en la actualidad, que vamos a sistematizar en cinco, no por ser los únicos, sino por ser importantes y de actualidad. Estos desafíos afectan, por otra parte, de forma múltiple y compleja al ámbito mismo de la Educación Infantil, al ejercicio profesional docente infantil, a la construcción de una identidad infantil, entre otras:

1. *Reconstruir la profesión docente como profesión válida.* Esto implica, buscar un nuevo sentido de servicio a la educación y la escolarización en la sociedad de la tecnología por esa su contribución misma al desarrollo cultural, social y productivo. Y esto es tanto como preparar a la sociedad para que pueda dar satisfacción a las demandas y los valores de desarrollo profesional de las personas oportunamente capacitadas. En este sentido, no se trataría de usar el

conocimiento con un valor de mercado, con el recurso al juego de la oferta y la demanda, sino de garantizar un uso adecuado de los elementos productivos, o un uso óptimo de los recursos de que disponen las y los escolarizados. Se trataría de garantizar un valor social a la educación, un valor al desarrollo y al progreso, que va mucho más allá que el logro de unas credenciales. Unos estándares altos en educación, implican unos estándares altos de calidad de vida, y el profesorado es el responsable de transferir esos valores, actitudes, estrategias de trabajo, habilidades, no tanto el responsable de transmitir conocimiento efímero.

2. *Contemplar oportunamente el alcance de la profesión docente como profesión feminizada y de servicio.* Esto implica, buscar nuevos equilibrios en la actual distribución patriarcal de responsabilidades, salarios, funciones, tareas y deberes como empresa de futuro, y aumentar también, la calidad de vida personal y social de quienes se dedican a la profesión docente. En un momento en el que la sociedad de la tecnología demanda a las personas formadas y capacitadas unos niveles de desarrollo activo, creativo, autónomo, consciente..., lo que corresponde es superar las pretensiones, aspiraciones y realidades de unos modelos escolares que aun viven de realidades de guarda, custodia y protección. Y esto pasa, también, por una idea y unas prácticas de equidad y de un nuevo modelo de desarrollo más compartido.

3. *Contemplar la realidad de una educación al servicio de una sociedad multicultural, multidimensional, multilateral e integrada,* que nos sirva para entendernos unos a otras y para hacer un mundo más civilizado y colaborativo en el que se pueda compartir el progreso y el desarrollo. En nuestro caso, se trataría de compartir un ideal común europeo, un nuevo modelo de desarrollo compartido con nuevas demandas, una integración cultural y económica, y una apertura al mundo y su realidades. La profesión docente es la que debe representar un rol importante en la contribución a este desarrollo compartido, colaborativo, cooperador. Y será la oportuna articulación de unas propuestas educativas interculturales lo que nos puede facilitar nuevas oportunidades de progreso y de desarrollo.

4. *Integrar los valores de la ciudadanía como pretensiones educativas y como propuestas de formación de las y los profesionales docentes.* Se tratará de buscar nuevos caminos para comprenderse unos a otras, colaborar, compartir valores, aceptar los diferentes puntos de vista..., y salir un poco de la acomodación tra-

dicional de la educación escolarizadora sobrecargada de funciones de enseñar, disciplinar, guardar, cuidar, educar, socializar, defender, proteger..., y con excesivas responsabilidades ante la sociedad, las familias, las instituciones, el alumnado. Las y los estudiantes viven una vida escolar y unos tiempos escolares, se enfrentan a unas instituciones basadas en unos valores de reproducción que aceptan o rechazan según su carácter, pero la escuela no da respuesta a sus necesidades. El modelo tradicional de escolarización y las demandas de cambio social no son compatibles. Y ante esto el alumnado puede reaccionar de forma violenta usando sus múltiples fuentes de información hoy accesibles. El alumnado sabe que el autoritarismo no cubre las expectativas sociales, sabe sus derechos, quizás no sus deberes.

La escuela, por otra parte, no es el lugar de adquisición de conocimiento, sino un espacio donde se construye la personalidad y la ciudadanía. La educación tradicional, con aulas bajo la protección de una autoridad externa, no recoge esas oportunidades. Y frente a esto, se impone una idea y unas prácticas de educación en valores democráticos y compartidos: respeto, igualdad de oportunidades, compromiso, colaboración... Y si bien existe una clara dificultad de comprender y de participar en la vida escolar, cuando la escuela, las familias y la sociedad, no han establecido aun un consenso sobre los valores de una nueva ciudadanía, se impone una cierta autodisciplina como rasgo de democracia en una atmósfera cívica, con compromisos y normas cívicas.

5. Fomentar y apoyar el desarrollo de la creatividad, la indagación, la investigación y la construcción activa del conocimiento, lo que implica desarrollar nuevas estrategias de enseñanza que se apoyen en el descubrimiento y en el desarrollo de la actividad, con el recurso a procesos activos de razonamiento, sistematización, análisis, síntesis..., de nuevas estrategias de aprendizaje en una línea de experimentación y aplicación del conocimiento o el desarrollo de una lógica del pensamiento, y también, de nuevas estrategias de trabajo dirigidas hacia compartir perspectivas, debatir, construir, no tanto a ser disciplinados y obedientes repetidores de lo ya visto, o memorizadores pasivos. El conocimiento deberá ser contextualizado e integrado en la realidad y en las necesidades de la vida, y mientras tanto, deberá también mejorar la organización de la actividad y la vida escolar.

Bibliografía y referencias

- Acker, S. (1995): *Género y educación*. Narcea, Madrid. / Edición inglesa (1994). *Gendered education*. Open University Press, Buckingham.
- Albertín, A.M. (2001): *VARIABLES Y ESTRATEGIAS EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL*. Tesis Doctoral. UPNA, Pamplona.
- Albertín, A.M. / Zufiaurre, B. (2005): *La Educación Infantil: Contextos de formación y retos del futuro*. Ed. Octaedro. Barcelona.
- Amorós, C. (1985): *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Anthropos, Barcelona.
- Apple, M.W. (1989): *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y sexo en la educación*. Paidós-MEC, Barcelona.
- Apple, M.W. y Beane, J.A. (1997): *Escuelas democráticas*. Morata, Madrid.
- Ball, S.J. (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós-MEC, Madrid.
- Benejam, P. (1986): *La formación de maestras*. LAIA-Cuadernos de Pedagogía, Barcelona.
- Bertolini, M.J. y Frabboni, F. (1990): *Nuevas orientaciones para el curriculum de la Educación Infantil (3-6 años)*. Paidós, Barcelona.
- Bowlby, J. (1952): *Maternal care and mental health*. World Health Organization, London.
- Bowlby, J. (1999): *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Morata, Madrid.
- Bradley, B.S. (1989): *Concepciones de la infancia*. Alianza, Madrid.
- Bronfenbrenner, U. (1987): *La ecología del desarrollo humano*. Paidós, Barcelona.
- Browne, Naima; France, Pauline (1988): *Hacia una educación infantil no sexista*. Morata, Madrid.
- Bruner, J. (1999): *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa Editorial, Barcelona.
- Bruner, J. (2000): *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza, Madrid.
- Camps, V. (1993): *Los valores en la educación*. Alauda, Madrid.

- Carr, W.; Kemmis, S. (1986): *Becoming critical, knowledge and action research*. Falmer Press. Brighton. Edición española (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez-Roca, Barcelona.
- Chomsky, N. y Ramonet, I. (2001): *Cómo nos venden la moto*. Icaria, Barcelona.
- Connell, R.W. (1997): *Escuelas y justicia social*. Morata, Madrid.
- Contreras, J. (1997): *La autonomía del profesorado*. Morata, Madrid.
- Dewey, J. (1997): *Democracia y educación*. Morata, Madrid.
- Durán, M.A. (1987): *De puertas adentro*. Instituto de la Mujer, Madrid.
- Durán, María Angeles (2000): *Si Aristóteles levantara la cabeza*. Cátedra, Madrid.
- Egan, K. (1988): *La comprensión de la realidad en la Educación Infantil y Primaria*. MEC-Morata, Madrid, 1991.
- Eichenbaum, E.L. y Orbach, S. (1987): *¿Qué quieren las mujeres?* Ed. Revolución S.A.L., Madrid.
- Elliott, J. (1990): *La investigación acción en educación*. Morata, Madrid.
- Elliott, J. (1997): *El cambio educativo desde la investigación-acción* (2ª edición). Morata, Madrid.
- Escuelas Infantiles de Reggio Emilia (1990/1995): *La inteligencia se construye usándola*. MEC-Morata, Madrid.
- Esteve, J.M. (1987): *EI malestar docente*. Laia, Barcelona.
- Esteve, J. M., Franco, S. y Vera, J. (1995): *Los profesores ante el cambio social*. Anthropos, Barcelona.
- Etzioni, A. (ed.) (1969): *The semiprofessions and their organizations*. Free Press, New York.
- European Commission (1995): *Teaching and Learning: Towards the Learning Society*. Luxembourg.
- Fernandez Enguita, M. (1990): *Educación, formación y empleo*. Eudema, Madrid.
- Ferreres, V. y otros (1997): *El desarrollo profesional del docente: Evaluación de los planes de formación*. Oikos-Tau, Barcelona.
- Ferreres, V. / Imbernon, F. (eds.) (1999): *Formación y actualización para la función pedagógica*. Síntesis, Madrid.
- Firth-Cozens, J.; West, M.A. (1993): *La mujer en el mundo del trabajo*. Morata, Madrid.
- Frabboni, F. (1984): *La educación en el niño de 0 a 6 años*. Cincel, Madrid.
- Freud, A. (1977): *Psicoanálisis del jardín de infantes y la educación del niño*. Paidós, Buenos Aires.
- Freud, A. (1999): *El yo y los mecanismos de defensa*. Paidós Psicología Profunda Reed, Barcelona.
- Fullan, M. (1994) "La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental". En *Revista de Educación*, n° 304, mayo-agosto (pág. 147-161).
- García Gómez, S. (1998): "Dos hitos en la historia reciente de la formación permanente del profesorado en España: la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación, y la configuración de los Movimientos de Renovación Pedagógica". En *Revista de Educación*, n° 317 (pág. 145-156).

- García, E.; Zufiaurre, B. (1989): "Estudios de postgrado y de especialización en las Escuelas Universitarias de Magisterio". En *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, nº 6 (pág. 225-243).
- Gardner, H. (2000): *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Paidós, Barcelona.
- Gardner, W. (2001): *Inteligencias múltiples*. Paidós, Barcelona.
- Gimeno, J.; Fernández, M. (1980): *La formación del profesorado de EGB. Análisis de la situación española*. Servicio de Publicaciones MEC, Universidades e Investigación, Madrid.
- Gimeno, J. (1998): *Poderes inestables en educación*. Morata, Madrid.
- Gimeno, J. (1999): *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Morata, Madrid.
- Gimeno, J. (2001): *Educar y convivir en la cultura global*. Morata, Madrid.
- Giroux, H. A. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós/MEC, Barcelona.
- Giroux, H.A. (1997): *Cruzando límites*. Paidós, Barcelona.
- Giroux, H.A. (2001): *El ratoncito feroz, Disney o el fin de la inocencia*. Fundación Germán Sánchez Rupérez, Madrid.
- Goleman, D. (1995): *Emotional intelligence*. Bantam Books, New York. Edición española (2001): *La inteligencia emocional*. Kairós, Barcelona.
- Goleman, D. (2000): *El espíritu creativo*. Vergara, Argentina.
- Gore, J.M., Zeichner, K.M. (1991): "Action research and reflective teaching in pre-service Teacher Education. A case study for the U.S.". En *Teaching and Teacher Education* 7(2) (pág. 119-136).
- Grundy, S. (1991): *Producto o praxis del curriculum*. Morata, Madrid.
- Hamilton, D. (1989): *Towards a theory of schooling*. The Falmer Press, London.
- Hamilton, D. (1990): *Learning about education: an unfinished curriculum*. Open University Press-Milton Keynes. Edición Española (1996): *La transformación de la educación en el tiempo*. Trillas, Mexico.
- Hargreaves, A. (1997): *Profesorado cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos cambia el profesorado*. Morata, Madrid.
- Hargreaves, A. (1998): "The emotional practice of teaching". En *Teaching and Teacher Education*, nº 14(8) (pág. 835-854).
- Hargreaves, A. (1999): "Hacia una geografía social de la formación docente". En Angulo, J. F.; Baquín, J. y Pérez Gómez, A.I. (eds.): *Desarrollo profesional del docente: política investigación y práctica*. Akal, Madrid (pág. 119-145).
- Hargreaves, A. (2000): "Emotional geographies of teaching". *Ponencia AERA*, Nueva Orleans, abril 2000.
- Hernandez, F. (coord.) (1998): *Formación del profesorado*. Praxis, Barcelona.
- Hoyuelos, A. (2001): *El pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi y su repercusión en la Educación Infantil*. Tesis Doctoral, UPNA, 2001.
- Imbernon, F. (1994): *La formación del profesorado*. Paidós, Barcelona.

- Imbernon, F. (1998): *La educación en el siglo XXI. Los retos de futuro inmediato*. Graó, Barcelona.
- Izquierdo, M. J. (1998): *El malestar de la desigualdad*. Universitat de Valencia, Valencia.
- Jackson, P.W. (1992/1994): *La vida en las aulas*. Morata/Paidós, La Coruña.
- Johnson, T. (1972): *Professions and power*. Macmillan, London.
- Kemmis, S. (1999): “La investigación-acción y la política de reflexión”. En Pérez Gómez, A.I.; Barquín, J. y Angulo, J. F. (eds.) (1999): *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Akal, Madrid (pág. 95-118).
- Kemmis, S., Rizzi, F. (1987): *Dilemas of educational reform. The participation and equity Programs in education*. Deakin, Victoria.
- Kincheloe, J.L. and McLaren, P.L. (1994): *Rethinking critical theory and qualitative research*. En Denzin and Lincoln (eds.) (1994).
- Kincheloe, J.L. y Steinberg, Sh.R. (2000): *Cultura infantil y multinacionales*. Morata, Madrid.
- Lieberman, M. (1965): *Education as a profession*. Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Lipman, M. (1997): *Pensamiento complejo y educación*. Ed. De la Torre, Madrid.
- Luke, C. (1999): *Feminismos y pedagogías de la vida cotidiana*. Morata, Madrid.
- Maravall, J.M. (1983/1985): *Hacia la Reforma*. MEC-Madrid.
- Maravall, J.M. (1986): *La reforma de la enseñanza*. LAIA, Barcelona.
- Marcelo, C. (1994): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. PPU, Barcelona.
- Martínez Bonafé, J. (1998): *Trabajar en la escuela. Profesorado y reforma en el umbral del siglo XXI*. Miño y Dávila, Madrid.
- Martínez, M. y Puig, J.P. (1991): *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. ICE/Graó, Barcelona.
- Mata, M. (1988): “Unas palabras de introducción”. En *Conclusiones del 6º Congreso de la Coordinadora Estatal de Educación Infantil*. Instituto de Ciencias de la Educación, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Mata, M. y Balaguer, I. (1998): “La Educación Infantil en la aplicación de la LOGSE”. En *Infancia*, nº 50.
- Maturana, H. y Varela, F. (1999): *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento humano*. Ed. Debate, Barcelona.
- Mitchell, Juliet (1982): *Psicoanálisis y feminismo. Freud, Reich, Leinz y las mujeres*. Anagrama, Barcelona.
- Molina, L. y Jiménez, N. (1989): *La escuela infantil. Lugar de acción y coparticipación*. Laia, Barcelona.
- Mora, F. (2001): *El reloj de la sabiduría, tiempos y espacios en el cerebro humano*. Alianza, Madrid.
- Moreno, A. (1986): “El orden androcéntrico del discurso histórico. Ejercicio de lectura crítica no androcéntrica”. En VV.AA.: *La investigación en España sobre mujer y educación*. Ministerio de Cultura-Instituto de la Mujer, Madrid.

- Morgensten De Finkel, Sara (1994): "Formación del profesorado en España: una reforma aplazada". En Popkewitz, T. (ed.): *Modelos de poder y regulación social en pedagogía*. Pomares Corredor, Barcelona (pág. 129-160).
- Nicholson, J. (1987): *Hombres y mujeres. ¿Hasta qué punto son diferentes?* Ariel, Barcelona.
- Oatley, K. & Jenkins, J. (1996): *Understanding emotions*. Blackwell, Cambridge.
- OECD (1996): *Life-long learning for all*. OECD, Paris.
- Osborn, A.F. y Milbank, J.E. (1992): *Efectos de la Educación Infantil*. La Muralla, Madrid.
- Osborne, K. (1993): "El trabajo de las mujeres... nunca termina". En Firth-Cozens, J.; West, M.A.: *La mujer en el mundo del trabajo*. Morata, Madrid.
- Palacio, I. (1992): *Mujer, trabajo y educación (Valencia 1874-1931)*. Universitat de Valencia, Valencia.
- Palacios, J. (1998): "Del preescolar a la Educación Infantil. Asincronías en la transición". En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 274 (pág. 74-78).
- Pérez Gómez, A. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata, Madrid.
- Pérez Gómez, A.I.; Barquin, J. y Angulo, J.F. (eds.) (1999): *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Akal, Madrid.
- Piaget, J. (1972): *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Aguilar, Madrid.
- Plá i Molins, M. (1994): *Introducción a la Educación Infantil*. Barcanova, Barcelona.
- Popkewitz, Th.S. (1988): *Paradigma e Ideología en Investigación Educativa*. Mondadori, Madrid (edición inglesa, 1984).
- Popkewitz, T. (1990): *Formación del profesorado: tradición, teoría y práctica*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Popkewitz, T. (1994): *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza la formación del profesorado y la investigación*. Morata, Madrid.
- Reynolds, B. (1998): *Better Teachers, Better Schools* (<http://www.teachtta.gov.uk/speech.htm>).
- Rivas, J.I. (2000): *Profesorado y Reforma: ¿un cambio en las prácticas de los docentes?* Aljibe, Málaga.
- Rudduck, J. (1999): *Innovación y cambio. El desarrollo de la participación y la comprensión*. MCEP, Sevilla.
- Sánchez Blanco, C. (2000): *Dilemas de la Educación Infantil*. MCEP, Sevilla.
- Santos, M.A. (1991): *Hacer visible lo cotidiano*. Akal, Madrid.
- Sensat, R. (1980): *La educación del niño de 0 a 6 años*. Pablo del Río, Madrid.
- Simon, Elena (1999): *Democracia vital*. Narcea, Madrid.
- Spaggiari, S. (1990): "Conferencia" en Jornadas "Con ojos de niño". Reggio Emilia, Italia (abril 1990).
- Stenhouse, L. (1997): *Cultura y educación*. MCEP, Sevilla.
- Sternberg, R.J. (1997): *Inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Paidós, Barcelona.
- Tonucci, F. (1990): *¿Enseñar o aprender? La escuela como investigación quince años después*. Graó, Barcelona.

- Torres, J. (1988): "La figura del profesor de Educación Infantil". En *Conclusiones del 6º Congreso de la Coordinadora Estatal de Educación Infantil*. Instituto de Ciencias de la Educación, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Torres, J. (1994a): "La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas". En Jackson, P.W. (1994): *La vida en las aulas*. Morata Paideia (3ª edición), La Coruña.
- Torres, J. (1994): *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Morata, Madrid.
- Torres, J. (2002 / sept.-oct.): "Consecuencias educativas y sociales de la Ley de Calidad en educación". En *Kikiriki*, nº 66 (pág. 5-21).
- Torres, J. (2003 / feb.): "La Educación Infantil como signo de políticas de equidad y justicia social. Una perspectiva desde la Ley Orgánica de Calidad de la educación". En *IN-FAN-CLA*, nº 76 (pág. 3-7).
- UNESCO (1990): *Sobre el futuro de la Educación: hacia el año 2000*. Narcea, Madrid.
- UNESCO (1998): *Informe Mundial sobre la Educación. Los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. Santillana, Madrid.
- Valls, C. (1994): *Mujeres y hombres: salud y diferencias*. Folio, Barcelona.
- Vinnicott, D.W. (1967): *The child, the family and the outside world*. Penguin, London.
- VV.AA. (1988/89): *Actas de las Convocatorias de la Unidad de Programas-Propuestas de Instituciones*. Gobierno de Navarra (Educación y Cultura), Pamplona.
- VV.AA. (1990): "Educar a los tres años". *Dirección General de Renovación Pedagógica*. MEC, Madrid.
- VV.AA. (1995): "Formación del profesorado. Apoyos para un cambio". En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 239 (pág. 61-64).
- VV.AA.-CEP (1987): *Memoria CEP de Barañain*. Navarra.
- VV.AA.-CEP (1988): *Memoria CEP de Barañain*. Navarra.
- VV.AA.-Coordinadora Escuelas Infantiles (1988): *Conclusiones Sexto Congreso*. ICE, Universidad Autónoma de Barcelona.
- VV.AA.-E.U. (1987): *Ponencias y Conclusiones de los VII encuentros de Escuelas de Magisterio*. León (junio 1987).
- VV.AA.-E.U. (1987): *Ponencias y Conclusiones del III Seminario Estatal de Escuelas de Magisterio*. Teruel (mayo 1987).
- VV.AA.-Escuelas Infantiles (1983): "Alternativa socialista para la educación preescolar". *Secretaría Federal de Acción Social*. Grupo Socialista de Educación, Madrid.
- VV.AA.-Gobierno de Navarra (1988/1989): *Actas de las Sesiones de la Comisión Provincial de Perfeccionamiento del Profesorado de Navarra*. Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de Navarra, Pamplona.
- VV.AA.-Gobierno de Navarra(1991/1992): *Plan de formación del Profesorado. Curso 1990/91/92*. Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de Navarra, Pamplona.
- VV.AA.-Gobierno de Navarra (1993/1994/1995/1996/1997/1998/1999...): *Plan de Formación del Profesorado (1992/93, 1993/94, 1994/95...)*. Departamento de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de Navarra, Pamplona.

- VV.AA.-Gobierno de Navarra (1998): *Formación profesional específica: ciclo formativo de Grado Superior, Educación Infantil*. Gobierno de Navarra (Educación y Cultura), Pamplona.
- VV.AA.-ICE (1987): *Mujer y educación. El sexismo en la enseñanza*. ICE Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
- VV.AA.-Instituto de la Mujer (1987): *La mujer en cifras*. Ministerio de Cultura, Madrid.
- VV.AA.-Instituto de la Mujer (1988): *La presencia de las mujeres en el sistema educativo*. Ministerio de Cultura, Madrid.
- VV.AA.-Instituto de la Mujer (1992): *La mujer y la salud en España. Informe básico*, vol. 3. Ministerio de Asuntos Sociales, Madrid.
- VV.AA.-MEC (1965a): *Ley 169 de 21 de diciembre de 1965 (BOE nº 306, 23-XII-1965)*. Colección Legislativa de Educación y Ciencia, MEC, Madrid.
- VV.AA.-MEC (1969): *La educación en España. Bases para una política educativa*. Secretaría General Técnica. MEC, Madrid.
- VV.AA.-MEC (1970b): *Ley 14/1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE 6-VIII-1970)*. MEC, Madrid.
- VV.AA.-MEC (1972a): *Colección legislativa de Educación y Ciencia (Ley 1945/1965; Ley 1968, 1969, 1970)*. MEC, Madrid.
- VV.AA.-MEC (1972c): *Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945. Colección Legislativa de Educación y Ciencia 1945*. MEC, Madrid.
- VV.AA.-MEC (1985): *Programa experimental de Educación Infantil. Documento de Trabajo*. MEC, Madrid.
- VV.AA.-MEC (1986): "Programa Experimental de la Educación Infantil". *Dirección General de Educación-Subdirección de Educación Preescolar*. MEC, Madrid.
- VV.AA.-MEC (1987a): *Proyecto para la reforma de la enseñanza: Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Profesional*. MEC, Madrid.
- VV.AA.-MEC (1987b): *Proyecto para la reforma de la enseñanza propuesta a debate*. MEC, Madrid.
- VV.AA.-MEC (1987c): "El Proyecto educativo en la escuela infantil". *Educación Infantil (2)*. MEC, Madrid.
- VV.AA.-MEC (1988a): *El Proyecto Educativo en la escuela infantil*. MEC, Madrid.
- VV.AA.-MEC (1988b): *Plan de Formación del Profesorado. Cursos 1987/88, 1988/89*. Dirección General de Renovación Pedagógica, Subdirección de Formación del Profesorado. MEC, Madrid.
- VV.AA.-MEC (1989a): "Plan experimental de Educación Infantil". *Educación Infantil (1)*. Recopilación de Documentos de Trabajo 1985-1988. MEC, Madrid.
- VV.AA.-MEC (1989b): "El espacio, los materiales y el tiempo en la Educación Infantil". *Educación Infantil (3)*. MEC, Madrid.
- VV.AA.-MEC (1989c): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. Publicaciones MEC, Madrid.
- VV.AA.-MEC (1989d): *Diseño Curricular Base de la Educación Infantil*. MEC, Madrid.

- VV.AA.-MEC (1989): *Plan Marco de Formación Permanente*. MEC, Madrid.
- VV.AA.-MEC (1990): *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (BOE 15 de septiembre de 1990, nº 20-10). MEC, Madrid.
- VV.AA.-MEC (1991e): *Real Decreto 1330/1991*, 6 de septiembre (BOE 7-IX-1991). Currículo de Educación Infantil. MEC, Madrid.
- VV.AA.-MEC (2002): *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (Ley 7 / 02 de 22 de diciembre / BOE 29 de diciembre de 2002, nº 307). MEC, Madrid.
- VV.AA.-MEC (2005): *Anteproyecto de la Ley Orgánica de Educación*. MEC, Madrid.
- VV.AA.-MRPs (1985a): *Conclusiones Primer Congreso de MRPs*. MEC, Madrid.
- VV.AA.-MRPs (1985b): *Materiales Congreso de MRPs*. Barcelona.
- VV.AA.-Rosa Sensat (1976): *Rosa Sensat. 10 anys d'actividad*. Asociación de Mestres Rosa Sensat, Barcelona.
- VV.AA.-Rosa Sensat (1996): *Rosa Sensat. 30 anys d'activitat*. Rosa Sensat, Barcelona.
- VV.AA.-Rosa Sensat (1998): *32 anys de Formació Permanent*. Associació de Mestres Rosa Sensat, Barcelona.
- Zeki, S. (1995): *Una visión del cerebro*. Ariel, Barcelona.
- Zufiaurre, B. (1988): *Proceso de una Pedagogía diferenciada y autónoma: Tesis Doctoral*. Universidad de Barcelona.
- Zufiaurre, B. (1993): "Marco referencial de la actuación docente". En *Aula de Innovación Educativa*, nº 20 (pág. 8-13).
- Zufiaurre, B. (1994) *Proceso y contradicciones de la Reforma educativa 1982-1994*. Icaria, Barcelona.
- Zufiaurre, B., Pellejero, M.L., Albertín, A.M. (1997): Trabajo de Investigación "Mujer, Salud y Calidad de Vida". UPNA (Universidad Pública de Navarra), Pamplona (Resumen de Proyecto, 34 páginas).
- Zufiaurre, B. (1999): "El ayer y hoy de la formación permanente del profesorado en la España de las autonomías". En *Kikiriki* (MCEP), nº 52 (abril-mayo) (pág. 35-40).
- Zufiaurre, B.; Pellejero, M.L. (2000b): "Women infant school teachers: how does society view them and how do they consider their professional role?". En *Pedagogy, Culture and Society*, vol. 8(2), London.

Normativa legal

- Decreto Foral 574/1991* de 30 de diciembre. *Currículo de la Educación Infantil*. Comunidad Foral de Navarra (BON 29-I-92).
- Decreto Foral 756/1991* de 31 de diciembre. *Regulación de la implantación de las enseñanzas correspondientes al 2º ciclo de Educación Infantil*. Comunidad Foral de Navarra (BON 29-I-92).
- Decreto Foral 35/1995* de 13 de febrero. *Articulación del Plan de Especialistas de Educación Infantil: acreditación de la evaluación*. Comunidad Foral de Navarra.

- Decreto Foral 213/1998* de 29 de junio. *Currículo del Ciclo formativo Técnico Superior de Educación Infantil*. Comunidad Foral de Navarra.
- Orden Foral 426/1995* de 11 de julio. *Articulación del Plan de Especialistas de Educación Infantil: acreditación de la evaluación*. Comunidad Foral de Navarra (BON 4-IX-95).
- Orden Ministerial de 18 de enero de 1972*. *Regulación del nivel de Preescolar*. Ministerio de Trabajo (BOE 25/VI/72).
- Orden Ministerial de 27 de julio de 1973*. *Orientaciones pedagógicas para la Educación Pre-escolar*. MEC.
- Orden Ministerial 28 de febrero de 1975*. *Regulación de la Formación Permanente del Profesorado* (BOE 20-XII-75). MEC.
- Orden Ministerial 17 de enero de 1981* (BOE nº 18 de 21 de enero de 1981). *Programas Renovados*. Dirección General de Enseñanza Básica.
- Orden Ministerial de 26 de abril de 1985*. *Programa Experimental de Educación Infantil* (BOE 20/V/85), MEC.
- Orden Ministerial 4 de abril de 1986*. *Desarrollo del Plan Experimental de Educación Infantil* (BOE 26-IV-86). MEC.
- Orden Ministerial de 8 de septiembre de 1988*. *Programa Experimental de Educación Infantil*. MEC.
- Orden Ministerial de 30 de octubre de 1992*. *Elaboración y evaluación de Proyectos Curriculares* (BOE 11/XI/92).
- Orden Ministerial de 12 de noviembre de 1992*. *Elaboración y Evaluación de Proyectos Curriculares* (BOE 24/XI/92).
- Real Decreto 1678/1969* de 24 de julio. *Creación de los ICEs* (BOE 15-VIII-69).
- Real Decreto 2459/1970*, 22 agosto de 1970. *Ley General de Educación*. MEC.
- Real Decreto 750/1974 de 4 de marzo*. *Creación del INCIE* (BOE 4-III-74).
- Real Decreto 2122/1984* de 14 de noviembre. *Creación de los CEP* (BOE 24-XI-1984).
- Real Decreto 1004/1991*. *Requisitos de los Centros. Supervisión de los Especialistas de Educación Infantil* (BOE 26-VI-91).
- Real Decreto 1440/1991*. *Directrices de los Planes de Estudio de Maestro* (BOE 30-VIII-91).
- Real Decreto 676/1993 de 7 de mayo*. *Directrices del Plan de Especialistas de Educación Infantil* (BOE 22-V-93). MEC.
- Real Decreto 1692/1995*. *Regulación de la Capacitación Pedagógica del Profesorado* (BOE 10-X-95). MEC.
- Real Decreto 2059/1995*. *Directrices del Plan de Especialistas de Educación Infantil* (BOE 22-II-96). MEC.
- Real Decreto 173/1998*. *Cambio Calendario de Aplicación de la LOGSE en el nivel de Educación Infantil* (BOE 16-II-98). MEC.
- Resolución 5/III/1992*. *Elaboración y evaluación de Proyectos Curriculares* (BOE 24/III/92). MEC.
- Resolución 502/1992*. *Elaboración de Proyectos Curriculares*. Comunidad Foral de Navarra (BON 24-VII-92).

