

COLECTIVO LORENZO LUZURIAGA

EDUCACIÓN INFANTIL

INDICE

- 1.- INTRODUCCIÓN
- 2.- LOS DERECHOS DE LA INFANCIA
- 3.- LA EDUCACIÓN INFANTIL EN LAS LEYES EDUCATIVAS
- 4.- HISTORIA DE LA IMPLANTACIÓN DE LA EDUCACIÓN INFANTIL EN ESPAÑA
- 5.- BASES DE LA EDUCACIÓN INFANTIL
 - 5.1 Principios psicopedagógicos
 - 5.2 La importancia del juego
 - 5.3 El valor educativo de los espacios físicos
 - 5.4 La cooperación con las familias
- 6.- SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN INFANTIL
 - 6.1 En Europa
 - 6.2 En España
 - 6.3 En la Comunidad de Madrid
- 7.- CONCLUSIONES
- 8.- PROPUESTAS

ANEXO I.

PRINCIPIOS PSICOPEDAGÓGICOS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL. Miguel A. Zabalza Beraza Universidad de Santiago y M^a. Ainoha Zabalza Cerdeiriña Universidad de Vigo

ANEXO II.

LA IMPORTANCIA DEL JUEGO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL. José Luis Linaza. Universidad Autónoma de Madrid. Fundación Educación y Desarrollo.

ANEXO III.

Tablas

1.- INTRODUCCIÓN

Una mirada al proceso histórico sobre la atención y educación institucional a la infancia menor de seis años durante el siglo XX nos muestra cómo lo que se inició para atender a las niñas y niños sin familia o a aquellos cuyas madres se incorporaban al mundo del trabajo remunerado como mano de obra barata, ha sido reconocido como el derecho de niños y niñas a la educación.

Si en siglo pasado las teorías, las políticas y las prácticas de atención a la infancia hasta los seis años han oscilado entre una respuesta sanitaria-asistencial, basada en los cuidados, y una respuesta educativa, en función de si la referencia se situaba en la familia o en la infancia, hoy está superada esa dicotomía. Las transformaciones sociales

han venido reclamando para la primera infancia instituciones educativas específicas acordes con las necesidades de los niños y con el conjunto del Sistema Educativo.

Este cambio de concepto puede ser considerado como la gran aportación, tanto para las mujeres como para los más pequeños, por lo que contiene de emancipación mutua y de reconocimiento a ambos de ser personas con derechos. La diferencia radica en que la mujer como persona adulta, conoce sus derechos y es capaz de reivindicarlos, por el contrario, los y las niñas de menores de 6 años no pueden hacerlo, necesitan que la sociedad y los gobiernos velen y actúen para que sus derechos sean respetados.

La atención educativa a la primera infancia se plantea en la mayoría de los países de la UE como un aspecto concreto y complementario de una actuación más amplia, cuya prioridad es dar respuesta a las necesidades del niño, que exige coordinación, compartir recursos e información entre las diferentes administraciones públicas.

La educación infantil es considerada una aportación fundamental para el futuro de la sociedad y un factor de equidad de primer orden con una función claramente compensadora al garantizar el derecho a la educación de toda la infancia menor de seis años con independencia de su origen social y de sus características personales.

Obviamente el simple hecho de escolarizar a los niños y niñas no significa que ya sea de por sí positivo. Todos los estudios dejan bien claro que dicha escolarización ha de ser de calidad, especialmente los de la OCDE, la UNESCO y más recientemente Unicef, Save the Children y Educo que, si bien ponen el acento sobre las ventajas de la escolarización temprana en estas edades, alertan de efectos nocivos cuando ésta no tiene profesionales convenientemente formados, buenos proyectos educativos, infraestructuras, espacios y ratios adecuados. Pues bien, actualmente en algunas Comunidades Autónomas ha aumentado la escolarización en detrimento de la calidad, como se describe en este documento.

Con este trabajo hemos querido, por una parte, contribuir a reivindicar la importancia que la educación infantil de los niños menores de seis años tiene en la formación de la personalidad de los individuos y, cómo las primeras experiencias significativas condicionan su desarrollo posterior. Partimos para ello de los Derechos del Niño, y en concreto del derecho a una educación desde su nacimiento, presentando asimismo un análisis de la evolución de la educación para la primera infancia desde el siglo pasado y su ordenación en las diferentes leyes establecidas en nuestro país hasta la actualidad, de la situación actual de la escolarización de la primera infancia en Europa y en España, incluyendo la de la Comunidad de Madrid, a la que pertenece nuestro colectivo y ser, por tanto, la que mejor conocemos.

Por otra parte, con la intención de desarrollar una reflexión que nos permita trazar un horizonte hacia el que llegar, recogemos un conjunto de principios que consideramos deben constituir la base de una educación infantil con calidad y equidad, contando para ello con las valiosas aportaciones de Miguel Zabalza, María Zabalza, y José Luis Linaza.

Por último, exponemos algunas conclusiones y propuestas con la finalidad de contribuir a la mejora de la educación infantil en nuestro país. Consideramos que se hace necesario en el siglo XXI reivindicar de nuevo el derecho de los más pequeños a

una educación de calidad, con equidad e inclusividad, superando el gran retroceso sufrido en los últimos años por la aplicación de políticas neoliberales a la educación.

2.- LOS DERECHOS DE LA INFANCIA.

Los derechos de la infancia fueron formalmente reconocidos por primera vez en la Declaración de Ginebra de 1924 y posteriormente en 1959 con la Declaración de los Derechos del Niño que se concretaron definitivamente el 20 de noviembre de 1989 con la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CDN), que representa el primer texto de compromiso internacional que reconoce legalmente todos los derechos fundamentales de los niños y de las niñas del mundo sin excepción, hayan nacido donde hayan nacido, tengan el color de la piel que tengan y sea cual sea su origen social:

Los cuatro principios fundamentales de la Convención son:

- El principio de no discriminación (art. 2)
- El principio del interés superior del niño (art. 3.1)
- El derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo (art. 6)
- El respeto a la opinión del niño en todos los asuntos que le afecten (art. 12)

Estos principios implican que los niños son sujetos de derechos, que no son meros proyectos de futuro, ni meros receptores pasivos del cuidado protector de los adultos, sino personas con plenos derechos en cada una de las etapas de su crecimiento y desarrollo, lo que obliga a reconocerlos como protagonistas activos y por tanto a considerar sus puntos de vista respecto a los temas que les atañe.

Dicho de otra forma y fijándonos en el derecho a la educación, son los menores los poseedores de este y no sus familias, siendo estas últimas quienes tienen la obligación de velar y poner todos los medios a su alcance para que los menores puedan ejercerlo en total plenitud. Si no cumplen con esta obligación, es el Estado el que debe asumir el papel protector y garante hacia los menores, llegando incluso a tutelarlos directamente si excepcionalmente fuera preciso. Sin embargo, el debate y la emisión de la legislación educativa ha estado siempre ante el escenario, forzado de forma interesada por algunos sectores, de intentar imponer el derecho de los progenitores por encima de sus descendientes, con el objetivo de que los menores sean continuadores de los posicionamientos ideológicos de sus adultos, en lugar de personas libres y críticas que construyan su propia personalidad y futuro. La educación debe erradicar ese escenario y debe hacerlo desde el inicio de sus vidas.

Los servicios para la infancia ya sean realizados desde el ámbito sanitario, educativo o social, han de basarse por tanto en la consideración de que niños y niñas son personas con derechos propios de su condición humana. El derecho a la dignidad, a la intimidad personal y familiar, a su propia imagen, a la libertad de expresión, a ser oído, a la información, a la participación y a una educación entendida como el pleno desarrollo personal de todas sus capacidades físicas, afectivas, intelectuales y sociales de su condición infantil.

La Constitución Española de 1978 en su artículo 39 (Título I, Capítulo III), estableció la obligación de los poderes públicos de asegurar la protección social,

económica y jurídica de la familia y, dentro de ésta, con carácter singular la de los niños, niñas y adolescentes.

La Convención de los Derechos del Niño de 1959 fue ratificada por el Gobierno Español en 1990, comprometiéndose a cumplir y velar por el cumplimiento de la citada Convención. Acorde con este compromiso, la LOGSE de 1990, en desarrollo de los artículos 28,29, 30 y 31 de la Convención, contempló la Educación Infantil como el primer nivel del sistema educativo, siendo la primera ley europea de educación que la reconoció como tal.

También las Instituciones Europeas en los últimos años están tomando conciencia de la importancia del problema. Como muestra se indican a continuación algunas de las ideas recogidas en “La Propuesta de Recomendaciones del Consejo de Europa relativas a unos sistemas de educación y cuidados de la primera infancia de buena calidad” (Bruselas. 2018).

- La expresión “primera infancia” se refiere generalmente a los seis primeros años de vida, claves en el desarrollo y adquisición de las competencias fundamentales para el aprendizaje que influirán de forma determinante en el desarrollo del individuo
- La atención de calidad a la infancia, que sienta las bases de aprendizajes posteriores y de la formación de una conciencia de identidad y ciudadanía, ha de ser necesariamente inclusiva de modo que permita que los recursos lleguen a todos, especialmente a los más desfavorecidos que tienen derecho a medidas específicas destinadas a promover la igualdad de oportunidades

El gobierno actual ha aprobado hace pocos meses la Estrategia Nacional de Prevención y Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social 2019-2023 - elaborado en colaboración con el Alto Comisionado para la Lucha contra la Pobreza Infantil, el Consejo Estatal de ONG y los interlocutores sociales- con el fin de dar cumplimiento a los objetivos de la Estrategia Europa 2020 contribuyendo a impulsar en España los principios del Pilar Europeo de Derechos Sociales, así como los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030.

3.- LA EDUCACIÓN INFANTIL EN LAS LEYES EDUCATIVAS

Ley de instrucción Pública de 1857/ Ley Moyano Es la primera ley educativa del Estado español y supuso la consolidación legal del sistema educativo liberal. En esta ley no se reconoce a la educación infantil.

Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa de 1970. LGE. En esta ley aparece la educación preescolar, aunque no integrada dentro del sistema educativo, con dos etapas: Jardín de infancia para niños de dos a tres años, voluntaria, que se impartía fundamentalmente en centros privados, y Escuela de Párvulos para niños de cuatro a seis años, también voluntaria, impartida en centros públicos y privados por profesores especialistas en Preescolar

Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990. LOGSE. Esta ley incluyó por primera vez la educación infantil dentro del sistema educativo, desde el nacimiento hasta los 6 años de edad. La educación infantil se constituye como una etapa educativa de carácter voluntario, con dos ciclos: Primer ciclo hasta los 3 años y Segundo ciclo de 3 a 6 años.

Su finalidad es desarrollar en los niños y las niñas las capacidades de: a) Conocimiento del cuerpo y sus posibilidades de acción. b) La relación con los demás a través de las distintas formas de expresión y comunicación. c) La observación y exploración de su entorno. d) La adquisición de su autonomía.

Los contenidos educativos se organizan por áreas de experiencia y plantea que el aprendizaje se realizará a través de actividades globalizadas, con interés significado para el niño, siguiendo una metodología basada en las experiencias, en las actividades y en el juego.

Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2003. LOCE. En esta ley, aunque no se llegó a aplicar, el primer ciclo de educación infantil perdía su carácter educativo, quedándose meramente en asistencial.

Ley Orgánica de Educación de 2006. LOE. La LOE, al igual que la LOGSE, reconoce la educación infantil como la primera etapa del sistema educativo, de carácter voluntario, compuesta por dos ciclos, el primero comprende hasta los 3 años y el segundo desde los 3 a los 6 años de edad, ambos con identidad y características propias y específicas y no como preparatoria de etapas posteriores.

No obstante, esta ley otorgó (Art. 14.7) a las Administraciones educativas autonómicas la capacidad de ordenar el primer ciclo, lo que supone determinar y regular los requisitos de funcionamiento y curriculares (contenidos educativos, condiciones físicas de los centros, estructuras organizativas, ratios, cuotas, baremos de admisión etc.), algo que no ocurre con el segundo ciclo y con otras etapas educativas, cuya regulación compete al Estado. En consecuencia, el desarrollo del derecho a la educación de los más pequeños depende en gran medida de cómo se regulan en las diferentes comunidades autónomas este primer ciclo.

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013. LOMCE. La LOMCE no modifica los artículos de la LOE referidos a la Educación Infantil.

Proyecto de ley orgánica por la que se modifica la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOMLOE). Este proyecto de ley, aprobada por el Consejo de Ministros el 15 de febrero de 2019, pendiente de su aprobación en el Parlamento, ratifica el carácter educativo de los dos ciclos de la educación infantil y propone que el Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas de las CCAA, determine los contenidos educativos del primer ciclo de la educación infantil y los requisitos mínimos de este ciclo, al igual que hace con el segundo ciclo.

Asimismo, plantea en la disposición adicional tercera, la extensión de la educación infantil:

“En el plazo de un año desde la entrada en vigor de esta ley, el Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, elaborará un plan de ocho años de duración para la extensión del primer ciclo de educación infantil de manera que avance hacia una oferta suficiente con equidad y calidad y garantice su carácter educativo. En su progresiva implantación se priorizará el acceso del alumnado en situación de riesgo de pobreza y exclusión social”

4.- HISTORIA DE LA IMPLANTACIÓN DE LA EDUCACIÓN INFANTIL EN ESPAÑA

Una mirada al proceso histórico sobre la educación durante el siglo XX, nos muestra la escasa importancia cuantitativa y cualitativa que las Administraciones educativas han prestado a la educación de la primera infancia, a pesar de contar en nuestro país con una iniciativa de interés ejercida por la Institución Libre de Enseñanza en los siglos XIX y XX, creando escuelas para niños de 4 a 5 años como requisito

inexcusable para la formación integral de las personas. Una iniciativa recogida durante la segunda República que se extinguió de raíz a partir de 1939.

Durante la dictadura franquista la atención a la infancia se ejerció básicamente desde una perspectiva de carácter asistencial, sin ninguna intencionalidad educativa. Paulatinamente se fueron creando guarderías de carácter privado, sin ningún control por parte de las Administraciones públicas, que centraban su actividad en la guarda y custodia de los niños durante el horario laboral de los padres, ocupándose de su alimentación, higiene, vigilancia y cuidados.

En los años setenta se crean las primeras guarderías estatales dependientes de los Ministerios de Cultura (al haber asumido en 1970 a la extinta Sección Femenina), Justicia e Instituto Nacional de Asistencia Social (INAS). En 1974 el Ministerio de Trabajo crea un registro para las guarderías que quisieran recibir ayuda económica procedente del Fondo de Protección al Trabajo, denominando “Guarderías Laborales” a aquellas que sin ánimo de lucro tuviesen *por finalidad esencial la custodia y cuidado de los hijos, menores de seis años, de la mujer trabajadora por cuenta ajena, durante la jornada de trabajo.*

Las guarderías laborales fueron transferidas, en 1984, por el Estado a las Comunidades Autónomas, que las adscribieron en diferentes dependencias orgánicas: Servicios Sociales, Economía o Trabajo, tan sólo en cuatro - entre ellas la Comunidad de Madrid- pasaron a depender de Educación.

Hasta la Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa de 1970, el Estado no legisló la atención educativa a la primera infancia superando la concepción pedagógica tradicional que situaba en los seis años la edad propicia para el inicio del aprendizaje. En dicha ley se contemplaba un nuevo nivel educativo- la Educación Preescolar- con dos etapas: Jardín de infancia para niños de dos a tres años, voluntaria, que se impartía fundamentalmente en centros privados, y Escuela de Párvulos, para niños de cuatro a seis años, también voluntaria, impartida en centros estatales y privados por profesores especialistas en Preescolar, con un currículo que se limitaba a la preparación de las materias instrumentales: prelectura, preescritura y precálculo.

La consideración del niño como sujeto de educación desde su nacimiento emana en nuestro país como reivindicación de profesionales y familias que van generando una conciencia social en torno a las necesidades educativas de los niños y niñas desde su nacimiento hasta los 6 años de edad. Fruto de esta conciencia surgen en la década de los 70 las primeras Escuelas Infantiles, algunas a través de cooperativas de padres y educadores.

Según las estadísticas del INE la tasa global de escolarización preescolar en 1970 era de 33,5%, con una participación privada del 55,7%. En 1977 la tasa global ascendía a 59,3%. En el curso 76-77 la escolarización de niños de 4 a 5 años era del 63,5% y de dos y tres años tan sólo de 10,8%, con una iniciativa privada del 60%.

A partir de las primeras elecciones municipales de 1979 algunos Ayuntamientos, gobernados por la izquierda, crearon Escuelas Infantiles conscientes del derecho de los niños a la educación desde su nacimiento, de la importancia de esta en los primeros años de la vida de una persona y de la enorme influencia que las intervenciones tempranas de carácter educativo tienen para prevenir desajustes y corregir problemas que pudieran obstaculizar un proceso formativo posterior.

Los primeros datos de escolarización para el primer ciclo de educación infantil que ofrece el Ministerio de Educación y Ciencia son del curso 1996/1997. En esta época existía un gran abandono del primer ciclo en todo el Estado, la tasa media de escolarización a la edad de dos años no llegaba al 10 %, con notables diferencias entre unas CCAA y otras: mientras Madrid y Murcia apenas sobrepasaban una tasa del 12%, Euskadi y Cataluña se situaban entre el 40% y el 46 %. Las cifras para los menores de un año eran aún más bajas.

5.- BASES DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

5.1. LOS PRINCIPIOS PSICOPEDAGÓGICOS

Los principios psicopedagógicos que deben ser considerados en educación infantil, referidos al niño, al aprendizaje, a los educadores y a las Escuelas, según Miguel A.Zabalza Beraza y M^aAhinoa Zabalza Cerdeiriña (Anexo I) son los siguientes:

a) Principios referidos al niño:

- **El acogimiento.** Una actitud acogedora y afectiva del educador es clave para un desarrollo correcto de los niños. De ahí la importancia de crear un clima acogedor y cálido que proporcione al niño seguridad, compañía, afecto y cuidados básicos.
- **La interacción con el ambiente.** Cómo han ido señalando las neurociencias, el cerebro se estimula y las sinapsis crecen en cantidad y calidad en función del ambiente en el que los pequeños se desarrollan, lo que exige que los espacios físicos ofrezcan posibilidades y estímulos de acción al niño, que le permita ir afrontando desafíos cada vez más exigentes: moverse, subirse a algo, actuar con las cosas, etc.
- **La singularidad del niño/a como sujeto.** Si educar es “desarrollar al máximo posible las capacidades propias de los sujetos”, los educadores y las instituciones educativas deben velar y esforzarse, por enriquecer las cualidades propias de cada sujeto.
- **La continuidad y del proyecto de vida.** Sabemos que la infancia tiene sus propias metas y su sentido propio. No obstante, lo que sucede en la infancia tiene relevancia en etapas posteriores. Por ello resulta tan importante dotar a los niños y niñas que inician un proyecto de vida de las mejores herramientas para que ese inicio sea lo más rico y constructivo que se pueda.

b) Principios referidos al aprendizaje

- **Aprender es vivir.** Para un niño pequeño, aprender es vivir, es disfrutar y sufrir cada momento, cada experiencia. Por eso es tan importante dejarles vivir, que exploren su entorno, su cuerpo, las personas y las cosas con las que se van encontrando.
- **La interacción como entorno de aprendizaje.** Aprender es sinónimo de interactuar. El desarrollo infantil requiere de aprendizajes progresivos que surgen de la riqueza y progresión de la interacción de los niños y niñas consigo mismos (yo-yo), con las otras personas que les rodean (yo-tu; yo-otros) y con el contexto (yo-ambiente; yo- situaciones; yo-cosas).

- **La significación y temporalidad de los aprendizajes.** Para los pequeños la vida tiene un *ritmo* y romperlo trae más problemas que ventajas. No es, solamente, que el ritmo sea un valor educativo básico, la cuestión estriba en que cada niño tiene su propio ritmo. De nada vale intentar romperlo, acelerar los procesos, tomar atajos. Mejor propiciar la significación (que el progreso del niño se vaya haciendo de forma que cada nuevo aprendizaje tenga sentido para él/ella porque lo entiende, porque lo ha logrado personalmente) que buscar estrategias para que haga o diga cosas que no entiende.
- **La multidimensionalidad del “ser niño/a”.** Existe una cierta confusión semántica entre dos características en conflicto: unicidad y diversidad. La pedagogía infantil ha repetido insistentemente que los niños y las niñas funcionan como un todo, que en ellos no cabe diferenciar entre ideas y sentimientos, entre acciones y afectos porque funcionan como un todo indivisible. De ahí surgió el enfoque de la globalización como principio básico de la actuación educativa. Sin embargo, siendo esto cierto, no lo es menos que los niños van desarrollando capacidades que son diferentes y que precisan de condiciones, ambientes y propuestas prácticas complementarias pero diferentes entre sí. Los enfoques educativos basados en las inteligencias múltiples han ayudado a romper algunas interpretaciones erróneas de la globalización que proponían mezclarlo todo, por ejemplo, desarrollar la capacidad musical requiere de actividades diferentes a la de trabajar el dibujo o mejorar la psicomotricidad.
- **El valor educativo de lo cotidiano.** Lo cotidiano, las rutinas ordinarias, ese conjunto de momentos y acciones cuyo sentido el niño conoce y vive intensamente: el sueño, la comida, la higiene, el vestirse, el cole, el juego, el paseo fuera de casa, el encuentro con las personas y las cosas de todos los días, etc. Moverse en un contexto conocido (y dominado) permite a los niños sentirse seguros y, al socaire de esa seguridad, reforzar su autonomía e ir asumiendo cada vez acciones más desafiantes.

c) Principios referidos a la escuela infantil

- **Las escuelas como lugares de encuentro.** La escuela infantil propicia un encuentro permanente de los niños con un mundo más amplio, rico y desafiante que el que puede proporcionar la familia: el encuentro con otros niños y otras niñas con gustos diferentes, con modos de ser propios, con cualidades diversas; con adultos diferentes a sus familiares; con normas, con actividades, con ideas, conocimientos, costumbres y formas de vida diversas, etc
- **La inserción en el entorno.** Las escuelas deben estar abiertas a su entorno, participar en él, generar sinergias que mejoren la educación de los niños que atienden, colaborar con las familias y las instancias sociales para fomentar una *cultura de la infancia* cada vez más consciente y comprometida.
- **La escuela comunitaria.** La Escuela Infantil la conforman todos los colectivos implicados: profesionales (profesores y personal de servicios), familias y niños. Su funcionamiento democrático está basado en la colaboración y participación bidireccional desde la diversidad y el respeto mutuo, teniendo en cuenta la función que ostentan cada uno de dichos colectivos
La Escuela tiene que crear cauces directos e indirectos de información, y participación a diferentes niveles que faciliten la presencia de las familias en la

vida de la escuela a través de los cauces formales establecidos (Consejo Escolar, reuniones de aulas, entrevista, etc)

- **La escuela curricular.** Los profesores tienen que desarrollar un proyecto educativo y curricular como equipo, no como sujetos individuales. El sujeto del quehacer educativo no es el profesor individual, es el equipo docente y, en sentido más amplio, la comunidad escolar.

El currículo como *proyecto formativo* que se va a desarrollar en la escuela es, por tanto, un compromiso que toda la escuela asume. Un proyecto no compartimentable en materias o áreas que funcionen aisladamente, sino al contrario, es un todo y solo si funciona como un todo puede alcanzar sus propósitos formativos.

Desde el punto de vista curricular es de suma importancia organizar ambientes de aprendizaje que sean variados y didácticos, incorporando la metáfora de las **coreografías didácticas eficientes**, de Oser y Baeriswyl (2001)¹ tomada del mundo de la danza, esa particular disposición del ambiente que propicia que los bailarines puedan sacar el máximo partido a sus dotes personales

- **La escuela inclusiva.** Todos los niños y niñas tienen derecho a la educación sin ningún tipo de exclusión. La escuela tiene que estar basada en la relación y libre expresión de todos y cada uno de los miembros que la conforman: niñas/os, familias y profesionales teniendo en cuenta las diferentes fuentes de diversidad: orientación sexual, género, cultura, tipología de familia, situaciones socioeconómicas, capacidades, intereses, etc).

Los niños y niñas con algún tipo de discapacidad tienen derecho a estar escolarizado como uno más, independientemente del grado de afectación. Estos niños y niñas tienen que sentirse inmersos en la normalidad, lo que significa que tanto la escuela en su conjunto, como el espacio grupal tienen que acogerlo como uno más.

d) Principios referidos a los docentes

- **La profesionalidad.** Hubo tiempos en los que se pensaba que cuidar a los niños no requería una formación exhaustiva. Afortunadamente hoy el trabajo educativo se considera como un espacio profesional cargado de exigencias técnicas y de responsabilidades éticas. Las neurociencias están construyendo todo un espacio de conocimientos esenciales para poder sacar el máximo partido a los primeros y fundamentales años de la vida de los niños.
- **La cultura de la documentación.** La documentación permite visibilizar los procesos educativos realizados, compartirlos y debatirlos con colegas y familias. Son muchas las posibilidades que nos abre la documentación, como competencia relevante de la profesionalidad docente, llevada a cabo a través de estrategias y dispositivos muy variados: grabaciones en audio o video, anotaciones, conservación de diseños y programaciones, portafolios docentes o de los niños o de la clase, diarios de aula, etc., La cultura de la documentación permite un discurso práctico y romper el aislamiento y la opacidad del trabajo docente.

¹ Oser, F.K. y Baeriswyl, F.J. (2001). *Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning*. En V. Richardson (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*. 4th. Edition. Washington, DC: American Educational Research Association.

- **La reflexión sobre la práctica.** La profesión docente, como cualquier profesión, se construye en el juego de complementaciones que proporciona un buen equilibrio entre la teoría y la práctica. Los conocimientos teóricos son necesarios porque, en su ausencia, la profesión se convierte en mera habilidad operativa, pero sin fundamento. La práctica es necesaria como base del saber aplicado, pero la práctica por sí misma no posee esa capacidad formativa y deviene en mero ritualismo o, como mucho, en habilidad reforzada. Es la práctica pensada, evaluada, documentada y analizada en perspectiva, la que nos da las claves de la mejora profesional.
- **La formación permanente y el desarrollo profesional.** Una de las exigencias crecientes en el ámbito de la educación es el creciente impulso de las políticas para mejorar la calidad, exigencia que requiere ir acompañada por el reconocimiento del derecho a la formación permanente y al desarrollo profesional de los docentes. Por una parte, precisan desarrollar el sentimiento de *competencia* y la sensación de que cada vez son más competentes, dominan mejor la profesión, saben más sobre los niños a los que atienden y sobre la mejor manera de obtener con ellos los mejores resultados. Por otra, necesitan el reconocimiento explícito de su esfuerzo y constancia profesional, a través de un estatuto docente.
- **La deontología profesional.** Muchos de los aspectos que se han señalado como principios de la Educación Infantil (la consideración de los niños como sujetos; la importancia de la seguridad y autonomía de los niños; la no discriminación; el respeto e implicación en el proyecto educativo de los centros educativos; la formación permanente de los docentes, etc.) se incluyen como compromisos éticos de los profesionales de la educación infantil. En el contexto europeo, la EECERA (*European Early Childhood research Association*) ha estado trabajando sobre un código de ética para educadores e investigadores vinculados a la infancia.

5.2. LA IMPORTANCIA DEL JUEGO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

El juego, según José Luis Linaza (Anexo II), es una necesidad en la infancia y, por eso mismo, también es reconocido como un derecho. Proporcionar espacios y oportunidades a los niños y niñas para jugar es la mejor manera de atender a su derecho al juego.

Para los grandes teóricos del desarrollo humano jugar es una actividad fundamental de nuestro funcionamiento psicológico: Piaget vincula directamente el juego con la realización de deseos y de compensación de las frustraciones, de expresión de miedos y angustias; Vygotsky considera el juego de ficción un factor que lidera el proceso de desarrollo social de su cultura; y Piaget vincula los tipos de juegos a las grandes estructuras de conocimiento (esquema sensorio-motriz, símbolo y operación mental) y les atribuye funciones diferentes en función de ello.

Como han mostrado también muchos etólogos, en muy diferentes especies, el juego de ejercicio explora y consolida habilidades muy diversas a lo largo de la vida. El juego de ficción amplía el mundo real, con el que interacciona el niño, a mundos fantásticos del pasado, del presente o del futuro. Los juegos de reglas establecen las primeras sociedades infantiles en las que poder actuar juntos y establecer límites y reglas con los que enfrentar los conflictos. Algunos de estos juegos son una especie de

resumen o versión simplificada de la realidad social, observada o experimentada, por los propios niños.

Bruner también destaca el papel del juego como mecanismo de transmisión cultural situando al niño como un miembro más activo de la cultura en la que se desarrolla. Son muy importantes las diversas adquisiciones sociales, cognitivas, emocionales, lingüísticas, motrices, etc., que niños y niñas logran en la práctica de sus juegos.

5.3. EL VALOR EDUCATIVO DE LOS ESPACIOS FÍSICOS

Según PAOLA FEDULLO *“La organización de los espacios y los materiales en las escuelas, responde a la imagen de infancia que compartan y vayan construyendo los maestros, al proceso de aprendizaje de los niños y la idea de educación en la que se cree. No deben ser casuales el diseño y planificación de los espacios y las propuestas. Detrás se esconde una ética y una estética de la educación”*

No cabe duda de que la armonía funcional y arquitectónica de los espacios en los centros infantiles constituye una aportación indirecta y silenciosa en el proceso educativo de la infancia. Las dimensiones, formas, texturas, luminosidad, colores, etc. de los diferentes elementos que integran el centro infantil (vestíbulo, pasillos, aulas, patios, aseos, etc.), deben estar adaptados a las necesidades y a la seguridad de los niños, y diseñados para estimular el desarrollo de sus capacidades creativas, estéticas, de curiosidad, de descanso, de juego, etc.

La organización y planificación del espacio educativo debería ocupar un lugar destacado en la formación inicial de los docentes que deben ser preparados del significado y de la importancia de configurar espacios de calidad como herramienta pedagógica.

5.4 LA COOPERACIÓN CON LAS FAMILIAS

La Educación Infantil no puede entenderse sin una estrechísima colaboración entre la familia y la escuela. Compartir con las familias la educación de sus hijos obliga a la escuela a desarrollar espacios de encuentro y reflexión en torno a la educación y desarrollo de los niños y niñas.

En este marco el centro infantil ha de ofrecer a las familias toda la información y apoyo necesario, así como facilitar su participación real en la gestión de la escuela. Por su parte los equipos educativos han de desarrollar su trabajo provocando situaciones y experiencias con las familias con el fin de abordar conjuntamente la acción educativa. Se trata, en definitiva, de compartir, de actuar conjuntamente en el desarrollo global y armónico de los niños y niñas.

6.- SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

6.1. EN EUROPA

En Europa la edad de acceso a la educación obligatoria no es la misma en todos los países. En Luxemburgo es a los cuatro años. En Holanda, País de Gales e Inglaterra, es a los cinco. En España y en la mayoría de los países miembros es a los seis años, mientras que en Dinamarca, Finlandia y Suecia la enseñanza obligatoria se inicia a los siete años.

No obstante, existe en la U.E. un consenso generalizado, basado en conocimientos científicos, de la importancia que tiene actuar cuanto antes en la educación de los niños y niñas, como muestra la Propuesta de Recomendación del Consejo Europeo relativa a unos sistemas de educación y cuidados de la primera infancia de buena calidad. Recomendación que, entre otros aspectos, recoge las siguientes propuestas:

- Garantizar que los servicios de educación y cuidados de la primera infancia sean accesibles, asequibles e inclusivos contribuyendo significativamente a abordar la desigualdad y la exclusión social.
- Apoyar la profesionalización del personal en función de los niveles de cualificación profesional y las condiciones de trabajo existentes.
- Mejorar el desarrollo de los planes de estudios de los primeros años para que puedan responder a las necesidades educativas y de bienestar de los niños.
- Promover la supervisión y evaluación transparentes de los servicios y cuidados de la primera infancia a todos los niveles con vistas a la formulación de políticas adecuadas.
- Garantizar la financiación adecuada y el marco legal para la prestación de los servicios de calidad para la educación y los cuidados de la primera infancia a nivel regional o nacional.

Ahora bien, la tendencia en Europa por crear un Espacio Europeo convergente de educación, que homogenice estudios y políticas educativas de los diferentes países que la componen, no parece darse en la educación infantil.

La escolarización de los niños menores de seis años

La atención educativa que se presta a los niños de estas edades se lleva a cabo en centros de características muy diversas según los países e incluso dentro de cada país. (Tabla 1. Anexo III). La escolarización de los niños de cuatro y cinco años es en la mayoría de los países del 100%, realizada en centros de marcado carácter educativo. No así la de los niños menores de tres años. En algunos países su dependencia no es de las administraciones educativas. En varios Länder alemanes la educación infantil depende en su totalidad de Servicios Sociales, aunque en todos ellos el trabajo en estos centros tiene un marcado carácter educativo. En los países del Norte de Europa tienen mayor dependencia de organismos públicos municipales. Existen centros de titularidad pública, y privada. Hasta los tres años predominan los centros privados, si bien en la mayoría de los casos existen ayudas públicas para su financiación que son exhaustivamente controlados tanto en el ámbito educativo como en la gestión por inspecciones altamente especializadas en la Educación Infantil.

Los requisitos de formación de los profesionales para atender a estos niños son también muy diversos en los diferentes países. En las escuelas dependientes del Ministerio de Educación se exigen titulaciones de carácter educativo, pero en los otros tipos de centro o instituciones no siempre se requiere titulación de carácter educativo a todo el personal.

Los servicios de Atención Temprana en Europa

Los servicios de Atención Temprana se centran en el conjunto de medidas e intervenciones destinadas a los niños con necesidades especiales y a sus familias, la

forma de hacerlo es muy diversa en los diferentes países, desde el punto de vista competencial y organizativo. (Tabla 2. Anexo III)

En general, las intervenciones se centran en aspectos relacionados con la salud, con la educación y con aspectos socio- familiares. Los servicios más antiguos son los de salud y los servicios sociales. Los de carácter educativo son de aparición más tardía, pero su presencia es cada vez más activa.-Desde el punto de vista competencial existe una gran diversidad: en algunos países se hace desde organismos centralizados, en otros desde organismos municipales descentralizados que dependen de diferentes administraciones.

Generalmente las prestaciones se llevan a cabo por medio de equipos multiprofesionales, no idénticos en los diferentes países, pero en los que se pueden identificar una serie de elementos comunes: diversidad de profesionales implicados en la intervención, un alto grado de cualificación profesional, y la necesidad de organizar eficazmente la coordinación del trabajo de los diferentes profesionales e instituciones con el fin de evitar las duplicidades y establecer un sistema eficaz.

En todos los países existen ayudas económicas para las familias, en forma de reducciones fiscales, subvenciones, preferencia de acceso a determinados servicios, etc. Pero su cuantía y forma de acceso es muy heterogénea. Se considera importante la escolarización temprana de aquellos niños que presenten algún tipo de problema.

6.2 EN ESPAÑA

Desde finales del pasado siglo ha existido en España una preocupación creciente por incrementar y mejorar la atención educativa a la primera infancia, reclamando instituciones educativas específicas acordes con las necesidades de los niños y con el conjunto del Sistema Educativo. Finalidad que se consiguió en 1990 con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que incluyó por primera vez, con carácter voluntario, la educación infantil en el sistema educativo con dos ciclos: primer ciclo hasta los tres años y segundo ciclo de tres a seis años.

En el primer ciclo, hay una gran diversidad de situaciones debido a que no existe una regulación uniforme para este ciclo, ya que la normativa de los centros infantiles depende de cada comunidad, por lo que las exigencias de titulación de los profesionales, la regulación del currículo, los criterios de admisión, las cuotas de las familias, las características de los espacios físicos, etc., varían mucho de unas comunidades a otras lo que implica no poder garantizar una educación infantil inclusiva y de calidad para todos los niños, independientemente de su lugar de residencia.

El segundo ciclo está claramente regulado en las leyes educativas como enseñanza no obligatoria, estableciendo los requisitos mínimos de espacios, titulaciones, ratios y currículo. La situación y la problemática del segundo ciclo, al contrario de lo que ocurre en el primero, son muy similares en las diferentes Comunidades.

Tipología de centros

La escolarización de los niños y niñas de menores de seis años de edad se realiza actualmente en España en cuatro tipos diferentes de centros: Escuelas Infantiles, Casas de Niños, Centros de Infantil y Primaria (CEIP) y Guarderías.

- a) **Escuelas Infantiles:** Son centros educativos para niños y niñas desde los 4 meses hasta los seis años de edad, aunque la mayoría escolarizan a niños del primer ciclo de educación infantil.
- b) **Casas de Niños:** Es una modalidad de centro educativo infantil, que se inicia en 1986 en la Comunidad de Madrid, con la finalidad de extender la educación a los niños y niñas de 1 a 3 años de las zonas rurales y acompañar a los padres en el proceso educativo de sus hijos, y que se ha extendido en otras CCAA. El horario de permanencia de los niños en estos centros es menor que en las escuelas infantiles.
- c) **Aulas infantiles en Centros de Primaria**
Actualmente el segundo ciclo de 3 a 6 años se ha universalizado prácticamente con gratuidad en centros de primaria, que han pasado a denominarse Centros de Educación de Infantil y Primaria (CEIP).
Recientemente se ha iniciado un proceso de apertura de unidades de niños de dos años inicialmente en centros de primaria privados y concertados, pero también en algunas CCAA en centros públicos que está afectando seriamente a la unidad del primer ciclo y a la propia identidad de la etapa como tal y por ello a la calidad educativa.
- d) **Guarderías**
Son centros que atienden a los niños desde una perspectiva de carácter más asistencial que educativa. En vez de considerar al niño como sujeto del derecho a una educación desde su nacimiento, priorizan el cuidado de los niños y niñas en los tiempos que su familia no puede atenderlos.

La gestión de las Escuelas Infantiles y Casas de Niños públicas

Las Escuelas Infantiles o Casas de Niños de carácter público, dependientes de las Comunidades Autónomas o de los Ayuntamientos, se gestionan mediante dos modalidades:

- a) Gestión directa, en cuyo caso los profesionales son personal fijo funcionario o contratado por la respectiva administración autonómica o municipal;
- b) Gestión indirecta, cuando se adjudica la gestión, a través de un concurso público, a una entidad privada, bien sean cooperativas o empresas con finalidad lucrativa, por un plazo determinado, suele ser de cuatro años, pudiéndose prorrogar al cabo de los mismos.

Aportaciones públicas a las familias y a las escuelas y guarderías privadas

En casi todas las CCAA existe algún tipo de ayuda a las familias para pagar las cuotas. Es considerable que tanto la crisis económica como los durísimos recortes económicos han provocado una subida de cuotas insostenible para muchas familias. En algunas CCAA se ha iniciado la gratuidad del primer ciclo en el sector público.

Las escuelas y guarderías infantiles privadas suelen recibir aportaciones económicas muy diversas dependiendo de cada comunidad autónoma, desde subvenciones mediante convocatoria pública para becas de comedor, de escolaridad en forma de bono infantil, de aportación de una cantidad determinada, tipo cheque escolar, desgravaciones fiscales, etc. Los criterios de concesión de las ayudas y la cuantía de las mismas son asimismo muy heterogéneos.

La escolarización de educación infantil

La escolarización es muy diversa en las diferentes Comunidades Autónomas según nos refiramos al primer o segundo ciclo.

En el primer ciclo la escolarización aumenta progresivamente en toda España (Tabla 3. Anexo III), aunque se produce de manera desigual según las comunidades autónomas (Tabla 4. Anexo III). El Programa Educa3 implantado por el Ministerio de Educación en 2009 logró que la red pública fuese mayoritaria en la escolarización del primer ciclo de educación infantil, situación que se estabiliza a partir de 2011, cuando el Gobierno del Partido Popular suprimió dicho programa (Tabla 5. Anexo III). La tasa de escolarización del alumnado de hasta los dos años se incrementó desde el 2009 a 2017 en un 38,4 % de media en toda España, con diferencias importantes por comunidades autónomas, (Tablas 6. Anexo III), siendo mayor en aquellas comunidades que tenían en 2009 /2010 una tasa más baja: Andalucía, Asturias, Canarias, Castilla y León, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, Navarra y las dos ciudades autónomas. Hay que considerar que parte del crecimiento de la tasa de escolarización, se ha podido deber a que, al haber menos niños y niñas, las mismas plazas escolares suponían un porcentaje de escolarización mayor. La población hasta los dos años en 2017 era el 83,7 % de la que había en 2009, es decir se ha reducido un 16,3%, pero la población no se ha reducido igual en todas las comunidades autónomas, por ejemplo, en el País Vasco la reducción es de sólo 9,7 %, mientras que en la Comunidad Valenciana es de 20,8 %.

En este segundo ciclo se ha alcanzado, en los últimos años, un nivel de escolarización del cien por cien, siendo España de los primeros países de Europa en conseguirlo.

El hecho de que se escolarice a los niños de esas edades casi en su totalidad en Centros de Primaria (CEIP) ha contribuido a que la organización y los contenidos educativos tiendan a parecerse a Primaria y que, en muchos casos, se procura a anticipar contenidos no adecuados. Por otra parte, la inadecuada escolarización de los niños de dos años en los CEIPS está poniendo en grave riesgo la unidad y la propia identidad de la primera etapa del sistema educativo.

Servicios de Atención Temprana

Actualmente la prestación de servicios de Atención Temprana a la Infancia en las diferentes CC. AA se realiza desde los ámbitos de competencia de la sanidad, educación y servicios sociales.

Desde el punto de vista organizativo estos servicios se estructuran en centros o equipos cuya composición, denominación y funciones varían bastante de unas comunidades a otras, así como su dependencia administrativa. A modo de ejemplo existen: CAIT (Centro de Atención Infantil Temprana). CDIAT (Centro de Desarrollo Infantil y Atención Temprana). UAIT (Unidad de Atención Infantil Temprana. EAT (Equipo de Atención Temprana). CAIT (Centro de Atención Temprana), etc.

En el campo educativo los servicios de atención temprana están realizados por equipos multiprofesionales, integrados en general por psicopedagogos, maestros de apoyo, logopedas y trabajadores sociales. Estos equipos participan en la orientación general tanto de las Escuelas Infantiles como de las Casas de los Niños, apoyan a los equipos educativos y atienden a los niños y niñas con necesidades educativas especiales

y a sus familias, realizando diagnósticos, y propuestas de tratamiento y programas de prevención.

La financiación de estos servicios es muy diversa en las diferentes comunidades autónomas. En general son servicios públicos o están financiados con fondos públicos mediante subvenciones a entidades sin ánimo de lucro o concertando un determinado número de plazas en centros privados. Algunos Ayuntamientos tienen programas y centros específicos para atención a la infancia. Entidades como la ONCE, también tienen centros propios para atención a niños y niñas con determinadas necesidades y programas de apoyo a los centros que los escolarizan.

Como consecuencia de todo lo anterior las prestaciones que puedan recibir un niño y la calidad de las mismas van a depender más de su lugar de nacimiento que de su condición de ciudadano de este país. No existe un Catálogo de Prestaciones Mínimas a las que un niño o su familia tenga derecho independientemente de su lugar de nacimiento o residencia. Por otra parte, la prestación de los servicios no se reconoce como un derecho del niño o de la familia, exigible a la administración correspondiente, que atiende si los recursos de que dispone le posibilitan hacerlo, por lo que las familias con demasiada frecuencia se ven abocadas a recurrir a servicios privados para prestar a sus hijos una atención que no se puede demorar en el tiempo.

6.3 LA EDUCACIÓN INFANTIL EN LA COMUNIDAD DE MADRID.

La Red Pública de Educación Infantil

Desde 1984 la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid había iniciado la transformación de las 36 Guarderías públicas, transferidas desde el Ministerio de Cultura y del INAS, en Escuelas Infantiles con medidas de índole estructural, laboral, normativa y curricular. En 1985 mediante un Convenio con el Ministerio de Educación desarrolló un “*Plan experimental de Educación Infantil*” llevando a cabo la formación de educadores infantiles, el desarrollo de un currículo para estas edades, así como la creación de equipos de atención temprana con profesionales integrados del Ministerio de Educación, de los Ayuntamientos y de la Consejería de Educación. En 1986 crea, por Decreto 88/1986, la Red Pública de Educación Infantil.

La Red Pública estaba integrada por las Escuelas Infantiles y las Casas de los Niños dependientes de la Comunidad de Madrid, así como las de los Ayuntamientos e Instituciones públicas, que contaban con una subvención autonómica correspondiente a un tercio del coste del módulo/aula. Su normativa era homogénea en cuanto a los criterios de admisión, las cuotas, los equipos docentes, equipamientos, currículo, etc. Una red que alcanzó un alto nivel de calidad educativa, fruto del trabajo conjunto de las tres Administraciones (Estatal, Autonómica y Municipal).

La Red Pública creció hasta 1995 gracias a dos planes: trimestral 1989/91 y cuatrienal 1992/95, logrando en el curso 1994/95 contar con 155 centros: 105 Escuelas Infantiles y 47 Casas de Niños.

Número actual de escuelas infantiles y casas de niños de la Red Pública

El número actual de centros de educación infantil de la red pública en el curso 2017/18, según fuente se la Consejería de Educación, es de 396: 261 Escuelas Infantiles y 135 Casa de Niños. (Tabla 7. Anexo III)

Lo que significa que en veinticuatro años sólo se han creado 156 escuelas infantiles (23 con cargo al Plan Educa 3 del gobierno de España) y 88 Casas de Niños, siendo en su mayoría municipales.

El número de plazas ocupadas durante el curso 2018/19, según fuente de la Consejería de Educación, asciende a 31.976 en la Red Pública, más 6.226 plazas en las 56 Escuelas Infantiles del Ayuntamiento de Madrid.

En la Tabla 8 del Anexo III se puede ver la evolución que ha sufrido la escolarización del primer ciclo en la Comunidad de Madrid, observándose una fuerte disminución de la oferta pública a partir del traspaso de competencias, que se recupera, en parte, con la aplicación del programa Educa3 implantado por el Ministerio en el año 2009.

La pérdida de calidad de la Red Pública

El hecho que de las 261 escuelas infantiles públicas sólo 86 sean de gestión directa frente a las 175 de gestión indirecta, ha supuesto una gran pérdida de calidad, sobre todo a partir del decreto de 30 de julio de 2008 que adjudica la gestión de la escuela infantil a la empresa o entidad que presente el proyecto más económico, minusvalorando el proyecto pedagógico que anteriormente tenía más peso en la valoración de dicha adjudicación.

Este cambio de modelo en la adjudicación de la gestión de las escuelas infantiles públicas, unido a la modificación de la financiación que pasó a realizarse en función del número de niños en vez de módulo/aula, ha hecho que la mayoría de los equipos pedagógicos y cooperativas que llevaban 10 o 15 años gestionando estas escuelas infantiles no hayan podido seguir llevando a cabo su gestión. Actualmente la mayoría de las escuelas públicas están gestionadas por empresas lucrativas, la mayoría de ellas sin relación alguna con la educación.

Una situación que ha conducido a una gran pérdida de calidad en la atención educativa a los niños debida a la precariedad laboral de los educadores, a las excesivas ratios niño/adulto, a la ausencia de trabajo de equipo, ya que todo el horario laboral de los educadores, en la actualidad se reducido de 40 a 24 horas semanales, tiene que dedicarse a la atención directa a los niños, sin posibilidad de realizar reuniones de coordinación de nivel para realizar la concreción curricular en común, ni de tiempo para compartir con las familias la evolución de los niños, ni contrastar con los Equipos de Atención Temprana problemáticas latentes o explícitas de cada niño o del grupo, así como imposibilita la reuniones de los equipos en cada zona

Por otra parte, el modelo de las Casas de Niños, que nació como una respuesta educativa y socializadora para núcleos rurales en los que tanto los niños como sus padres tenían pocas oportunidades de compartir espacios educativos, formativos y de participación, ha sido “trasplantado” a núcleos urbanos y grandes ciudades como modelo más económico que pretende enmascarar la demanda de plazas en las escuelas infantiles.

La inadecuación de las instalaciones es otra de las características de la referida pérdida de calidad. Las nuevas escuelas infantiles, en aras a un menor coste, se construyen con un número de aulas excesivas (con capacidad para 180 o más niños)

convirtiéndolas en espacios inabarcables para el niño. A la vez se ha reducido el número de metros por aula, así como los espacios comunes y despachos... haciendo más difícil adecuarse a las necesidades de los niños y a la organización de cada escuela.

Por otra parte, la escasa y difícil cooperación entre las administraciones locales y la Comunidad de Madrid está originando una heterogeneidad en la atención educativa que desvirtúa el sentido que tenía la Red Pública madrileña como garante de calidad de las Escuelas Infantiles y Casas de Niños. Extremo que ha conducido a que el Ayuntamiento de Madrid retirase en 2018 sus escuelas infantiles de dicha RED.

En cuanto a la atención a la diversidad de los niños, cabe destacar la sobrecarga de trabajo de los Equipos de Atención Temprana (EATs), debido al aumento elevado del número de centros asignados, no acompañado de un incremento de la plantilla de los mismos, imposibilitando la atención a los niños que lo necesitan, y el adecuado apoyo a los equipos educativos. Sus funciones han quedado prácticamente en acciones de diagnóstico. Por otra parte, la normativa y ordenación a la diversidad es tan rígida y cambiante que impide que los centros puedan dar una respuesta adecuada a las necesidades de los niños y de sus familias.

Dos situaciones más influyen en la pérdida de calidad en la educación infantil de la Comunidad de Madrid. Por una parte, la ausencia de la formación permanente de los equipos educativos, así como la pérdida de la supervisión pedagógica de los centros que realizaban los técnicos de la Consejería de Educación. Por otra, la orden de elección de directores de 30 de Julio del 2008, que arroga en exclusiva a la Consejería de Educación el nombramiento de los directores/as de los centros infantiles, ha disminuido la necesaria participación de la comunidad educativa en los centros.

Situaciones todas ellas que determinan una involución de la calidad educativa que tenía la Red Pública que, a día de hoy, está quedando casi exclusivamente en asistencial.

Número de centros privados que imparten el primer ciclo de educación

Según datos de la Consejería de Educación, 1.167 centros privados (45 centros en convenio con la Comunidad) impartieron en el curso 2018-19 el primer ciclo, con 32.370 plazas. Según la Junta de Portavoces de Educación Infantil Pública 0-6 años los educadores de estos centros tienen una grave situación de precariedad con sueldos, según convenio, de 930 € por 8 horas de trabajo directo con los niños. Existen ayudas públicas, tipo cheque infantil 0-3, destinadas a las familias.

La gratuidad de escolaridad

La Comunidad de Madrid ha venido aplicando, desde 2008, de forma individualizada reducciones del 50 % y exenciones totales de las cuotas de escolaridad a aquellos niños matriculados en Escuelas Infantiles de su titularidad que se encuentran en situación de vulnerabilidad, tienen rentas bajas y cuentan con una propuesta de exención o reducción por parte de los Servicios Sociales y del Consejo Escolar del centro. Mediante este procedimiento en las Escuelas Infantiles de titularidad de la Comunidad de Madrid actualmente se están beneficiando cerca de un 15 % del total de alumnos matriculados. Algunos Ayuntamientos también vienen aplicando medidas similares en

Escuelas Infantiles de titularidad municipal con cargo a sus propios presupuestos. No obstante, hay que tener en cuenta que estas son una minoría dentro de la Red Pública, pues más del 70% de los centros están en manos de empresas en cuya gestión no entra ninguna administración educativa.

Para el curso 2019/2020, se ha establecido, por Decreto 28/2019 del Consejo de gobierno, la gratuidad de la escolaridad para todos los alumnos de la Red Pública y para los de los 45 centros privados en convenio con la Comunidad de Madrid.

No obstante, las familias tendrán que abonar el servicio de comedor escolar, fijado en 96 € mensuales. La Consejería de Educación, cuenta con un sistema de precios reducidos, del todo insuficiente, con cuotas entre 24 y 68 € mensuales, aplicadas a determinados supuestos: rentas per cápita inferiores a 4.260 € anuales, familias perceptoras del RMI, violencia de género, etc. Así mismo tendrán que abonar los horarios ampliados, con una cuota de 10,83€ mensuales, por cada media hora de ampliación en el horario de permanencia en el centro.

Los servicios de atención a la infancia

En términos generales la situación actual de la Atención a la Infancia en la Comunidad de Madrid tiene características similares a las del resto de las Comunidades Autónomas. Las administraciones implicadas son principalmente las que gestionan la Sanidad, la Educación y los Servicios Sociales. Entre los servicios de Atención a la Infancia que gestionan las Consejerías de Sanidad y Servicios sociales están los que se prestan a través de los Centros Base (son ocho) y los Centros de Atención a la Infancia, unos cuarenta, que son centros privados que ofertan un determinado número de plazas concertadas con la Consejería de Servicios Sociales. Los tratamientos que ofertan suelen ser: estimulación, fisioterapia, psicomotricidad, logopedia y psicoterapia.

Los Servicios de Atención a la Infancia dependientes de la Consejería de Educación se concretan en:

- **Equipos de Atención Temprana.** Actualmente hay 25. Su actuación va dirigida a los equipos educativos de los centros de la Red Pública, a los niños escolarizados en ellos y a sus familias. También atienden a niños, menores de seis años, no escolarizados, residentes en su zona. El número de centros asignados y la composición de los equipos son diferentes en función de las características y tamaño de cada zona.
- **Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Generales (EOEP).** Actualmente hay 29. Atienden a los niños del segundo ciclo escolarizados en los Centros Infantil y Primaria. Orientan y asesoran a los equipos educativos, con carácter general en el desarrollo del Proyecto educativo del centro y especialmente en lo referido a la atención a la diversidad, determinando los casos de alumnos con necesidades educativas especiales y prestando apoyo específico a esos niños y a sus familias. Colaboran así mismo con otras instituciones de su zona en la prevención de problemas educativos y en la propuesta de soluciones. Los CEIP asignados a cada equipo varían según la zona y también el número y especialidad de los Profesionales.
- **Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específicos.** Actualmente existen 4, uno por discapacidad motora, visual, auditiva o trastornos generalizados del desarrollo. Son recursos especializados que colaboran con los EOEP y Equipos de Atención Temprana y con los centros que

escolarizan niños que presentan alguna de esas discapacidades. Realizan las evaluaciones psicopedagógicas que sean necesarias y proponen las estrategias educativas específicas que consideren adecuadas para las necesidades de estos niños.

- **Centro Regional de Coordinación y Valoración Infantil (CRECOVI).** Creado en 2015. Realiza funciones de planificación, valoración, evaluación, organización y coordinación de la actuación integral de la Atención Temprana, el reconocimiento del grado de discapacidad de los menores de seis años y el de la situación de dependencia de los menores de tres años. Para solicitar la valoración de la necesidad de atención temprana es preciso aportar el informe normalizado de derivación emitido por profesionales de la sanidad pública madrileña o por los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. Recientemente ha publicado un Protocolo de Coordinación de los Servicios de Atención Temprana con el objetivo de evitar duplicidades, rentabilizar al máximo los recursos existentes y agilizar los procedimientos para la prestación de los servicios.

El número de equipos y de profesionales para atender la demanda existente es claramente insuficiente. Son numerosas las quejas por las listas de espera existentes tanto para la valoración de las posibles necesidades como para el tratamiento de los problemas que se diagnostican. Finalmente, como sucede también en otros lugares, muchas de las prestaciones existentes finalizan a los seis años independientemente de que los profesionales consideren que debieran mantenerse durante más tiempo.

No es de extrañar por todo lo expuesto que actualmente la Comunidad de Madrid registra, equiparada con Canarias, el índice más elevado de desigualdad infantil de toda España. Así lo refleja un informe de UNICEF sobre la situación de la infancia en la región, que realiza un análisis de la situación de los niños y niñas que viven en Madrid en materia de pobreza, desigualdad, educación, protección y cooperación al desarrollo.

7.- CONCLUSIONES

7.1. EL DERECHO DE TODOS LOS NIÑOS A UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE CALIDAD.

Desde la segunda mitad del siglo pasado la formulación y el reconocimiento formal de los derechos de la infancia han supuesto un avance importante. Sin embargo, el desarrollo e implantación real de esos derechos depende más del lugar en que vive el niño.

En este marco general de reconocimiento de derechos de la infancia, ocupa un lugar prioritario el derecho de todos los niños desde su nacimiento a una educación inclusiva de calidad. Los recursos educativos deben llegar a todos, especialmente a los más necesitados. La educación infantil es una aportación fundamental para el futuro de la sociedad, una garantía de compensación de desigualdades y un factor primordial de equidad.

No obstante, el desarrollo y aplicación posterior del derecho a la educación ha sido bastante irregular. Actualmente la atención educativa a los niños desde su nacimiento está lejos de poder ser considerada una educación inclusiva de calidad.

7.2. LA IMPLANTACIÓN DE LA EDUCACIÓN INFANTIL EN ESPAÑA

El marco de la aplicación de la LGE de 1970, se extiende la escolarización de los niños de cuatro y cinco años de forma significativa – etapa preescolar en la terminología de la Ley- con un enfoque de preparación para la incorporación a la EGB, primera etapa real del sistema educativo.

Por otra parte, el inicio de la incorporación de la mujer al trabajo provocó un incremento importante de guarderías para la atención de sus hijos. Algunas fueron promovidas por organismos públicos, otras surgidas en el ámbito estrictamente privado. Fue en este entorno, en el que equipos de educadores, en muchos casos vinculados a los Movimientos de Renovación Pedagógica, iniciaron un movimiento defensor del carácter educativo de la atención a los niños desde su nacimiento.

Posteriormente algunos de los Ayuntamientos democráticos surgidos de las elecciones locales de 1979, promueven la apertura de Escuelas Infantiles con una concepción claramente educativa y con una reivindicación de la unidad de la etapa desde su nacimiento hasta los seis años.

Conforme se van constituyendo las Comunidades Autónomas, muchas de ellas apuestan también por la educación infantil impulsando la creación directa de escuelas infantiles y acuerdos con los ayuntamientos y otras instituciones para su extensión y financiación. En este contexto surgió en 1986, en la Comunidad de Madrid, la Red Pública de Escuelas Infantiles que supuso un impulso importante de la educación infantil y que contribuyó de forma significativa a la visión de la misma como una etapa educativa con identidad específica.

El Ministerio de Educación, por su parte, impulsó la escolarización de todos los niños de cinco y cuatro años, e inició la escolarización de los de tres años en los centros de Primaria. Para promover el carácter educativo y específico de la etapa se comenzó un Plan Experimental de Educación Infantil, en convenio con determinadas comunidades autónomas.

En 1990 la LOGSE recoge el derecho de los niños a la educación desde el nacimiento, estableciendo la educación infantil como primera etapa del sistema educativo, estructurada en dos ciclos: el primero hasta los tres años y el segundo desde los tres hasta los seis años. Es un paso definitivo para conferir a la educación infantil un carácter claramente educativo y con identidad propia.

La llegada al gobierno de partidos conservadores menos partidarios de impulsar la oferta pública en educación infantil y más partidarios de la concepción asistencial del primer ciclo, ha contribuido a una progresiva desregulación de esta primera etapa educativa.

A esta problemática se ha unido recientemente la progresiva escolarización de niños de dos años en los CEIP sin una planificación y regulación clara. De mantenerse esta tendencia existe un serio riesgo de ruptura del primer ciclo y consecuentemente una clara pérdida de identidad de esta etapa.

7.3. LA FINANCIACIÓN PÚBLICA DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

La consideración, reconocida por toda la comunidad científica, de que la educación Infantil es una aportación fundamental para el futuro de la sociedad, en la medida que es garantía de igualdad y un factor de equidad de primer orden, exige destinar una mayor parte de la inversión pública a la educación de la primera infancia. Invertir en la educación de los primeros años de la vida de una persona tiene un mayor retorno en términos de equidad educativa que hacerlo en fases posteriores.

El esfuerzo económico en la implantación y crecimiento de la educación infantil, realizado en los años 80 por algunas CCAA y Ayuntamientos estuvo vinculado a las exigencias de calidad de esta etapa: cualificación profesional de los equipos, ratios, condiciones de los centros, recursos, equipos de apoyo, criterios de admisión de los niños, integración de niños con necesidades educativas especiales, etc.

En los últimos años los recortes económicos y la falta de criterios claros sobre el carácter educativo de la etapa ha producido una clara pérdida de la vinculación entre financiación y calidad especialmente en el primer ciclo. Paralelamente se ha ido trasladando a las familias el peso de la financiación, incrementando de forma exagerada las cuotas, al mismo tiempo que se aumentaban las ratios, fomentando en la práctica una iniciativa privada orientado al logro de beneficios, en detrimento de la calidad educativa. Esto ha conllevado un estancamiento de la oferta pública y un incremento de la oferta privada de carácter empresarial.

Recientemente se está propiciando una demanda de gratuidad de la educación infantil que tiene buena acogida en las familias, pero que en la práctica puede conducir a una financiación de la iniciativa privada de baja calidad y a hacer imposible el crecimiento de una oferta prioritariamente pública de auténtica calidad educativa.

7.4. LA ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL

La oferta actual para el primer ciclo es escasa y extremadamente heterogénea en cuanto a sus formatos, sus promotores, sus gestores y sistema de financiación. La necesaria extensión del primer ciclo de educación infantil no es sólo un problema de cantidad sino también de calidad y de inclusión. Universalizar este primer ciclo educativo sin garantizar al mismo tiempo que los contenidos, infraestructuras, profesionales de los centros y sus aproximaciones al aprendizaje cumplan ciertos requisitos no garantiza que la educación infantil tenga el prometido efecto igualador.

El segundo ciclo de Educación Infantil, mayoritariamente escolarizado en centros de Infantil y Primaria, ha alcanzado en los últimos años un nivel de escolarización del cien por cien, siendo España de los primeros países de Europa en conseguirlo. Pero dicha escolarización no siempre se realiza en las condiciones más adecuadas: los espacios no suelen tener una identidad específica para estas edades, y la organización y currículo impartido son en su mayoría inapropiados para estas edades, anticipa contenidos, tendiendo a parecerse a los de Primaria.

Por otra parte, los CEIPs cuentan con insuficientes apoyos de atención temprana, para la prevención, detección y atención de los problemas del desarrollo y posible existencia de necesidades educativas especiales de algunos niños.

7.5. INDICADORES DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

El auténtico reto de la Educación Infantil es lograr un modelo educativo inclusivo de calidad para todos los niños.

La calidad en educación infantil requiere que la diversidad de modelos de centros educativos infantiles cumpla con los siguientes requisitos:

- Ser instituciones arraigadas en la comunidad, participativas, inclusivas, y flexibles. En los que se desarrolle un proyecto educativo que todo el profesorado asuma como equipo docente, no como educadores individuales, y, en sentido más amplio, sea asumido por toda la comunidad escolar, incluidas las familias.

Centros que estén abiertas a su entorno, que contemplen los desafíos que las transformaciones sociales deparan al Sistema Educativo tales como los múltiples modelos familiares y su diversidad de procedencia geográfica, cultural o étnica.

- Estar gestionadas por equipos educativos con formación especializada en Educación Infantil. La complejidad del trabajo educativo con niños y niñas pequeños, requiere docentes capacitados para comprender la necesidad de sacar el máximo partido a una etapa vital tan determinante, por ello, la exigencia de conocer en profundidad cómo se desarrollan y aprenden. Docentes capaces de potenciar las cualidades propias de cada niño y cada niña, respetando su propio ritmo, que los acompañen en sus procesos de aprendizaje, a través de la observación, la escucha, y disponibilidad, y que acompañen a las familias con respeto, empatía y reconocimiento de su competencia y de la complejidad de las distintas realidades familiares. Competentes también para detectar las necesidades específicas que presentan algunos niños y niñas.
- Contar con el apoyo de un número suficiente de equipos de especialistas en Atención Temprana a la Infancia para plantear las medidas y realizar los correspondientes diagnósticos e intervenciones de atención a los niños y niñas con necesidades específicas en su desarrollo, y a sus familias, que a veces se ven abocadas a recurrir a servicios privados para la adecuada atención de sus hijos.
- Disponer de instalaciones y espacios físicos apropiados que proporcionen al niño seguridad y le ofrezcan posibilidades y estímulos de acción, que favorezca su autonomía personal y el sentimiento de competencia en el que se basará todo su desarrollo. Espacios donde pueda desarrollarse la actividad cotidiana, las rutinas diarias, ese conjunto de momentos y acciones cuyo sentido el niño conoce y vive intensamente: el sueño, la comida, la higiene, el juego.
Espacios internos y externos, no sólo aulas, pasillos, salas de uso múltiple, patios para el juego, etc. No olvidemos que el espacio es conquistado por el niño a través del juego, un elemento primordial para su desarrollo.
Espacios que propicien a los niños un encuentro con un mundo de personas niños y adultos más amplio, rico y desafiante que el que puede proporcionar su familia.
- Contar con material didáctico y recursos educativos adecuados a las edades de los niños
- Ratios adecuadas en concordancia con los estándares europeos

7.6. LA IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS

Si en alguna etapa educativa es más importante la interacción entre la escuela y las familias, ésta es sin duda en la Educación Infantil. De hecho, la eficacia educativa de las escuelas en los primeros años de vida de los menores, no es posible en toda su plenitud sin la presencia real y activa de sus adultos en las escuelas, implicándose completamente para conseguir que éstas sean una prolongación necesaria de sus propios hogares.

8.- PROPUESTAS

8.1. ELABORACIÓN DE UN PLAN INTEGRAL DE ATENCIÓN A LA INFANCIA

El cumplimiento de los Convenios Internacionales sobre la protección de los derechos de los niños suscritos por el Gobierno de España exige un desarrollo legislativo de ámbito estatal que suponga el reconocimiento subjetivo de esos derechos y garantice unas prestaciones mínimas comunes para todos los niños, con independencia de su lugar de residencia.

Debieran establecerse unas condiciones mínimas de obligado cumplimiento en todo el Estado referentes a la Carta de Servicios, edades en que prestar esos servicios, composición de los equipos de profesionales, titulaciones, etc. Estas prestaciones se prolongarán más allá de los seis años, siempre que, a juicio de los profesionales, se consideren necesarias.

8.2. LA EDUCACIÓN INFANTIL HA DE SER INCLUSIVA Y DE CALIDAD

En el nuevo diseño de la Educación Infantil deberá priorizarse su carácter educativo e inclusivo para todos los niños desde su nacimiento, garantizando que el sistema educativo disponga de los recursos humanos y materiales necesarios para ello.

La calidad ha de ser una exigencia. Los beneficios que todos los estudios científicos atribuyen a la educación infantil no se garantizan si la educación que se oferta no cumple los requisitos de calidad, que implica contar con:

- **Equipos Educativos con formación especializada en Educación Infantil**, con un buen equilibrio entre la teoría y la práctica. Todo el personal educador dispondrá de la formación inicial y permanente acorde con la importancia y el valor social de su trabajo, de acuerdo con la Recomendación Europea sobre la Educación Infantil. Planes específicos de formación permanente desarrollados por las Universidades.
- **Servicios de apoyo especializados en Atención Temprana** dotados con suficiente número de especialistas. Por otra parte, hay que considerar que la atención a los niños con necesidades específicas no debe acabar a los seis años de edad. Debe contemplarse la extensión de las prestaciones a la etapa de Primaria, siempre que sea necesario a juicio de los Profesionales.
- **Ratios por Profesional acordes con los estándares europeos** para permitir tanto la atención individual que cada niño precisa, como el desarrollo de procesos de socialización adecuados entre iguales, y de los niños con los adultos.

- **Infraestructuras adecuadas a estas edades**, tanto en lo referente al tamaño de los edificios, que no deben ser macrocentros, como a su calidad. La importancia del tratamiento de los espacios es fundamental, ya que son elementos silenciosos pero muy educativos. Como lo son también los materiales que se incluyen: tipo de suelo, revestimiento de paredes, los colores, la luz, las formas, las dimensiones.
- **Horarios flexibles**. Dada la multiplicidad de necesidades del mundo laboral y de las nuevas formas de vida es necesario que los centros dispongan no sólo de horarios estables de permanencia de los niños, sino también de horarios ampliados o reducidos en función de las necesidades y características sociales de las familias y de los propios niños.
- **Currículo específico para la etapa**, centrado en las necesidades y características de los niños de estas edades.
- **Implicación de toda la comunidad educativa**, haciendo especial hincapié en la participación de las familias.

8.3. LA ORDENACIÓN BÁSICA DE LA EDUCACIÓN INFANTIL: UNA OBLIGACIÓN DEL ESTADO

La atención a la infancia implica, desde el nacimiento de los niños, aspectos de carácter claramente educativo, cuya ordenación, al igual que para el resto de las etapas del Sistema Educativo, corresponde al Estado.

El Ministerio de Educación debe liderar la configuración de la Etapa de Educación Infantil, como una etapa con identidad propia y con estructura interna bien definida y cohesionada, con una clara interrelación entre los dos ciclos de la misma, independientemente del tipo de centro en que se imparta y del modelo de gestión con que se lleve a cabo, regulando los contenidos específicos del currículo, estableciendo los requisitos mínimos referentes a la formación inicial de los profesionales, características de los espacios y ratios por grupo en las diferentes edades. Los posibles cambios en las titulaciones exigidas, requerirán por un lado una moratoria en su aplicación y por otro el diseño de un Plan de Habilitación que permita a quienes están trabajando en el sector y carecen de esa titulación, poder continuar desempeñando su función con la debida competencia profesional.

Así mismo el Ministerio de Educación regulará los Servicios de Atención Temprana de modo que en todo el territorio español se garantice una educación infantil auténticamente inclusiva. Por otra parte, sería deseable que dicho ministerio se dotase de una partida económica de carácter extraordinario que le permitiera suscribir Convenios con las CC. AA. conducentes al incremento de una oferta de plazas del primer ciclo de educación infantil, prioritariamente públicas, y al fortalecimiento de la coordinación entre los dos ciclos de esta etapa.

8.4. LA IMPLANTACIÓN, GESTIÓN Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL: UNA OBLIGACIÓN DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

Las Comunidades Autónomas son responsables directas, en el ámbito de su competencia, de la implantación, gestión y desarrollo de un modelo de educación infantil inclusivo y de calidad de acuerdo con la regulación establecida por las leyes educativas vigentes. Para ello deben:

- **Elaborar un Mapa Escolar, en colaboración con los Ayuntamientos que:**

- a) Tenga en cuenta las demandas de cada municipio y barrio.
 - b) Permita en un periodo razonable de tiempo atender todas las necesidades de plazas escolares en cada uno de los ciclos de esta etapa.
 - c) Defina los tipos de centros, prioritariamente públicos, en que van a escolarizar a los niños, especialmente a los del primer ciclo, que es donde la situación es más heterogénea.
 - d) Contemple las necesidades de servicios de atención temprana, sin cuya adecuada planificación será imposible ofertar una educación infantil inclusiva y de calidad.
 - e) Establezca la adscripción de los centros de primer ciclo a los de segundo ciclo y de estos a los CEIP, de modo que se garantice la continuidad de la escolarización hasta el final de la misma.
 - f) Confeccione un Plan de readecuación de los centros existentes, especialmente del segundo ciclo, para adaptarlos a las nuevas exigencias.
- **Determinar con claridad los modelos de gestión de los diferentes tipos de centros.** Se debe optar por centros públicos, sean de titularidad autonómica, municipal o de otra entidad pública. El profesorado debe ser funcionario o contratado laboral de esa entidad pública. Sólo en casos excepcionales, debidamente motivados, se aceptaría la contratación de los servicios a entidades sin ánimo de lucro. En este último supuesto, los criterios de adjudicación de los contratos han de estar orientados a garantizar el desarrollo de un Proyecto de Educación Infantil inclusiva y de calidad. Será prioritario en la selección la competencia profesional del equipo educativo, el Proyecto educativo y de gestión del centro, y la consonancia del mismo con la normativa que regula los objetivos de la etapa.
 - **Establecer una Inspección con formación específica para la etapa de Educación Infantil,** que, además de exigir el cumplimiento de la normativa, sea un apoyo real para los equipos en el desarrollo de su Proyecto Educativo y que impulse la relación y coordinación entre los diferentes tipos de centros.
 - **Plan de Formación Permanente de los Profesionales de la Educación infantil,** que fomente el trabajo en equipo y los Proyectos de colaboración entre los diferentes centros.

8.5. LA NECESARIA COOPERACIÓN DE LAS ADMINISTRACIONES PÚBLICAS

La colaboración y coordinación de las administraciones estatal, autonómica y municipal es imprescindible para conseguir una oferta pública de educación infantil suficiente y de calidad.

La mejor garantía de conseguir a corto plazo un incremento de una oferta pública inclusiva y de calidad en Educación Infantil, especialmente en el primer ciclo, es fomentar y potenciar la colaboración de las administraciones estatal, autonómica y municipal en la consecución de ese objetivo. Esta colaboración se puede sustanciar en la suscripción de convenios específicos, tanto para incrementar las infraestructuras, como para gestionar la apertura y funcionamiento de nuevos centros.

Las aventuras unilaterales especialmente de la administración municipal, lejos de mejorar la situación, puede contribuir a la ruptura del modelo de Educación Infantil Pública y acabar teniendo un futuro efímero.

8.6. LA FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

Las administraciones públicas deben incrementar de forma significativa la financiación de la Educación Infantil ante la demanda social en favor de su gratuidad. Pero la atención a esta demanda no puede ir en perjuicio de disminuir la calidad educativa de los centros infantiles, ni basarse en el crecimiento de la oferta privada. Las administraciones deben hacer compatible la gratuidad de esta etapa educativa con facilitar una oferta suficiente de plazas públicas capaz de atender toda la demanda existente.

Entretanto se consigue la gratuidad total, se debería establecer un sistema asequible de cuotas, asignadas en función de la renta familiar y de criterios sociales, y un sistema de becas con suficiente presupuesto para atender las necesidades reales: comedor, material escolar, horario ampliado, etc.

La colaboración de las administraciones en la financiación del funcionamiento de los centros existentes ha de estar orientada, además de ayudar a las familias, a garantizar la calidad y el carácter inclusivo de la oferta.

Los centros privados que reciban algún tipo de ayuda pública, deberán cumplir con rigor la normativa vigente y regirse en criterios de admisión, asignación de cuotas, horarios, etc. Es decir, por las mismas normas que los centros públicos.

8.7. LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL.

La participación de las familias en el ámbito de la educación infantil precisa:

- Una normativa que garantice el ejercicio pleno de las familias a sus derechos como integrantes de la comunidad educativa
- La formación e información necesaria para que puedan desarrollar una labor educativa de sus hijos, en cooperación con los educadores y maestros, que les puedan ayudar en el proceso educativo y madurativo de sus hijos.
- Que los centros dispongan de los recursos públicos necesarios para detectar las carencias que puedan tener las estructuras familiares y, en su caso, ser corregidas por los servicios públicos.

ANEXO I

PRINCIPIOS PSICOPEDAGÓGICOS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

Miguel A. Zabalza Beraza Universidad de Santiago

M^a. Ainoha Zabalza Cerdeiriña Universidad de Vigo

INTRODUCCIÓN: ¿Qué son los principios?

Principios.

Si “principio”, según la RAE, es aquello que se sitúa al inicio de algo, el punto primero en una extensión o una cosa, parece adecuado que comencemos por ellos. Viene del latín *principium* que significa eso: origen, inicio.

¿Qué son los principios cuando hablamos de educación? Ciertamente es que los principios tienen una posible versión temporal (el comienzo, las fases iniciales), pero no es esa la acepción que aquí nos interesa. Hablamos de principios para referirnos a la tercera acepción de la RAE: “base, origen, razón fundamental sobre la cual se procede discutiendo en cualquier materia”. Esto es, principios educativos son aquellos argumentos que nos sirven para razonar en torno a la educación, para justificar las iniciativas que se ponen en marcha.

La naturaleza de los principios suele variar en función de las características de las realidades sobre las que se aplique. Hay principios que se vinculan a valores o idearios a los que se les atribuye un carácter general e incontestable: el respeto a la vida; el cumplimiento de la ley, la igualdad de las personas. Hay otros principios de carácter más coyuntural, transitorio y discutible pero de cumplimiento obligatorio que sirven para organizar la vida de las personas: son las leyes, los reglamentos. También hay principios de naturaleza empírica que surgen como consecuencias de prácticas repetidas y eficaces: identifican actuaciones reconocidas como buenas y exitosas que se espera sirvan de modelo, al menos hasta que aparezcan otras que las superen. Así funcionan las ciencias y, en parte, también las artes. En definitiva, el término principio refleja un concepto complejo y polisémico.

La educación es un campo abonado de principios. Su naturaleza medio artística, medio científica posibilita tanto principios basados en creencias y valores, como principios generados a partir de prácticas repetidas y revisadas. Tanto unos como otros hacen que la educación se construya con un talante claramente “normativo”, es decir, con la pretensión de establecer normas y sugerir condiciones de procedimiento destinadas a que las cosas funcionen adecuadamente y el proceso educativo acabe cumpliendo su propósito.

En ese sentido, los principios se convierten en ideas clave (valores, creencias, constataciones empíricas), en reglas, en normas utilizadas para fundamentar y regir el proceso educativo. Unos son más estables y otros más variables; unos más consensuales y otros más interpretables; unos más saturados de componentes ideológicos y otros de evidencias científicas o técnicas. En ese sentido, los principios constituyen el marco de referencia, el armazón estructural en función del cual se va desarrollando todo el conjunto de propuestas concretas (prioridades, metodologías, procesos) que configuran la forma de actuar de instituciones y educadores.

Principios psicopedagógicos.

¿Por qué, **psicopedagógicos**? Por ninguna razón especial, tan solo por acotar. Como es fácil suponer, los principios pueden pertenecer a ámbitos muy diferentes: el ámbito bio-sanitario,

el político, el socio-económico, el cultural, el empresarial, el religioso, etc. Todos esos ámbitos son muy importantes para la educación porque la condicionan y la orientarán en un sentido u otro. En un trabajo anterior (Zabalza Beraza y Zabalza Cerdeiriña, 2011) ya habíamos señalado que, al hablar del profesorado deberíamos considerar, cuando menos, tres grandes ámbitos: el personal, el profesional y el laboral. Pues si ese esquema lo proyectamos no solo sobre el personal docente sino sobre todo el sistema educativo que afecta a los niños pequeños, es fácil entender que en él se mezclan e interactúan muchos factores que afectan de forma sustantiva a cómo son y actúan los niños y sus educadores (y sus familias), a cómo son las escuelas y a lo que se hace (y no se hace) en ellas. Pues de toda esa constelación de factores, vamos a referirnos, tan solo, a aquellos que podemos definir como *psicopedagógicos*, un término de síntesis que pretende englobar las consideraciones que desde la psicología educativa y desde la pedagogía podemos hacer en relación a la educación infantil. Ni qué decir tiene que lo que desde ambas disciplinas educativas se puede decir es mucho y muy diverso. Sería imposible pretender ser exhaustivos. Nos conformaremos con presentar una pequeña selección de cuestiones relevantes en términos educativos, ideas y argumentos que podríamos tomar como principios en la educación de niños y niñas pequeños.

Con todo, en nuestro caso, “psicopedagógico” es el adjetivo, la cualidad que atribuimos a los principios, que es el sustantivo. Los adjetivos son palabras que se agregan al sustantivo para expresar las cualidades o propiedades que queremos atribuirles. Pues bien, ¿qué agrega o qué quita, en este caso, el adjetivo “psicopedagógicos” al sustantivo “principios”. Déjenos mencionar algunos aspectos:

- Le resta amplitud: de los muchos principios que se podrían establecer con respecto a la Educación Infantil, nos vamos a referir tan solo a los que tienen que ver con cuestiones educativas. Hay otros muchos principios, pero de esos no hablaremos.
- Vincula los principios a dos disciplinas académicas y, por tanto, a saberes contrastados y, al menos en parte, científicos. Es decir, no plantearemos principios nacidos de la especulación, o de creencias religiosas, o de ideologías. Son principios con una base surgida de la experimentación, del conocimiento empírico, de la investigación.
- La psicopedagogía nació como un territorio disciplinar de síntesis entre psicología y pedagogía (“interdisciplina”, la denomina Google) y eso le permite llegar a apreciaciones que combinan bien aspectos del desarrollo personal con otros vinculados al aprendizaje, cuestiones relacionadas con la escuela y lo escolar con otras pertenecientes a la vida cotidiana de los niños y niñas. En ese sentido, frente a la psicología (con más tendencia a lo experimental e inductivo) y la pedagogía (con más tendencia a lo deductivo), la psicopedagogía se construyó con más tendencia hacia lo práctico, lo aplicado (en el terreno de la orientación profesional, de la atención a las necesidades educativas especiales, de la tutoría, del diagnóstico, de los problemas personales y sociales). Ese sentido quisiéramos dar aquí a los principios: todos ellos tienen una base conceptual, pero son ideas que, necesariamente, han de proyectarse sobre la práctica educativa.

PRINCIPIOS PSICOPEDAGOGICOS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

Para que nuestro texto no se convierta en un *poutpurri* ininteligible, un puzzle de ideas o mandamientos educativos, vamos a organizar este apartado en torno a 5 ejes o categorías de principios: (a) principios relacionados consigo mismos, con su naturaleza; (b) principios relacionados con los niños; (c) principios relacionados con el desarrollo y el aprendizaje; (d) principios relacionados con la escuela infantil y (e) principios relacionados con los docentes.

1-Principios sobre los principios.

1.1 Compromiso con los propios principios, con la ciencia, lo científico, lo comprobado, lo reconocido.

El primer principio nos revierte sobre los propios principios y su naturaleza. Si decíamos que los principios son el origen, la base, la razón fundamental por la que define o realiza algo, hay que tener mucho cuidado con la naturaleza de dichos principio. Podemos agarrarnos a meras intuiciones, a prejuicios heredados, a fantasías, a creencias sin fundamento, a ideas religiosas o políticas o culturales perniciosas. La educación es muy vulnerable a esas desviaciones, justamente porque se basa en principios. Por principios se han hecho heroicidades, pero, también, atrocidades. Por ese motivo, tras resaltar la importancia de los principios, conviene insistir en la necesidad de vigilar esos principios, exigirles consistencia, contrastarlos con los valores centrales de la sociedad, con los avances científicos y profesionales en el campo educativo, con buenas prácticas reconocidas.

2-Principios referidos al niño/a pequeño.

2.1. El principio del buen acogimiento (pedagogía de la presencia afectuosa).

Llegar al mundo es, para un bebé, un auténtico principio. Aunque él/ella ya ha existido durante nueve meses, lo ha hecho solo a medias y en un ambiente extremadamente limitado y protegido. Existía más que vivía. Dependía de la fuerza de la naturaleza materna y de sus ritmos. Vivir en el sentido pleno comienza con el nacer. Las protecciones anteriores se difuminan y él/ella tiene que comenzar a valerse en un medio extraño. Los trabajos de Spitz (1945)² dejaron clara la importancia del sentirse bien acogidos. Más que bien tratados y cuidados (los trataban mejor a los hospitalizados) lo importante es el acogimiento, la individualización de la compañía, la presencia de esos otros seres protectores que velan por ellos y los arropan. Esa especie de útero social que da seguridad, compañía, afecto y cuidados básicos. Son miradas, sonidos, contactos, colores, olores, movimientos, cosas... es una policromía de presencias que aseguran y mecen al bebé. En ese cubículo físico y relacional él/ella se siente seguro y vivo, así que puede aplicar su energía a descubrir y descubrirse. Es un buen principio.

2.2 El principio de la *interacción* con el ambiente.

Si el primer principio tenía que ver con la cualidad acogedora del ambiente, el segundo tiene que ver con la importancia del ambiente como interlocutor y espacio de desarrollo para el niño/a pequeños. El desarrollo infantil se produce, básicamente, a partir del juego de interacciones entre la energía interna de los niños pequeños y los estímulos y posibilidades de acción que les ofrezca el ambiente. La energía interna tiene que ver con el funcionamiento del organismo infantil (su salud), con la alimentación, con el equilibrio entre vigilia y reposo, con el bienestar personal (relajación, no ansiedad ni inquietud). En condiciones favorable con respecto a su estado personal, los niños buscan el contacto con el exterior a través de sus miradas, sus movimientos, sus sonidos, sus acciones. El que esas relaciones sean ricas depende de que el ambiente que les rodea lo sea. Las neurociencias han ido señalando cómo el

² Spitz, R.A. (1945). Hospitalism, an inquiry into the génesis of psychiatric conditions in the early childhood. *Psychoanalytic Study of the Child*, 1, 1-53.

cerebro se estimula y las sinapsis crecen en cantidad y calidad en función del ambiente en el que los pequeños se desarrollan. Estamos hablando no necesariamente de ambientes ricos sino de ambientes enriquecedores, esto es, que ofrezcan posibilidades de acción al niño, que le presenten estímulos que le sorprendan, que potencien su seguridad y el sentimiento de competencia en el que se basará todo su desarrollo.

2.3 El principio de la competencia y “*autoeficacia*”.

Competencia, da miedo utilizar esta palabra al hablar de niños y niñas pequeños por la gran cantidad de malinterpretaciones a que puede dar lugar. Para un niño pequeño ser competente no es competir con sus coetáneos (algo que tanto gusta a algunos padres que comparan los avances o retrocesos de sus hijos con los de los demás). Ser competente significa “sentirse capaz”. Un sentimiento que se alimenta del *feedback* que la propia actividad les suministra. Como decíamos en el párrafo anterior el niño tiende a actuar porque su propia energía interior le lleva a ello. Sus actuaciones pueden ser eficaces o no, pueden obtener su propósito o no. En la medida en que dichos propósitos se obtienen (a veces a través de múltiples repeticiones de la acción) el niño/a va sintiéndose cada vez más competente, más capaz. Y ese empoderamiento le permite ir afrontando desafíos cada vez más exigentes: moverse, subirse a algo, actuar con las cosas, explorar espacios, etc. Y así será durante toda la infancia. Por el contrario, si sus primeras experiencias son frustrantes (quiere subirse a una silla y se cae, quiere jugar con algo y no le sale de forma reiterada) esa sensación de competencia se irá resquebrajando y él o ella irá ajustando sus expectativas a logros menores. Por eso es tan importante para los niños la sensación de éxito, porque es de ahí de donde extraerá su sentimiento de competencia. Un sentimiento que deviene de las propias acciones y los resultados de las mismas, no de la consideración que tales acciones merezcan a los adultos que acaban generando dependencia y/o creando sentimientos confusos del niño con respecto a sus acciones (acaba haciendo cosas no por la acción en sí misma sino por agradar a los adultos).

2.4 El principio de la singularidad del niño/a como sujeto.

Se dice de las personas que somos sujetos sociales y que no seríamos capaces de subsistir solos. Nada que oponer a esa idea. Solo que resulta incompleta. Debería añadirse, a la vez, que somos sujetos únicos. Eso es, precisamente, ser sujeto: que tengo cosas que son mías; cosas que me hacen diverso a los demás. Si esto es cierto, que lo es (lo contrario sería vivirnos como clones), deberíamos extraer de ello las conclusiones pertinentes para la educación. Las leyes y las definiciones técnicas suelen decir que educar es “desarrollar al máximo posible las capacidades propias de los sujetos”. Sin embargo, si lo analizamos detenidamente, la educación real no suele acomodarse a esa idea. En la práctica, la educación está más preocupada por garantizar el *consenso social* (que podamos entendernos a través del lenguaje; que mantengamos unas conductas respetuosas de las normas; que trabajemos y paguemos los impuestos para que la sociedad pueda funcionar; que poseamos un bagaje cultural común que facilite la convivencia, etc.) que por reforzar las peculiaridades individuales de cada uno de nosotros. Lo que significa que la educación va limando esas aristas propias de cada uno de nosotros, las desconsidera para irnos haciendo cada vez más iguales (mismos conocimientos, mismas conductas, mismos valores). Al final las diferencias solo podemos desarrollarlas y fortalecerlas fuera de la escuela y de la educación. No tendría que ser así. Educadores e instituciones educativas deberíamos velar y esforzarnos, también, por enriquecer esas cualidades propias de cada sujeto, lo que tiene de propio y distinto como sujeto.

2.5 Principio de la continuidad y del proyecto de vida.

No ha sido fácil conquistar la infancia como una etapa en la vida con sentido propio. Durante muchos siglos, la infancia no fue sino un periodo inútil, aunque necesario para poder llegar a la etapa juvenil y adulta. Hoy, afortunadamente, sabemos que la infancia tiene sus propias metas y su sentido propio. Y no solo eso, sino que representa una etapa esencial en la vida de las personas por su plasticidad, por la importancia de los procesos físicos y mentales que en ella se llevan a cabo, por la relevancia de las relaciones que niños y niñas mantienen durante esos años con los adultos, con otros niños y con el mundo que les rodea. Con todo, siendo eso así y reconociendo el valor intrínseco que la infancia posee, nada de eso debe llevarnos a desvincular lo que sucede en la infancia de lo que vendrá con posterioridad a ella. La infancia es importante, entre otras cosas, por la relevancia que lo que en ella sucede tiene para etapas posteriores. Niños y niñas no solo están viviendo en estos primeros años su infancia, están, a la vez, sentando las bases de lo que será su niñez, su juventud e, incluso su vida adulta. Están iniciando su proyecto de vida y, por ello, resulta tan importante hacerlo bien con ellos, dotarles de las mejores herramientas para que ese inicio sea lo más rico y constructivo que se pueda. Desperdiciar la infancia, pasar por la Educación Infantil sin pena ni gloria es una desgracia. Lo es porque se resta felicidad y riqueza a los primeros años de vida, pero lo es, también, porque ese déficit afectará, de una manera u otra, a lo que ese niño o esa niña, vaya a conseguir en el futuro. Las investigaciones han constatado cómo los niños y niñas que han disfrutado de una Educación Infantil de calidad (ojo, tiene que ser de calidad) desarrollan una mejor escolaridad básica y mejoran en todos los indicadores relevantes. Stephen Ball resumía en 1994³ los resultados del proyecto internacional *Start Right: the importance of Early Learning* diciendo que: *Los efectos de prácticas específicas y de calidad en la etapa preescolar están relacionados con un mejor desarrollo intelectual y social-conductual de los niños.*

3. Principios referidos al aprendizaje

3.1 Aprender es vivir.

Para un niño pequeño, efectivamente, aprender es vivir, es disfrutar y sufrir cada momento, cada experiencia. Tardará unos años en poder condicionar el presente a lo que vendrá en el futuro, pero mientras tanto su tarea es vivir y es así como se va desarrollando, como se va adaptando, como va aprendiendo. Por eso es tan importante dejarles vivir, que exploren su entorno, su cuerpo, las personas y las cosas con las que se van encontrando. Los niños pequeños no necesitan un vademécum o un plan de vida. Si la salud les acompaña y las circunstancias de la vida son normales (ni siquiera se precisa que sean excelentes, con normales, basta) los niños disfrutarán de cada momento, lo vivirán intensamente.

3.2 La interacción como entorno de aprendizaje.

Aprender es sinónimo de interactuar. El desarrollo infantil requiere de aprendizajes progresivos que surgen de la riqueza y progresión de la interacción de los niños y niñas

³ Ball, S. (1994). *Start Right: The Importance of Early Learning*. London: Royal Society for Encouragement of Arts, Manufactures and Commerce.

consigo mismos (yo-yo), con las otras personas que les rodean (yo-tu; yo-otros) y con el contexto (yo-ambiente; yo- situaciones; yo-cosas). A destacar, por tanto, que: (a) la interacción es *acción* y que, por tanto, la esencia del aprendizaje infantil no es ser o estar (esas son condiciones básicas pero no bastan), lo que hace posible el aprendizaje es actuar, hacer; (b) que la posibilidad de hacer depende del niño (de su energía, de predisposición, de su estilo de enfrentamiento), pero depende igualmente del ambiente en el que esté (que se le permita actuar, moverse; que los estímulos sean variados y atractivos; que las cosas y personas con las que actuar inviten a ello y posibiliten una interacción rica, etc.); (c) que se propicie un equilibrio adecuado entre la *autonomía* del niño (la posibilidad de explorar por su cuenta su espacio) y la actividad acompañada (de los adultos, de sus hermanos, de otros niños, de animales) de forma que los otros se conviertan en referentes, en fuentes de estímulos, en guías de una acción enriquecida (aprendizaje coral).

3.3 El principio de la *significación y temporalidad* de los aprendizajes (evitar la anticipación).

Para un niño, una niña pequeña la vida tiene un *ritmo* y romperlo trae más problemas que ventajas. No es, solamente, que el ritmo sea un valor educativo básico, la cuestión estriba en que cada niño tiene su propio ritmo. De nada vale intentar romperlo, acelerar los procesos, tomar atajos. No es que no se pueda estimular algo ese ritmo (zona de desarrollo próximo) pero la cuestión fundamental radica siempre en respetarlo. Nos parece un error el intento tradicional (afortunadamente ya ha ido desapareciendo) de relacionar conductas infantiles y momentos vitales (a los 6 meses los niños hacen tal cosa; al año y medio tal otra; a los 20 meses...). Cuando ese tipo de escalas se toman como *check lists* automáticos se genera mucho estrés en padres y cuidadores. Estrés que acaba trasladándose a los propios niños. Es mucho mejor, más sano, más educativo respetar el ritmo de cada niño, confiar en que su organismo seguirá los patrones habituales del desarrollo, aunque algunas cosas se demoren. Mejor propiciar la *significación* (que el progreso del niño se vaya haciendo de forma que cada nuevo aprendizaje tenga sentido para él/ella porque lo entiende, porque lo ha logrado personalmente) que buscar estrategias para que haga o diga cosas que no entiende. Todo lo cual no obsta, desde luego, para que en situaciones especiales acudamos al especialista para que nos ayude a supervisar el desarrollo infantil de nuestros hijos o alumnos.

3.4 El principio de la *multidimensionalidad del “ser niño/a”*.

Este principio merece una consideración especial porque se ha creado una cierta confusión semántica entre dos características en conflicto: unicidad y diversidad. La pedagogía infantil ha repetido insistentemente que los niños y niñas funcionan como un todo, que en ellos no cabe diferenciar entre ideas y sentimientos, entre acciones y afectos porque funcionan como un todo indivisible. De ahí surgió el enfoque de la globalización como principio básico de la actuación educativa. Sin embargo, siendo eso cierto, no lo es menos que los niños van desarrollando capacidades que son diferentes y que precisan de condiciones, ambientes y propuestas prácticas complementarias pero diferentes entre sí. Los enfoques educativos basados en las inteligencias múltiples han ayudado a romper algunas interpretaciones erróneas de la globalización que proponían mezclarlo todo. Desarrollar la capacidad musical requiere de actividades diferentes a la de enriquecer los idiomas extranjeros, o trabajar el dibujo o mejorar la psicomotricidad. Si antes hemos hablado de los ambientes enriquecedores para el desarrollo infantil, esta es una idea básica: deben ser ambientes abiertos, variados, con estímulos que pertenezcan a las diversas capacidades, sugerentes y que inviten a la exploración de actividades diversas.

3.5 El valor educativo de lo cotidiano.

Este principio ha formado parte de todas las propuestas relevantes de educación infantil. Franco Frabboni (1980)⁴ hablaba del ambiente como de un gran diccionario, el primero y básico a partir del cual los niños y niñas van construyendo sus imágenes y sus palabras (esos cien lenguajes que les atribuía Malaguzzi, 1998⁵). Pero lo cotidiano es, además, la gran palestra en la que se desarrolla la actividad cotidiana, las rutinas diarias, ese conjunto de momentos y acciones cuyo sentido el niño conoce y vive intensamente: el sueño, la comida, la higiene, el vestirse, el cole, el juego, el paseo fuera de casa, el encuentro con las personas y las cosas de todos los días, etc. A medida que van creciendo, los niños van configurando esa narrativa de su jornada diaria, la construyen como una secuencia de situaciones que da continuidad y sentido a su experiencia. Moverse en un contexto conocido (y dominado) permite a los niños sentirse seguros y, al socaire de esa seguridad, reforzar su autonomía e ir asumiendo cada vez acciones más desafiantes.

4. Principios referidos a la escuela infantil

4.1 Las escuelas como lugares de encuentro.

A eso van los niños pequeños a la escuela infantil, a encontrarse consigo mismo (desde otra perspectiva a la familiar: aprenderán cómo es su cuerpo, cómo funciona, cómo se representa, cuáles son sus peculiaridades si se comparan con los otros niños y niñas); a encontrarse con los otros niños y niñas (cada uno de ellos distinto a los demás, con gustos diferentes, con modos de ser propios, con cualidades diversas); a encontrarse con los adultos (su profe, las otras profes, los adultos del cole y las actividades que desarrollan, etc.); a encontrarse con las normas, con las actividades escolares, con las ideas y conocimientos; con las costumbres y formas de vida diversas, etc. La escuela infantil, si funciona bien, propicia un encuentro permanente con el mundo. Un mundo mucho más amplio, rico y desafiante que el que puede proporcionar la familia. Esa es su gran riqueza. Quienes buscan en la escuela infantil solo una “guardería” segura para los tiempos no familiares de los niños (o quienes desde dentro de la escuela es eso lo único que ofrecen) desperdician el gran potencial que una buena escuela infantil posee y desdibujan su función social y educativa.

4.2 El principio de la inserción en el entorno.

Una escuela infantil no es una estructura arquitectónica y habitacional descontextualizada. No es algo “extraterritorial” como las embajadas en los países (un trozo de otro país metido en el nuestro, pero inviolable como todo lo ajeno). Para lo bueno y para lo malo, las escuelas son espacios inmersos en el lugar y en el entorno que les rodea. Su papel no es cerrarse sobre sí mismas para que todo resulte más higiénico y menos contaminado por el exterior, por el mundo. Las escuelas son el mundo, son su mundo. Su función no es extraer a los niños de su comunidad para formarlos en una especie de oasis educativo y cultural. A veces se han concebido así, pero creemos que es un error. Las escuelas infantiles (y las otras) no solo no deben encerrarse entre muros, sino que deben estar abiertas a su entorno, participar en él (intentando mejorarlo), generar sinergias que mejoren la educación de los niños y

⁴ Frabboni, F.; Galetti, A. y Savorelli, C. (1980). *El primer abecedario: el ambiente*. Barcelona: Fontanella.

⁵ Malaguzzi, L. (1998). *Los cien lenguajes de los niños. Nidos y Escuelas de la infancia, Instituciones de la Municipalidad de Reggio Emilia*. Reggio Emilia: Reggio Children.

niñas que atienden, colaborar con las familias y las instancias sociales para fomentar una *cultura de la infancia* cada vez más consciente y comprometida. Los italianos lo han denominado “sistema formativo integrado” (es decir, una escuela concebida como un elemento más de un sistema formativo que engloba a muy diferentes agentes sociales de la comunidad para desarrollar un proyecto educativo contextualizado). Por eso hemos podido hablar de “ciudades educadoras”.

4.3 El principio de la “*comunidad escolar*”.

La escuela infantil (y las otras) no es la suma del trabajo individual que realizan docentes y personal de servicio. La escuela infantil es un equipo de profesionales que desarrollan un proyecto educativo y lo hacen como equipo, no como sujetos individuales cada uno haciendo lo suyo y a su manera. Esta idea del “equipo educativo” es tan obvia que llama la atención que estemos tan lejos de alcanzarla en la práctica. “Yo - mi clase - mis niños” ha constituido tradicionalmente la forma en que muchos docentes hemos concebido nuestro trabajo. Pero la idea no es ésa. El sujeto del quehacer educativo no es el profesor individual, es el equipo docente y, en sentido más amplio, la comunidad escolar. Y eso, porque nuestro trabajo es desarrollar un proyecto educativo (en nuestro caso, el proyecto que abarca toda la educación infantil), no salvar con éxito el trabajo de un año escolar o una disciplina. Esta idea del equipo, del trabajo conjunto, de la continuidad y la progresión a lo largo del ciclo y la etapa es algo que la escuela infantil debe reforzar porque resulta fundamental para el desarrollo equilibrado de niños y niñas pequeños.

4.4 El principio de la “*escuela curricular*”.

Se han dado muchas versiones sobre qué significa hablar de currículo y de su pertinencia cuando nos referimos a la escuela infantil. Obviamente para quienes entienden el currículo como el conjunto de disciplinas y contenidos a cursar durante determinada etapa educativa, esa visión resulta poco apropiada para la escuela infantil. Nosotros hemos defendido una visión diferente del currículo: el currículo como el *proyecto formativo* que se va a desarrollar en la escuela. Es, por tanto, el compromiso que toda la escuela asume. Como proyecto no es compartimentable en materias o áreas que funcionen aisladamente; al contrario, es un todo y solo si funciona como un todo puede alcanzar sus propósitos formativos. En el caso de la educación infantil, el currículo es la “*carta de los derechos educativos de la infancia*”. Cuando un país establece un currículo para la educación infantil (no todos los tienen) significa que, con ello, concreta el conjunto de ámbitos en los que las escuelas han de centrar su trabajo educativo. Hablar a secas del “derecho a la educación” de niños y niñas desde su nacimiento es un buen deseo, pero, en sí mismo, se queda en nada. Es cuando ese derecho se concreta, cuando se especifica a qué tienen derecho los niños y niñas en educación, cuando ese derecho abstracto adquiere cuerpo. Por eso es importante el currículo, porque concreta el compromiso y, por tanto, obliga a poner los medios para alcanzarlo. Obliga al propio Estado a poner los medios para que los diversos ámbitos curriculares se puedan trabajar con éxito en las escuelas infantiles (profesorado, recursos, organización) y obliga a las escuelas a que garanticen que las propuestas curriculares se pongan efectivamente en marcha.

4.5 El principio de las “*coreografías didácticas eficientes*”.

La principal tarea de los profesionales educativos en las escuelas infantiles no es la de dar lecciones, ni la de explicar el contenido complejo de las disciplinas que enseñan. Nuestro trabajo reside en organizar ambientes de aprendizaje que sean ricos, variados

y completos desde el punto de vista curricular. Oser y Baeriswyl (2001)⁶ incorporaron al mundo de la educación la metáfora de las coreografías. Tomada del mundo de la danza, la coreografía es esa particular disposición del ambiente que propicia que los bailarines puedan sacar el máximo partido a sus dotes personales. Para ello, la coreografía ha de ajustarse a las condiciones particulares de la pieza a interpretar y del artista que ha de interpretarla. Una mala coreografía puede hacer fracasar al mejor de los artistas y, a la inversa, una buena coreografía puede permitir hacer un espectáculo aceptable a un bailarín modesto. Llevada la metáfora a la educación, también nosotros podemos diferenciar entre coreografías minimalistas y ricas, entre coreografías monótonas y variadas, rígidas o flexibles, individualistas o corales, más académicas o más lúdicas, ricas en recursos o limitadas, basadas en papel y lápiz o en proyectos, y así sucesivamente. Diseñar unas coreografías didácticas (tanto institucionales como de cada docente) ricas y efectivas es el gran reto de nuestras escuelas.

5. Principios referidos a los docentes

5.1 Principio de la “profesionalidad”.

Si algo caracteriza hoy nuestra tarea como docentes es, justamente, esta exigencia de la profesionalidad. No siempre ha sido así en relación a los educadores de infancia. Hubo tiempos en los que para atender a los niños pequeños se buscaba, simplemente, personas buenas y cariñosas. Tampoco se pensaba que cuidar a los niños requiriera de una formación exhaustiva. Un ministro francés de educación llegó a decir que para atender a los niños mientras toman la merienda no se precisa de formación. Afortunadamente hoy han cambiado las tornas y el trabajo educativo se ve como un espacio profesional cargado de exigencias técnicas y de responsabilidades éticas. Hay que saber mucho sobre el proceso de desarrollo infantil (las neurociencias están construyendo todo un espacio de conocimientos esenciales para poder sacar el máximo partido a los primeros y fundamentales años de la vida de los niños); sobre la mejor forma de potenciar su bienestar personal y su adaptación social; sobre la forma de potenciar y enriquecer el “encuentro” con las personas y con el mundo que la escuela debe proporcionar a los niños. Nuestra sociedad del conocimiento nos obligará a revisar constantemente nuestros conocimientos sobre la infancia: salud, alimentación, desarrollo psicomotor, idiomas, TIC, necesidades educativas especiales, multiculturalidad, etc. Por otra parte, puesto que la educación se ha convertido en objetivo prioritario para la Agenda 2030 de la ONU, eso va a significar que el 100% de los niños (esa situación ya se da en los países desarrollados) van a asistir a iniciativas educativas que, necesariamente, han de ser inclusivas. Todos ellos, con todas sus necesidades, con sus características, con su diversidad. Es un gran desafío para los profesionales que precisarán reforzar sus competencias.

5.2 Principio de la “documentación”.

Documentar es utilizar formas narrativas –escritas y visuales- con el propósito de dar cuenta de lo acontecido (Civarolo, y Pérez Andrada, 2019)⁷. Técnicamente, la

⁶ Oser, F.K. y Baeriswyl, F.J. (2001). *Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning*. En V. Richardson (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*. 4th. Edition. Washington, DC: American Educational Research Association.

⁷ Civarolo, M. y Pérez Andrada, M. (2019). *Primeros pasos en la Documentación Pedagógica*. CABA, Argentina: Editorial Hola Chicos.

documentación puede llevarse a cabo a través de estrategias y dispositivos muy variados: grabaciones en audio o video, anotaciones sobre la marcha, conservación de nuestros diseños y programaciones, repositorio de trabajos hechos por los propios niños, portafolios docentes o de los niños o de la clase, diarios de aula, etc. La cultura de la documentación permite romper la opacidad y el aislamiento con que funcionan, a veces, algunos educadores. Para los docentes de educación infantil es una tarea fundamental de su trabajo porque a través de ella se crea una historia (la propia historia), se generan evidencias que permiten revisar lo ya hecho, se establece un contenido explícito que visibiliza los procesos realizados y permite compartirlos y, si es el caso, debatirlos con colegas y familias, se proporcionan referencias a otras colegas que deseen llevar a cabo iniciativas similares, se va creando un discurso práctico y un saber compartido sobre pedagogía de infancia. Son muchas las posibilidades que nos abre la documentación como competencia relevante de la profesionalidad docente.

5.3 El principio de la “reflexión sobre la práctica” (Zeichner, 1993⁸; Schön, 2010⁹).

Este principio va muy vinculado al de la documentación. El dominio de las competencias docentes y el reforzamiento de la pasión por enseñar no es algo que se construye a base de teorías y modelos. La profesión docente, como cualquier profesión, se construye en el juego de complementaciones que proporciona un buen equilibrio entre la teoría y la práctica. Los conocimientos teóricos son necesarios porque, en su ausencia, la profesión se convierte en mera habilidad operativa, pero sin fundamento. La práctica es necesaria como base del saber aplicado, pero la práctica por sí misma no posee esa capacidad formativa y deviene en mero ritualismo o, como mucho, en habilidad reforzada. Es la práctica pensada, la práctica evaluada, la práctica documentada y analizada en perspectiva, la que nos da las claves de la mejora y del conocimiento práctico. La reflexión es, si cabe, más importante cuando se trabaja con niños pequeños porque el cotidiano del docente se satura de acción: rodeadas de 25 niños y niñas con constantes demandas individuales o grupales, las profesoras de infantil sobreviven a base de atender y actuar en muchos frentes a la vez, difícilmente pueden detenerse a analizar lo que está pasando y a reflexionar sobre ello. Ello obliga a que la reflexión tenga su propio espacio, sus estrategias funcionando en paralelo a la acción, con momentos específicamente dedicados a revisar lo que se ha hecho y su pertinencia en relación al proyecto educativo global en el que se trabaja.

5.4 El principio de la “formación permanente” y el “desarrollo profesional”.

El mundo moderno y sus complejidades exigen a todos los docentes una preocupación constante por su propia formación: el *lifelong learning*. Una de las consecuencias de una sociedad cada vez más desarrollada y compleja es que también aumentan las exigencias y demandas que se plantean a los profesionales que trabajan a su servicio. Funcionarios públicos, policías, médicos, profesores, todos estamos sometidos a un permanente escrutinio por parte de los colectivos sociales a los que estamos llamados a servir. Una de las expresiones más claras de esas exigencias crecientes en el ámbito de la educación es, justamente, el creciente impulso de las políticas de aseguramiento

⁸ ZEICHNER, Kenneth. El maestro como profesional reflexivo. Cuadernos de Pedagogía, v. 220, p. 44-49, 1993.

⁹ SCHÖN, Donald. La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid: Paidós, 2010

de la calidad con sus evaluaciones periódicas, sus exigencias de formación permanente y de resultados palpables, etc. Pero la entendible exigencia de calidad debe ir acompañada por el derecho al crecimiento personal y a la carrera profesional. También los docentes, como antes decíamos sobre los niños pequeños, necesitamos desarrollar nuestro sentimiento de *competencia* y la sensación de que cada vez somos más competentes, dominamos mejor nuestra profesión, sabemos más sobre los niños a los que atendemos y sobre la mejor manera de obtener con ellos los mejores resultados. Necesitamos sentir que eso es así y que los demás nos lo reconozcan. Muchos docentes ven resentirse su autoestima personal y profesional cuando ven que pasan los años y ellos/as siguen siendo casi invisibles con salarios insuficientes y sin apenas reconocimientos a su esfuerzo y constancia profesional. Para eso está la carrera docente, como esa graduación en el propio estatus que expresa públicamente que vamos creciendo como profesionales y que la institución y el sistema reconoce explícitamente ese crecimiento. Quizás no suceda así en todas las profesiones, pero el trabajo educativo con niños y niñas pequeños requiere no solo de competencias profesionales sino de ciertas cualidades personales sin las cuales todo se hace muy cuesta arriba. Requiere de una fuerte implicación emocional al tener que atender demandas muy personales de los niños, y requiere de una base de pasión (Day, 2007)¹⁰ y de una cierta capacidad de resiliencia para poder conservar la vocación y el ánimo en un trabajo que exige mucho esfuerzo tanto intelectual como personal. Si el sentimiento de “autoeficacia” no se refuerza a través de la carrera docente y el reconocimiento público del trabajo realizado es cuando se producen las crisis y el *burnout* tan presentes en el colectivo docente.

5.5 El principio de la *deontología profesional*.

Si hablamos de *deontología profesional* tendemos a pensar de inmediato en la profesión médica y su código de Hipócrates, sin embargo, pocos docentes saben que quienes trabajamos en la educación también tenemos nuestro propio código deontológico. En lo que se refiere a España, en el año 2010, los Colegios de Doctores y Licenciados en Ciencias y Letras definieron su propio código deontológico (www.consejogeneralcdl.es/codigo-deontologico-de-la-profesion-docente/) en el que se identifican los principios éticos y las condiciones de “buenas prácticas” a las que deberían ajustarse nuestras actuaciones. Muchos de los aspectos que hemos señalado como principios de la Educación Infantil (la consideración de los niños como sujetos; la importancia de la seguridad y autonomía de los niños; la no discriminación; el respeto e implicación en el proyecto educativo de los centros educativos; la formación permanente de los docentes, etc.) se incluyen en este código como compromisos éticos de los profesionales de la educación. Si nos referimos, más en concreto, a quienes trabajamos con niños y niñas pequeños, también existen códigos éticos a tomar en consideración (Dopazo, García-Peinado y Martínez-Garrido, 2011)¹¹. La organización más potente de Educadores de infancia de los EEUU, la Naeyc (*National Association for the Education of Young Children*) elaboró en 2005 y revisó en 2011 su *Código de conducta ética y Declaración de Compromiso* (<http://xurl.es/dui6d>). **También en el contexto europeo, la EECERA (*European Early Childhood research Association*) ha estado trabajando sobre un código de ética para educadores e investigadores vinculados a la infancia.**

6.- Conclusión

¹⁰ Day, Ch. (2007). *Pasión por enseñar*. Madrid: Narcea.

¹¹ Dopazo, H.; García Peinado, R. & Martínez-Garrido, C.. (2011). Ética en la formación de graduados en Educación Infantil: reflexiones para la mejora de la profesión. *Revista Quaderns Digitals* nº 69.

Por decirlo brevemente, la conclusión que podemos extraer de este conjunto de principios psicopedagógicos es que nuestra profesión es una realidad compleja. No se trata, simplemente, de querer a los niños y preocuparse porque estén bien. Educar es una profesión compleja. No lo es quizás, como en otros momentos del itinerario escolar, por los contenidos que tenemos que transmitir a nuestros alumnos, pero sí lo es por lo mucho que tenemos que saber sobre el cuidado de la infancia y sobre la gestión de ambientes de aprendizaje ricos. La Naeyc que acabamos de mencionar concreta esa complejidad del trabajo educativo con niños y niñas pequeñas en una serie de condiciones básicas (que la Asociación convierte en los valores centrales de la profesión: la necesidad de sacar el máximo partido a una etapa vital tan determinante como son esos primeros años de la vida de los niños y, por ello, la exigencia de conocer en profundidad cómo los niños y niñas se desarrollan y aprenden; la necesidad de comprender el contexto vital en el que los niños y niñas viven tanto en lo que se refiere a sus familias, su comunidad y su cultura respetando su diversidad y apreciando sus valores y aquellos rasgos que le dotan de identidad propia; la necesidad de conocer el ámbito profesional en el que actúa como docente y estar al día en los avances que en él se van produciendo. Ése es el marco en el que se mueve nuestro trabajo y en él se centran los compromisos que como profesionales asumimos. Todo un desafío que nos desborda como sujetos individuales y que solo podemos afrontar trabajando en equipo con los colegas, las familias y la comunidad a la que pertenecemos.

ANEXO II

LA IMPORTANCIA DEL JUEGO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

José Luis Linaza, *Universidad Autónoma de Madrid. Fundación Educación y Desarrollo*

El juego es una característica del comportamiento de las crías de los mamíferos. La educación es un invento relativamente reciente en la historia de la humanidad y la educación infantil aún mucho más reciente. El proceso mismo de nacer tan inmaduros ha llevado a algunos autores a proponer que el desarrollo constituye una estrategia de adaptación de los mamíferos, en general, y de los primates en particular. Nacemos tan indefensos e inmaduros que sólo podemos sobrevivir por el cuidado, la alimentación, el cariño que nos proporcionan los adultos familiares. No seríamos viables, como organismos biológicos, sin esos cuidados.

Una infancia prolongada permite adquirir comportamientos complejos, tanto más importantes cuanto más impredecible el mundo que el futuro adulto debe afrontar. Al convertirnos en adultos, los humanos seguimos conservando rasgos y comportamientos que en otras especies sólo definen a los miembros infantiles: tenemos menos fuerza, menos vello, más flexibilidad, etc. Entre esos comportamientos infantiles que mantenemos de adultos destaca el juego, actividad a la que dedican niñas y niños, en todas las culturas, la mayor parte de su tiempo libre.

¿Por qué el juego debe ser la actividad fundamental de la Educación Infantil?, ¿Para qué sirven tantas horas de juego?

Para los grandes teóricos del desarrollo humano, Freud, Piaget o Vygotsky, jugar es una actividad fundamental de nuestro funcionamiento psicológico. El juego es una necesidad en la infancia y, por eso mismo, también es reconocido como un derecho.

- Freud vincula directamente el juego con la realización de deseos. El juego es para los niños lo que los sueños son para los adultos: el espacio de expresión de deseos inconscientes, de compensación de las frustraciones, de expresión de miedos y angustias. Y por eso el juego tiene un papel tan relevante en el diagnóstico y en la terapia infantil.

- Vygotsky, muy interesado en el juego de ficción, de representar situaciones y personajes imaginarios, lo considera un factor que lidera el desarrollo, una locomotora del proceso de desarrollo. Los niños realizan en esos juegos muchas actividades, fingidas, que aún no pueden realizar en el mundo real. Exploran, mediante el juego, las interacciones con los mayores y los significados de las prácticas sociales de su cultura.

- Piaget vincula los tipos de juegos a las grandes estructuras de conocimiento (esquema sensorio-motriz, símbolo y operación mental) y les atribuye funciones diferentes en función de ello.

Como han mostrado también muchos etólogos, en muy diferentes especies, el juego de ejercicio explora y consolida habilidades muy diversas a lo largo de la vida. El juego de ficción amplía el mundo real, con el que interacciona el niño, a mundos fantásticos del pasado, del presente o del futuro. Y en todos ellos el protagonista es el propio niño. Los juegos de reglas establecen las primeras sociedades infantiles en las que poder actuar juntos y establecer límites y reglas con los que enfrentar los conflictos.

Probablemente en ningún Parlamento se vote tanto, y tan rápido, como en el patio de un colegio durante el recreo. Jugando descubren que las normas son el producto del acuerdo entre los propios jugadores. Y que el mejor procedimiento para resolver los conflictos es el acuerdo de la mayoría.

Pero el juego más frecuente, y más característico, de los años de la Educación Infantil es, sin duda, el juego de ficción. La simultánea representación de ficción y realidad es una condición del juego simbólico, pero no su objetivo. La meta de estos juegos, de todo juego, es la acción, actuar, interactuar, no imitar.

Algunos de estos juegos son una especie de resumen o versión simplificada de la realidad social, observada o experimentada, por los propios niños. Jugar a las casitas, a las tiendas, a los colegios, o a cualquier otro tema de la vida cotidiana de los adultos familiares, exige de los jugadores una actualización de esos modelos, una especie de evocación en voz alta de los roles y las interacciones entre ellos, similares a las que se producen en las situaciones de la vida real. Por eso Bruner (2002) destacó el papel del juego como mecanismo de transmisión cultural, situando al niño como un miembro más, un miembro activo de la cultura en la que se desarrolla.

Son muy importantes las diversas adquisiciones sociales, cognitivas, emocionales, lingüísticas, motrices, etc., que niños y niñas logran en la práctica de sus juegos. Conocerlos, observarlos, fomentarlos, es responsabilidad de los educadores infantiles que les rodean. Necesidades y derechos están profundamente vinculados entre sí. Por eso, la necesidad de ser educado genera el derecho de todo ser humano a la educación.

Proporcionarles espacios y oportunidades para jugar es la mejor manera de atender a su derecho al juego. Niños y niñas necesitan jugar para vivir con plenitud su infancia. Y recordemos la importancia que confiere Bruner al juego en la Educación Infantil:

“... la educación no consiste sólo en llegar a dominar un contenido, sino que también consiste en lograr captar en qué consiste conocer y comprender.

Sí, estoy afirmando que deberíamos cultivar en nuestros escolares una sensibilidad epistemológica apropiada, una conciencia de los procesos implícitos en aprender y en pensar y no únicamente en los productos finales de dichos procesos a los que llamamos curriculum.

Es absurdo decir que los niños no son capaces de comprender estos procesos. Sus actividades de juegos espontáneos están llenas de exploraciones sobre lo posible, sobre lo que podría ser, y sobre por qué en ocasiones es posible y en otras no.

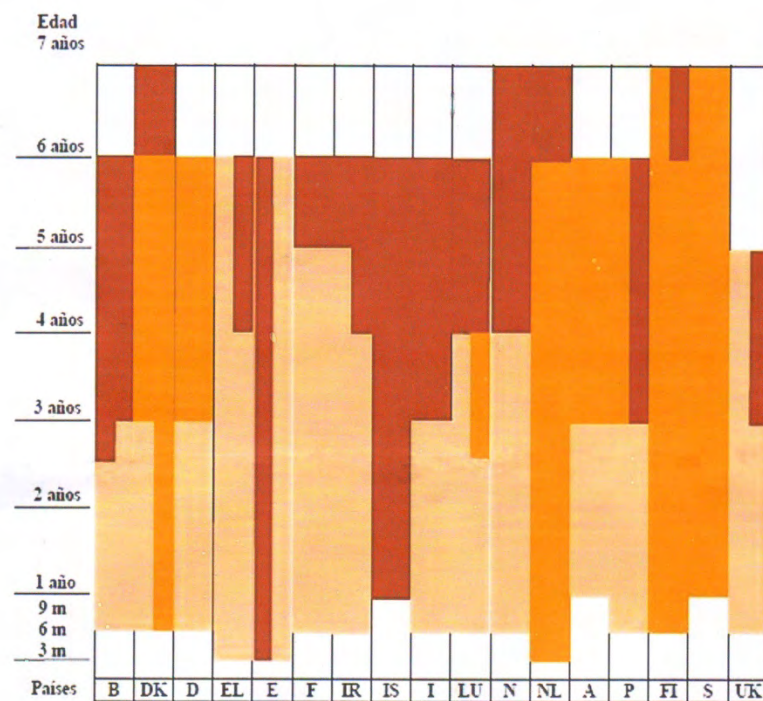
Considero de extremada urgencia que cultivemos este sentido de lo posible en nuestras prácticas educativas”.

Bruner, J.S. 2012, pp.1

¿Cómo puede aprender el futuro maestro a cultivar el sentido de lo posible en sus alumnos de educación infantil? Creo que, observando, cultivando y respetando el juego de sus niños. Y, a partir de ahí, repensando en qué debe consistir la educación de estos primeros años de la vida. Si la Escuela Activa descubrió la importancia del protagonismo del niño en su aprendizaje, hoy necesitamos comprobar el papel esencial que tiene el juego en dicho protagonismo.

ANEXO III

Tabla 1. Escolarización niños menores de seis años en Europa



N.B. El orden de los países se corresponde con el de su abreviatura oficial

- Guarderías, Kindergarten / Centros Lúdicos
- Instituciones extraescolares con orientación educativa
- Escuelas

Fuente: Eurydice e informes nacionales

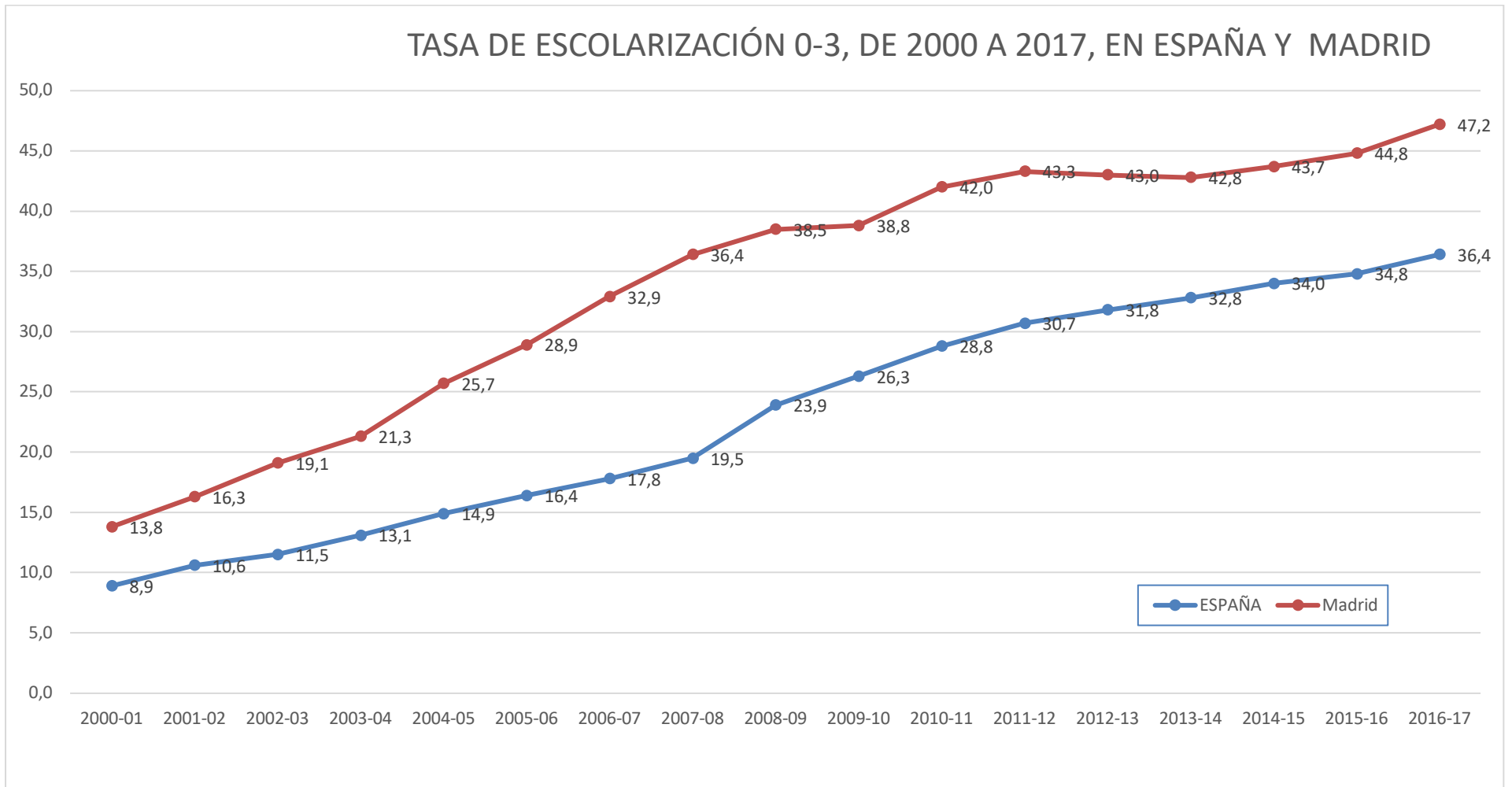
TABLA 2. Servicios de Atención Temprana en Europa

	Disposiciones legales		Estructura		Responsabilidad		
	Educación	Serv. Sociales/ Sanidad	Público	Privado	Educación	Serv. Sociales/ Sanidad	Autoridades Locales
BF							
BNL							
DK							
D							
ELL							
E							
F							
IR							
IS							
I							
LUX							
NL							
N							
A							
P							
FIN							
S							
UK*							

* Inglaterra y Gales

N.B. El orden de los países se corresponde con el de su abreviatura oficial

TABLA 3. Escolarización 0-3 en España



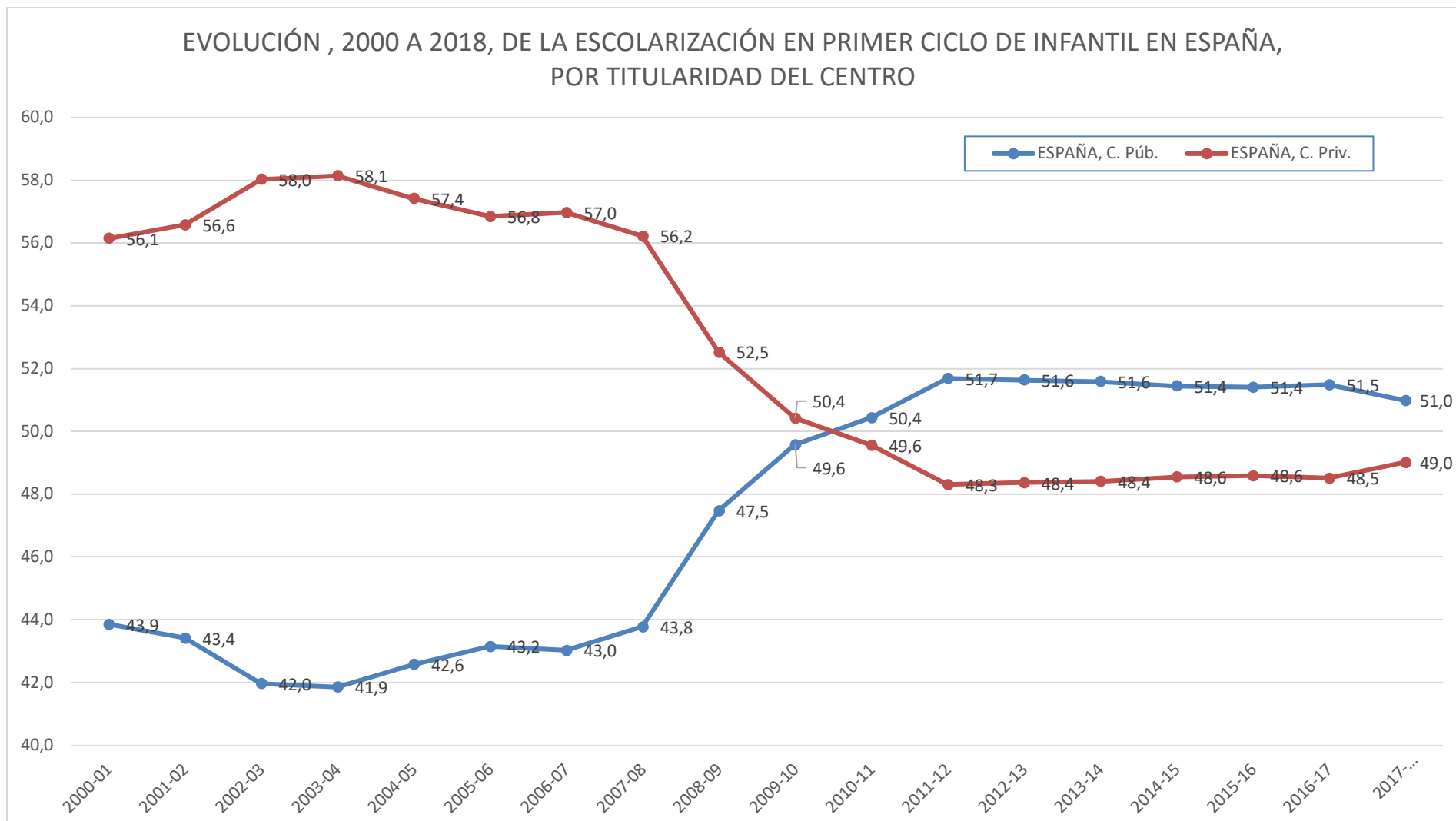
Incremento en las tasas de escolarización de 0 a 3 años, similar al ritmo de crecimiento del resto de España

TABLA 4. Tasas netas de escolaridad 0, 1 y 2 años y distribución porcentual del alumnado de estas edades según titularidad del centro. Curso 2011-12

	TASA NETA DE ESCOLARIDAD				% ALUMNADO DE PRIMER CICLO	
	0-2 AÑOS	0 AÑOS	1 AÑO	2 AÑOS	CENTROS PÚBLICOS	CENTROS PRIVADOS
ESPAÑA	30,7	9,7	31,8	49,8	51,7	48,3
Andalucía	33,7	8,2	35,6	55,9	41,0	59,0
Aragón	31,7	9,2	33,8	51,3	54,0	46,0
Asturias	16,9	8,1	17,6	24,4	83,7	16,3
Baleares	21,5	7,2	23,4	33,2	68,2	31,8
Canarias	7,1	2,1	6,2	12,3	61,3	38,7
Cantabria	24,0	3,2	9,0	57,9	74,7	25,3
Castilla y León	16,9	5,4	17,0	28,0	57,9	42,1
Cast. Mancha	33,9	10,3	35,8	54,4	64,8	35,2
Cataluña	36,4	11,5	38,5	58,8	61,7	38,3
C. Valenciana	25,3	7,9	27,4	39,5	38,9	61,1
Extremadura	3,3	1,3	3,1	5,5	0,0	100,0
Galicia	22,8	9,8	22,0	36,0	81,4	18,6
Madrid	43,3	15,4	47,3	67,3	44,5	55,5
Murcia	15,6	3,4	16,1	27,0	52,0	48,0
Navarra	10,5	4,0	11,0	16,3	78,2	21,8
Pais Vasco	51,9	20,3	44,0	91,3	54,5	45,5
La Rioja	15,7	5,4	16,8	24,6	20,3	79,7
Ceuta	3,8	0,8	3,5	7,0	0,0	100,0
Melilla	17,8	3,6	13,9	37,2	43,9	56,1

FUENTE: MECD (2014).

TABLA 5



En España, con el Programa Educa3, se logra revertir la situación inicial y hacer que la red pública sea mayoritaria en la escolarización del primer ciclo de educación infantil. A partir de 2011 (PP) la situación se estabiliza.

TABLA 6. Evolución de la escolarización 0-2 por CC.AA. del 2009/10 al 2016/17

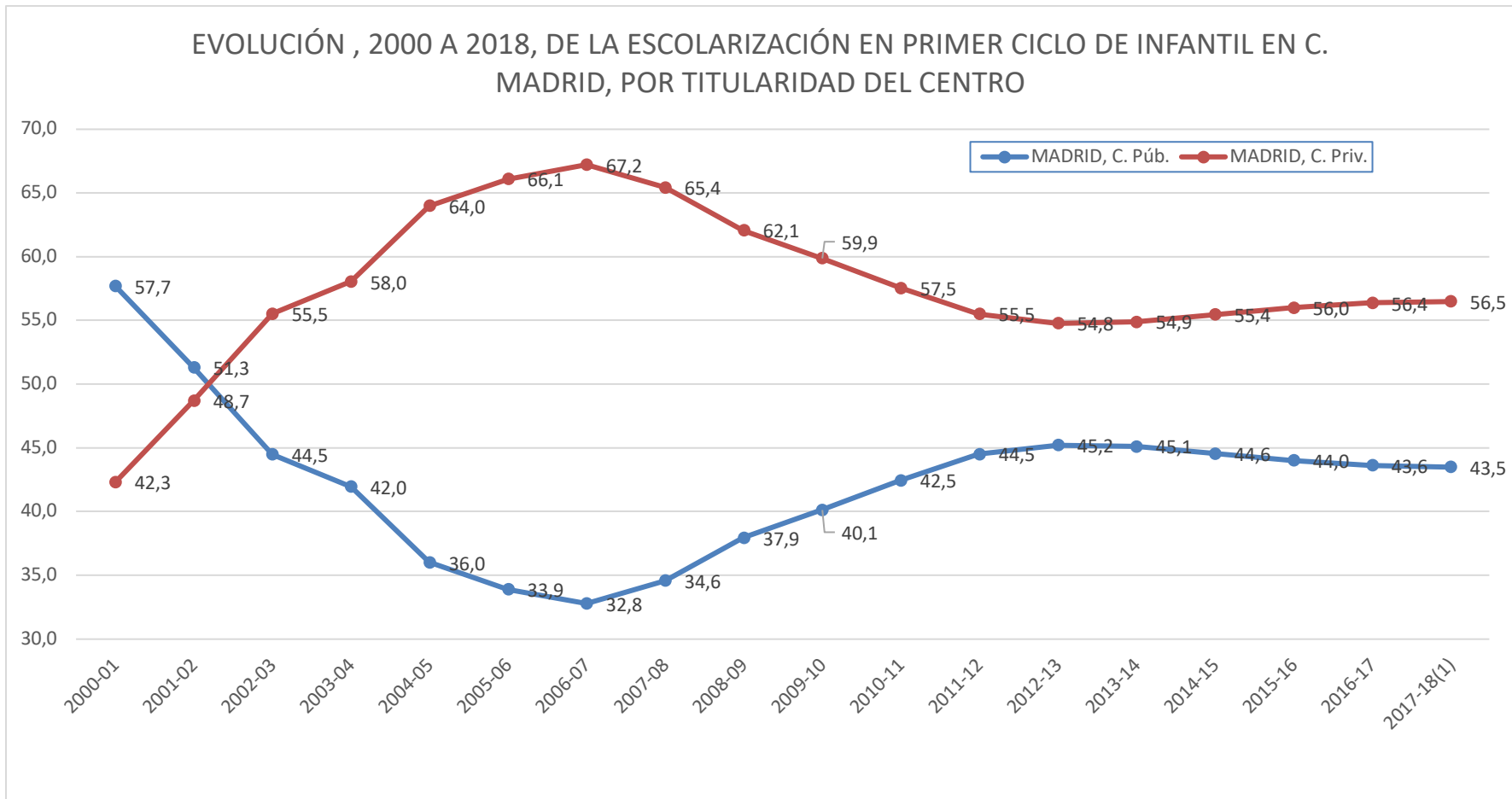
	Inc en % de la tasa escolarización. 0-2	Reducción población 0 a 2 años de 09 a 17, en %	Inc neto en % de la tasa escolarización. 0-2
Andalucía	51,5	-17,5	33,9
Aragón	20,1	-14,4	5,8
Asturias	70,2	-18,1	52,1
Balears	17,5	-11,9	5,6
Canarias (4)	133,8	-20,5	113,3
Cantabria	34,0	-21,3	12,7
Castilla y León	59,4	-16,3	43,1
Castilla-La Mancha	7,6	-18,2	-10,6
Cataluña	14,5	-17,7	-3,2
C. Valenciana	71,3	-20,8	50,4
Extremadura	760,6	-14,7	745,9
Galicia (2)	104,7	-13,0	91,7
Madrid	21,6	-13,0	8,6
Murcia	8,6	-14,9	-6,3
Navarra (3)	417,6	-11,1	406,5
País Vasco	6,5	-9,7	-3,2
Rioja	460,9	-17,9	443,1
Ceuta	158,8	-4,1	154,7
Melilla	47,9	24,0	71,9
<u>TOTAL</u>	<u>38,4</u>	<u>-16,3</u>	<u>22,1</u>

TABLA 7. Centros infantiles en la Comunidad de Madrid.

Fuente : Consejería de Educación

TIPO DE CENTRO	DISTRIBUCIÓN SEGÚN TITULARIDAD Y TIPO DE GESTIÓN	NÚMERO DE CENTROS		PORCENTAJE
Escuelas Infantiles	Comunidad de Madrid Gestión directa: 57 Gestión indirecta: 78 Total: 135	135	261	66 %
	Ayuntamientos e Instituciones Gestión directa: 29 Gestión indirecta: 97 Total: 126	126		
Casas de Niños	Comunidad de Madrid Gestión directa: 0 Gestión indirecta: 7 Total: 7	7	135	34 %
	Ayuntamientos Gestión directa: 103 Gestión indirecta: 25 Total: 128	128		
TOTAL CENTROS DE LA RED		396		

TABLA 8



En Madrid la situación es la inversa: la red pública era la mayoritaria en el primer ciclo de educación infantil, pero en los tres primeros años de gestión de las competencias hacen que la privada supere a la pública, manteniéndose la situación hasta la fecha