

Licenciatura en Intervención Educativa

CURRÍCULO Y ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN INICIAL FORMAL

Elaboraron:
Rosa Becerril Godínez
Olga Luz Jiménez Mendoza
José Manuel Vargas Cruz

ENERO DE 2006

TABLA DE CONTENIDOS

	Página
PROGRAMA INDICATIVO	2
BLOQUE I LA ETAPA DE LA PRIMERA INFANCIA	5
Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas	6
El por qué de la educación de la infancia	14
Concepto, objetivos y fines de la educación de la primera infancia	26
La atención integral al niño y la niña, como expresión fundamental de la calidad educativa en el centro infantil	39
BLOQUE II ELEMENTOS CONSTITUYENTES DEL CENTRO INFANTIL	46
Normas y lineamientos básicos para la operación de los Centros de Desarrollo Infantil dependientes de la Delegación Cuauhtémoc	47
Anexo SEDESOL. Estructura del sistema normativo de equipamiento	60
BLOQUE III LA DIRECCIÓN, ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURACIÓN DEL PROCESO EDUCATIVO	61
De los centros infantiles	62
El rol de los educadores como potenciadores del desarrollo infantil en la elevación de la calidad de la educación inicial y preescolar	78
BLOQUE IV LA FAMILIA, LA COMUNIDAD Y EL ENTORNO SOCIAL DEL CENTRO INFANTIL	82
Padres, madres, y educación de la infancia	83
Escuela de padres de familia	96
Propuestas para promover relaciones colaborativas entre familia y escuela	100
BLOQUE V PRINCIPIOS GENERALES DE DESARROLLO CURRICULAR	103
Teoría general del currículo, diseño curricular como proyecto; desarrollo curricular como realización. currículo explícito y currículo latente	104
BLOQUE VI EL PROYECTO CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN INICIAL	111
De los nuevos centros de educación de la primera infancia	112
Estructura y elementos esenciales del currículo establecido	116
BLOQUE VII EL PROYECTO CURRICULAR DEL CENTRO INFANTIL	120
Indicadores de calidad en la programación curricular	121
Del currículo establecido, a su concreción en el proyecto curricular de centro y en programaciones curriculares. Contenidos curriculares y criterios de concreción de centro y aula	127
BLOQUE VIII LA PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR DEL CENTRO INFANTIL	131
La escuela comprensiva: principios básicos. Comprensividad y diversidad de los alumnos	132
Estructura, objetivos, contenidos básicos, evaluación y orientación metodológica en la educación infantil	137
La organización del aula: Diseño de actividades educativas y organización de grupos. El profesor como dinamizador del grupo clase	141

“CURRÍCULUM Y ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN INICIAL FORMAL”

Área de formación: **LINEA ESPECÍFICA DE EDUCACIÓN INICIAL**

Campo de competencia: **SABER HACER**

Semestre: **OCTAVO**

Carácter: **OBLIGATORIO**

Créditos: **10**

Elaborado por:

ELIA EDITH GÓMEZ FLORES

PRESENTACIÓN

El curso de currículum y organización de la educación formal, requiere para su estudio la integración de los contenidos revisados en los cursos anteriores, ya que para el logro de la competencia tendrá que poner en juego los conocimientos y habilidades desarrollados tanto en la línea de formación como en la de especialización. Este curso significa, a través de sus contenidos, la materialización concreta del centro infantil como institución educativa por excelencia para la formación de los niños y niñas de 0 a 4 años. Este curso en su totalidad da al estudiante una visión panorámica de los conocimientos técnicos indispensables para la dirección del proceso educativo en estas edades, para lo cual organiza las temáticas en ocho bloques principales.

A partir de una breve recapitulación de las particularidades de la edad y de los objetivos y funciones de la educación en este nivel, y de los propósitos generales del centro infantil como institución educacional que se expresa en el primer bloque, el curso brinda al estudiante los conocimientos indispensables para estructurar, organizar y dirigir un centro infantil, y como dirigir y planificar el proceso educativo en las edades que corresponden a esta licenciatura a partir de conocimientos científicamente comprobados y empíricamente desarrollados en la práctica pedagógica.

El papel que juegan los padres y la comunidad, ampliado en otro curso de esta licenciatura, se esboza de manera general en el cuarto bloque a fin de no dejar de señalar la importancia que tienen los mismos como agentes educativos en la necesaria unidad e interrelación que existe entre éstos y el personal del centro infantil en el proceso de educación de los niños y niñas.

A partir de la concepción del proyecto educativo, se estructura el proyecto curricular como la toma de decisiones que partiendo , el propio proyecto educativo y la experiencia pedagógica se organiza para llevar a cabo el proceso de enseñanza de manera lógica y coherente para alcanzar los logros del desarrollo. En este sentido en el bloque cinco se presentan al estudiante las concepciones más generales del desarrollo curricular que en el siguiente bloque, el seis, lo conciben, tanto para educación inicial en si misma como para las propias condiciones específicas del centro educativo.

La concreción de este proyecto curricular se diseña de acuerdo con una planificación de dicho currículum y de su posible adaptación, dadas las condiciones particulares de cada centro, así como de las posibilidades de su descentralización y administración propia que se destaca en el último bloque.

COMPETENCIA:

Diseñar un proyecto de intervención directa y/o asesoría para un centro infantil a partir de las aproximaciones que se generen con las instituciones existentes en su entorno inmediato sobre las condiciones de organización, dirección e implementación curricular, lo anterior con la finalidad de elaborar un diseño integral para mejorar las condiciones específicas del sistema de influencia educativa que permitan el desarrollo de una institución infantil.

BLOQUE I

LA ETAPA DE LA PRIMERA INFANCIA

CONTENIDOS

Fines y objetivos generales

- Objetivos generales de la educación inicial
- El proyecto educativo del centro infantil
- El centro infantil como institución social para la educación y enseñanza de los niños de 0 a 4 años. Objetivos generales, propósitos, finalidades y señas de identidad.

BIBLIOGRAFÍA

AMEI. Programa de formación continua en metodología y práctica de la educación infantil. Madrid, AMEI. Módulo 6.

BLOQUE II

ELEMENTOS CONSTITUYENTES DEL CENTRO INFANTIL.

CONTENIDOS

Estructura, diseño, ambiente, ornato y estética e higiene.

- Tipos de estructura.
- La capacidad del centro infantil.
- El diseño y ambiente del centro infantil.
- Las dependencias generales del centro infantil.
- El ornato y la estética.
- La higiene del centro infantil.
- El régimen interno y el reglamento del centro infantil. El horario general de actividades y los horarios docentes.
- La dirección y organización científica en el centro infantil.
- La organización de la vida de los niños: grupos etarios. El horario de vida.
- Organización del personal técnico docente, administrativo y de servicios. Las interrelaciones de trabajo.
- Organización de los recursos materiales. Organización del espacio.
- La organización de los órganos técnicos y de dirección.
- La organización del ingreso de los niños y niñas al centro infantil.

BIBLIOGRAFÍA

WILLIS A. Ricciotti. Orientaciones para la escuela infantil. Madrid. Edit. Morata, 1997.

MAREY Irma y Farinati Marta. Reflexiones sobre el jardín maternal. Argentina. Edit. Nueva Visión. 1987.

GALLEGO Ortega, José Luis. Educación Infantil. España. Edit. Aljibe. 1998. AMEI, op. Cit. Unidad II.

SEP, Manual de organización de un centro de desarrollo infantil. México. SEP, 1982.

SEP, Que es un centro de desarrollo infantil. México, SEP, 1982.

BLOQUE III

LA DIRECCIÓN, ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURACIÓN DEL PROCESO EDUCATIVO.

CONTENIDOS:

La importancia de la organización del proceso educativo en el centro infantil.

- El proceso educativo y los diferentes períodos del desarrollo psíquico.
- Los logros del desarrollo infantil y condiciones de vida y educación.
- El sistema de influencias educativas en la institución infantil.
- Las formas organizativas del trabajo educativo.
- Los programas de educación infantil y la organización del proceso educativo.
- La organización del proceso educativo en el primer año de vida.
- La organización del proceso educativo en los grupos de uno a tres años.
- La organización del proceso educativo de tres y cuatro años.

BIBLIOGRAFÍA:

AMEI, op. Cit. Unidad III, Módulo 6.

BLOQUE IV

LA FAMILIA, LA COMUNIDAD Y EL ENTORNO SOCIAL DEL CENTRO INFANTIL.

CONTENIDOS:

El papel del centro infantil respecto a la comunidad, la familia, los hijos y el centro infantil.

- La familia, los hijos y el centro infantil.
- La interrelación del centro infantil con las vías no formales de la educación infantil.

BIBLIOGRAFÍA:

AMEI, op. Cit. Unidad IV, Módulo 6.

BLOQUE V

PRINCIPIOS GENERALES DEL DESARROLLO CURRICULAR

CONTENIDOS:

La definición del currículo.

- Principios básicos del diseño y desarrollo curricular.
- Tipos de currículo.
- Modelos de desarrollo curricular, sus particularidades.
- Tendencias y líneas directrices del desarrollo y diseño curriculares.
- Axiomas del desarrollo y diseño curricular.

BIBLIOGRAFÍA:

BASSEDAS, Eulalia, et al., Aprender y enseñar en educación infantil. Barcelona, Edit. Grao., 2000.

PERALTA Espinoza, M. Victoria. El currículo en el jardín infantil. Chile. Edit. Andrés

MAREY Irma y Marta Farinati. Reflexiones sobre el jardín maternal. Argentina. Edit. Nueva Visión 1987.

GALLEGO Ortega, José Luis. Educación Infantil. España. Edit. Aljibe. 1998.

AMEI, op. Cit. Unidad I, Módulo 7.

BLOQUE VI

EL PROYECTO CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN INICIAL.

CONTENIDOS:

El concepto de currículo en la educación infantil.

- La infancia: origen y devenir.
- La etapa preescolar.
- Edad preescolar y educación inicial.
- Currículo en la primera infancia ¿si o no?
- El concepto de currículo.
- Fuentes del currículum en la edad de 0 a 4 años.
- Fundamentos del currículo en la edad de 0 a 4 años. Componentes.
- Principios educativos del currículo.
- La cuestión de la pertinencia del currículo.
- Niveles de elaboración del currículo y grado de pertinencia.

BIBLIOGRAFÍA:

PERALTA Espinoza, M: Victoria. El Currículo en el jardín infantil. Santiago de Chile. Edit. Andrés Bello.1996.

ZABALZA, Miguel A. Didáctica de la educación infantil. Madrid. Edit. Narcea.1987.

AMEI, op. Cit. Unidad II, Módulo 7.

BLOQUE VII

EL PROYECTO CURRICULAR DEL CENTRO INFANTIL.

CONTENIDOS:

Factores y elementos básicos del proyecto curricular del centro infantil.

- Factor humano.
- El ambiente físico.
- La organización del tiempo.
- El proceso de elaboración del proyecto curricular del centro.

BIBLIOGRAFÍA:

ZABALZA, Miguel A. La calidad en la educación infantil.

AMEI, op. Cit. Unidad III, Módulo 7.

BLOQUE VIII

LA PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR DEL CENTRO INFANTIL.

CONTENIDOS:

Antecedentes para la planificación del proyecto curricular.

- Los componentes de la planificación.
- Los niveles de planificación del proyecto curricular.
- La organización del proyecto curricular.
- La descentralización del proyecto curricular.
- La administración del proyecto curricular.

BIBLIOGRAFÍA:

AMEI, op. Cit. Unidad IV, Módulo VII.

SUGERENCIAS METODOLÓGICAS.

Se recomienda para el desarrollo de curso, en una primera fase, se planifiquen desde el inicio, visitas de observación a instituciones infantiles en donde aplique los elementos metodológicos e instrumentales que ya conoce hasta el momento para que elabore un diagnóstico sobre las condiciones de estructura, organización y dirección, tanto del proyecto educativo del centro como del currículo, para que a partir de esto, en una segunda fase, y una vez revisados los contenidos de los ocho bloques pueda realizar un diseño de intervención y/o asesoría de intervención.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

- Planeación de visitas de observación.
- Diseño de guías de observación y entrevistas.
- Registro de información.
- Análisis de datos.
- Diseño de proyecto.

CARACTERÍSTICAS:

- Marco teórico-conceptual.
- Propósitos.
- Conclusiones.

BLOQUE I

LA ETAPA DE LA PRIMERA INFANCIA

APROXIMACIÓN A LA EDUCACIÓN INFANTIL: CARACTERÍSTICAS E IMPLICACIONES EDUCATIVAS¹

Ignasi Vila²

1. INTRODUCCIÓN

La educación infantil es una realidad imparable que se extiende como una mancha en el mundo occidental. En España², por ejemplo, la escolarización a partir de los 3 años alcanza a más del 80% de los niños, y en las grandes ciudades entre un 40% y un 50% de los de 2 años acude a algún servicio educativo (Vila, 1998). Varias son las razones. Por una parte, la modificación de las condiciones de vida —desaparición de la familia numerosa, incorporación masiva de la mujer al mundo laboral, concentración de la población en el mundo urbano y análogos— implica que el cuidado de la primera infancia debe hacerse de forma diferente a como se ha realizado tradicionalmente. Por otra, existe cada vez mayor conciencia social de la importancia de la educación, lo cual alcanza no sólo a las etapas obligatorias, sino también a las no obligatorias. Tal es el caso de la educación infantil, de forma que cada vez hay más familias que se sitúan ante este tramo educativo no sólo como una forma de cuidado infantil, sino como una expresión institucional que da satisfacción a sus necesidades educativas y a las de sus hijas o hijos.

En este artículo me propongo dos cosas. Primero, explicar las características de la educación infantil, su importancia y su necesidad, así como las funciones que cumple, y, segundo, mostrar que es una etapa educativa en la que la innovación está permanentemente presente tanto en su práctica como en las formas organizativas que adopta. De hecho, ambos aspectos están íntimamente relacionados. La tesis central que pretendo defender indica que la naturaleza y las características de la educación infantil obligan a una práctica educativa innovadora, adaptada a los cambios sociales y, por tanto, fuente de cambios para el conjunto del sistema educativo.

2. LA EDUCACIÓN INFANTIL: ¿DERECHO O NECESIDAD?

La conceptualización de las prácticas educativas como contextos de desarrollo (Bronfenbrenner, 1987, Coll, 1988, Solé, 1997, Vila, 1998) tiene una gran importancia en la educación infantil. Es cierto que su extensión, especialmente para los niños y niñas más pequeños, tuvo un carácter asistencial y, de hecho, todavía existen³ y se reivindican formas de atención a la primera infancia que priman este tipo de aspectos en detrimento de otros en los que la intencionalidad educativa está presente. Sin embargo, una concepción de la educación que no se limita a la instrucción sino que la entiende como la fuente más importante del desarrollo infantil hace inútil esta discusión y, de la misma forma que se reivindican las prácticas educativas familiares, de lo que se trata es de hacer educación del cuidado infantil y, por tanto, a través de la asistencia o del juego, hacer explícitas intenciones educativas que promuevan las diferentes capacidades del ser humano. Es decir, independientemente de que en el nacimiento de la educación infantil primaran los aspectos asistenciales relativos al cuidado de las niñas y los niños, parece claro que hoy en día, sin olvidarlos, de lo que se trata es de desarrollar una práctica educativa intencional que se convierta en una fuente importante para el desarrollo infantil.

Las razones de esta posición son diversas. Así, en nuestras sociedades existe una clara tendencia a que la primera infancia necesite ser atendida fuera de la familia mientras sus padres trabajan. Eso significa que existen aspectos importantes del desarrollo infantil que se realizan en entornos diferentes al familiar y, por tanto, es necesario que estos entornos, en su organización y puesta en práctica, estén pensados para garantizar el desarrollo de manera armónica y acorde con las propias necesidades infantiles.

Además, sabemos también que el mundo actual determina para los niños y las niñas formas de vida muy distintas. Por ejemplo, en las grandes ciudades —contexto lleno de peligros para la infancia— son enormemente dependientes de los adultos. Hace sólo tres generaciones era impensable que los padres —especialmente la madre— atendieran permanentemente las necesidades de sus hijas e hijos. La infancia tenía un acceso natural a su entorno físico y social, de modo que sus experiencias con otros niños y niñas, con otros adultos y a través de otras actividades —distintas a las familiares— estaban aseguradas. Hoy no es así. Las niñas y niños de las grandes ciudades⁴ no pueden salir solos a la calle, no pueden explorar autónomamente el medio físico y social, y no pueden participar en experiencias creadas por ellos y entre ellos. Eso significa, como dice Erlor (1990), que una atención adecuada a la infancia requiere entornos de desarrollo que garanticen el acceso libre de la infancia a otros niños y niñas, a otras áreas de exploración seguras fuera del hogar y al acceso adecuado a adultos de distintas procedencias y edades.

Desde este punto de vista, la educación infantil no es un mal menor que deben soportar los niños y las niñas cuyos padres trabajan, sino un derecho que tienen para garantizar su existencia como infancia y para fomentar su desarrollo. Así, la

¹ Tomado de: Revista Iberoamericana de educación No. 22, abril de 2000. <http://www.campus-oei.org/revista/rie22a02.htm>. 7 de septiembre de 2005.

² Ignasi Vila es profesor del Departamento de Psicología de la Universidad de Gerona, España.

educación infantil no es vista como una necesidad obligada para la infancia, sino como un derecho cuya puesta en práctica y cuya realización es conveniente para su desarrollo.

3. LA EDUCACIÓN INFANTIL Y LA INFANCIA DE FAMILIAS DESFAVORECIDAS

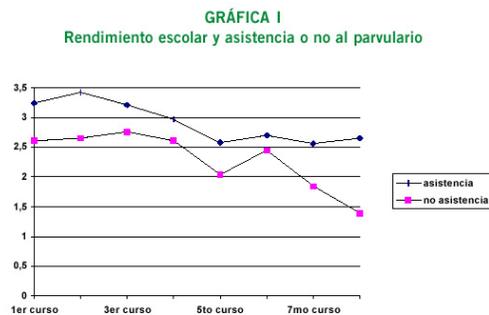
Ahora bien, junto con afirmar el derecho de toda la infancia a disfrutar de la educación infantil, aparece otro fenómeno de gran importancia. El origen de la educación infantil estuvo relacionado con el cuidado de los niños y niñas y, en consecuencia, con aquellas familias en las que el padre y la madre trabajaban y no tenían personas con las cuales dejar a sus hijos. Ciertamente, en algunos casos, había intenciones educativas explícitas —sobre todo a partir de los 4 años de edad—, pero las ideas que primaban sobre la educación en esas edades eran fundamentalmente asistenciales. Por eso, las niñas y niños que se han visto beneficiados de este tipo de servicios han sido generalmente los que provienen de familias socialmente favorecidas, lo cual conlleva problemas importantes⁵.

El trabajo escolar tiene unas características propias —espacio, materiales, relaciones, actividades, etc.— que, a la vez, requieren también de una serie de habilidades específicas. Probablemente la característica más importante es que el conocimiento que provee lo hace casi exclusivamente al margen del contexto de la acción (Bruner, 1988). El aprendizaje escolar se distingue del aprendizaje «natural» en que se apoya en el lenguaje, en la narración, en el diálogo, etc., en ausencia de los acontecimientos o situaciones de los que se habla. Esta peculiaridad del «aprendizaje escolar» determina en parte su grandeza y su fracaso. Su grandeza porque permite desarrollos específicos, sobre todo en el ámbito de lo simbólico, imposibles de realizar de otra manera, pero, a la vez, su fracaso cuando no es capaz de promover las habilidades y las capacidades para poder actuar con símbolos al margen de la acción.

Muchas veces, cuando se habla de la educación infantil, no se tiene en cuenta este aspecto y se piensa en ella más como un contexto informal que como uno formal, lo cual es del todo falso. Este tipo de pensamiento incide fundamentalmente en aspectos relacionados con la socialización del niño, con su autonomía, con la incorporación de hábitos, etc. —cosas todas ellas importantes—, pero se olvida de lo esencial: la puesta en relación de las niñas y niños con unos mecanismos culturales protésicos que tienen su máxima existencia en la escuela. La grandeza de la educación también está presente en la educación de las niñas y niños de 0 a 3 años y, evidentemente, aún más en la educación de los de 3 a 6 años.

Mario de Miguel (1988) realizó en España un estudio sobre los efectos de la escolarización a los 4-5 años sobre el rendimiento escolar a lo largo de la enseñanza obligatoria⁶. Sus resultados (ver Gráfica I) muestran la importancia de que los niños y niñas participen en contextos educativos antes de iniciar la enseñanza obligatoria.

En la gráfica I aparece claramente que la asistencia al parvulario constituye un factor importante en relación con el éxito o el fracaso escolar. En concreto, el análisis para la muestra global mostró que el factor «preparación previa» explicaba un 38,48% de la varianza y el factor «extracción sociocultural» representaba un 9,26%. En el caso de la infancia que había asistido al parvulario, la «extracción sociocultural» aumentaba hasta un 16,3% y la de «preparación previa» disminuía hasta el 32,72%. Es decir, a mayor grado de escolarización las diferencias socioculturales tienen más peso en la explicación de las diferencias individuales en los resultados escolares.



FUENTE: De Miguel (1988).

Los resultados del trabajo muestran dos cosas. Primero, es importante que los niños y las niñas tengan experiencias educativas previas a su escolarización obligatoria, y, segundo, la educación infantil por sí misma no elimina las diferencias socioculturales sino que las mantiene e, incluso, las puede hacer más grandes. Este segundo resultado puede parecer sorprendente, aunque de hecho no lo es. Numerosos trabajos realizados desde la sociología de la educación muestran que la educación escolar por sí misma no es una garantía de igualdad social, si bien ayuda a ello. Entre otras cosas, hacer de la educación una fuente de igualdad social significa adaptarse a las distintas realidades y desarrollar una práctica educativa que incida tanto en las necesidades educativas de las niñas y niños como de sus familias. En lo que sigue profundizaré sobre esta cuestión.

Los efectos relativos al desarrollo de la infancia que pertenece a familias favorecidas y que no asiste a contextos educativos en sus primeros años de vida son pocos —independientemente de que puede ser conveniente que lo hagan—, ya que en

dichas familias se suscita un gran número de situaciones en las que lo «simbólico» forma parte de las interacciones —los estudios sobre la «lectura de libros» conjunta (Bruner, 1986, Vila, Cortés y Zanón, 1987) o los trabajos sobre el distanciamiento en la interacción social (Sigel, 1970) son elocuentes— y, por tanto, rápidamente reconocen en el contexto del parvulario⁷ o de la educación primaria la manera de actuar. Sin embargo, ello no es así en el de la infancia que proviene de familias desfavorecidas y, aún menos, en el caso de la marginación y la exclusión social.

Como ya he dicho, los problemas conexos a esta realidad son muchos y diversos. Uno se refiere a la enorme importancia que tiene que la infancia procedente de familias desfavorecidas asista a la educación infantil lo antes posible y se ponga en contacto con los mecanismos y las habilidades implicadas en la educación formal y, otro, probablemente mucho más difícil de conseguir, a la necesidad de modificar radicalmente la práctica educativa en el sentido de no dar por supuestas las habilidades que dotan de significado y de sentido el trabajo escolar en la infancia.

Si dejamos de lado el segundo aspecto —al que volveré más adelante— y nos centramos en el primero, las consideraciones a hacer son varias. Primero, a pesar del enorme aumento de la educación infantil, no tenemos datos que nos permitan afirmar que, en buena parte de las familias desfavorecidas, se compartan los argumentos que han llevado a su crecimiento. En estos casos una gran parte de los niños y las niñas pueden permanecer atendidos por sus madres o por algún familiar y, además, el cuidado del niño se entiende no educativa sino casi exclusivamente de forma asistencial. Eso no significa que dichas familias no eduquen —es decir, que este sector de la infancia no aprenda cosas de forma «natural», como el resto de la infancia—, por supuesto que lo hacen, pero es difícil pensar —hay datos que lo confirman— que estas familias «eduquen» para la escuela, lo cual, si la escuela no lo entiende y lo asume, hace que esta parte de la infancia sea muy vulnerable al fracaso escolar. Por eso es tan importante que puedan acudir a algún servicio educativo que la «educe» para la escuela.

Sé que la última afirmación puede parecer sorprendente e incluso malinterpretarse. «Educar» para la escuela no significa —como ha ocurrido y ocurre en la filosofía «preescolar»— acumular conocimientos y «prerrequisitos» sobre no sé cuantas cosas supuestamente necesarias para encarar con éxito las actividades escolares al comienzo de la enseñanza primaria. Significa posibilitar las habilidades en lo que se ha denominado el «aprendizaje estipulativo». Es decir, habilidades y competencias necesarias para aprender acerca de cosas que no se ven, pero de las que se sabe su existencia y, por tanto, su *status* de mundo posible. En definitiva, lo que Bruner (1997) denomina la grandeza de la educación.

Evidentemente ello no significa «olvidarse» de algunos de los rasgos que caracterizan la educación infantil, como son el trabajo de los hábitos, de la autonomía personal y afectiva, de la relación entre iguales, etc. Por el contrario, se trata de situar toda esa labor en una perspectiva global, de modo que desde ella (comer con cubiertos y no con las manos, recoger las cosas, no llevar el chupete, etc.) los niños y las niñas entiendan la especificidad del contexto en el cual, además de hacer todas esas cosas, se puede hablar de vacas, perros o gatos sin que estos estén presentes.

En definitiva, creo que es muy importante que la infancia más desfavorecida asista a contextos educativos desde muy temprano para poder encarar con éxito otro tipo de tareas escolares posteriores. En tal caso no se puede invocar la obligatoriedad de este tipo de educación, pero sí desarrollar políticas educativas positivas que garanticen el derecho de toda esa parte de la infancia a disfrutar de la educación infantil. Por eso quizás muchos de los argumentos que se han utilizado para extender la educación infantil entre las familias de nivel socioprofesional medio/alto no son válidos y, como argumentaré más adelante, se debe buscar otro tipo de justificación para conseguir que dicha parte de la infancia acuda a un servicio educativo desde el inicio de su vida.

4. LA ESCUELA Y LA FAMILIA: DOS CONTEXTOS Y UN SOLO NIÑO

Independientemente de la asistencia a un entorno educativo distinto del familiar, es evidente que la familia continúa existiendo o, en otras palabras, el desarrollo infantil no se realiza sólo en el contexto escolar sino que es compartido con el familiar. Esta situación es distinta a la de generaciones anteriores⁸. Hace sólo 40 años la inmensa mayoría de niños y niñas menores de 6 años únicamente se desarrollaba desde el contexto familiar y desde otras experiencias informales de carácter extrafamiliar⁹, pero en ningún caso desde contextos diseñados para promover su desarrollo y, por tanto, las discusiones que ahora se nos plantean en aquel entonces eran irrelevantes.

Hoy la posibilidad de que la educación infantil constituya de verdad un contexto de desarrollo comporta necesariamente que sea continuación del contexto familiar. Es lo que Bronfenbrenner (1987) denomina el mesosistema. Es decir, en la medida en que los distintos entornos en que vive el niño están en consonancia, se amplifica su capacidad para devenir en contextos de desarrollo. Por descontado, eso no significa que los niños y las niñas deban hacer las mismas cosas en uno y otro entorno, sino que ambos se complementen desde el respeto, la negociación y el acuerdo entre los agentes educativos —padres y maestros en este caso— de ambos contextos (Vila, 1995, 1998).

Ahora bien, la posibilidad de complementariedad entre el entorno familiar y el educativo está en parte determinada por el hecho de que el servicio de atención a la infancia responda a las necesidades de las familias. Es difícil que exista complementariedad y continuidad entre los distintos entornos si las familias consideran que el tipo de servicio no responde a

sus necesidades y, en consecuencia, desarrollan actitudes negativas hacia él. Esta cuestión es muy importante, ya que muchas veces no se acaba de entender que la educación infantil responde también a las necesidades de las familias y no sólo a las de sus hijas e hijos¹⁰. En otras palabras, dada la enorme importancia del contexto familiar en el desarrollo infantil, no existen en abstracto necesidades educativas de los niños y las niñas al margen de las educativas y asistenciales de sus familias. Por eso, cuando se plasman los objetivos de la educación infantil en términos exclusivos del desarrollo (socialización, hábitos, autonomía, etc.), creo que es un mal planteamiento¹¹. A la vez, se han de plantear objetivos explícitos en el ámbito familiar y se ha de entender que la educación infantil complementa la de aquel y, por tanto, ha de proponerse objetivos específicos de apoyo a la labor educativa de las familias¹².

En este sentido las necesidades de las familias son muy diversas y, por tanto, los servicios de la educación infantil también lo deben ser. De hecho, los países que se han planteado la cuestión han desarrollado modos muy diversos de cuidar a la infancia y a sus familias, pero también han garantizado que, independientemente de la forma que adopta el servicio de atención educativa a la infancia, todos ellos forman parte de una misma concepción relativa a la educación, el cuidado y el desarrollo infantil.

La diversidad de necesidades está relacionada con las formas de vida de la familia y con las concepciones que tiene esta sobre la educación de la primera infancia. A veces no existe consonancia entre ambos aspectos y a veces sí. De tal manera, pueden existir familias que no acaban de creer en la educación infantil pero la necesitan, porque ambos progenitores trabajan y no pueden acudir a ningún familiar para que cuide a su hija o hijo o, al revés, familias que podrían cuidar de la niña o el niño en casa, pero consideran que es importante que participe en otras actividades distintas a las familiares. Entre esos dos polos podemos encontrar todos los matices.

Por eso la educación infantil, entendida como un servicio público que responde a las necesidades educativas de la infancia y a las de sus familias, debe adoptar formas diversas caracterizadas por la flexibilidad y la adecuación a los requerimientos reales de los niños y las niñas y de sus familias.

A veces hay discusiones o se vierten opiniones sobre el carácter que debería tener la educación infantil. Así, se mantienen creencias y actitudes que afirman que esa educación debería ser obligatoria o, por el contrario, se defiende que el mejor lugar para el desarrollo de la infancia es la familia y que la educación infantil es uno de los males de la sociedad moderna. Las primeras tienden a escolarizar a todos los niños desde su nacimiento porque creen que es la única manera de garantizar la igualdad de oportunidades en una sociedad que, en origen, es desigual. Esta concepción normalmente va acompañada de una rigidez de planteamientos (toda la infancia ha de hacer las mismas cosas y recibir igual tipo de estímulos o ha de estar el mismo tiempo en la escuela para que pueda recibir idéntico grado de atenciones). Las segundas niegan la educación infantil y consideran que el desarrollo sólo se garantiza desde la existencia de relaciones privilegiadas entre la niña o niño y sus progenitores (normalmente la madre). En esta concepción se aceptan algunos entornos educativos en los que la niña o el niño pueden asistir con su madre, por ejemplo, o que se configuren como contextos muy flexibles desde el punto de vista de la asistencia y el horario, pero se rechaza que la niña o el niño acudan sistemáticamente a un contexto con un horario semejante al escolar en donde sean cuidados y atendidos por profesionales de la educación.

Desde nuestro punto de vista, ambos planteamientos son erróneos. En el primero no se entiende —o no se acepta— que la familia actual continúa siendo competente educativamente y que, por tanto, desde ésta se pueden desarrollar capacidades semejantes a las del contexto escolar. En este sentido, una de las características de la educación infantil es su carácter no obligatorio, lo que no significa que no sea conveniente que los niños y las niñas acudan a un entorno educativo diferente al familiar si está pensado para fomentar las capacidades infantiles.

En el segundo se privilegia la familia y, en especial, la relación con los progenitores como contexto de desarrollo, y no se entiende que un entorno pensado y organizado de modo que atienda la diversidad de intereses y necesidades infantiles y fomente sus relaciones sociales pueda ser muy importante para el desarrollo infantil.

Por eso creo que las posiciones extremas en uno u otro sentido no son productivas para reflexionar sobre la educación infantil. Pienso que importa más reconocer la diversidad de intereses y, por tanto, las distintas maneras de organizar la educación infantil y de garantizar que cada una de ellas, con sus peculiaridades y diferencias, sea un auténtico contexto de desarrollo infantil, bien por las actividades que allí se despliegan, bien por el apoyo que reciben las familias para realizar su labor educativa.

5. LA EDUCACIÓN INFANTIL: UNA FORMA DE APOYO SOCIAL A LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS FAMILIARES

He defendido que la educación infantil no se puede pensar sólo desde el punto de vista de las niñas y niños, sino que en su concepción debe considerarse también el parecer de las familias. Las consecuencias de esta afirmación son varias, pero en este apartado me interesa resaltar especialmente la importancia de la educación infantil como forma de apoyo social a la labor educativa de las familias.

Hoy está cada vez más generalizada una concepción de la educación que va más allá de los aspectos instructivos y que coloca en primer plano la importancia de construir desde la educación un conjunto de valores, normas y actitudes que nos permitan vivir juntos en el futuro (Delors, 1996). Desde esta reflexión parece claro que la familia juega un papel fundamental y que, en la práctica, se muestra decisiva en relación con numerosas cuestiones que forman parte del acervo cultural consensuado de una comunidad determinada. Sin embargo, la sensación de un número importante de profesionales de la educación es que, de forma cada vez más acusada, las familias renuncian a su papel educativo y «delegan» dicho trabajo en la escuela, haciendo imposible en algunos casos el trabajo escolar. Probablemente las cosas no son así, aunque en lo superficial tengan dicha apariencia. A mi entender, la cuestión es más compleja. Por un lado, creo que las familias están interesadas en la educación de sus hijas e hijos y que consideran que una buena parte de su proceso de individualización y de socialización se realiza en el contexto familiar. Por otro, también es cierto que entre las familias crece la sensación de inseguridad y de incompetencia sobre cómo educar a las niñas y niños. Así, hay muchas familias que sienten que el modelo educativo en el que participaron ya no es válido, pero tampoco tienen una forma nueva de educar que les satisfaga en relación con las expectativas que tienen y con los retos de futuro a los que se tendrán que enfrentar sus hijas e hijos. No hace falta decir que la desaparición de apoyos sociales en el propio ámbito familiar y la falta de otros nuevos en la organización de las sociedades modernas, hace que muchas familias se encuentren completamente desorientadas y que, en consecuencia, acaben «delegando» la educación de sus hijas e hijos en los profesionales —aquellos que supuestamente saben cómo hacerlo— de la educación.

Ahora bien, si la educación infantil aparece cada vez más como una necesidad imperiosa de la vida moderna en relación con el cuidado de las niñas y niños, podemos pensar en ella como en una de las formas de apoyo social más importantes de la familia para fomentar y aumentar su competencia educativa. Pero, evidentemente, para poder incidir desde el contexto escolar en la mejora de las prácticas educativas familiares, es importante que familia y escuela mantengan canales de comunicación y unas relaciones de mutua confianza y comprensión. En otras palabras, las relaciones familia-escuela no sólo deben ser cuidadas con esmero para garantizar acuerdos y continuidades que redunden en el desarrollo infantil tal y como predice la noción de mesosistema (Bronfenbrenner, 1987), sino porque la negociación y el establecimiento de dichos acuerdos y continuidades es una forma de apoyo a la labor educativa de las familias y, también, una manera de que las escuelas puedan adecuar su labor educativa a la diversidad presente en el aula desde el conocimiento del niño y de su familia. De hecho, en bastantes países (Cataldo, 1991) se utiliza el ámbito de las relaciones familia-escuela como una forma de apoyo y de crecimiento de la competencia educativa de las familias.

Más allá de la sensación de inseguridad y de incompetencia educativa de las familias, también es cierto que no todas las prácticas educativas familiares son un ejemplo de perfección y que, en algunos casos, hay usos claramente rechazables que se realizan, fruto del desconocimiento o de la existencia de creencias claramente inadecuadas para fomentar el desarrollo infantil. Por ello es aún más importante que, en esos casos, las familias encuentren los apoyos necesarios para modificar sus convicciones y sus comportamientos y que, para ello, existan unas relaciones de confianza mutua entre progenitores y profesionales de la educación que devenguen en la posibilidad de negociar y construir proyectos educativos comunes. De hecho este aspecto es una cuestión fundamental, ya que, en ocasiones, los objetivos educativos¹³ perseguidos desde los servicios educativos y desde las familias están en contraposición, y, por tanto, de acuerdo con la noción de mesosistema de Bronfenbrenner (1987), uno u otro contexto resultan poco relevantes para el desarrollo infantil. Normalmente no acostumbra a ser la escuela, ya que, guste o no a los profesionales de la educación, la familia es el contexto en el que las niñas y los niños establecen sus primeros vínculos afectivos, en donde aprenden las primeras cosas y en donde el mundo comienza a cobrar sentido. Es decir, el contexto familiar tiene una enorme importancia para la primera infancia y es en él en donde se producen los primeros procesos de individualización y socialización. Ello, en algunos casos, es muy problemático, ya que no todas las prácticas educativas familiares son un modelo a seguir y, en realidad, las hay discutibles o claramente rechazables. Por eso, unas relaciones familia-escuela pensadas no sólo para aleccionar a las familias sino para fomentar el acuerdo sobre los objetivos educativos a perseguir desde la escuela y desde la familia, son una manera de promover el desarrollo infantil y, a la vez, de apoyar y hacer crecer la competencia educativa de las familias ya que, de esa forma, desde el acuerdo y la confianza mutuas, los profesionales de la educación pueden ayudar a las familias a reforzar determinadas prácticas educativas y a hacer ver los problemas implicados en otro tipo de prácticas educativas.

En definitiva, la educación infantil tiene como función fomentar el desarrollo infantil, y debe hacerlo tanto desde la práctica educativa con las niñas y los niños como con las familias. Probablemente éste sea uno de sus retos más importantes, ya que no se trata sólo de adecuar la práctica a la diversidad infantil, sino también a la diversidad familiar. Una de las cosas que más nos cuesta a los profesionales de la educación es escuchar a nuestros alumnos. Qué no decir de sus familias. La tentación siempre es la misma: estereotipar y desarrollar prejuicios sobre sus comportamientos, sus creencias o sus ideas sobre la educación y el cuidado de las niñas y niños.

Los estereotipos y los prejuicios son poco útiles para construir unas relaciones familia-escuela adecuadas que fomenten la continuidad de las prácticas educativas en ambos contextos. De hecho, suelen servir exclusivamente para cohesionar una conciencia homogénea de grupo enfrentada a los demás. Si «el otro» la acepta la cosa acostumbra a ir bien. Si, por el contrario, la discute o simplemente la rechaza, el enfrentamiento y la discontinuidad están garantizados. No hace falta decir

que, en ese caso, a pesar de los buenos propósitos, quienes salen perdiendo son la niña o el niño. Por eso, los juicios de valor gratuitos o las «formas de hacer» que excluyen creencias e ideas sobre el cuidado y la educación de las niñas y niños, tan respetables como las que se han acuñado desde la práctica de la educación infantil, tienen más problemas que virtudes si pensamos en el desarrollo y en el futuro de los niños y las niñas.

Pero las funciones de la educación infantil no se agotan en satisfacer las necesidades educativas de las niñas y niños y de sus familias, sino que puede ser también una fuente de desarrollo comunitario. En muchos casos, la comunidad puede crecer tanto desde el punto de vista de su autoestima como de su autoimagen si existe un proyecto colectivo para la infancia. En numerosas comunidades existen actitudes claramente positivas en relación con la infancia y, a la vez, necesidades relacionadas con su cuidado y su educación. Por eso, en estos casos la educación infantil no sólo deviene en un proyecto que apoya socialmente la labor educativa de las familias, sino en un proyecto que modifica la conciencia de la comunidad y que coloca en el centro de su actividad la educación y la promoción del conjunto de la infancia.

6. LA ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

Algo he dicho sobre tal cuestión a lo largo del artículo. Sin embargo, en este apartado quiero manifestar explícitamente que la organización de la educación infantil debe estar diversificada e incluir tipologías distintas. Las razones de esta afirmación se encuentran en argumentos ya propuestos anteriormente. Primero, si la educación infantil no debe ser obligatoria y responde a las necesidades de las familias en relación con el cuidado de sus hijas e hijos, se entiende que es evidente que dichas necesidades son diversas y, por tanto, la organización de la educación infantil también lo debe ser. Segundo, si la educación infantil se refiere tanto a las necesidades educativas de las niñas y niños como de sus familias, parece claro que la manera de atenderlas también sea diferente y, tercero, es dudoso que en la representación social de un inmenso número de familias —especialmente las más desfavorecidas— aparezca la educación infantil como un derecho y como algo conveniente para la infancia. Si a estas familias únicamente se les ofrece el modelo tradicional, es decir, el modelo escolar, probablemente no lleven a él a sus hijas e hijos, con las consecuencias negativas que ya he descrito.

En los trabajos realizados sobre esta cuestión (Bassedas et al., 1994, Vila, 2000) aparecen los siguientes aspectos como causas de que las familias no utilicen la educación infantil.

1) *razones económicas*: una parte de la población ve con buenos ojos la educación infantil, pero no puede asumir su coste económico, entre otras cosas porque la oferta pública es muy pequeña y en muchos casos no está ubicada en los barrios más desfavorecidos y, en consecuencia, adoptan otras formas de cuidado (abuelos, familiares, vecinos, etc.).

2) *edad del niño*: se acepta la educación infantil a partir de los 3 años de edad, pero se rechaza en edades anteriores porque las niñas y los niños son muy pequeños para ir a la «escuela». En general, en este tipo de argumentación hay una percepción del centro infantil como «semejante» a la escuela; es decir, criterios de disciplina, de trabajo, de horario, etc. Curiosamente estas familias se muestran, a la vez, muy exigentes con relación al parvulario, al cual le exigen resultados claros (aprender a leer y escribir, cálculo, etc.). Son familias que ven la escuela de forma homogénea y muy relacionada con su propia experiencia escolar.

3) *problemas de la niña o niño*: en este grupo se incluyen las familias que consideran que la educación infantil debería ser exclusivamente para los niños y las niñas con necesidades educativas especiales (retraso en el habla, problemas de relación con otros niños y niñas, etc.) que no pueden ser abordadas desde la propia familia, pero también creen que la educación infantil no tiene sentido por sí misma para el conjunto de la infancia, ya que el mejor sitio en que está un niño es en su casa.

4) *asistencia versus educación*: un número importante de familias considera que la primera infancia debe estar únicamente en relación con su familia —en concreto con su madre—, que es la que puede atender mejor sus necesidades. Este pensamiento cree que la atención a la primera infancia no se puede realizar a través de personas que, de una u otra forma, no tienen lazos biológicos con la niña o el niño y, por tanto, llevarlos a una «institución» implica, desde su punto de vista, un cierto abandono y una cierta mala conciencia. En esos casos las mujeres dejan normalmente de trabajar y se dedican al cuidado de sus hijas e hijos.

Estos argumentos tienen más peso en las familias que viven en situaciones sociales desfavorecidas, cuya representación social de la educación suele ser bastante distinta de la de las familias más pudientes. Además, en muchos casos coincide que la mujer o los parientes que viven en casa no trabajan y, por tanto, pueden asumir el cuidado de los más pequeños en el propio seno familiar.

Por eso es tan importante pensar en las tipologías de la educación infantil, de modo que, se necesite o no, especialmente para las niñas y niños que proceden de familias desfavorecidas, todos puedan ejercer el derecho a participar de ella. En concreto, se trata de proponer tipologías acordes con las creencias de estas familias sobre el cuidado infantil, desde las cuales trabajar tanto con las niñas y niños como con sus familias en relación con promover el desarrollo infantil. Evidentemente, han de ser tipologías alejadas del modelo escolar de la enseñanza primaria y que, a la vez, permitan una

práctica educativa adecuada. De hecho, en todo el mundo existen experiencias creadas en muchos casos a partir de las propias necesidades de la comunidad, en las que el cuidado y la educación en edades tempranas asume formas muy diferentes de las escolares. Por ejemplo, espacios organizados intencionalmente que se parecen más a una casa que a una escuela, a los que varios días por semana y a horas determinadas, la niña o el niño pueden acudir normalmente con su madre y participar conjuntamente en actividades que acostumbra a ser diferentes de las que se realizan en el seno familiar y semejantes a las que se hacen en la escuela. Estos servicios, que pueden tener concreciones muy diferentes si se piensan para niñas y niños muy pequeños (de 0 a 18 meses) o algo más grandecitos, se configuran como tipologías educativas que asumen los principios y las funciones de la educación infantil, pero cuya organización dista mucho de la escolar. En estos espacios educativos en los que hay profesionales de la educación, las madres pueden percibir a sus hijas e hijos de manera distinta a como los perciben en sus casas; encuentran apoyos sociales tanto entre las educadoras como en otras madres para solucionar sus angustias y temores en relación a cómo educar a sus hijas e hijos, o pueden discutir sus creencias y sus expectativas educativas y, en consecuencia, modificar aquellos aspectos poco adecuados para unas buenas prácticas educativas familiares. No cabe duda que las niñas y niños también encuentran en estos servicios retos y desafíos que les llevan más allá de sus posibilidades actuales. Así, están con diferentes niñas y niños con los que deben compartir juegos y actividades, realizan actos que en muchos casos no hacen en su casa y que se relacionan con el trabajo escolar posterior, en los que reciben ayudas individuales de los diferentes adultos presentes para poder llevarlos a buen puerto, y aprenden a negociar y a reconocer la necesidad de la existencia de normas y límites para poder desarrollar, al igual que en la escuela, una actividad social y colectiva.

La educación infantil se debe entender como una amplia gama de servicios educativos, adecuados a las creencias educativas y a las necesidades de cuidado infantil de las familias, que tiene como objetivo el desarrollo infantil tanto desde la práctica directa con las niñas y niños como con la indirecta, que se desprende de incidir en la mejora de las prácticas educativas familiares. Por eso, en estos servicios se pueden incluir centros en los que las niñas y niños, cuidados por profesionales de la educación, permanecen un buen número de horas y, por lo tanto, duermen y comen hasta espacios educativos en los que aquellos únicamente están 3 ó 4 horas acompañados por sus familiares —normalmente la madre— y en donde hacen cosas junto con éstos y con los profesionales de la educación.

7. CONCLUSIONES

En el mundo moderno las necesidades de cuidado de la primera infancia en situaciones diferentes a la familiar son cada vez más importantes. Si entendemos que el desarrollo infantil se produce a partir de los retos y los desafíos que las niñas y niños encuentran en sus diferentes contextos de vida, hemos de entender también que toda situación de cuidado es una situación educativa. Por eso vale la pena organizar intencionalmente el cuidado infantil de modo que, más allá de la estructura familiar, las situaciones extrafamiliares se conviertan en auténticos sistemas de desarrollo gracias a las prácticas educativas que en ellos se despliegan.

La educación infantil es una respuesta intencionalmente educativa a las necesidades de cuidado de la primera infancia en el mundo moderno. Pero, justamente por ello, no puede quedar limitada a las niñas y niños cuyos padres trabajan y no pueden atender, ellos o sus familiares, a sus hijas e hijos. Al contrario, debe entenderse como un derecho —no como una obligación— que tiene toda la infancia de poder participar en situaciones educativas, distintas a la familiar, que sirvan para promover su desarrollo.

Eso es muy importante en el caso de niñas y niños que proceden de familias de nivel sociocultural bajo y que pueden permanecer al cuidado de sus parientes. En tal caso, es fundamental que dichas niñas y niños acudan a algún servicio de la educación infantil, porque si no se encuentran en desigualdad de condiciones al comienzo de la educación obligatoria respecto a las habilidades y procedimientos que están implícitos en el trabajo escolar. Es decir, a las desigualdades sociales de origen se suma otra respecto al propio reconocimiento del contexto escolar.

Pero educación infantil y cuidado de las niñas y niños son dos aspectos o dos caras de la misma moneda. Es decir, en esas edades, necesiten o no las familias un servicio que cuide de sus hijas e hijos, no hay educación al margen del cuidado infantil. Por eso, las creencias y las expectativas de las familias sobre el cuidado infantil son determinantes para poder utilizar o no los servicios encuadrados en la educación infantil. Así, hay familias que contratan a alguna persona para que cuide a su hija o hijo porque no se fían de cómo lo harán en un centro especializado, y otras que consideran que la mejor forma de cuidado es la propia familia. En ese caso es muy importante que dichas familias puedan acudir a servicios educativos encuadrados en la educación infantil, y que estén acordes con las creencias que emplean para cuidar a sus hijas e hijos. Y, evidentemente, estos servicios deben ser tipologías en las que aquellos puedan permanecer con la persona que les cuida y, además, reducir al máximo la atención de algunas necesidades de cuidado como, por ejemplo, la comida o el sueño.

Por último, se ha de entender que la educación infantil tiene tres actores —niñas y niños, familia y profesionales de la educación— y no únicamente dos —niñas y niños y profesionales de la educación—. La práctica en la educación infantil no se puede realizar al margen de la familia. Ya he señalado a lo largo del artículo que el contexto que tiene más sentido para la primera infancia es el familiar y que, por tanto, la asistencia a otros extrafamiliares diseñados tanto en su organización como

en su práctica a espaldas de la familia puede ser muy poco significativa para el desarrollo infantil. Además, dada la enorme importancia del contexto familiar en esas edades, es impensable un buen desarrollo infantil al margen de unas buenas prácticas educativas familiares. Por eso es tan importante que en los objetivos de la educación infantil estén siempre presentes las niñas y niños junto con sus familias. Y ello sólo es posible desde unas relaciones familia-escuela presididas por una confianza mutua, que permitan la negociación y el consenso de las prácticas educativas en la escuela y en la familia.

En definitiva, como señalaba en la introducción, la educación infantil debe comprenderse como una fuente de innovación educativa tanto por sus propuestas de organización como por la práctica educativa que destila, adaptada tanto a la diversidad de las niñas y niños como a la diversidad familiar.

Bibliografía

- Bassedas, M., Estela A., Jubete, M., Majem, M.T., Mateu, C. y Vila, I.: *Memoria de seguimiento del Proyecto Context-Infància* (enero-julio 1994). Parte II. Documento inédito, Barcelona, IMEB, 1994.
- Bronfenbrenner, U.: *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 1987.
- Bruner, J.: *El habla del niño*. Barcelona, Paidós, 1986.
- Bruner, J.: *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, Morata, 1998.
- Bruner, J.: *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor, 1997.
- Cataldo, Ch. Z.: *Aprendiendo a ser padres. Conceptos y contenidos para el diseño de programas de formación de padres*. Madrid, Visor, 1991.
- Coll, C.: *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*. Barcelona, Barcanova, 1988.
- Erler, G.A.: «La atención a la primera infancia: Un reto a la ecología social». *Infancia y Sociedad*, 1, 5-15, 1990.
- Delors, J.: *Learning: The Treasure Within*. París, UNESCO, 1996.
- Miguel, M. de: *Preescolarización y rendimiento académico: un estudio longitudinal de las variables psicosociales a lo largo de la EGB*. Madrid, CIDE, 1988.
- Sigel, I.E.: «The distancing hypothesis: a causal hypothesis for the acquisition of representational thought». En: M.R. Jones (ed.) *Miami Symposium of Prediction of Behavior, 1968: Effect of early experience*. Coral Gables, FL: University of Miami Press, 99-118, 1970.
- Solé, I.: «Les pràctiques educatives com a contextos de desenvolupament». En: C. Coll, M. Miras, J. Onrubia y I. Solé. *Psicologia de l'Educació*. Barcelona, Ed. de la Universitat Oberta de Catalunya, 1997.
- Vila, I.: *Familia y escuela: dos contextos y un solo niño*. Aula de Innovación Educativa, 45, 72-76, 1995.
- Vila, I.: *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona, Horsori, 1998.
- Vila, I.: «Modelos de atención a la primera infancia y sus familias». En: C. Gómez (ed.) *Infancia y mundo urbano*, (en prensa.), 2000.
- Vila, I., Cortés, M. y Zanón, J.: «Baby-talk y designaciones infantiles en el contexto de lectura de libros». *Anuario de Psicología*, 36-37, 89-105, 1987.

EL POR QUÉ DE LA EDUCACIÓN DE LA INFANCIA³

La infancia es un producto del desarrollo histórico humano, y un resultado relativamente tardío del devenir del hombre. En los primeros tiempos, cuando la horda primitiva, no existía la infancia, y tan pronto el niño podía apenas caminar y valerse por sí mismo, era de inmediato incorporado a la lucha por la supervivencia, a la recolección casual del sustento que mantenía vigente la existencia de los componentes de dicho grupo humano.

En la medida que el hombre se fue desarrollando, se dan sucesivas divisiones del trabajo, que lo conducen a aposentarse, a establecerse y perder su carácter nómada, aparece la agricultura diferenciada de la cacería, y los primeros excedentes de la producción que van a permitir un mayor desarrollo de la especie humana. En esta época todavía no existía la infancia, y al niño se le daban herramientas adaptadas a sus posibilidades físicas que le permitieran incorporarse al proceso del trabajo, instrumentos que eran iguales a los de los adultos: el cuchillo cortaba, la azada hendía la tierra; en fin, un pequeño ser con responsabilidades semejantes a las de los adultos pero a su escala diminuta.

Pero con la sucesiva complejización de la tarea laboral y la complicación de los instrumentos, ya no es posible que el niño participe directamente del proceso productivo, y los instrumentos que ahora se le dan ya no son una copia reducida de los verdaderos, sino que *semejan* dichos instrumentos, con los cuales *el niño se va a entrenar* para su vida adulta. Surge entonces una etapa preparatoria del desarrollo del individuo en la cual el niño se va a preparar para la vida futura, aparece la infancia por primera vez como tal, aparece el juguete como copia de los instrumentos que se utilizan en el proceso productivo, surge el juego, en el cual el niño va a asimilar los roles que desempeñan los adultos, las acciones que dichos roles juegan, los objetos que sustituyen a los reales, en fin, todo aquello que va a caracterizar a la infancia como etapa preparatoria del desarrollo.

En la medida en que el hombre fue desarrollándose más, esta etapa del desarrollo se fue ampliando, y hay evidencias históricas de que en la Edad Media era mucho más restringida de lo que hoy se considera, donde la niñez no es ya solo aquel período de los primeros años, sino que abarca desde esta primera infancia hasta la adolescencia. Ha aumentado considerablemente la concepción de hasta dónde el ser humano es un niño, para convertirse en un joven y, posteriormente, en un adulto. Es decir, que la infancia ha sido un producto social y resultado del desarrollo de la humanidad, y tanto su existencia como su propia extensión, un producto de la sociedad.

Dentro de la propia niñez, y como consecuencia del progreso de la especie humana, van a darse entonces etapas diferenciadas entre sí, a cada una de las cuales corresponde un lugar y función en el curso del desarrollo y a su vez actividades, normas, valores y particularidades propias del desarrollo psíquico. Una de estas etapas es la primera infancia.

Pero, ¿qué es lo que sucede en este momento de la vida que lo hace tan significativo?. Dar respuesta a esta interrogante no es fácil, pues son muchas las cosas que acontecen, que hacen que solo en el transcurso de unos pocos años, de un individuo totalmente indefenso y sin grandes posibilidades de sobrevivencia a no ser por el cuidado que le brinda el adulto que le atiende y alimenta, al término de esta etapa hay un ser humano que ya posee prácticamente todas las bases y facultades físicas y mentales que le han de posibilitar desenvolverse posteriormente en el mundo, hay una persona que habla, siente y actúa y que, a pesar de sus pocos años ya es capaz de enfrentarse, en la medida de sus posibilidades cada vez más crecientes, a lo que le rodea, y ser cada vez, más capaz, inteligente y útil a sí mismo y a los demás.

1.1 LA PRIMERA INFANCIA Y SU SIGNIFICACIÓN EN EL DESARROLLO HUMANO

Cuando el niño nace, tiene todo un potencial de posibilidades. Lleva en él muchas promesas, pero esas promesas serán vanas si no reciben del medio humano y físico un conjunto suficientemente rico de estímulos de todo tipo. Las ciencias biológicas contemporáneas, y sobre todo la neurología, nos dicen que la materia nerviosa, especialmente desarrollada en la especie humana, no puede llegar a su evolución completa si no hay unos estímulos exteriores que provoquen unas reacciones que permita a esas funciones ponerse en marcha, perfeccionarse y desarrollarse plenamente.

Experiencias científicas muy precisas, realizadas con animales, demuestran que, si un sujeto no recibe, por ejemplo, estímulos visuales, no se desarrollarán las zonas de recepción cerebral (lóbulo occipital); la propia materia cerebral no evoluciona como lo hace en el caso de los sujetos que reciben normalmente estímulos visuales. Esto significa que el desarrollo del individuo está condicionado, en primer término, por su estado biológico y neurológico en el momento de nacer pero que, en adelante, la acción del medio pasa a ser fundamental para su evolución. No es que la acción del medio pueda hacerlo o deshacerlo todo, sino que, en el momento de nacer, hay toda una gama de posibilidades y predisposiciones que la acción del medio exterior hará que, considerando la situación biológica y neurológica, esa gama sea más o menos amplia.

³ Tomado de http://www.waece.org/web_nuevo_concepto/textos/1.pdf. Septiembre de 2005.

En este sentido se ha llegado a afirmar que al nacer, como dice H. Pierson, el cachorro del hombre no es más que un "candidato a la humanidad". Esto quiere decir que el camino es muy largo entre el nacimiento a la vida humana y la participación en la humanidad. El vínculo entre ellas es la educación, que es la que permite el paso de una a otra.

Si se aceptan los principios antes citados, es evidente que la estimulación proveniente del medio social en que está inmerso el niño, intentará desarrollar todas las redes de comunicación que lo vinculan con el mundo circundante, ya sea físico o humano. En el momento de nacer, los instrumentos que permiten al individuo entrar en contacto con el mundo exterior, es decir, sus órganos sensoriales, no están todavía totalmente listos para funcionar. Se requiere de un período de tiempo más o menos largo para que lleguen a esta en condiciones de captar (y de captar bien) todas las informaciones procedentes del mundo exterior.

Es preciso que las actividades estimuladoras propuestas a los pequeños, les permitan mejorar y ensanchar sus sistemas de recepción de los mensajes que provienen de ese mundo externo. El hombre y el niño viven en un mundo extremadamente complejo, surcado por mensajes de todo tipo (visuales, auditivos, olfativos, gustativos, etc.), y las actividades han de ayudar a cada niño a adquirir el mayor número posible de mensajes, en las mejores condiciones posibles.

Ahora bien, no se trata de limitar la atención a la actividad sensorial o cognoscitiva, esto es importante de por sí, pero no hay que olvidar las demás formas que permiten al niño entrar en comunicación con el mundo humano: las relaciones de tipo emocional. La ciencia psicológica ha demostrado plenamente que las primeras relaciones de tipo emocional que se establecen entre el niño y el mundo humano exterior se basan en reacciones elementales que se manifiestan en sonrisas, gritos, arrebatos de cólera. Y no es porque, más adelante, surjan nuevos medios de relación, como es la comunicación verbal, pierdan importancia las relaciones emotivas; por el contrario, las mismas sostendrán, provocarán y enriquecerán los demás modos de comunicación y serán la base de todos los sentimientos de orden estético, moral, social, intelectual, emociones que con frecuencia se descuidan.

La comunicación con los demás no se da solamente mediante la palabra, sino también a través de gestos, movimientos, acciones. Las actitudes y las mímicas faciales constituyen una red de comunicación con el prójimo, red que va a dar su tonalidad y su sentido afectivo a los mensajes verbales intercambiados. Uno de los objetivos primordiales de la educación consiste en preparar a los niños a apreciar todos los matices afectivos de los mensajes, para que no se acostumbren a considerar únicamente la trama intelectual o verbal de los intercambios humanos, lo cual es una actitud que reduce considerablemente el volumen y la calidad de los intercambios.

E. Venter, en sus investigaciones sobre el mapa del genoma humano, afirma que *"la idea de que las características de la personalidad está estrechamente ligada con el genoma humano se puede considerar falsa. Los hombres no son necesariamente prisioneros de sus genes, y las circunstancias de la vida de cada individuo son cruciales en su personalidad"*. Sin duda esta afirmación expresa lo que desde hace muchos años los educadores han venido planteando: Es imprescindible, para el desarrollo apropiado de los niños que estos se desenvuelvan en un ambiente adecuado. Esto nos lleva entonces a tratar de discernir las relaciones del desarrollo y el transcurso evolutivo de la formación del niño, para poder arribar a conclusiones que nos puedan definir la significación que las primeras etapas de la vida tienen para el individuo.

Para la psicología científica, el desarrollo se concibe como un fenómeno de curso irregular que pasa por momentos de una relativa, lenta y estable asimilación de funciones y adquisiciones, lo que ha sido usualmente denominado como etapa del desarrollo, y períodos de bruscas transformaciones, de asimilación de adquisiciones rápidas, que en un breve tiempo transforman al niño en un ser diferente, pero cuyas premisas se han ido conformando en la etapa anterior, que se denominan crisis del desarrollo. Así, de esta manera, el desarrollo es un continuo de etapas delimitadas por momentos de crisis, transformaciones, que son una manifestación natural de la evolución del desarrollo y permiten el tránsito de una etapa a la otra. Esta periodización del desarrollo, permite entonces conceptualizar a la primera infancia dentro del contexto general del desarrollo humano y la misma va a concordar, independientemente de sus variaciones, con lo que el pensamiento técnico actual considera, llámense Vigotsky, Piaget o Bruner.

La primera crisis del desarrollo está, por supuesto, en el propio momento del nacimiento, en donde el niño pasa de un medio relativamente estable, en el cual todas sus necesidades eran natural y directamente satisfechas, a un medio totalmente diferente, cambiante, en el cual ha de desarrollar una existencia independiente. Desde este mismo momento el niño comienza a asimilar adquisiciones que cuantitativamente van mejorando y perfeccionando sus primitivas destrezas motrices y procesos psíquicos, proceso de apropiación de la experiencia social que se posibilita por la acción del adulto que lo atiende y lo pone en contacto con el mundo de los objetos que le rodean, actividad conjunta en la cual se va dando el proceso de humanización. A este período de la vida humana es a lo que, generalmente, se ha denominado como **lactancia**, que concluye sobre los doce meses con la presencia de la crisis del primer año de vida.

Luego se sucede un período de dos años, generalmente denominado como edad temprana, y en el cual el ritmo de las adquisiciones se mantiene de manera acelerada, que culmina con la crisis de los tres años.

Finalmente, desde los cuatro años se ubica la llamada hasta ahora edad preescolar, que concluye alrededor de los seis-siete años, en la cual la crisis del desarrollo da paso a una nueva etapa de la vida, la edad escolar.

Lactancia, edad temprana y edad preescolar, constituyen la primera infancia del desarrollo del ser humano. Así, esta primera infancia ha de ser el período de la vida que comprende desde el nacimiento hasta la crisis de los seis-siete años, en que el niño se convierte propiamente en un escolar.

Una convergencia fundamental de los diferentes autores es la consideración de que la primera infancia es la de mayor significación para el desarrollo del individuo, en la cual se estructuran las bases fundamentales de las particularidades físicas y formaciones psicológicas de la personalidad, que en las sucesivas etapas del desarrollo se consolidarán y perfeccionarán. La significación de esta etapa, y de lo que en particular se haga en ella, tiene entonces una importancia crucial para toda la vida del ser humano. Por lo tanto, si esto es así, lo que se pueda o no se pueda hacer en esta edad, no solo va a tener una implicación para este momento del desarrollo, sino para todo el futuro del individuo.

Ello conlleva que ya lo importante no es solamente garantizar en el niño un cierto número de conocimientos, hábitos y habilidades que le posibiliten un aprendizaje escolar exitoso, sino que se desarrollen los instrumentos del conocimiento, el aprender a aprender, el máximo desarrollo de todas las potencialidades físicas y psíquicas de la edad, y que sienten las bases, a nivel de los procesos y cualidades psíquicas, del aprendizaje escolar, preparación que es consecuencia directa del logro de estas potencialidades de la edad.

Uno de los hechos más significativos y que reflejan la importancia de esta edad para el individuo, es la presencia de innumerables períodos sensitivos del desarrollo en su devenir evolutivo. Por período sensitivo del desarrollo se denomina aquel período en el cual un determinado proceso o cualidad psíquica encuentra las mejores condiciones para su formación, y que luego transcurrido ese momento ya no es tan fácil, con la misma calidad, posibilitar su formación. Esto está igualmente comprobado en las ciencias del cerebro, y, al decir de Shatz, existen unos períodos iniciales críticos o “ventanas” en los que la experiencia y el tipo específico de estimulación tienen una importancia fundamental para la conformación del sistema nervioso.

El lenguaje, cuyas estructuras básicas fundamentales ya están adquiridas y bastante desarrolladas al final de la primera infancia, el pensamiento, que en esta edad alcanza un notable desarrollo en su particularidad de pensamiento en acciones o representativo -e incluso premisas definidas del pensamiento lógico-; el desarrollo sensorial, que culmina su período sensitivo con la formación de la percepción analítica, el cambio significativo de la atención involuntaria a un determinado nivel de concentración de la atención; la transformación de la memoria, que alcanza un determinado nivel de voluntariedad en su proceso; son algunas de las manifestaciones definidas de los logros que se alcanzan mediante la acción educativa en estas edades tempranas en los procesos cognoscitivos fundamentales.

Todos estos momentos cruciales del desarrollo son definitorios en alcanzar un sano desarrollo de la personalidad, y la educación en estas edades tiene que partir de estas condiciones, por sus implicaciones futuras. N. M. Aksarina la define de la siguiente manera: *“Los retrasos en el desarrollo durante estos primeros años de la vida son muy difíciles de compensar posteriormente, ya que a cada dirección del mismo corresponde una edad óptima de realización, y pasado ese momento no se presentan de nuevo condiciones iguales”*.

Esto se debe a múltiples factores, siendo uno de los más significativos el hecho de que en este período de la vida las estructuras biológicas, fisiológicas y psicológicas están en pleno proceso de formación y maduración, lo que hace particularmente significativa a la estimulación que se pueda ejercer sobre dichas estructuras, y por lo tanto, de las cualidades, procesos y funciones físicas y psíquicas que dependen de las mismas. Es quizás el momento de la vida del ser humano en el cual la estimulación, la educación, es capaz de producir la acción más determinante sobre el desarrollo. Ello no hace más que confirmar la enorme trascendencia que tiene la primera infancia para el ser humano.

En el mundo actual se ha ido dando un proceso progresivo de toma de conciencia sobre la importancia crucial de los primeros seis años de la vida, y de los factores que condicionan o favorecen el crecimiento y el sano desarrollo de la personalidad de los niños en esta etapa educativa. Se ha ido llegando paulatinamente al convencimiento de que este período de la vida constituye el de más significativa importancia para el desarrollo del individuo, lo que ha determinado la dirección de esfuerzos y recursos para posibilitar la atención adecuada y las posibilidades de educación de los niños de estas edades.

Esto ha sido refrendado por numerosos foros y pronunciamientos internacionales, en los que ha planteado los fines y fundamentos para estos primeros años de la vida, que se caracterizan con trascendentales procesos de crecimiento, aprendizaje y desarrollo, pero igualmente, por su plasticidad y vulnerabilidad. Entre estos fundamentos se relacionan:

- La edad de 0 a 6 años es el período de mayor vulnerabilidad física y susceptibilidad a los agentes patógenos del medio, así como la de mayor necesidad y dependencia del concurso de los adultos para la atención de sus necesidades básicas.
- Esta etapa de la vida requiere de una apropiada alimentación y nutrición, por lo que la cantidad y calidad de los nutrientes requeridos, se señala como primordial en función de la salud de los niños.
- El medio y los estímulos externos constituyen el agente fundamental para el crecimiento y perfeccionamiento de las estructuras cerebrales y la maduración de los órganos sensoriales, que constituyen la base de los procesos psíquicos superiores.
- La edad de 0 a 6 años constituye un período clave para la formación de las bases de la personalidad.
- De igual manera, es una etapa en que se inician e instalan actitudes adecuadas hacia el aprendizaje y el proceso de conocer.
- Es un período en el que se forman hábitos esenciales para la vida personal, la relación con los demás, y con el medio circundante que le rodea.

Podrían señalarse otros muchos aspectos, que en su totalidad reflejan la creciente concienciación de la importancia y requerimientos de esta etapa de la vida, y de la necesidad de establecer objetivos definidos para la atención y la educación de los niños que se encuentran en la misma, comenzando desde los momentos más tempranos, incluso a partir del propio nacimiento.

Esto ha hecho que en los distintos países se planteen objetivos a desarrollar en el proceso educativo con los niños de esta edad, que independientemente de sus variantes y el énfasis que expresen en algunos de ellos, pueden concretarse en tres fundamentales:

- Lograr el desarrollo multilateral y armónico de estos niños, así como la más sana formación de su personalidad.
- Fortalecer sus habilidades como sujeto que aprende, y posibilitar la formación de intereses cognoscitivos.
- Preparar a estos niños de manera efectiva para su ingreso a la escuela y la continuidad escolar.

Ello ha hecho indispensable, por la extraordinaria importancia que reviste esta edad para el futuro del hombre como individuo y como persona, el conocer exhaustivamente sus particularidades, las causas y condiciones de su desarrollo, el transcurso de sus procesos biológicos y madurativos, fisiológicos y funcionales, psicológicos y sociales, de tal modo que ejerzan una influencia positiva en dichos mecanismos y estructuras que están en plena formación y maduración, para alcanzar los máximos logros potenciales de ese desarrollo, que posibilite un ser humano apto y capaz de transformar al mundo y transformarse en ese empeño.

En resumen, se ha construido un marco conceptual y operativo con relación a la necesidad de garantizar una educación de calidad desde las etapas más tempranas de la vida, que, adaptado a los diferentes contextos sociales y desde el prisma particular de cada país, enfoca a esta edad como crucial al desarrollo, por la significación que tiene para el propio individuo, y para la sociedad en general.

Por supuesto todo esto puede ser letra muerta si solo queda al nivel de las aspiraciones y los deseos, por lo que refrendarlo a nivel jurídico y legal cobra una particular importancia, no solamente por el hecho de reconocerlo desde el punto de vista conceptual, político y social, sino por las implicaciones para la atención institucional y presupuestarias que se derivan del reconocimiento de su significación.

1.2. LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA Y LOS INFORMES INTERNACIONALES

No es posible plantearse la responsabilidad de los Estados respecto a la atención a la primera infancia, sin antes considerar los documentos que en el plano internacional refrendan legalmente esta obligación. Esto no es algo que haya sido dado siempre, y hasta principios del siglo XX la vida de los niños nunca fue considerada de interés o preocupación por la comunidad internacional.

No es hasta 1920, en que surge la Unión Internacional de Socorro a los Niños, que luego se refrenda en 1923 la primera Declaración de los Derechos del Niño. Esta Declaración, que fue llamada Ginebra Uno, fue aprobada por la 5ª Asamblea General de la entonces Sociedad de Naciones, en 1924.

La Sociedad se constituye en el coordinador de la cooperación internacional para la protección de los derechos del niño, sobre la base de la Declaración de Ginebra. Esta Declaración contenía cinco principios fundamentales para la atención y cuidado del niño:

- a) Que el niño debería tener la posibilidad de un desarrollo normal, físico y psíquico;
- b) Que un niño hambriento debería ser alimentado;
- c) Que un niño maltratado, debía ser atendido;
- d) Que un niño enfermo, tenía que ser cuidado;
- e) Si un niño es huérfano o abandonado, ha de ser atendido.

Además, la Declaración de Ginebra estableció que los niños, en caso de cualquier catástrofe, deberían ser los primeros asistidos. Que de igual manera, se debía prohibir el trabajo de los niños y protegerles contra cualquier tipo de explotación. Y que los niños debían ser educados en la convicción de que la mejor virtud es servir a su prójimo.

La Declaración de Ginebra fue un extraordinario paso de avance en lo referido a la atención y cuidado del niño como ser humano, descansando fundamentalmente en el aspecto de su preservación como individuo, sin incidir directamente en su derecho a la educación.

Esta parte necesariamente de lo que constituyen los Derechos del Niño, documento primigenio que establece lo que el niño como ser humano requiere para un normal crecimiento y desarrollo y su conversión en un ciudadano apto, intelectualmente y afectivamente capaz, y competente para jugar el rol social que le corresponde en el mundo actual.

Esta Declaración, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1959, establece entre algunos de sus considerandos que las Naciones Unidas han proclamado en la Declaración Universal de Derechos Humanos que toda persona tiene todos los derechos y libertades enunciados en ella, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquiera otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquiera otra condición, y que el niño por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidado especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento, y considerando que la humanidad debe al niño lo mejor que puede darle, proclamó que para que este pueda tener una infancia feliz y gozar, en su propio bien y en bien de la sociedad, de los derechos y libertades que en ella se enuncian, insta a los padres, a los hombres y mujeres individualmente y a las organizaciones particulares, autoridades locales y gobiernos nacionales a que reconozcan esos derechos y luchan por su observancia con medidas legislativas y de otra índole adoptadas.

Para ello establece una serie de principios que materializan las intenciones de estos considerandos, entre los que ya mas referidos de manera directa o indirecta al niño y su derecho a su atención y educación se encuentran: *“El niño disfrutará de todos los derechos enunciados en esta Declaración. Estos derechos serán reconocidos a todos los niños sin excepción alguna ni distinción o discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento y otra condición, ya sea del propio niño o de su familia”.* (principio 1).

Agregando que por su falta de madurez física y mental: *“El niño gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensado todo ello por la Ley y por otros medios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad. Al promulgar leyes con este fin, la consideración fundamental a que se atenderá será el interés superior del niño”.* (principio 2).

En este sentido agrega que: *“El niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad necesita amor y comprensión. Siempre que deberá crecer al amparo y bajo la responsabilidad de sus padres y, en todo caso, en un ambiente de afecto y de seguridad moral y material; salvo circunstancias excepcionales, no deberá separarse al niño de corta edad de su madre. La sociedad y las autoridades públicas tendrán la obligación de cuidar especialmente a los niños sin familia o que carezcan de medios adecuados de subsistencia. Para el mantenimiento de los hijos de familias numerosas conviene conceder subsidios estatales o de otra índole”.* (principio 6).

Para garantizar muchos de estos propósitos se hace necesario el concurso educacional. La Declaración en este sentido establece: *“El niño tiene derecho a recibir educación que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad. El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe, en primer término, a sus padres”.*

El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deberán estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzaran por promover el goce de este derecho”. (principio 7).

Para el logro de todo esto concluye que: *“El niño debe ser protegido contra las practicas que puedan fomentar la discriminación racial, religiosa o de cualquiera otra índole. Debe ser educado en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal, y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes”.* (principio 10).

Tomando como base esta Declaración, en noviembre de 1989 se refrenda la Resolución 44/25 sobre la Convención de los Derechos del Niño y que en más de sus cincuenta artículos establece de manera firme y clara que a partir del hecho reconocido de que la infancia tiene derecho a cuidados y asistencias especiales, que el niño debe recibir la protección y

asistencia necesarias, que ha de crecer en el seno de una familia en un ambiente de felicidad, amor y comprensión, que debe ser educado y preparado para la vida, y recordando sus derechos sociales y jurídicos, insta a los Estados a respetar estos derechos y a asegurar su aplicación, para lo cual han de tomar las medidas apropiadas para garantizar el compromiso que asumen en esta Convención.

La Convención explicita de manera amplia todas las acciones necesarias a llevar a cabo para el mejor desarrollo del niño, de la cual, por su marcada relación a los fines de este documento se extraen algunas ideas principales de su articulado: *“Los Estados Partes se comprometen a asegurar al niño la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar, teniendo en cuenta los derechos y deberes de sus padres, tutores u otras personas responsables de él ante la ley, y con ese fin, tomarán todas las medidas legislativas y administrativas que estimen pertinentes”*. (artículo 3).

“Los Estados partes reconocen que todo niño tiene el derecho intrínseco a la vida”. (artículo 6).

“Los Estados partes reconocen el derecho del niño al disfrute del más alto nivel posible de salud y servicios”. (artículo 24).

“Los Estados Partes reconocen el derecho de todo niño a un nivel adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social”. (artículo 27).

“Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación”. (artículo 28).

“Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

- a) *Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;*
- b) *Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;*
- c) *Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;*
- d) *Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;*
- e) *Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.* (todas las cláusulas del artículo 29)

Por su relación con la educación y el desarrollo sano del niño, es indispensable reflejar también lo siguiente: *“Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes”*. (artículo 31).

“Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento. (artículo 31).

Sin embargo, en todas estas resoluciones y convenciones se destaca a la niñez en su conjunto, sin particularizar específicamente en la primera infancia. Es a partir de la Conferencia Mundial Educación para Todos, celebrada en Jomtiem, Tailandia, en marzo de 1990, que esto, a partir de los lineamientos generales planteados en la Convención, se precisa en términos más detallados: Así, se expresa que la Conferencia Mundial EDUCACIÓN PARA TODOS, acuñó la noción de necesidades básicas de aprendizaje como un concepto que abarca: *“Tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos de aprendizaje y desarrollo (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo”*.

La escuela universal implícita en dicha noción, significa que todos accedan a un cuerpo común de conocimientos y valores, que ha de contener las destrezas requeridas para que quienes lo deseen puedan seguir avanzando hacia niveles más exigentes de comprensión y análisis. Para que esto sea posible, en los primeros años de la vida deben asegurar precisamente aquellas competencias básicas.

En la Declaración Final se incluyó, como elemento central de la ampliación de los medios y el alcance de la educación básica, lo siguiente: *“El aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, la comunidad o las instituciones, según convenga”*.

Asimismo, el marco de acción resultante de esta importante reunión recomendaba: *“La expansión del cuidado a la primera infancia y las actividades de desarrollo, incluyendo intervenciones por parte de la comunidad y la familia, especialmente para niños pobres, desfavorecidos e incapacitados”*.

Reafirmando el significado de esta Declaración Mundial, en junio de 1996 se publicó, en diversos e importantes diarios del mundo, el artículo “La educación, la mejor inversión” suscrito por los máximos dirigentes de la UNESCO, de UNICEF, del Banco Mundial, del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo y del Fondo de Población de las Naciones Unidas. En dicho artículo, estas personalidades expresaron que resulta inaceptable que en el mundo se gaste actualmente 800 billones de dólares anuales en armas y que no haya capacidad de destinar unos 6 billones de dólares por año para que en el inminente año 2000 (en aquel entonces) todos los niños en edad escolar puedan estar en la escuela.

En línea y tal vez a continuación con lo anterior, el informe “La educación encierra un tesoro” de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presentado a la UNESCO en 1996, que presidida por J. Delors, trató de resolver una cuestión fundamental que engloba todas las demás:

¿Qué tipo de educación será necesaria mañana y para qué tipo de sociedad?

Para hacer frente a los retos del siglo XXI, se plantea como indispensable asignar nuevos objetivos a la educación y, por consiguiente, modificar la idea que nos hacemos de su utilidad. Plantea trascender una visión puramente instrumental de la educación, percibida como la vía obligada para obtener determinados resultados (experiencia práctica, adquisición de capacidades diversas, fines económicos) y, más bien, considerar su función en toda su plenitud asociada a la realización de la persona. “La educación –agrega– constituye un bien colectivo que no puede regularse mediante el simple funcionamiento del mercado”. “La finalidad principal de la educación es el pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social”. La educación a lo largo de toda la vida y la necesidad de avanzar hacia una “sociedad educativa” son, a juicio de la Comisión Delors, elementos claves para entrar al siglo XXI.

La educación a lo largo de la vida no es un ideal lejano. Es un imperativo democrático. Con ella se pretende que cada individuo ejerza la capacidad de dirigir su destino en un mundo en que la aceleración del cambio, acompañada del fenómeno de mundialización, tiende a modificar la relación de hombres y mujeres con el tiempo y el espacio.

Ahora bien, una contribución central de este informe es su caracterización de cuatro aprendizajes fundamentales o pilares del conocimiento, indispensables para que una educación de este tipo pueda cumplir el conjunto de funciones que le demanda el próximo milenio:

- **Aprender a conocer.** Dada la rapidez de los cambios inducidos por el progreso de la ciencia y las nuevas formas de actividad económica y social, es indispensable tratar de combinar una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad permanente de profundizar conocimientos en un reducido número de materias. Esta cultura general sigue siendo lo más importante en el hecho educativo pues contribuye como pasaporte para una educación permanente, sentando las bases y dando alicientes para aprovechar las posibilidades y desarrollar distintas expresiones que ofrece la educación a lo largo de la vida.
- **Aprender a hacer.** Más allá del aprendizaje de un oficio o de una profesión, se requiere adquirir, en un sentido más amplio, competencias que permitan hacer frente a nuevas situaciones.
- **Aprender a ser.** El siglo XXI demanda una mayor capacidad de autonomía y de juicio, una mayor responsabilidad personal en la realización del destino colectivo.
- **Aprender a vivir juntos.** Clave para la construcción de la paz y de un mundo tolerante. Será necesario la creación de nuevos sistemas educativos que desarrollen un mejor conocimiento de los demás, de su historia, de sus tradiciones y costumbres, de sus lenguas y de su espiritualidad. Aprender a convivir alentará la realización de proyectos comunes y una gestión pacífica e inteligente de los conflictos entre personas y países.

La Comisión Delors asigna a la educación básica la connotación de “un pasaporte para toda la vida”, subrayando la importancia de la educación de la primera infancia con estas frases: *“Además del inicio de socialización que los centros y programas permiten efectuar, se ha podido comprobar que los niños a los que se les imparte una educación destinada especialmente a la primera infancia están más favorablemente dispuestos hacia la escuela y es menos probable que la abandonen prematuramente que los que no han tenido esa posibilidad. Una escolarización iniciada tempranamente puede contribuir a la igualdad de oportunidades al ayudar a superar los obstáculos iniciales de la pobreza o de un entorno social o cultural desfavorecido. Puede facilitar considerablemente la integración escolar de los niños procedentes de familias inmigradas o de minorías culturales o lingüísticas. Además, la existencia de estructuras educativas que acogen a niños en edad preescolar facilita la participación de las mujeres en la vida social y económica”.*

Sin embargo, el Informe Delors lamenta que la educación de la primera infancia esté todavía muy poco desarrollada en la mayoría de los países, y que aún en los más industrializados hay mucho por hacer. Sugiere la generación de **programas de bajo costo en el marco de servicios comunitarios con fuerte presencia de padres**, en particular, en aquellos países de escasos recursos.

Conscientes de la necesidad de políticas educativas de largo plazo y de mecanismos que puedan garantizar la estabilidad y duración de los programas educativos, los miembros de la Comisión Delors destacan la ineludible función del Estado en la

educación (bien colectivo que debe ser accesible a todos y que no puede someterse a una simple regulación por el mercado) pero, a la vez, corresponde al orden político fortalecer a la sociedad civil para participar en la formulación de las políticas, en la vigilancia de su cumplimiento y en la realización de las estrategias educativas.

Los necesarios consensos nacionales sobre la educación demandan diálogos permanentes con el conjunto de los partidos políticos, las asociaciones profesionales y gremiales y las empresas. La transformación de la estructura política de la educación tendrá como consecuencias importantes: la ampliación de autonomía pedagógica y administrativa de las escuelas y el fortalecimiento de sus nexos con su comunidad y otras instituciones públicas y privadas.

Todo lo anterior fue nuevamente refrendado por el Foro Mundial sobre la Educación de la Asamblea General de la ONU realizado en Dakar, en abril del 2000, o Marco de Acción de Dakar Educación para Todos, que tomando en consideración la necesidad de la protección especial enunciada en la Declaración de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del Niño y en la Declaración de los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General el 20 de noviembre de 1959, y reconocida en la Declaración Universal de Derechos Humanos, en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (en particular, en los artículos 23 y 24), en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (en particular, en el artículo 10) y en los estatutos e instrumentos pertinentes de los organismos especializados y de las organizaciones internacionales que se interesan en el bienestar del niño, reiteró entre sus planteamientos importantes:

“Nos reafirmamos en la idea de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990), respaldada por la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño, de que todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser. Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad”. (Apartado 3).

“La educación es un derecho humano fundamental, y como tal es un elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz y estabilidad en cada país y entre las naciones, y, por consiguiente, un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI, afectados por una rápida mundialización.

Ya no se debería posponer más el logro de los objetivos de la Educación para Todos. Se puede y debe atender con toda urgencia a las necesidades básicas de aprendizaje”. (Apartado 6).

Estos compromisos se generalizan a todos los niveles y necesidades de la educación, singularizando en su apartado 7, lo referido a la educación de la primera infancia, respecto a la cual se comprometen con el siguiente objetivo: *“Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos”. (inciso i).*

Tras Dakar, otro informe internacional de radical importancia respecto a la educación de la primera infancia y que refuerza considerablemente la idea y concepción de la significación de esta edad para el desarrollo del individuo, lo es la Declaración de Panamá, de julio del año 2000. En esta Declaración, los ministros de educación de los países iberoamericanos, conciertan una serie de acuerdos de extrema relevancia, en el que reconociendo el pronunciamiento hecho en la Declaración de La Habana, de la IX Conferencia Iberoamericana de Educación, en que se señala la necesidad de “reforzar la educación inicial para favorecer un mejor desempeño de los niños en grados posteriores y como factor de compensación de desigualdades”, los compromisos expresados igualmente en la Convención de los derechos del Niño, la Cumbre Mundial a favor de la Infancia, La Cuarta Reunión Ministerial Americana sobre Infancia y Política Social, las Declaraciones de Jomtien y de Dakar, así como otros pronunciamientos internacionales y regionales referidos a la atención de los niños como es el Marco de Acción regional de Santo Domingo, ponen de manifiesto que para lograr una educación de calidad para todos se requiere impulsar la educación de la primera infancia.

La Declaración de Panamá en este sentido se plantea una serie de considerandos de los cuales parte para establecer acuerdos que resultan trascendentales para la atención y educación de los niños en la primera infancia. Entre estos considerandos referidos expresamente a esta etapa del desarrollo del individuo se expresan, entre otros:

- *Que la educación es un proceso social interrumpido que comienza desde el momento de la concepción y se extiende a lo largo de toda la vida, y dentro de ella, la educación inicial (desde el nacimiento y hasta la educación primaria o básica, según las distintas acepciones en los países) es una etapa en sí misma, en la cual se sientan las bases para la formación de la personalidad, el aprendizaje, el desarrollo afectivo, la capacidad de diálogo y tolerancia en las relaciones interpersonales, así como el entendimiento entre pueblos y culturas.*
- *Que la educación inicial es uno de los factores estratégicos para garantizar la equidad, disminuir los efectos de la pobreza, y promover justicia en pos de la consolidación de la democracia, la convivencia social, así como en el apoyo al desarrollo económico y a la competitividad de nuestros países.*

- *Que una educación inicial de calidad contribuye a disminuir los índices de repitencia, deserción y sobreedad en los siguientes niveles, constituyendo así una inversión de alta rentabilidad social que impacta en la eficacia y eficiencia interna de los sistemas educativos*
- *Que, para asegurar la calidad del nivel inicial, son necesarias políticas públicas, amplias e integrales, que involucren a todos los sectores y actores sociales, así como una articulación armoniosa y corresponsable entre las familias, las comunidades locales, las organizaciones sociales y las instituciones educativas.*

Otros considerandos son de igual manera importantes como son los referidos a las funciones indelegables que tienen los estados de complementar la función educativa de las familias, y que las autoridades educacionales tienen la obligación de diseñar y promover políticas orientadas al fortalecimiento de la educación inicial; y que son necesarios grandes esfuerzos para la extensión de este sistema educativo previo a la educación obligatoria.

Sobre estos considerandos, la Declaración de Panamá confirma acuerdos que, previamente delineados en los anteriores encuentros internacionales, se refrendan de forma mucho más enfática en la misma, los cuales se reflejan total o parcialmente a continuación, tales como: *“Reafirmamos una vez más el valor de la educación inicial como una etapa fundamental para el desarrollo de la personalidad, el logro de una educación de calidad para todos, y para la construcción de la ciudadanía de los niños iberoamericanos, su capacidad de aprendizaje, de relacionarse con los demás, y de realizarse como seres humanos”.* (Acuerdo 5).

“Realizaremos esfuerzos para que la asignación de recursos económicos y financieros previstos en los presupuestos nacionales, y los provenientes de la cooperación internacional, expresen la importancia de la educación inicial en el marco de las políticas de infancia como un indicador de la voluntad de los estados hacia este nivel. (Acuerdo 8).

“Señalamos la importancia de fortalecer la especificidad y especialización del nivel inicial, en una estrategia de desarrollo articulado con los demás niveles del sistema educativo, (acuerdo 11).

“Propiciaremos instancias de formación y actualización de personal docente y de apoyo para la educación inicial. (Acuerdo 12).

“Avanzaremos hacia la institucionalización de políticas y programas sostenibles de educación inicial de calidad”. (Acuerdo 16).

Todo lo anterior se resume en un acuerdo final que por su importancia y abarque refleja la enorme significación que en la actualidad los países están dando a la educación de las primeras edades:

“Instaremos a la Organización de Estados Ibero-americanos a que incorpore a su programación acciones orientadas a la promoción de la educación inicial, a través de modalidades de cooperación horizontal, y coordine con otros organismos internacionales y subregionales actividades tendientes al desarrollo del nivel inicial, tales como el diseño y desarrollo de programas focalizados, diseño y desarrollo curricular, investigaciones y estudios, diseños de materiales educativos, intercambio de experiencias” (Acuerdo 18).

Es evidente que la importancia concedida a la educación inicial a las puertas del siglo XXI revela de manera ampliamente expresada la magnitud de tal empeño, en el que se destaca una progresiva concienciación hacia la crucial significación que tiene para el desarrollo del ser humano la atención y educación de los niños desde el nacimiento y durante toda la primera infancia, base sobre la cual se ha de erigir todo el sistema de educación general del individuo.

Un informe internacional mucho más reciente es el de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), Niños pequeños, grandes desafíos: La Educación y Cuidado de la Infancia Temprana, presentado en Estocolmo, en junio de 2001, en el cual se establecen recomendaciones a la OCDE sobre el trabajo a realizar para responder a los principales retos políticos en el campo de la infancia temprana.

A partir de una definición clara del término educación y cuidado de la infancia temprana (ECIT), que incluye todas las ofertas para el cuidado y educación para niños por debajo de la edad de escolarización obligatoria, sin importar el lugar, la financiación, el horario o el contenido de programa, en los resultados de este informe de la OCDE se subraya que los primeros años de vida constituyen el primer paso en un proceso de aprendizaje que dura toda la vida y que los servicios para la infancia temprana se consideran cada vez más, como un elemento clave de las agendas nacionales de políticas educativas, sociales y familiares. Los países han usado distintos enfoques para el desarrollo de políticas en este campo – políticas que están profundamente incrustadas en los contextos, valores y creencias particulares de cada país. En particular, la política y servicios para la infancia temprana están fuertemente vinculados a las creencias culturales y sociales sobre los niños pequeños, los roles de las familias y el gobierno y los propósitos de la educación y cuidado de la infancia temprana dentro y a través de los países.

Sobre esta base el informe propone ocho elementos clave para el acceso equitativo a la educación y el cuidado de la infancia temprana:

1. Un enfoque sistemático e integrado sobre el desarrollo y puesta en práctica de políticas.
2. Una relación fuerte y de igualdad con el sistema educativo.
3. Un enfoque universal al acceso, con atención particular a los niños que necesitan apoyo especial.
4. Inversión pública sustancial en servicios e infraestructura.
5. Un enfoque participativo para asegurar y mejorar la calidad.
6. Formación y condiciones de trabajo apropiadas para el personal en todas las formas de servicios.
7. La atención sistemática al control y recolección de información.
8. Un marco de referencia estable y una agenda a largo plazo para la investigación y evaluación.

Otro reto planteado es la mejora de la captación, formación y remuneración de profesionales para la infancia temprana, especialmente de personal responsable del desarrollo y educación de niños menores de tres años.

Como consecuencia se plantean retos políticos que involucran a los diferentes países en su atención y cuidado de la primera infancia entre los que se encuentran el asegurar suficientes fondos públicos para el sector y la coordinación adecuada de las muchas agencias involucradas en los servicios para los niños pequeños y sus familias, en la que se necesita una inversión sustancial por parte de los gobiernos; el hecho de que la oferta de servicios para niños menores de tres años no satisface la demanda actual y en los casos en que existen estos servicios, los mismos pueden caracterizarse por el acceso fragmentado y por la mala calidad de los servicios; la mejora de la captación, formación y remuneración de profesionales para la infancia temprana, especialmente de personal responsable del desarrollo y educación de niños menores de tres años, entre otros.

Como consecuencia de esto, se ha experimentado un incremento en las políticas de atención a la educación y el cuidado infantil en los países miembros de la OCDE durante la última década. Los políticos han reconocido que el acceso equitativo al cuidado y la educación infantil de calidad puede reforzar los cimientos del aprendizaje durante toda la vida de todos los niños y apoyar las grandes necesidades educativas y sociales de las familias.

La OCDE, basándose entonces en los informes preliminares, los informes por países y otros materiales reunidos explora siete tendencias políticas actuales a través de los países en referencia a la educación de la infancia temprana, las cuales son:

- (1) La expansión de los servicios hacia el acceso universal;
- (2) Aumento de la calidad de los servicios;
- (3) Promoción de la coherencia y coordinación entre política y servicios;
- (4) Consideración de estrategias que aseguren la inversión adecuada en el sistema;
- (5) Mejora de la formación de personal y condiciones de trabajo;
- (6) Desarrollo de marcos de referencia pedagógicos apropiados para los niños pequeños;
- (7) Involucrar a padres, familias y comunidades.

Finalmente, el informe de la OCDE plantea ocho estrategias para organizar las políticas de manera que promuevan el bienestar del niño en la infancia temprana y de sus familias:

1. **Un enfoque sistemático e integrado sobre el desarrollo** y puesta en práctica de políticas requiere una visión clara de la infancia, desde el nacimiento hasta los ocho años, en la política de ECIT y marcos de referencia políticos coordinados a niveles centralizados y descentralizados. Un ministerio debe hacer de guía en cooperación con otros departamentos y sectores para apoyar el desarrollo de políticas coherentes y participativas que respondan a las necesidades de diversos niños y sus familias. Los vínculos entre servicios, profesionales y padres también ayudan a promover la coherencia en los servicios para los niños.
2. **Una relación fuerte y de igualdad con el sistema educativo que apoye el aprendizaje para toda la vida, desde el nacimiento**, ayudando a que las transiciones sean suaves para los niños y reconociendo la ECIT como una parte importante del proceso educativo. Las relaciones fuertes con el sistema educativo proporcionan la oportunidad de aunar perspectivas y métodos diversos de ECIT y las escuelas, aprovechando los puntos fuertes de ambos enfoques.
3. **Un enfoque universal al acceso, con atención particular a los niños que necesitan apoyo especial:** si bien el acceso a la ECIT es casi universal para los niños mayores de tres años, se debe prestar más atención a la política (incluso a nivel de padres) y servicios para lactantes y bebés. Es importante asegurar el acceso equitativo para que todos los niños tengan iguales oportunidades de obtener una ECIT de calidad, sin tener en cuenta los ingresos familiares, situación de empleo de los padres, necesidades educativas especiales o procedencias étnicas o lingüísticas.
4. **Inversión pública sustancial en servicios e infraestructura:** aunque la ECIT pueda estar financiada por una combinación de fondos, existe la necesidad de una inversión gubernamental sustancial para apoyar un sistema sostenible de servicios accesibles de calidad. Los gobiernos tienen que desarrollar estrategias claras y consistentes para distribuir de manera eficiente los escasos recursos disponibles, incluyendo la inversión en una infraestructura para la planificación a largo plazo y los esfuerzos para mejorar la calidad.
5. **Un enfoque participativo para asegurar y mejorar la calidad:** definir, mejorar y controlar la calidad debe ser un proceso democrático que involucre al personal, padres y niños. Se necesitan estándares que regulen todas las formas de

servicios, apoyada de inversión coordinada. Los marcos de referencia pedagógicos encaminados al desarrollo global del niño a través de las distintas edades pueden ayudar a mejorar la calidad.

6. **Formación y condiciones de trabajo apropiadas para el personal en todas las formas de servicios:** la ECIT de calidad depende de una buena formación de personal y de condiciones de trabajo justas en todo el sector. La formación inicial y en el empleo pueden ampliarse para tener en cuenta las crecientes responsabilidades educativas y sociales de la profesión. Hay una necesidad crítica de desarrollar estrategias para captar y retener una fuerza de trabajo cualificada y diversa y de ambos sexos para asegurar que una carrera en ECIT sea satisfactoria, respetada y viable financieramente.
7. **La atención sistemática al control y recolección de información** requiere procedimientos coherentes para recoger y analizar información sobre el status de los niños pequeños, ECIT y la fuerza de trabajo en educación infantil. Se necesitan esfuerzos internacionales para identificar y atender las lagunas de información existentes en el campo y las prioridades inmediatas para la recolección y estudio de la información.
8. **Un marco de referencia estable y una agenda a largo plazo para la investigación y evaluación:** como parte de un proceso continuo de mejora, tiene que haber una inversión sustancial para apoyar la investigación sobre los objetivos clave de política. La agenda de investigación debe ampliarse para incluir disciplinas y métodos que no están lo suficientemente representados en la actualidad. Se deben considerar diversas estrategias para difundir los resultados de la investigación a diferentes públicos.

A estos informes y declaraciones analizados previamente se unen otros como el ya citado informe del Marco de Acción de Santo Domingo, el informe del PNUD sobre Desarrollo Humano y Consumo, el de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO "La Educación Preescolar y básica en América Latina y el Caribe", los informes de las Cumbres sobre la Igualdad de la Mujer, la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, entre otros, que de una manera u otra, de forma directa o indirecta, abogan por el acuerdo internacional de brindar atención, cuidado y educación a la niñez, desde el mismo momento del nacimiento, y en alguna ocasión con referencia incluso a la etapa prenatal. Esto indica el grado de concienciación que progresivamente ha ido creándose en torno a este aspecto tan importante del desarrollo del ser humano.

Resta ahora a los Estados y gobiernos, así como a los órganos y organismos nacionales e internacionales que toda esta aspiración acordada y escrita devenga una realidad.

1.3 EL PAPEL DE LOS GOBIERNOS

En el inciso anterior se explicitó sobre la necesidad de la atención, el cuidado y la educación de la niñez y como esto ha quedado plenamente refrendado en los informes internacionales que, desde mediados del pasado siglo XX, han ido paulatinamente concienciando a los Estados y las instancias gubernamentales en esta dedicación y responsabilidad, de la cual, la específica de la primera infancia ha requerido de un tiempo mayor para lograr esta concienciación, pero que en el momento actual, ya iniciado el siglo XXI, parece estar ya decididamente arraigada en el pensamiento de los Estados.

Ahora se requiere que los gobiernos pasen a *tener una política activa sobre esta parcela de la educación*. Esto es, la urgencia de lograr una conciencia de corresponsabilidad con la sociedad, representadas en sus gobiernos, con los padres, de cara a asegurar un crecimiento óptimo del niño. La educación infantil plantea hoy una serie de consideraciones y exigencias que no pueden ni deben recaer exclusivamente sobre los padres.

Esta prioridad se plantea bajo las siguientes consideraciones:

- Garantizar lo más posible la igualdad de oportunidades del niño, independientemente de su origen y condición.
- Equilibrar los roles sociales de la pareja que eviten el apartar a la mujer del trabajo para atender a los niños, frente a la legitimación del papel de la mujer como madre.
- La consideración de que la educación es un proceso continuo e ininterrumpido desde el nacimiento que requiere la especialización y profesionalización además del afecto.

Para ello será necesario que:

1. Se conciba la necesidad de los servicios de atención a los niños en un marco más amplio que el mero escolar, que englobe las necesidades y derechos de todos los niños, así como atender otros aspectos como el empleo, el sistema fiscal y las cotizaciones sociales, al tiempo que los servicios de atención al niño.
2. Se considere la necesaria igualdad de oportunidades para las mujeres que tienen que compaginarse con las necesidades y derechos de los niños. La política a adoptar debe integrar y englobar estas dos dimensiones.
3. Se creen un mayor número de servicios de atención al niño y no exclusivamente para los niños cuyos padres trabajan. La calidad debe ser promovida en la misma medida que la cantidad de servicios.
4. Se asegure una mejor coordinación y coherencia entre los sectores que operan en el terreno de la atención a los niños.
5. Se promuevan los medios para favorecer un mayor compromiso de los padres en los servicios de educación infantil.
6. Se mejore de una manera permanente la formación de los trabajadores del sector.
7. Los gobiernos ejerzan un papel fundamental en la financiación, la planificación y la promoción de las mejoras de la calidad de los servicios, aunque no los cree directamente, ya que pueden ser competencia de otras organizaciones, donde se integren los padres, la comunidad y grupos asistenciales de carácter autonómico.

Se entiende ya universalmente que ha de ser la propia sociedad, personificada en sus gobiernos, los garantes del derecho universalmente reconocido de los niños a una correcta educación, que sin dudarlo también se refiere a la educación de la primera infancia. Hay que instar a los gobiernos a implantar paulatinamente una educación inicial de calidad, compensadora de las desigualdades de origen, que permita conjugar igualdad de oportunidades, compensación de desigualdades y libertad de elección. Para ello han de:

1. Realizar una legislación acorde con las necesidades de los niños.
2. Garantizar el correcto desarrollo de esta educación de la primera infancia mediante la oportuna dotación económica de la misma.

Los niños deberán tener garantizado el principio de elección de centro, ya sea en instituciones estatales o programas informales. Los pocos recursos que se destinan a la educación infantil deberían distribuirse de forma tal que pudieran beneficiarse el conjunto de los niños y en consecuencia de la sociedad. G. Mialaret, en su informe de la UNESCO sobre el Derecho del Niño a la Educación afirma:

“Para alcanzar perfectamente sus objetivos, sería necesario evidentemente que los niños de todas las clases sociales pudieran confluír en el seno de esta comunidad educativa. La educación infantil no debe convertirse en un nuevo medio de segregación social, quedando los niños de las familias pobres reunidos por un lado y los de las familias ricas por otro. Si queremos que la educación infantil llegue a ser un instrumento de lucha contra la injusticia social y prepare a los niños para llegar a vivir en paz, es imperativo que luchemos por una generalización de la educación infantil de modo tal que el niño, ya sea pobre o rico, adelantado en su evolución o no, encuentre con alegría y amistad a todos los demás niños de su edad, sin distinción de raza, nacionalidad, religión u origen social. La educación infantil debe estar al servicio de una auténtica democratización en la que todos los individuos tengan las mismas posibilidades de desarrollarse y las mismas oportunidades de triunfar en la vida”.

Los servicios y las instalaciones de educación infantil deben ponerse a disposición de los padres *si es posible de forma gratuita*, o a un precio razonables, que se corresponda con las posibilidades de cada trabajador (y más concretamente de cada padre).

Los países y gobiernos que han adoptado algunos o todos estos elementos de política comparten un fuerte compromiso público hacia los niños pequeños y sus familias. De diferentes formas, estos países han hecho esfuerzos para asegurar que el acceso está disponible a todos los niños y han iniciado esfuerzos especiales para aquellos que necesitan apoyo especial, y si bien se han alcanzado notables avances en el desarrollo de políticas y puesta en práctica en los países participantes en los últimos años, todavía quedan varios retos por responder.

CONCEPTO, OBJETIVOS Y FINES DE LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA⁴

La primera infancia constituye una etapa fundamental en el proceso y desarrollo de la formación de la personalidad, lo cual ha sido analizado con profundidad en los capítulos anteriores. Al ser esto así, es obvio que la atención, el cuidado y la educación de los niños en estas edades revista una importancia crucial. Es por eso que en la mayoría de los países, en unos en mayor grado y nivel de atención que en otros, se promueve un sistema de influencias educativas organizado y dirigido a la formación de estos niños que están en esta edad tan significativa de la vida. Surge así el concepto de educación de la primera infancia, de la educación infantil, como un sistema con fines y objetivos de garantizar el cumplimiento de las demandas sociales respecto a la educación de estas nuevas generaciones.

En principio, y evitando caer en imprecisiones, se hace indispensable analizar el problema de la terminología, de cómo denominar a los sistemas educativos en estas edades, que históricamente han asumido diferentes acepciones en dependencia de la tradición, el desarrollo científico educativo, el desarrollo histórico-social, las influencias teóricas de las diversas escuelas psicológicas, entre otros factores. De esta manera es posible, si bien no ponerse totalmente de acuerdo sobre los términos a adoptar, al menos en alcanzar un consenso que permita la comunicación.

1. DE LA TERMINOLOGÍA

El campo de la Primera Infancia se conoce con distintos nombres, tanto en diferentes países como dentro de uno mismo, según las variadas referencias utilizadas. Las organizaciones internacionales tampoco tienen una expresión común, lo que provoca un debate sobre qué nombre usar cada vez que se elabora un documento interinstitucional.

Los investigadores han intentado unificar el campo bajo una sola etiqueta, aunque sin éxito. Sin duda este galimatías terminológico está **estrechamente relacionado con el** enfoque conceptual que se tenga de esta etapa, así como de la proyección de lo que **deben ser, abarcar o concluir**, los sistemas de influencias educativas para estas edades. En este sentido la denominación sí tiene una importancia conceptual grande, siendo preciso encontrar fórmulas de consenso internacional.

Así, cuando se habla de estos sistemas de influencias relacionados con los años iniciales se mencionan los términos de estimulación precoz, de estimulación temprana, de estimulación adecuada, de estimulación oportuna. Pero también se utilizan los de educación temprana y de educación inicial, preescolar e infantil, en estrecha relación con los anteriores, y que pueden o no abarcar a estos mencionados primeramente. Recientemente, y en estrecha relación de esta etapa con la conciliación de la vida familiar y laboral, vuelve a surgir la idea primitiva de “guardería” apareciendo el término “cuidado” antes o después del término educación.

Esta confusión terminológica es algo más que un simple problema gramatical o una mera cuestión semántica, y se imbrica muy apretadamente con la propia concepción de la edad, de sus particularidades, y de hacia donde ha de dirigirse el sistema de influencias educativas que permita la consecución de los logros del desarrollo y la manifestación de todas las potencialidades físicas y psíquicas de los niños en esta etapa de la vida.

Y, consecuentemente, con las causas, interrelaciones y condiciones, que explican el fenómeno del desarrollo y su vinculación con el proceso de la enseñanza y educación, y en sentido más estricto, con el de la estimulación en las primeras edades.

Un término muy utilizado ha sido el de **estimulación precoz**, pero el mismo ha sido fuertemente criticado, y va siendo cada vez menos utilizado para los programas de estimulación, a pesar de que en un momento surgió a la palestra psicológica con gran fuerza, por la implicación que tiene de adelantarse al momento en que la estimulación es apropiada.

El término más difundido en los sistemas de influencias en los primeros años la vida es el de **estimulación temprana**, que, sin embargo, también tiene sus detractores, que lo señalan como parcialmente inadecuado, por considerar que la problemática no radica en proporcionar la estimulación en un momento dado, sino que lo que importa es la oportunidad en la que esta estimulación se imparta.

De ahí se deriva un término acuñado principalmente por los neoconductistas, que es el de la estimulación oportuna, a veces llamado adecuada, aunque semánticamente no significan lo mismo.

Por **estimulación oportuna** entienden no el tiempo absoluto en que una estimulación se imparta, sino un tiempo relativo que implica no solamente considerar al niño sujeto de la estimulación, sino también al que promueve o estimula el desarrollo, el

⁴ Tomado de http://www.waece.org/web_nuevo_concepto/textos/3.pdf. Septiembre de 2005.

adulto, así como las condiciones bajo las cuales el desarrollo que se promueve es funcional desde el punto de vista social, en un momento dado. De ahí que se le señale considerar no solo el momento en que esta se aplique, sino que sea "adecuada", De ahí que a veces se hable de **estimulación adecuada**, para indicar el momento y la oportunidad.

Luego está el vocablo de educación temprana, lo cual nos conduce a la diatriba de las relaciones entre **estimulación y educación**, tanto en lo que se refiere a la interpretación de esta relación como al período que la misma abarca. En gran parte de la bibliografía, fundamentalmente la referida a los niños con necesidades educativas especiales, cuando se habla de educación temprana se está refiriendo a la educación a promover en toda la etapa de 0 a 6 años, y no exclusivamente a la de los tres primeros años de la vida. Esto igualmente ha sido divulgado por aquellos que usan el término de **educación inicial**, o educación de los niños desde su nacimiento a los seis años, en sustitución de la expresión "preescolar" que tiende a supeditar esta etapa del desarrollo a la siguiente, la escolar, como si fuera un apéndice o una etapa preparatoria y sin significación en sí misma, algo que, en cierta medida, trata igualmente de justificar el término de **educación infantil**.

Lo más interesante de este galimatías es que en algunos países de Latinoamérica, se designa por educación inicial solamente a la de los tres primeros años de edad, coexistiendo con el más difundido de educación preescolar para niños de cuatro a seis años. Esta misma situación se da en los países de habla inglesa, en el que se habla de "Early childhood education" y "Pre-school education" para denotar esta diferenciación. Ahora, en España se denominará Educación Preescolar a la ofrecida a los niños de 0 a 3 años y Educación Infantil a la ofrecida a los niños de 3 a 6 años

Como se ve el problema no es solo semántico y gramatical, sino conceptual, con aristas políticas y socioculturales. Pero, consideración aparte del adjetivo, **educación significa la consecución en** los niños de aquellos rasgos y particularidades de la personalidad que propicien su desarrollo multilateral y armónico, multilateral referido a los logros que se alcanzan en las diferentes esferas del desarrollo, tanto desde el punto de vista físico, sociomoral, cognoscitivo y estético, y armónico, por el equilibrio que debe mantenerse entre estas esferas del desarrollo. A lo que se añade una cuestión fundamental: para todos los niños de la edad en esa sociedad dada.

Dentro de esta vertiente suele llamarse entonces **educación temprana**, al sistema de influencias educativas para los niños desde el nacimiento hasta los tres años, momento del surgimiento de la crisis de esta edad, tan significativa para los educadores en el centro infantil.

Partiendo del criterio de la definición general de la educación, y de lo que esto implica, dentro del término de educación temprana necesariamente tiene que estar inmerso el de estimulación temprana, no habiendo contradicciones entre uno y otro, uno más referido al concepto de educación, el otro más cercano al de instrucción, entendiendo como instrucción en estas edades, el proceso de estimulación.

Se acepte o no sustituir el término de estimulación temprana por el de educación temprana, lo que sí ha de quedar claro que la **estimulación temprana es para la** consecución de los logros en todos los niños, e implica técnicamente no solo la estimulación sensorial, afectiva y motriz, sino todos los demás aspectos que implica el desarrollo multilateral y armónico de los niños.

Así, cualquier programa de estimulación verdaderamente científico no solamente debe considerar la acción sobre el componente sensorial, cognoscitivo, afectivo y motor, sino también lo sociomoral, lo estético, la formación de hábitos y organización de la conducta, los motivos, entre otros tantos aspectos, y que tienen su base primigenia muchos de ellos en estas etapas bien tempranas del desarrollo.

Y enfocarse para todos los niños de una sociedad dada, independientemente de que, por las diferencias individuales, unos alcanzarán un nivel de logros diferente a los otros, pero partiendo de las mismas oportunidades.

Dada la componente asistencial que de siempre ha tenido este tramo de edad, nos encontramos con el término: Cuidado y Educación de la Primera Infancia (ECCE) es una ampliación de la Educación de la Primera Infancia, que agrega el **componente cuidado**. O bien, se puede cambiar el orden a Educación y Cuidado de la Primera Infancia (ECEC) para conservar el énfasis en la educación. También existe el término.

Cuidado de la Primera Infancia (ECC) sin el componente educación: En el mundo en vías de desarrollo, el Cuidado de la Primera Infancia tiende a asociarse con atención a la salud, nutrición e higiene del niño, mientras que en el mundo desarrollado con frecuencia se entiende como un servicio social prestado a mujeres laboralmente activas con hijos de corta edad.

Otro término de creciente popularidad es Desarrollo de la Primera Infancia (ECD) Éste, enfatiza el enfoque holístico que incluye tanto el desarrollo físico, emocional y social, como el cognitivo. Si bien el término Desarrollo de la Primera Infancia es algo evasivo, por el hecho de ser integral y estar centrado en el niño -no en el agente social o en el proceso de cuidado o de

educación- ha ganado terreno como uno de los términos más genéricos en este campo. Una variante común de este término es Cuidado y Desarrollo de la Primera Infancia (ECCD) que, una vez más, intenta salvar la brecha entre cuidado y desarrollo/educación.

Aceptando los diferentes enfoques conceptuales, cabría entonces preguntarse si es posible encontrar un término que pudiera ser capaz de alcanzar un consenso general para la denominación de la edad, sin que esté permeado por los definidos para los sistemas de influencias educativas o laborales. Obviamente para encontrar este término debería de encontrarse antes el consenso sobre el propio concepto. Ahora bien si tenemos en cuenta la declaración de Jomtien enumerada en el capítulo anterior: La educación comienza con el nacimiento.

Parece más lógico que a esta etapa la denominemos “**educación de la primera infancia**”, y se centre el debate conceptual a posteriori, definiendo que hemos de entender y desarrollar en estos primeros años.

Que esto encuentre un consenso entre los distintos enfoques fundamentalmente, entre el equilibrio cuidado/educación/conciliación de vida laboral y familiar pero sobre todo analizando las necesidades y lo que sea mejor para el propio desarrollo de los niños, con independencia de razones laborales o **economicistas**. Sería un paso importante eliminar una discusión que por su esencia, a veces se torna bizantina y sin gran fundamento.

2. CONCEPTO DE EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

Definido ya el problema de la terminología y, aunque en cierta medida ya ello ha implicado dar un concepto de lo que se denomina por educación de la primera infancia, en realidad ha consistido en una definición semántica más que en una proposición técnica. Se hace indispensable por lo tanto, establecer, aunque sea de forma muy sencilla, que se ha de entender por educación de la primera infancia, para de ahí posteriormente partir hacia sus fines y objetivos.

Se establece como educación de la primera infancia al sistema de influencias educativas estructurado, elaborado, organizado y dirigido para la consecución de los logros del desarrollo de todos los niños desde el nacimiento hasta su tránsito a la educación escolar obligatoria. Esta educación de la primera infancia podrá coincidir o no con el final de la edad o etapa de la primera infancia, señalado al término de la crisis de los seis-siete años, pues el ingreso a la escuela, y consecuentemente a otro tipo de educación como es la escolar, varía en los diferentes países entre los cinco y los siete años, de acuerdo con la organización de sus sistemas educacionales.

Es por eso que la diferenciación del *ingreso a la escuela* no puede ser utilizado para establecer el límite de la edad de la primera infancia, pero sí lo puede ser para el límite de la educación de los niños de esa edad, por responder en este caso a un factor administrativo escolar y no a uno precepto científico como en el primero.

Esta educación de la primera infancia se desarrolla mediante modalidades denominadas formales, institucionales o convencionales, y mediante otras formas y vías denominadas como no formales, no escolarizadas o no convencionales.

La vía formal o institucional se caracteriza porque se desarrolla en una institución particularmente creada para potenciar al máximo la intencionalidad educativa, lo cual implica el rol directo y permanente del educador, y la elaboración de un currículo específico para esa comunidad educativa. Tal es el caso de las guarderías o salas cunas, los centros o jardines infantiles, la escuela infantil, los kindergartens y pre-kindergartens, entre sus diversas denominaciones. Estas instituciones incluyen la participación de la familia y otras instituciones comunitarias, pero destacan el rol permanente del educador como planificador, aplicador y evaluador de todo el proceso educativo.

La vía no formal o no institucional, a veces también llamada alternativa, tiene como característica principal que el educador disminuye su rol protagónico en todo el desarrollo curricular, y lo comparte con otros agentes educativos, que generan importantes espacios de participación, desde el diagnóstico hasta la evaluación, y donde asume el papel de promotor, facilitador, articulador, asesor o coordinador de todo lo que concierne al trabajo pedagógico, siendo su rol más indirecto. Estas vías tienen numerosas modalidades, que van desde servicios no formales organizados como tal, hasta programas de capacitación para los adultos orientados a mejorar sus potencialidades como padres, promotores, cuidadores, entre otros, y que pueden o no estar insertados dentro de los sistemas educacionales.

Asimismo, esta educación de la primera infancia puede estar administrada por el Estado, por organizaciones no gubernamentales, o por el sector privado, bajo autorización de los gobiernos.

3. ASPECTOS SOCIALES DE LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA.

La definición de los conceptos de etapa y educación de la primera infancia sientan las bases psicológicas y pedagógicas que fundamentan este tipo de educación, no obstante, también existen factores y condicionantes sociales, razones de índole sociológica, que justifican y apuntan a la necesidad de una generalización de esta educación. Existen muchas razones para desarrollar la educación de la primera infancia, entre las que se destacan:

Los primeros años de la vida del niño, desde el nacimiento hasta los seis/siete años de edad, ponen los cimientos para un crecimiento saludable y armonioso del niño. Se trata de un período marcado por un rápido crecimiento y por cambios que se ven influenciados por su entorno. Estas influencias pueden ser positivas o negativas, determinando en gran medida cómo será el futuro adulto, las futuras generaciones y la sociedad.

Las investigaciones demuestran que los déficits intelectuales o físicos se convierten en acumulativos. El niño con déficits existentes en los que se haya incurrido debido a las privaciones pasadas tendrá menos posibilidades de evolucionar hasta alcanzar niveles satisfactorios de desarrollo, aún en el caso de proporcionarle dichos estímulos. La pronta identificación y tratamiento/corrección de problemas relacionados con minusvalías físicas y mentales, desnutrición, infradesarrollo social, cognoscitivo y afectivo, etc., podrán detectarse y atenderse mejor durante los primeros años de vida, proporcionando así al niño unas mejores oportunidades en la vida, reduciendo, por otra parte, al mínimo los costos necesarios para la adopción de acciones remediales.

El cuidado y educación de los niños pequeños mediante una acción integrada adecuada proporciona un medio para remediar el problema evidente de la *desigualdad de oportunidades*. Se coincide en que todos los niños nacen iguales y deben tener igualdad de acceso al conocimiento y la cultura, y crecer como ciudadanos iguales de su país y del mundo en general. A pesar de ser una verdad universalmente reconocida, por desgracia, existen muchos niños que aún no pueden ejercer este derecho. Todo niño nace en una familia cuya situación social, económica y cultural ejerce una gran influencia en su desarrollo y que condiciona en gran parte su crecimiento físico, intelectual y afectivo. Es inevitable, por consiguiente, que las diferencias en el ambiente familiar tengan repercusiones fundamentales en la educación, que la educación de la primera infancia debe compensar.

La Educación de la primera infancia complementa la educación que el niño recibe en el hogar, sin pretender sustituir a la misma, proporcionando la asistencia y educación adecuadas para la promoción del desarrollo total del niño. Ha de ser punto de formación no sólo del niño, sino también de la familia.

La igualdad de oportunidades para las mujeres de incorporarse al proceso de producción social, tiene que compaginarse con la de las necesidades y derechos de los niños. Cada vez hay más y más mujeres que trabajan fuera de casa, lo que plantea un problema para la asistencia y educación del niño pequeño. La política debe integrar y englobar estas dos dimensiones, y *equilibrar los roles sociales de la pareja* al ofertar servicios que eviten el apartar a la mujer del trabajo para atender a los niños, frente a la legitimación del papel de la mujer como madre.

La Educación de la primera infancia proporciona una valiosa experiencia y preparación para la transición a la escolarización a nivel primario.

No hay segunda oportunidad para la infancia. Por tanto con todos los conocimientos basados en las investigaciones sobre la importancia de esos primeros años de la vida, es fundamental hacer todo lo que sea posible por el bien de cada niño, su salud y nutrición, su crecimiento, aprendizaje y desarrollo, su felicidad, como miembro de la sociedad.

Abundando en estos razonamientos se destaca que el cambio social que se observa en el mundo como consecuencia de la industrialización, de la incorporación de la mujer al mundo laboral, del incremento de la expectativa de la calidad de vida, la exigencia social cada vez de mayor grado de calificación y especialización en el trabajo, entre otros factores, han producido una ruptura del modelo hegemónico de valores, actitudes y comportamientos, que han incidido directamente sobre la estructura familiar en varios sentidos:

El descenso de la natalidad, en particular en los países de alto nivel de desarrollo, que hace que el niño se convierta en un "bien escaso".

La menor participación de la mujer en la dinámica del hogar, desligando a esta de la atención y cuidado de la familia.

La reducción notable de la estructura familiar extensa, que ha determinado como hegemónica la familia nuclear de uno o dos hijos como máximo.

Las exigencias del ritmo actual de la vida, que han transversalizado las capas sociales, dificultando la educación de los niños en el seno de las familias por falta de tiempo.

La ruptura del modelo familiar que ha aminorado los referentes habituales de la educación del niño (la transmisión de conocimientos y hábitos de cómo cuidarlo), como consecuencia del desarraigo y aislamiento de las familias nucleares, sin que los mismos hayan sido sustituidos por otros nuevos referentes.

Según este panorama, se configura un nuevo modelo social, pensado de manera exclusiva por y para el adulto, en que el niño, a pesar de ser un "bien deseado", se ha convertido en una dificultad a afrontar. Esta nueva situación exige una respuesta de la sociedad y de las instituciones para resolver el cuidado y la atención de la primera infancia. La creación de servicios destinados al cuidado, atención y educación de la primera infancia, lleva a reflexionar sobre como resolver esta problemática y cuales pueden ser los mejores modelos para cubrir las necesidades y exigencias que la actualidad plantea la sociedad respecto a las nuevas generaciones. Significando un período con tan amplias posibilidades y con tantas implicaciones sociales, resulta de sumo interés organizar y estructurar las fuerzas educativas, dirigidas a lograr el máximo desarrollo posible en cada niño en estas edades. Todo ello fundamenta la necesidad de conocer las particularidades de tan

importante momento del desarrollo infantil y de preparar, capacitar a las personas, familias y educadores, encargados de su educación, lo cual, como ya puede haberse mencionado con anterioridad, resulta a veces grandemente contradictorio con la inconsecuente decisión de los países, aún los más desarrollados, de no incluir esta etapa como parte de su sistema educacional.

En este sentido se señalan consideraciones de tipo social que justifican la necesidad de realizar acciones que promuevan la atención de las autoridades en pro de la educación en estas edades tempranas, entre las que se encuentran:

Garantizar lo más posible la igualdad de oportunidades para todos los niños, independientemente de su origen y condición.

Equilibrar los roles sociales de la pareja que eviten el apartar a la mujer del trabajo para atender a los niños, frente a la legitimación del papel de la mujer como madre.

La consideración de que la educación es un proceso continuo e ininterrumpido que comienza desde el nacimiento, y que requiere la especialización y profesionalización de las personas que han de atender a estos niños.

Esto implica, entre otras cosas:

Que se conciba la necesidad de los servicios de atención a los niños en un marco más amplio que simplemente el nivel escolar, y que englobe las necesidades y derechos de todos los niños, así como el atender otros aspectos como son el empleo, el sistema fiscal y las cotizaciones sociales, al tiempo que los servicios de atención al niño.

Se considere la necesaria igualdad de oportunidades para las mujeres que tienen que compaginarse con las necesidades y derechos de los niños. La política a adoptar debe integrar y englobar estas dos dimensiones.

Se creen un mayor número de servicios de atención al niño y no exclusivamente para los niños cuyos padres trabajan. La calidad debe ser promovida en la misma medida que la cantidad de servicios.

Se asegure una mejor coordinación y coherencia entre los sectores sociales que operan en el terreno de la atención a los niños.

Se promuevan los medios para favorecer un mayor compromiso de los padres en los servicios de educación infantil.

Se mejore de una manera permanente la formación de los trabajadores del sector.

Los gobiernos ejerzan un papel fundamental en la financiación, la planificación y la promoción de las mejoras de la calidad de los servicios, que a su vez pueden ser competencia de otras organizaciones donde se integren los padres, la comunidad y grupos asistenciales de carácter autonómico.

Se entiende ya universalmente que ha de ser la propia sociedad, personificada en sus gobiernos, los garantes del derecho universalmente reconocido de los niños a una correcta educación, lo cual sin dudarlo también se refiere a la Educación de la primera infancia, instándolos a implantar paulatinamente una educación de calidad, compensadora de las desigualdades de origen, que permita conjugar igualdad de oportunidades, compensación de desigualdades y la libertad de elección.

En este sentido, J. Rivero establece siete prioridades estratégicas de amplia connotación social al inicio del tercer milenio en materia de educación temprana, de las cuales se señalan a continuación algunos extractos:

1ª PRIORIDAD: *Consolidar* una nueva cultura de la infancia con educación temprana para todos los niños, enfatizando estrategias de “discriminación positiva” en favor de los niños de familias pobres y en situación de vulnerabilidad. Una nueva cultura de la infancia debiera partir por el cumplimiento de los derechos de todos los niños sin excepción alguna.

Aceptar esto supone:

- Aceptar la necesidad de un cambio en las condiciones objetivas de vida de todos los niños. Dicho cambio se da modificando realidades sociales concretas. Por ello, la generalización de una nueva cultura de la infancia estará íntimamente vinculada a la modificación de las realidades socioeconómicas en las que se desenvuelve la vida de los niños.
- El papel de la educación no puede limitarse a la transmisión de valores culturales de una sociedad. Su función debiera orientarse a posibilitar que el niño desde su nacimiento tenga todas las oportunidades posibles para desarrollar sus potencialidades. Los niños de hoy y los jóvenes y adultos de un mañana próximo, demandan contar o haber contado como base de su andamiaje educativo, con una educación temprana dada desde el vientre materno y antes de su ingreso a los niveles de educación primaria.

2ª PRIORIDAD: Propiciar aprendizajes en ambientes que favorezcan el desarrollo afectivo y motriz del niño, reconociendo y estimulando las capacidades infantiles.

Para llevar a cabo esto es preciso tomar en cuenta algunas consideraciones que son importantes al momento de concebir los programas que propicien estos aprendizajes, como son:

1. Dar la mayor importancia al mundo interno del niño y a su núcleo psicoafectivo.
2. Descubrir y estimular las potencialidades de cada niño.
3. Dar particular atención al desarrollo del lenguaje con enfoques multiculturales.

3ª PRIORIDAD: Vincular más a la familia como agente educador y socializador, propiciando la reflexión y comprensión de su papel en el desarrollo de la infancia.

La familia es mediadora activa entre el individuo y la sociedad. Su importancia es tal que se puede afirmar que es ella, de acuerdo con sus posibilidades y limitaciones, quien facilita o limita los procesos de desarrollo que afectan a sus integrantes. Si su acción es adecuada, los resultados favorecen a la propia sociedad. Es considerada, cada vez más, como el espacio privilegiado para la acción de las políticas públicas y aquel en que ellas pueden tener mayor impacto.

La influencia del entorno familiar es predominante en todos los períodos cruciales de crecimiento, cuando la educación posibilita la participación de los padres; estos mejoran su forma de comportarse como tales, favorecen la independencia de sus hijos y ayudan a su autoestima, lo que repercute en el desempeño escolar de los niños.

Ella es agente educativo por excelencia. Glen Nimnicht plantea que “al fin y al cabo en la mayoría de los casos, la familia es la única influencia educativa permanente en la vida del niño; los maestros van y vienen, el niño puede ser cambiado de escuela, pero la familia permanece”.

El ambiente familiar viene a ser la primera oportunidad que tiene todo ser humano para constituirse como tal. Será por ello decisivo considerar la presencia y acción de los padres como primeros educadores y de la familia (cualquiera sea la forma que esta adopte) como estructura primaria de pertenencia del niño donde este puede constituir en sujeto, en virtud de un proceso de identificación y diferenciación que le permite adquirir su propia identidad.

En base a lo anterior, la educación de la infancia debe integrar a la familia si quiere tener real éxito en sus tareas, y los programas basados en la familia tendrán mayor posibilidad de logros educativos. Una cuestión clave en los programas de educación temprana reside en posibilitar que los padres ganen confianza en sí mismos y desarrollen destrezas que mejoren su interacción con los niños.

Lamentablemente, en ambientes de pobreza, los padres no tienen, muchas veces, posibilidades de reconocer su propio valor o sus potencialidades como educadores. Una causa frecuente es que ellos mismos no poseen una experiencia pedagógica exitosa durante sus años de escuela.

La mejora del ambiente cultural familiar y la elevación de la conciencia paterna de que esa mejora repercutirá directamente en el desarrollo educativo de sus hijos y en sus mejores aprendizajes, y de que la vinculación de los adultos docentes con los niños es importante como mediadora.

4ª PRIORIDAD: Fortalecimiento del conocimiento científico sobre la infancia, su familia y comunidad a través de la investigación.

Si existe el propósito de un real mejoramiento de la calidad de la educación integral a la infancia, la investigación científica será fundamental para alcanzarlo. Una prioridad de la investigación científica en el desarrollo de la educación de la infancia, será tratar de conocer realmente al niño con el que se trabaja y de las mejores vías para lograr su desarrollo. Así, partiendo del niño real se puede tener, a través de la investigación, una mayor claridad conceptual sobre el niño ubicado en ambientes concretos.

5ª PRIORIDAD: Aproximación a las nuevas tecnologías con predominio de los criterios pedagógicos.

La historia del siglo XX fué pródiga en ejemplos del entusiasmo con que la educación ha acogido como potenciales medios educativos al cine, la radio, la televisión, el vídeo y, más recientemente, el ordenador. Pareciera que cada nuevo medio significó para algunos innovadores, respuestas finales a problemas educativos acumulados. Sin embargo, al cabo de años de aplicación cada medio resultó efímero en cuanto a las potencialidades que se le atribuían, en gran medida por tratar de implantarlos como mecanismos educativos sin antes tomar en cuenta los fines que se persiguen con su aplicación.

Ante las nuevas tecnologías es frecuente encontrar posiciones que van desde las utópicas (la tecnología como panacea resolviendo principales problemas en el aprendizaje) a las escépticas (la televisión y los ordenadores pueden ser nocivo para los niños y estimulan un aprender inocuo). Ambas posturas obedecen a una visión tecnocéntrica del problema, sin considerar elementos humanos, culturales y contextuales y privilegiando solo lo tecnológico, sustituyendo indebidamente un fin por los medios.

Importa partir de admitir que toda una nueva tecnología no tiende a reemplazar la anterior. El ordenador no reemplaza a la máquina de escribir ni al vídeo, este no reemplaza al televisor, ni este a la radio. Cada una tiene su función, sus potencialidades y limitaciones. De lo que se trata es de que los niños desde pequeños sepan de su existencia y sean motivados para usar cada medio con mente alerta o atenta.

A lo que se añade que ningún medio puede sustituir al padre o al educador, que son en definitiva, los que hacen que estas nuevas tecnologías cumplan sus propósitos.

6ª PRIORIDAD: Búsqueda del educador de excelencia para la educación de la infancia.

Esta prioridad puede ser perfectamente la primera asociada al buen cumplimiento de las anteriores. Si se asume la hipótesis de la importancia central que tiene para el desarrollo humano y personal la educación temprana, se ha de admitir la necesidad de optar por estrategias que posibiliten una selección y formación inicial rigurosas de este personal docente, así como darle posibilidades de constante superación y capacitación profesional.

7ª PRIORIDAD: La educación inicial en el sistema educativo: mejor articulación del nivel inicial con la educación primaria y mayor influencia sobre esta. La mayoría de los países en desarrollo han entrado al siglo XXI con problemas aún no resueltos. Los déficits en materia de cobertura, repetición y deserción siguen siendo muy altos. Los grandes desafíos son, precisamente, cumplir con el sueño de una escuela efectivamente universal y preparar a nuestras sociedades para asumir todo lo que implica el tercer milenio en cuanto a integración exitosa y equitativa.

La educación básica integral tiene que superar los actuales resultados de dispositivos legales que demandan una escuela básica obligatoria. No basta ni bastará con lograr la cobertura de las matrículas y aproximarse al 100% de niños asistiendo a la escuela. Será indispensable atacar los principales factores del atraso y fracaso escolar. Se tendrá como propósito alcanzar los mínimos necesarios para lo que demanda el siglo XXI: bilingüismo; habilidad matemática y de lectura correspondiente por lo menos a un octavo o noveno grado; habilidad para un trabajo en equipo que ayude a resolver problemas; comprensión y disfrute de la ciencia y tecnología; utilización de informática y medios de comunicación; tolerancia y respeto a las diferencias.

Es en ese contexto futuro tiene que situarse una educación infantil de calidad y de su ubicación en el conjunto el sistema educativo. El nivel inicial por lo general ha surgido con bastante posteridad a los niveles clásicos de la enseñanza y tiene como función central lograr niveles de desarrollo óptimos de acuerdo con las particularidades de la edad. Se ha reconocido que para alcanzar los grandes propósitos del sistema educativo, el atraso infantil es uno de los principales factores, sino el principal, de desequilibrio educativo, y que es el gran transmisor de la pobreza de generación en generación.

Es por ello que los programas deben dirigirse prioritariamente a los niños más vulnerables (a los de hogares incompletos, de etnias marginadas o sostenidos por una sola mujer), por supuesto, sin olvidar a los otros, ya que la educación es para todos y debe atender las necesidades mínimas de salud, nutrición y desarrollo psicosocial de todos los niños en la primera infancia.

Como estos y otros aspectos y condicionantes, la Educación de la infancia tiene una connotación social y sociológica de tremenda importancia para el desarrollo de un país, en el cual constituye una demanda imperiosa de atención a la misma, por las implicaciones que tiene para el desarrollo de los niños de estas edades y su futuro quehacer como ciudadanos. Por eso se hace indispensable, sobre la base de estas necesidades y demandas, establecer sus fines y objetivos de manera clara y precisa, así como todas aquellas condiciones que intervienen en su proyección formativa y educativa.

4. OBJETIVOS, FINES Y REQUISITOS DE LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA.

Al hablar de los fines generales que se le atribuyen a un nivel o sistema de educación, se destaca que estos radican fundamentalmente en desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física de los educandos hasta el máximo de sus posibilidades, un desarrollo integral en todas y cada una de las áreas que conforman ese desarrollo.

Para la consecución de esos fines, se han de señalar objetivos a conseguir que son, sin duda alguna, la parte más compleja del sistema de influencias educativas estructurado, y que requieren de un mayor esfuerzo de abstracción mental y conocimiento de los adultos que intervienen como agentes educativos: los padres, los educadores, la comunidad.

El concepto de **objetivos** muestra diferentes acepciones en la terminología en los países de habla hispana, donde por lo general se refieren a las capacidades que los niños han de alcanzar como resultado del proceso educativo. En este sentido existen muchas definiciones de objetivos, y que van desde considerarlo como aspiraciones que se plantean en cuanto al desarrollo multilateral y armónico de los niños, a través del proceso de enseñanza y de la situación de comunicación que se da en el proceso educativo, hasta definiciones más restringidas que los concretan a los resultados a obtener mediante la aplicación de determinados contenidos expresados en un programa educativo.

Los objetivos materializan una aspiración que dirige el quehacer educativo, y expresa en términos deseables, positivos y significativos la intención fundamental de la sociedad para el desarrollo de dichos niños.

Este criterio amplio de objetivo -referente a las metas más generales que se propone la comunidad educativa- se opone al criterio conductista reduccionista de catalogar al objetivo como una conducta observable, y por lo tanto medible, en determinadas condiciones.

En el caso de los objetivos educacionales en la educación de la infancia, los mismos pueden concebirse como un propósito o intención general que se desea alcanzar para esta etapa educativa, y que implica un determinado nivel de desarrollo para los niños que se encuentran en la misma.

Estos objetivos educacionales tienen algunas particularidades que es necesario tomar en cuenta, pues, por tratarse de comportamientos humanos, están permeados, por una parte por la subjetividad de su posible evaluación, y por la otra, por la dificultad de llegar a comprobaciones totalmente objetivas al momento de evaluarlos.

Esto implica que no siempre es posible concretar los objetivos en formulaciones o aseveraciones objetivas y precisas. Esto quiere decir que siempre un objetivo educativo es, por lo general, más abarcador que lo que refiere o señala, porque no siempre es posible expresar lo que se espera o realiza. La propia naturaleza social del hombre, sus necesidades y aspiraciones, son muy difíciles de explicitar mediante definiciones abstractas de objetivos pedagógicos o de índole similar.

Obviamente para señalar los fines y objetivos de un sistema de educación como es el de la infancia tienen que ser abarcadores y corresponderse con las demandas que la sociedad plantea para el desarrollo de los niños en estas edades. Así, por ejemplo, un informe realizado en 1977 por la UNESCO por una comisión dirigida por G. Mialaret, que en su época sentó pautas importantes para la atención de los niños en las primeras edades, señala tres grandes objetivos, los que por su importancia y grado de generalidad aún hoy día para la educación de la infancia se transcriben a continuación, respetando en su esencia la manera en que en su momento se plantearon:

Objetivos sociales: Desde su nacimiento, el niño se desarrolla en el medio familiar, que le es indispensable para su evolución. De la calidad de ese medio, y sobre todo, de la calidad de las relaciones sociales que se establezcan entre los padres y el niño, dependerá la riqueza y la coherencia de la personalidad.

Como ha demostrado perfectamente H. Wallon, el “yo” del niño no puede desarrollarse más que en relación con el de los demás, y en esta dialéctica incesante del “yo” y del “otro” es donde hay que buscar en parte la explicación de la evolución psicológica. El desarrollo de las diversas formas de sociabilidad constituye, pues, un objetivo importante para la educación de la primera infancia.

A este respecto, procede mencionar todos los resultados de los trabajos científicos sobre la influencia del medio social y más especialmente sobre la del medio familiar. Se sabe ya perfectamente que los estímulos de todo tipo que recibe el niño constituyen elementos indispensables del desarrollo de su lenguaje. Según el estilo de vida de la familia, las relaciones que existan entre los padres y los hijos, el tiempo que dediquen aquellos a la educación de estos, la adquisición del lenguaje, se hará de manera distinta. Cuando se conoce la importancia del lenguaje en la vida social, y más especialmente para el éxito escolar, se comprende claramente que las diferencias de medio social desembocan en diferencias de nivel lingüístico que a veces se interpretan como diferencias de nivel intelectual. El niño que no tiene un buen nivel de lenguaje no siempre comprende muy bien lo que ocurre y se comporta por consiguiente como más o menos retrasado. Por consiguiente, debe asignarse un lugar importante a los ejercicios del lenguaje, a fin de que todos los niños desarrollen este medio de comunicación, indispensable para toda la integración social posterior.

Los programas de actuación con lo más pequeños tiene también otras funciones sociales, habida cuenta de la evolución extraordinariamente rápida de nuestro mundo actual. Hay un abismo cada vez más profundo entre el mundo natural que rodea al niño (mundo que, por lo demás, está menguando cada vez más) y el mundo en que vivimos. Este mundo exige una atención especial y una adaptación que movilice mecanismos psicológicos que el pequeño no tiene todavía plenamente montados en su equipo psicobiológico.

Por ello, es indispensable que una parte de la actuación con los pequeños esté dedicada a desarrollar los mecanismos biológicos, motores, psicológicos y sociales que le faltan en el momento de nacer y que van a permitirle, con ciertas posibilidades de éxito, enfrentarse a nuestra civilización contemporánea.

Así pues, mediante la organización de una vida regular de un modo relativamente flexible, mediante el respeto de los ritmos de vigilia y sueño, mediante unos esfuerzos encaminados a dar a los niños una alimentación equilibrada, mediante el equilibrio de las actividades motrices y físicas en el exterior, y las actividades de juego, en el interior, se preparará en todos los planos al niño para enfrentarse victoriosamente al mundo exterior.

En definitiva: **FINES** (relativos al niño)

- DE DESARROLLO. Desarrollar todas las redes de comunicación que vinculan al niño o niña con el mundo:

- Desarrollo sensorial
- Cauces de comunicación
- Capacidad de iniciativa
- Aprender a aprender, comprender y emprender

Objetivos educativos: Cuando el niño nace, tiene todo un potencial de posibilidades. Lleva en él muchas promesas, pero esas promesas serán vanas si no reciben del medio humano y físico un conjunto suficientemente rico de estímulos de todo tipo. Las ciencias biológicas contemporáneas, y sobre todo la neurología, nos dicen que la materia nerviosa, especialmente desarrollada en la especie humana, no puede llegar a su evolución completa si no hay estímulos exteriores que provoquen reacciones que permitan a esas funciones ponerse en marcha, perfeccionarse y desarrollarse plenamente. Ello significa que el desarrollo del individuo está, en primer término, en función de su estado biológico y neurológico en el momento de nacer pero que, más adelante, la acción del medio pasa a ser fundamental para su evolución.

Si se aceptan los principios antes citados, es evidente que los programas de estimulación temprana han de intentar desarrollar todas las redes de comunicación que vinculan al niño con el mundo, ya sea físico o humano. En el momento de nacer, los instrumentos que permiten al individuo entrar en contacto con el mundo exterior, es decir, sus órganos sensoriales, no están todavía listos para funcionar. Se requiere de un período de tiempo más o menos largo para que lleguen a esta en condiciones de captar (y de captar bien) todas las informaciones procedentes del mundo exterior.

Es preciso que todos los ejercicios y juegos propuestos a los pequeños les permitan a la vez mejorar y ensanchar sus sistemas de recepción de los mensajes exteriores. El hombre y el niño viven en un mundo extremadamente complejo, surcado por mensajes de todo tipo (visuales, auditivos, olfativos, gustativos, etc.), y los programas de estimulación temprana han de ayudar a cada niño a adquirir el mayor número posible de mensajes, en las mejores condiciones posibles.

Ahora bien, no se trata de limitar la atención a la actividad sensorial: esto ya es importante de por sí, pero no hay que olvidar los demás medios que permiten al niño entrar en comunicación con el mundo humano son las relaciones de tipo emocional. Los psicólogos han demostrado plenamente que las primeras relaciones de tipo emocional que se establecen entre el niño y el mundo humano exterior se basan en unas emociones elementales que se manifiestan en sonrisas, gritos, arrebatos de cólera. Y no es porque, más adelante, surgen nuevos medios de comunicación por lo que pierden importancia las relaciones emotivas; antes por el contrario, sostendrán, provocarán y enriquecerán los demás modos de comunicación y serán la base de todas las emociones de orden estético, emociones que con harta frecuencia se descuidan. La comunicación con los demás no se da solamente mediante la palabra, sino también con los gestos. Las actitudes y mímicas faciales constituyen una red de comunicación con el prójimo, red esta que va a dar su tonalidad y su sentido afectivo a los mensajes verbales intercambiados. Uno de los objetivos consiste en preparar a los niños a apreciar todos los matices afectivos de los mensajes, para que no se acostumbren a considerar únicamente la trama intelectual o verbal de los intercambios humanos, lo cual es una actitud que reduce considerablemente el volumen y la calidad de los intercambios.

Es preciso también que el niño aprenda a utilizar esos cauces de comunicación para expresarse y para desarrollar su creatividad. En este campo se ha de hacer un esfuerzo especial para que el niño salga “fuera de sí mismo” y se exprese, y para que su personalidad se organice, estructure y desarrolle. En contra de lo que pensaba la pedagogía tradicional, se puede incidir sobre el interior del niño no solamente desde el exterior sino también ayudándole a expresarse, ofreciéndole todas las ocasiones de creación, de invención, de imaginación, con lo que se facilitará su plenitud personal. Se les ha de iniciar en su capacidad creadora en el plano del comportamiento y de la adaptación al mundo. Es preciso que el niño aprenda lo antes posible a encontrar solo, es decir, con los recursos psicológicos que posee, una solución personal, cuando no original, a los problemas que se le planteen. Por consiguiente, uno de los objetivos de la educación de la infancia debe consistir en desarrollar en el niño la capacidad de iniciativa, la imaginación y el espíritu de descubrimiento. El niño estará más adaptado si ha descubierto él mismo, con su propia actividad, el modo de encontrar una solución a los problemas, con lo que su equilibrio psicológico será más estable. Tenemos que, ya lo hemos dicho, ya en estas edades, ayudar a los niños a aprender a aprender, comprender y emprender.

Objetivos de desarrollo (del valor preventivo): Las investigaciones demuestran que los déficits en el desarrollo se convierten en acumulativos. El niño con déficits tendrá menos posibilidades de evolucionar hasta alcanzar niveles normales, aún en el caso de proporcionarle posteriormente dichos estímulos.

La pronta identificación y tratamiento/corrección de problemas relacionados con minusvalías físicas y mentales, desnutrición, infradesarrollo social, cognoscitivo y afectivo, etcétera, tendrán una solución más satisfactoria y en muchos casos definitiva en estos primeros años de la vida. Esta posibilidad de actuación preventiva va a ser determinante y fundamental.

Los primeros años de la vida del niño son esencialmente una época de actividades espontáneas y libres, de búsquedas y descubrimientos. Se trata de un período privilegiado para la observación del niño, ya sea sus actividades individuales o bien sus actividades sociales. Se deberá seguir atentamente el desarrollo físico, motor, intelectual, afectivo y social del niño, para

descubrir lo que puede parecer que se sale del marco normal. En esa edad se puede corregir o cuidar fácilmente una ligera insuficiencia o un traumatismo; no hay que esperar a que esas perturbaciones se instalen de un modo más o menos definitivo para emprender la curación. Desde el periodo de educación infantil, cabe ya iniciar unos ejercicios simples de compensación o de corrección. Se sabe hoy que un pequeño defecto de articulación puede coartar la evolución del lenguaje, o que una perturbación preceptiva en germen puede tener consecuencias incalculables para un uso ulterior de la personalidad. Es, pues, muy importante que todos los adultos que están junto al niño tomen en consideración esos objetivos de detección, compensación y reeducación simples. Cuanto antes se descubra la insuficiencia tanto más deprisa será posible corregirla, y lo que es simplemente cuestión de unos pocos ejercicios especiales en el momento en que se descubre, se convierte a menudo más tarde en el objeto de un largo tratamiento.

Igualmente, ha de poner los cimientos para un crecimiento saludable y armonioso. Es preciso pues observar y hacer un seguimiento para que este crecimiento sea el adecuado. F. Argüelles refleja "Una nutrición no correcta en los primeros años de la vida puede determinar el origen de una enfermedad grave e incidir en una más desfavorable evolución de procesos patológicos del sujeto en la edad adulta". Esto es, la nutrición pediátrica se presenta como importante factor de prevención. Así, por ejemplo, los especialistas empiezan a hablar de la osteoporosis en la edad pediátrica, dada por una inadecuada alimentación infantil, en este caso por defecto en la ingestión de calcio. De la misma forma se han encontrado relaciones causa-efecto entre la nutrición y la arteriosclerosis, dados por malos hábitos alimenticios o de úlceras que pueden prevenirse en los primeros años de la vida. Asimismo las investigaciones de Eissenman de la Universidad Thomas Jefferson de Philadelphia, revelan las interrelaciones estrechas que existen entre la nutrición y el desarrollo del sistema nervioso.

Estos objetivos señalados por Mialaret constituyen en realidad pautas generales que encierran en sí mismas fines globales y amplios. De igual manera Fujimoto y Peralta señalan objetivos generales para los programas de atención integral a la primera infancia en América Latina que, no por ser dirigidos a una región, dejan de tener una proyección general. Al respecto señalan que la definición de los objetivos y, por tanto de las prioridades, no es algo de fácil resolución, y que los objetivos, o el énfasis de dichos objetivos, va a depender en mucho de los diagnósticos y de la situación propia de cada país.

Así, refieren, en aquellos países donde la institucionalidad respecto al sector de la infancia es muy débil, se detecta que se enfatiza en los *objetivos de tipo social* (situación típica de la mayoría de los países del llamado tercer mundo); en otros, donde hay una malla de servicios básicos del Estado apoyando los aspectos asistenciales del niño (como suele suceder en los países altamente desarrollados) el énfasis se localiza en los *objetivos educativos*. Estos objetivos señalados por Fujimoto y Peralta se pueden agrupar en tres tipos:

En función de los niños

Objetivos referidos básicamente al desarrollo integral que se espera favorecer, al fortalecimiento de las habilidades de los niños como sujetos que aprenden, y a su preparación para la educación básica.

En función de los demás agentes educativos

Objetivos enmarcados en el mejoramiento de las condiciones de vida y de las capacidades educativas de la familia y la comunidad.

En función del sistema de atención integral a los niños

Objetivos concernientes a la ampliación y mejoramiento del sistema de servicios básicos y atención integral de los niños.

Aunque estos objetivos expuestos anteriormente no se concretan exclusivamente a los del sistema de educación infantil sino que abarcan otras funciones referentes a la atención integral de la infancia (que incluye tanto lo referente al **cuidado del niño**, o conjunto de acciones integrales ejercidas para preservar la vida del niño en sus aspectos básicos –afecto, alimentación, salud, protección, etc.- en función de favorecer su sano y adecuado crecimiento y desarrollo, como su **atención integral**, que implica el conjunto de acciones del cuidado como las que se refieren al desarrollo y el aprendizaje, acorde con sus características, necesidades e intereses), engloban necesariamente los correspondientes a la educación de la primera infancia, motivo por el cual se exponen.

En este sentido, es notable la diferencia en los objetivos que se plantean para las zonas desfavorecidas del tercer mundo, que aquellos que se ubican para los países más privilegiados por su desarrollo económico y social. Así, J. Crespo, en un estudio que realiza sobre los objetivos de la educación de la primera infancia en, la Unión Europea, señala que la misma está estructurada en función de unos objetivos básicos, que pueden agruparse de la siguiente manera:

Campo educativo: Se pretende, por una parte, potenciar y facilitar el desarrollo de la personalidad de los alumnos, a través de la estimulación del comportamiento cognoscitivo, creativo, afectivo-emocional y, sobre todo, teniendo en cuenta las actividades motrices, base para aprender con autonomía y eficacia; y, por otra, favorecer un clima de convivencia que facilite el desarrollo de actitudes de participación, respeto, creatividad, sentido crítico, autonomía..., tanto del alumno como individuo como del grupo como tal.

Campo social: En este caso, se intenta ofrecer oportunidades de convivencia que, de algún modo, compensen el medio, en ocasiones no demasiado favorable, en el que los niños se desenvuelven, favoreciendo, asimismo, actitudes y modos de comportamiento considerados como positivos.

Así pues, además de poner el acento sobre la iniciación de los niños en la vida en sociedad, se puede decir que, en la mayoría de los países (de la Unión Europea), el objetivo prioritario es lograr el desarrollo integral del alumno, aunque puntualmente se persiga, con más o menos decisión, una preparación para el ingreso en la enseñanza obligatoria.

Por otra parte, se contempla, aunque minoritariamente, una función social, con un carácter asistencial y de custodia, como respuesta a necesidades diversas de la familia.

Sin embargo, al menos en lo que se refiere a una declaración de intenciones, puede observarse un intento de superar tanto la preparación para el ingreso en la enseñanza obligatoria como la referida función social, reivindicando mayoritariamente el carácter educativo de esta etapa, tratando de que se reconozca como el primer peldaño del sistema educativo, con un contenido propio y debiendo gozar, consecuentemente, de la necesaria autonomía.

En definitiva, la Educación de la Infancia en la Unión Europea paulatinamente persigue, en el contexto de una clara función compensadora de funciones sociales, una acción educativa en los niños de esta etapa, mediante una estructura y orientación pedagógica que tengan en cuenta sus exigencias: autonomía y cuidado corporal, relaciones humanas, creatividad, estimulaciones para la adquisición de habilidades motoras, capacidad de expresión y comunicación”.

Esto está, por supuesto muy acorde con el nivel de desarrollo de dichos países de la Unión Europea, donde los factores asistenciales y de cuidado a la infancia temprana están garantizados en gran medida, situación muy diferente a la de los países tercermundistas, lo cual naturalmente se refleja de manera directa y unívoca en los objetivos que en cada uno de ellos se señala a la educación de la primera infancia. Esto hace que los factores sociales de la educación de la infancia tengan un peso considerable en la concepción de los objetivos generales de la misma.

Pero, de alguna manera es indispensable señalar los objetivos que desde el punto de vista educativo corresponden a la educación de la primera infancia, que permita llegar a un acuerdo o consenso teórico, independientemente de la situación social específica de cada país, cuya solución no depende exclusivamente del factor educacional, sino fundamentalmente de otras acciones político-sociales a llevar a cabo por los diferentes Estados.

En los objetivos anteriormente explicitados se destaca su enfoque general pero, a los propósitos de una determinación más acorde con las necesidades del proceso pedagógico en la educación de la primera infancia, se hace necesario concretarlos de manera más específica. En este sentido se plantean:

Objetivos generales de la educación de la primera infancia

A la educación en esta edad le corresponden dos tareas fundamentales que constituyen la base esencial sobre la que puede lograrse todo el posterior desarrollo, y que aparecen de una forma u otra reflejadas en la mayoría de los sistemas educacionales. Estas tareas son:

- Lograr en cada niño el máximo desarrollo de todas sus posibilidades de acuerdo con las particularidades propias de la etapa.
- Alcanzar, como consecuencia de lo anterior, la preparación necesaria para un aprendizaje escolar exitoso.

Como resultado de estas tareas fundamentales deben lograrse los siguientes objetivos generales de la educación en la etapa de la primera infancia, que en los distintos países se plantean a desarrollar en el proceso educativo con los niños de esta edad, y que independientemente de sus variantes y el énfasis que expresen en algunos de ellos, pueden concretarse en tres fundamentales:

- Lograr el desarrollo multilateral y armónico de estos niños, así como la más sana formación de su personalidad.
- Fortalecer sus habilidades como sujeto que aprende, y posibilitar la formación de intereses cognoscitivos.
- Preparar a estos niños de manera efectiva para su ingreso a la escuela y la continuidad escolar.

En resumen, se ha construido un marco conceptual y operativo con relación a la necesidad de garantizar una educación de calidad desde las etapas más tempranas de la vida, que, adaptado a los diferentes contextos sociales y desde el prisma particular de cada país, enfoca a esta edad como crucial al desarrollo, por la significación que tiene para el propio individuo, y para la sociedad en general.

Estos objetivos y fines de la edad, presentes en la mayoría de los currículos elaborados para la educación de estos niños, resultan, no obstante, también en extremo generales, y requieren de aproximaciones que los hagan más concretos y viables a los fines del proceso de enseñanza y educación.

De esta manera, los objetivos y fines de la educación de la primera infancia van a estar en estrecha dependencia con las concepciones teóricas del modelo curricular que *sustenta cada proyecto educativo*, y en este sentido, son amplios los enfoques que se valoran en la práctica pedagógica de la educación infantil.

No obstante, y aunque concebidos de diferente manera, en su esencia todos responden a criterios coincidentes, que en las diferentes áreas de desarrollo se expresan de manera más particularizada. Así, estos fines y objetivos pueden concretarse en los siguientes:

Mostrar la formación de premisas del desarrollo socio–moral y afectivo que se expresa en:

- Poseer un estado emocional positivo que se manifieste en sentir alegría y satisfacción al realizar los distintos tipos de actividades que se realizan; sentir cariño y respeto hacia aquellos que los cuidan y educan.
- Manifestar el deseo de participar en tareas laborales sencillas, y comprender su valor y utilidad, así como respetar la importancia del trabajo del adulto.

Lograr una conducta socialmente aceptada y la formación de cualidades personales en correspondencia con la etapa, lo que le permite:

- Ajustar su comportamiento, dentro de las posibilidades de la edad, a las normas elementales de conducta esperables en el contexto en el que crece y se educa.
- Manifestar satisfacción por compartir o relacionarse con sus coetáneos, educadores y otros adultos.
- Mostrar bondad, sinceridad, respeto y cariño en sus relaciones con los demás.

Mostrar un adecuado desarrollo intelectual que se exprese en:

- El dominio de conocimientos en forma de representaciones generalizadas acerca de los objetos, hechos, fenómenos más simples de la naturaleza y la vida social, de su entorno más cercano.
- Las habilidades para establecer relaciones sencillas entre los hechos y fenómenos que conoce.
- El desarrollo de capacidades sensoriales que le permitan la realización de acciones con los objetos, teniendo en cuenta sus propiedades y cualidades.
- El dominio de procedimientos que le permitan solucionar distintos tipos de tareas intelectuales que muestren el desarrollo en sus procesos psíquicos cognoscitivos: percepción, pensamiento en acción y representativo, formas elementales del pensamiento lógico, memoria e imaginación.

Evidenciar el dominio práctico de su lengua materna al:

- Utilizar un vocabulario amplio relacionado con los objetos del mundo en que interactúan.
- Pronunciar correctamente los sonidos del idioma.
- Expresarse con calidad, fluidez y coherencia acerca de los hechos y experiencias sencillas de su vida cotidiana y de las cosas que aprende.
- Sentir gusto y satisfacción al utilizar las distintas formas bellas del lenguaje literario.

Manifestar el desarrollo de sentimientos y gustos estéticos al ser capaz de:

- Reflejar de forma plástica y creadora las vivencias que más le impresionan.
- Expresar sencillas valoraciones al apreciar la belleza de la naturaleza en la creación del hombre y su propio trabajo, así como, en las relaciones entre los niños y de éstos con los mayores.
- Escuchar con agrado distintos tipos de obras musicales.
- Mostrar un desarrollo del oído musical que le permita entonar melodías y reproducir diversos ritmos.

Demostrar el desarrollo de sus habilidades y capacidades motrices al ser capaz de:

- Lograr coordinación y flexibilidad en los movimientos, ejecutar ejercicios combinados de equilibrio, así como regular y diferenciar las distintas acciones motrices.
- Ejecutar las acciones motrices, logrando mayor independencia y variabilidad e iniciar la valoración del resultado de estas acciones.
- Utilizar el cuerpo como forma de expresión, logrando mayor orientación en el espacio.
- Manifestar una buena postura corporal.

Los objetivos generales que se han referido anteriormente, se conjugan con objetivos específicos de cada período de la edad infantil, lo que permite su adecuación curricular. Estos objetivos, de acuerdo con lo actual en educación infantil, han de expresarse en términos de desarrollo de los niños, las metas fundamentales hacia las cuales se ha de dirigir la labor educativa, y no tanto ya en el sentido de las acciones pedagógicas a realizar, lo cual, por supuesto, queda en manos de los educadores. Atendiendo a las características del niño en esta etapa, los objetivos expresan las aspiraciones que se plantean en cuanto al desarrollo multilateral y armónico, lo cual ha de realizarse dentro del marco de la interacción y el conocimiento

del mundo natural y social, de los objetos y sus cualidades, en los diferentes tipos de actividad, y a través de la comunicación oral y afectiva, de los adultos con los niños, y de éstos entre sí.

En el caso de la educación infantil se plantea en la actualidad como el objetivo más general "el máximo desarrollo de todas las potencialidades físicas y psíquicas de los **niños de la edad**", partiendo de lo que es propio y característico de esta etapa evolutiva del desarrollo. Este planteamiento es de singular importancia, pues expresa en sí mismo una posición frente a la tendencia de la "**aceleración de la enseñanza**" (contenidos de edades superiores que se conciben para las primeras edades en formas más simplificadas) que puede resultar en extremo nocivos para la integridad física y psíquica de los niños de estas edades.

Los objetivos, que se expresan en términos de desarrollo, han de corresponderse con los logros de este desarrollo a alcanzar con los niños en la etapa, si bien muchos programas de educación infantil no suelen expresar en que consisten estos logros del desarrollo, a veces por no poder diferenciar claramente como expresar uno y otro. De esta manera, los objetivos expresan las aspiraciones de mayor alcance, y los logros la expresión de lo que puede irse alcanzando durante este proceso. Desde este punto de vista, los objetivos, como categoría más general, se pueden expresar en uno o más logros del desarrollo, que generalmente resumen en sí mismos el trabajo realizado por los educadores en diversos aspectos del desarrollo. Así, los logros van constituyendo una guía, ya en términos de desarrollo alcanzado, de los objetivos, que expresan estas aspiraciones a alcanzar.

En cualquier caso, si somos capaces de fijar adecuadamente los objetivos y logros para los niños, se puede elaborar el programa de actividades, además de poder realizar una labor eminentemente preventiva, al comprobar posteriormente, mediante la correspondiente evaluación de los mismos, si el desarrollo del niño va discurriendo por los cauces adecuados.

Casi todos los gobiernos en sus reformas suelen incluir los objetivos o capacidades que los niños han de alcanzar una vez finalizada la etapa. Ahora bien, como ya se ha visto, su enunciado suele ser excesivamente genérico y difuso, y ello al margen de ser objetivos finales una vez terminada la etapa.

De acuerdo con la legislación del país, si ésta existe, y si no con los generales que marca la psicología del desarrollo, se tendrán que planificar los procesos educativos para que al finalizar la etapa los niños hayan conseguido las capacidades que se marcan en los currículos oficiales. Ahora bien, estos objetivos oficiales se han de adecuar a la propia realidad y necesidades de los centros y vías no formales, reformulándolos de nuevo de manera que se reconozcan como propios y no como algo lejano que propone la Administración Educativa. Estos objetivos generales que casi todas las legislaciones educativas marcan para el momento que los niños hayan finalizado la etapa, es preciso realizar una secuenciación de los mismos a lo largo del tiempo para que realmente se alcancen. Establecer esta secuencia exige reflexionar sobre los mismos. Es necesario revisar las capacidades que aparecen en los objetivos para ir decidiendo cuales deben trabajarse en cada curso y en qué medida.

Dar grado a una capacidad no siempre es una tarea fácil desde el momento que el niño es un ser global y hemos de trabajar todas y cada una de las facetas que componen no solo el desarrollo físico, el conocimiento en sí, sino la formación de la propia personalidad.

Es obvio que la elección de los objetivos a trabajar en cada momento y su secuencia, se traduce posteriormente en las programaciones que ha de diseñar cada docente, en los que ha de establecer una secuencia ordenada de los objetivos que se traten en cada unidad didáctica que se vaya a trabajar, y que tengan a su vez contemplados los objetivos del curso escolar. Sea cual sea la forma que se opte para llevar a cabo la secuenciación de los objetivos y contenidos, se han de tener en cuenta algunos principios:

- Partir del conocimiento del desarrollo evolutivo de los niños para establecer un paralelismo entre lo que tienen que alcanzar y son capaces de aprender.
- Considerar la continuidad y la progresión a lo largo de los diferentes cursos.
- Tomar en cuenta la interrelación de contenidos del mismo y distintos ámbitos de experiencia, lo que permite la relación entre los conceptos, los procedimientos y las actitudes que permitan la realización de aprendizajes significativos.
- Partir de un enfoque general primero, y luego centrarse en cada uno de sus elementos.

Por supuesto, es necesario el equilibrio entre los mismos. Los contenidos a trabajar tienen que alcanzar en su totalidad los objetivos generales que abarquen todas y cada una de las facetas que componen la personalidad del niño, en el cual siempre hay que considerar que es un ser único del cual hay que pensar cómo una unidad global.

A partir de esta concepción del niño como una unidad global, los objetivos educativos han de desglosarse a modo de escalera, en anuales, trimestrales y aun mensuales como única fuente viable de realizar las programaciones de aula y de evaluación de las capacidades o logros conseguidos por los niños. Esto, por su propio peso lleva a la consideración de las

particularidades de los programas educativos para la primera infancia, y que se desprenden de los objetivos generales que se plantean a la educación infantil.

Sin embargo, definir programas educativos sin aún valorar las teorías psicológicas y su expresión en las estrategias de aprendizaje, que a su vez han de expresarse luego en modelos pedagógicos de la educación de la primera infancia, es impropio, pues de la manera en que se enfoquen estas cuestiones asimismo se han de estructurar los programas educativos. Es por ello que se hace indispensable el estudio de estos aspectos, para mantener una lógica interna en este informe.

LA ATENCIÓN INTEGRAL AL NIÑO Y LA NIÑA, COMO EXPRESIÓN FUNDAMENTAL DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN EL CENTRO INFANTIL⁵

Dr. Franklin Martínez Mendoza⁶.

La infancia temprana constituye una etapa fundamental en el proceso de desarrollo y formación de la personalidad del individuo. Esta afirmación es generalmente aceptada y compartida por psicólogos y pedagogos, independientemente de las tendencias, teorías y escuelas a las que se adscriben. Esto está fundamentado esencialmente por la gran plasticidad del cerebro infantil en las tempranas etapas del desarrollo, que sin constituir una tabla rasa en la que puede inscribirse cualquier impresión, si ofrece amplísimas posibilidades para el establecimiento de conexiones que pueden servir de base para el registro y fijación de las más variadas estimulaciones.

Los múltiples datos científicos obtenidos en innumerables estudios e investigaciones han evidenciado que en esta etapa se sientan las bases, los fundamentos esenciales para todo el posterior desarrollo; así como la existencia de grandes reservas y posibilidades que en ella se dan para el desarrollo y formación de las más diversas capacidades y cualidades personales.

Constituyendo un período con tan amplias posibilidades, resulta de gran interés conocerlo en toda su profundidad para sobre la base de este conocimiento, científicamente fundamentado, poder organizar y estructurar las fuerzas educativas, dirigidas a lograr el máximo desarrollo posible en cada niño. Todo lo expresado fundamenta la necesidad de conocer las particularidades de tan importante momento del desarrollo infantil y de preparar, capacitar a las personas, familias y educadores, encargados de su educación. Resulta a veces grandemente contradictorio el reconocimiento, fundamentado en investigaciones científicas y en la experiencia práctico - pedagógica acerca de las enormes y extraordinarias posibilidades de los niños en esta etapa inicial de su desarrollo, y la inconsecuente decisión de los países, aún los más desarrollados, de no incluir esta etapa como parte de su sistema educacional.

En otras ocasiones la acción pedagógica que se realiza es totalmente empírica y sin un fundamento científicamente comprobado que la sustente, lo que conduce a la no eficiencia del proceso educativo en estas edades y lo que es peor, a la no consecución, o en el mejor de los casos lentificación, del propio proceso del desarrollo. Esto está dado porque los programas educativos se elaboran a partir de tales criterios dados por la experiencia, y no como producto de investigaciones que comprueben las particularidades del desarrollo infantil en la etapa.

En el momento actual de avance de la ciencia psicológica se destacan de forma general tres posiciones diferentes respecto a como se concibe el desarrollo del individuo, la interrelación entre los factores internos y externos (léase condiciones biogénicas heredadas y medio social), y la de estos factores internos del desarrollo con la educación, posiciones que aunque no constituyen el centro de esta ponencia, han de mencionarse, por las implicaciones que tiene asumir una determinada postura teórica acerca del desarrollo, y que no solamente se circunscriben a mantener criterios sobre como se manifiesta el mismo y las causales y condicionantes que lo determinan, sino que también se materializan en la concreción del sistema de influencias educativas que se utilice para alcanzar las metas y propósitos de la acción pedagógica.

En este sentido se hace necesario considerar a su vez las implicaciones que tienen sobre la valoración de lo que constituye **la calidad del proceso educativo**, y que se vinculan de manera muy estrecha con la concepción del desarrollo que puedan tener aquellos que han de valorar la eficiencia del trabajo educativo del centro infantil.

Una primera posición plantea que el desarrollo se considera independiente de la enseñanza y educación. En ella se concibe que el desarrollo se produce de forma espontánea, siguiendo sus propias leyes, por lo que la educación debe adaptarse al mismo. En esta concepción el desarrollo va por delante y la educación se asienta sobre las bases del desarrollo ya alcanzado. Un ejemplo típico de esta concepción es la posición que adopta A. Gessell quien planteó al proceso de **maduración** como el determinante en esta relación. Para este las pautas del desarrollo estaban determinadas por el proceso de maduración de las estructuras internas, y la educación en el mejor de los casos lo único que podía hacer era reforzar lo que ya estaba biológicamente determinado.

En estrecha concordancia con esta posición se encuentra la adoptada por la mundialmente conocida y divulgada teoría de J. Piaget y sus seguidores. Para Piaget el desarrollo explica el aprendizaje de tal manera que este solo es posible gracias a su concepción de conjunto, y del cual no constituye más que un elemento, pero un elemento que solo es posible dentro del proceso total. Así expresa: "...solo cuando existen las estructuras necesarias es posible el aprendizaje de una nueva respuesta y la formación de éstas no es más que el aspecto visible, la punta del iceberg, del proceso subyacente, que es el proceso de desarrollo"..., "el aprendizaje de cada noción concreta supone la existencia de estructuras intelectuales que lo hagan posible".

⁵ Tomado de: http://www.cendi.org/interiores/encuentro2001/ponencia2001_franklin_martinez.htm. 7 de septiembre de 2005.

⁶ Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar. (CELEP), Cuba

En esta posición, que significa un paso adelante con respecto a la definitivamente biológica de Gessell, el medio circundante, lo social (léase proceso de educación) es condición necesaria e indispensable al desarrollo, pero solo en la medida en la que actualiza lo que ya está previamente determinado por los factores internos.

Una segunda posición ve ambos procesos como paralelos, que se dan al mismo tiempo. El desarrollo no es más que el propio producto de la ejercitación que se da en la enseñanza. Esta concepción se encuentra en la esencia de las diferentes teorías conductistas y neoconductistas. Para los conductistas el desarrollo es el producto de los efectos acumulativos del aprendizaje. Los distintos aprendizajes que va realizando el niño a lo largo de su vida van dando lugar a cambios más generales que serían los que consideramos desarrollo. En resumen, que estos procesos, educación y desarrollo pierden su identidad particular, y se convierten en uno único, lo cual suprime de manera total su real diferenciación.

En una tercera posición, la enseñanza y la educación adquieren el valor de promotores del desarrollo, la enseñanza conduce al desarrollo y lo impulsa. Claro que para alcanzar esta fuerza que promueve el desarrollo, este proceso educativo ha de tener determinadas características, cumplir determinados requisitos y desde luego, basarse en el desarrollo ya alcanzado previamente por los sujetos para desde esta plataforma, moverlo a un nivel superior, teniendo en cuenta las potencialidades de cada sujeto (lo que se conoce como zona de desarrollo próximo).

Desde esta última concepción, el proceso educativo adquiere una dimensión desarrolladora y educativa y se corresponde con una teoría del desarrollo en la que este es valorado como producto de la apropiación de la experiencia histórico – cultural (L. Vigotski y seguidores) en un momento determinado y en las condiciones concretas y particulares en las que el proceso de formación de la personalidad se produce. De esta manera la educación guía y conduce al desarrollo tras de sí, lo promueve, y es condición necesaria e imprescindible del desarrollo.

Para los educadores en condiciones de educación institucionalizada o no, esta posición puede calificarse como optimista y responsable. Optimista, porque pone al educador en posición de ser factor promotor del desarrollo infantil y, responsable, porque el producto visto en el desarrollo de su grupo de educandos, no es algo que pueda deberse a la naturaleza, al propio niño y sus condiciones hereditarias, que no dejan de tenerse en consideración, pero solamente como premisas necesarias, pero no suficientes. El educador así, asume la responsabilidad de guiar el proceso de educación, que equivale a promover su desarrollo hacia niveles superiores. Se concibe así el proceso educativo como fuerza que impulsa, que mueve el desarrollo en la medida en que contribuye no solo a vencer con éxito las contradicciones que surgen en la vida del individuo, sino también constituye una fuente para el surgimiento de nuevas contradicciones.

En esta concepción de la infancia en la que el proceso educativo se inserta en un lugar esencial como promotor del desarrollo es necesario concebir el tipo de enseñanza y educación que le corresponde. Lo importante no reside en que el niño adquiera conocimientos, sino que **se logre el mayor desarrollo de los procesos y funciones físicas y psíquicas**, siempre teniendo en cuenta las particularidades de la edad para los objetivos que se plantean.

Resultan esenciales las experiencias en las que el niño y la niña se insertan de modo tal que propicien la formación de normas de comportamiento social, cualidades personales y primeras instancias morales, que constituyen sólidas raíces entrelazadas sobre las cuales puede crecer fructíferamente el árbol de la personalidad que se desea conformar, de acuerdo con las particularidades de la sociedad en la que ha de crecer y a la cual debe dar su aporte como ciudadano capaz de desarrollarla, perfeccionarla y transformarla.

Una educación de esta naturaleza debe necesariamente responder a una serie de principios pedagógicos esenciales. Debe destacarse en primer lugar, que es una educación dirigida a **lograr el máximo desarrollo de todas las potencialidades de cada niño y niña y la formación mas integral posible**; para ello resulta indispensable conocer no solo las particularidades generales de la etapa, sino el nivel real y potencial de cada uno de los niños y niñas con los cuales se ha de trabajar.

Debe ser **un proceso educativo en cuyo centro esté el niño y la niña como protagonista esencial**, lo cual no significa, como a veces se interpreta, que ha de hacerse lo que ellos quieran y decidan, sino que deben concebirse las acciones educativas en función de sus necesidades e intereses, para lograr una participación activa y cooperadora, no como algo que el educador da y el niño y la niña se limitan a recibir, sino como acciones que desean realizar y que les proporcionan satisfacción y alegría.

El hecho de plantear que el niño y la niña han de ser el centro del proceso educativo, tiene implícito de por sí de que la educación y la formación de estos ha de darse **en condiciones de coeducación**, y en la que ambos sexos tengan las mismas oportunidades conjuntas y posibilidades sociales, concepto de equidad que es básico en desarrollo de una personalidad equilibrada y socialmente ajustada.

Los niños y niñas han de convivir en un grupo social, y desde pequeños deben acostumbrarse a trabajar de manera conjunta, con la satisfacción que les produce hacer cosas juntos en las que cada cual brinda y aporta algo. Esto implica que **la**

formación y educación de los niños y niñas ha de concebirse en situación de convivencia social, porque es precisamente en el sistema de relaciones sociales en el que el individuo se desenvuelve, en el grupo social, donde se sientan las premisas para el desarrollo de su personalidad.

El niño se educa para participar activamente como creador en la vida social, por ello su proceso educativo ha de estar íntimamente relacionado con los problemas de la práctica y del conocimiento del mundo que le rodea. En este sentido, el proceso de educación ha de realizarse **tomando en consideración las particularidades del mundo circundante y dentro del mundo circundante**. Ello implica un contacto directo e inmediato con las particularidades del entorno social y natural en que el proceso educativo se desenvuelve, en las condiciones reales del medio dado.

El niño y la niña que educamos forman también parte de otro grupo social, la familia, que ejerce su influencia educativa con gran fuerza sobre él. Debe lograrse la coherencia en la dirección de estas dos influencias, de forma tal que se conjuguen armónicamente y una refuerce a la otra. Para ello es indispensable un acercamiento entre la institución infantil y la familia. En esta tarea el educador debe jugar un papel fundamental, al brindarle todo el apoyo a la familia y colaborar ambos en su educación. Es decir, que el proceso de educación ha de darse **en una estrecha unidad e interrelación del centro infantil con la familia**, donde cada una aporta fundamentos básicos para la formación del niño y la niña.

Un problema crucial en la concepción del proceso educativo es el papel que en el mismo se le asigna al adulto, fundamentalmente al educador. En oposición a las tendencias en las cuales este no juega papel alguno e incluso se considera que no debe intervenir en el proceso de aprendizaje, o se le asigna solamente el rol de facilitador, se rescata la idea de que es el adulto realmente, por su posición y experiencia como tal, y básicamente el educador, que ha recibido una preparación científico – pedagógica para ejercer esta labor es *quien ha organizar, orientar, y dirigir el proceso educativo de los niños y niñas*, de qué deben lograr y cómo pueden alcanzarlo.

Que **el adulto ejerza un rol orientador en el proceso de enseñanza y el aprendizaje**, en momento alguno significa que el niño o la niña por sí mismos no sean los que busquen las relaciones esenciales, fabriquen su propia base de orientación o construyan sus estructuras cognitivas, como quiera llamársele, sino que el mismo es quien sienta y orienta el proceso educativo para que esto pueda desenvolverse así.

El conocimiento de las particularidades del desarrollo, las condiciones anátomo - fisiológicas y psicológicas del niño en la etapa de su infancia, resulta fundamental para lograr que los adultos encargados de su atención educativa puedan dirigir adecuadamente este proceso con una adecuada fundamentación científica. No se puede dejar a la espontaneidad ni al empirismo la conducción del proceso educativo; este debe responder por una parte al sólido conocimiento del niño y la niña y su desarrollo en esta etapa, y por la otra, al dominio de los procedimientos pedagógicos que han de guiar el sistema de influencias educativas.

Como se desprende de todo lo planteado, se concibe el desarrollo y formación del niño en la infancia, a través de un proceso esencialmente educativo del cual, por supuesto, forma parte el proceso de enseñanza y aprendizaje pedagógicamente concebido, estructurado y dirigido, pero sin olvidar que aún en ese momento no es tan importante el conocimiento, sino el desarrollo que en los niños se logre a través del propio aprendizaje. El proceso educativo abarca toda la vida del niño tanto en el hogar, como en la institución infantil. Todo momento de la vida tiene que ser educativo; cuando el niño aprende, cuando realiza alguna encomienda sencilla laboral o de servicio a otros, cuando se asea, cuando se alimenta, aún cuando duerme, todo debe ser organizado y concebido para contribuir a su desarrollo y formación integral.

Desde este punto de vista cualquier sistema de influencias educativas dirigido a alcanzar el máximo de las potencialidades del desarrollo de los niños y niñas en estas en estas edades, necesariamente ha de ser enfocado también desde esta percepción integral.

Establecer que la formación y desarrollo de los niños y las niñas ha de ser enfocado desde una atención integral, significa que la institución infantil, ha de considerar **todos y cada uno de los factores que inciden en el desarrollo, y no solamente aquellos que conciernen al proceso educativo**. En este sentido los indicadores para considerar una personalidad realmente desarrollada e integral tiene que considerar:

- El desarrollo físico y motor, los procesos biológicos y fisiológicos y de la actividad nerviosa superior.
- El desarrollo de los procesos cognoscitivos (percepción, pensamiento, memoria, etc.) y de la actividad cognoscitiva (sistema de conocimientos, hábitos y habilidades).
- Formación de un sistema de relaciones respecto al mundo que le rodea, los demás y sí mismo (desarrollo afectivo-motivacional).
- Formación de un sistema de acciones mentales, prácticas e intelectuales, que posibiliten la realización de una actividad productiva.

En este sentido, la formación de los niños y niñas en la institución infantil ha de velar por todos aquellos aspectos que se refieren al mantenimiento de un estado óptimo de salud, que incluye todo lo concerniente a su actividad física y motora, sus respuestas biológicas y fisiológicas generales, su alimentación y nutrición; su estado emocional y el equilibrio de sus funciones y desarrollo afectivo-motivacionales; así como aquellos correspondientes a su proceso educativo, que de conjunto implican **el máximo desarrollo de todas sus potencialidades físicas y psíquicas**. Solamente de esta manera es que se puede hablar de una atención integral en la formación y educación de los niños y niñas en estas edades iniciales de la vida.

Esto incluso cambia el concepto de la institución infantil y de la propia educación inicial y preescolar, que de una etapa vista anteriormente como *preparatoria para la escuela y el aprendizaje escolar*, se convierte entonces en una etapa en sí misma, cuya función fundamental ya no es “preparar para la escuela” sino desarrollar al máximo las potencialidades **propias de la edad** y que, como consecuencia de dicho desarrollo, se obtiene como un producto o resultado una adecuada preparación para la escuela y el aprendizaje escolar. Esto que parece un juego de palabras no lo es, y significa una transformación radical del concepto de la educación inicial y preescolar, de sus planes y programas, y del encargo social que se adscribe al centro infantil.

Es decir, que el concepto de atención integral lleva en sí mismo la transformación del concepto de la educación inicial y del centro infantil en estas edades.

Por supuesto, desde el momento en que esto es así, al valorar desde cualquier ángulo el éxito y la eficiencia de este proceso de formación y educación integral de los niños y niñas en la institución infantil, han de considerarse estos factores referentes a la formación armónica y multilateral de los niños y las niñas, así como de todos los agentes educativos y factores que intervienen para permitir la consecución de estos logros del desarrollo. Por lo tanto, **la valoración de la calidad del proceso educativo del centro infantil ha de contemplar indefectiblemente también un enfoque integral** para ser verdaderamente representativa de su labor y encargo social. De igual manera esto incumbe además a los sistemas para lograr esa calidad, así como de los instrumentos y medios para evaluar dicha calidad.

El término “Calidad” es uno de esos vocablos que parecen ser hechos para abarcar un sinnúmero de cosas y que a ciencia cierta nadie está claro que se pretende. Así, si revisamos el diccionario Larousse nos encontramos que por Calidad se entiende un conjunto de rasgos y características inherentes a una persona o cosa, en virtud de los cuales es lo que es y se distingue de los otros. En este sentido tal parece que calidad lo que define es una manera de ser, una forma específica, algo que es único e irrepetible.

Sin embargo, otra definición que encontramos plantea que establecer calidad de algo está referido a una o varias propiedades de ese algo que permiten apreciarlo como igual, mejor o peor que otras unidades de su misma especie, lo que indica que para fundamentar un criterio de calidad se exige, en primer término en comprobar su naturaleza, y luego expresarlo de algún modo que permita hacer una comparación. En este sentido Calidad implica siempre una contrastación entre uno o más factores, entre uno o más objetos, individuos o cosas.

Otro término similar es “evaluar”. ¿Qué quiere decir evaluar? Recurriendo a las mismas fuentes citadas, evaluar, en sentido general, significa el asignar un valor para juzgar cantidad, grado, condición, calidad o efectividad de algo. En síntesis, la definición más simple de evaluar es *asignar un valor a algo*. Desde este punto de vista evaluar está relacionado con el concepto de calidad anteriormente citado, en la medida en que puede atribuir un determinado valor a la calidad de algo.

Es decir, tal parece que estos dos vocablos, calidad y evaluar, andan juntos de la mano, y que la determinación de uno implica necesariamente la acción del otro: solamente puede llegarse a un criterio de calidad cuando se conoce la esencia de un determinado objeto y se evalúan sus componentes con vista a hacer una comparación con otros objetos semejantes o al cuadro ideal o paradigmático que se tiene de lo que debe ser la real esencia de ese objeto.

Cuando esto se pretende llevar a la determinación de que cosa puede significar la calidad de un centro infantil, la cosa se complica, y mucho más aún cuando se pretende evaluar la calidad de todo un sistema educacional.

Así, entre las tantas definiciones de calidad educativa nos encontramos un enorme galimatías terminológico en la medida en que cada cual enfoca este concepto desde su particular punto de vista.

Así, entre las tantas definiciones se encuentran:

- Calidad es la capacidad del sistema educacional para transmitir lo que se propone transmitir.
- Es el dominio de contenidos de un determinado campo cognoscitivo y sus correspondientes traducciones en habilidades y destrezas.
- Significa el buen rendimiento del alumnado, la satisfacción de la necesidad educativa en su conjunto, una mejor respuesta del centro escolar a las exigencias de la sociedad.

- Es ofrecer una respuesta a la funcionalidad (satisfacción de necesidades), la eficacia (objetivos que se propone) y la eficiencia (consecución de objetivos con un costo razonable) del sistema educativo o el centro infantil en particular.
- Características del proceso educativo y sus resultados en la formación del hombre, condicionado social e históricamente, y que se concretan a partir de paradigmas filosóficos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos.

Un análisis general de estas definiciones muestra que cada una de ellas refleja aspectos o factores que podrían estar incluidos dentro de un concepto general de calidad educativa, y que en términos generales expresa una evaluación del ideal educativo, lo que debe ser en la práctica educativa, y lo que realmente ocurre, y que está en estrecha relación con los fundamentos filosóficos, teóricos y metodológicos de lo que en una sociedad específica y en un momento determinado se considere lo que constituye ese ideal educativo.

Es por ello que adscribirse a una única definición de calidad educativa puede entrar en contradicción con lo que en tal o más cual grupo social se considere como calidad en la educación y que lo más importante, en lugar de tratar de dar una definición, sea *como llegar a un criterio de calidad educativa en un centro infantil, una comunidad educativa o, incluso, en un sistema educacional total.*

Cualquier sistema de evaluación de la calidad, para ser efectivo, implica de inicio la definición y organización de los factores o componentes que lo integran, y de ahí, establecer como evaluar dichos componentes, en un sistema científicamente organizado. Es por ello que para poder dar una valoración de la calidad se haga requisito indispensable determinar cuales son esos componentes, como se expresan los mismos de manera operativa para ser susceptibles de ser medidos, y que índices tomar en cuenta para tal valoración.

Ello hace que especificar cuales son esos componentes constituya lo primero a hacer al definir un sistema de evaluación de la calidad, que en términos educativos significa establecer cuales son los componentes que conforman el proceso educativo y cuales son los resultados en el desarrollo de los niños y niñas.

Por supuesto, que para seleccionar tales componentes se hace indispensable *establecer criterios para definir cuales deben formar parte de un sistema de evaluación de la calidad educativa.* Esto implica un conocimiento profundo del proceso educativo, la relación que los componentes relacionados guardan entre sí, y como incide cada uno en el resultado.

Lograr esto no es una tarea fácil, pues son muchos los factores que pueden incidir en el desarrollo de un proceso educativo.

Uno de estos criterios importantes es comprender que en el proceso educativo intervienen tres agentes fundamentales, los que se han de incluir necesariamente en la selección de tales componentes, y que son los correspondientes **al centro infantil, a la familia y a la comunidad** en que se inserta el mismo, que son los agentes educativos más importantes a considerar. Por lo tanto, el establecimiento de dichos componentes no puede obviar aquellos que se refieren al proceso educativo que realiza el centro infantil como institución educacional, al papel que juegan los padres y la familia en el desarrollo de dicho proceso educativo, y como la comunidad ejerce de igual manera una determinada acción

Por supuesto que esto no quiere decir que estos agentes educativos son los *únicos* factores que intervienen en el proceso educativo del centro, pero sí que los mismos son indispensables a la hora de tomar en cuenta los diversos componentes que deben considerarse para poder evaluar su calidad educativa.

En este proceso educativo otro importante criterio de selección de los componentes radica en valorar no solamente los resultados o logros derivados del proceso de enseñanza o instrucción, sino también aquellos que están más directamente relacionados con el proceso de educación, visto en su expresión más general como la formación en las niñas y los niños de determinados rasgos de la personalidad como producto de dicho aprendizaje. Es decir, **concebir al proceso educativo como una indisoluble unidad del proceso de enseñanza-instrucción y el de educación.** De esta manera se evade la nociva tendencia de considerar solamente los logros instructivos derivados del proceso de enseñanza-aprendizaje alcanzados al valorar la calidad educativa, y se incorporan de igual manera aquellos que tienen que ver con la formación de la personalidad de los educandos, y que han intervenido, tanto en el trayecto de la consecución de estos logros como expresión en sí mismos de los resultados obtenidos a través del proceso educativo.

Desde el momento que la educación constituye un proceso y está encaminada a obtener determinados resultados en el desarrollo de los niños y niñas, es obvio que cualquier sistema bien concebido ha de considerar, tanto los componentes que se refieren al proceso educativo, como aquellos que materializan sus resultados en el desarrollo de los educandos. Es decir, para poder llegar a conclusiones certeras sobre los resultados y el cumplimiento de los fines y objetivos de la educación, es necesario comprobar como han incidido los factores que se corresponden al proceso y su relación con dichos resultados, pues de cómo se haya desenvuelto este proceso ha de depender en mucho los logros finales que han de obtenerse. Esto obliga a considerar también **la unidad que ha de existir entre los componentes referidos a dicho proceso como aquellos referidos a los resultados.**

Por supuesto, y aunque parezca una evidente verdad asumida hace mucho tiempo, la función educativa del centro infantil y los logros del desarrollo que se obtengan como resultado de dicha función, ha de estar encaminada a que **tales logros se obtengan en todos los niños y niñas** que forman esta comunidad educativa, y no solamente a unos cuantos y, ni siquiera a una mayoría. Considerar que todos ellos han de obtener esos logros implica una concepción para la selección de los componentes de los resultados, y donde garantizar esta totalidad es un reflejo importante de la valoración de la calidad educativa de cualquier centro infantil.

Esto ha de expresarse en numerosos indicadores que permiten expresar de manera operativa como podría medirse tal o más cual componente, por ser estos indicadores parte consustancial del componente dado. De esta manera se transita de la definición teórica de lo que constituye la esencia de cada componente del proceso educativo, o de los resultados que se esperan del mismo, a una organización práctica de cómo evaluarlos, de cómo hacer operativos los elementos o factores que constituyen un componente dado.

Sin embargo, no basta con enumerar un grupo de componentes y un conjunto de índices operativos que funcionen de manera aislada y separada, sino que se hace preciso integrarlos en **un sistema** que le dé coherencia a todo el conjunto de datos aportados por las mediciones, así como del peso que los mismos tienen para alcanzar un criterio acertado de calidad. De esta manera se garantiza la validez de lo observado y se le imparte un rigor científico a los resultados de la evaluación realizada.

Los componentes señalan las partes integrantes generales del sistema, que se materializan de manera operativa en indicadores. Los índices significan los criterios para evaluar tales indicadores, para los que se usan diversos instrumentos que los califican cuantitativa y cualitativamente. Esto debe acompañarse de una estrategia que defina como se ha de llevar a cabo todo el sistema de evaluación de la calidad educativa.

Los componentes generales del sistema comprenden aquellos factores que son los que caracterizan o tipifican la función educacional del centro infantil, y aquellos que constituyen los resultados o logros de todo el sistema. En este sentido los primeros están referidos fundamentalmente a *las condiciones y procesos necesarios* para que se cumplan los objetivos inherentes a dicha función educacional, y en los que intervienen los agentes educativos principales, y los segundos al cumplimiento de tales objetivos expresados *en el desarrollo de los niños y niñas y en la eficiencia del centro infantil* para lograr sus propósitos fundamentales.

Estos componentes fundamentales son:

1. El proyecto educativo del centro.
2. El proyecto curricular
3. Gestión educativa de la familia
4. Gestión educativa de la comunidad.
5. Desarrollo de los niños y niñas
6. Eficiencia del centro infantil

El proyecto educativo del centro infantil se concibe como el conjunto de fundamentos, principios y lineamientos que permiten materializar en la práctica pedagógica un determinado modelo curricular. El mismo contempla las finalidades del centro infantil, así como sus señas de identidad, reflejando en su concepción los objetivos curriculares generales que se proponen para una determinada etapa educativa.

Desde este punto de vista, el proyecto educativo por su esencia abarca diversos aspectos o áreas fundamentales y que no se concretan exclusivamente al proceso educativo, sino que engloba todo lo referente a la estructura, la dirección, la organización y gestión que implica el modelo curricular.

La modalidad curricular tipifica el proyecto educativo y la misma uniforma en cierta medida a los centros infantiles, particularmente los de subordinación estatal, lo cual permite un proceso de normatividad de los mismos, en los de iniciativa privada estos pueden tener una gran variabilidad estructural y organizativa, pero en lo referente a fundamentos, principios y lineamientos pueden coincidir con aquellos, lo que hace que su calidad educativa pueda ser medida por los mismos componentes e indicadores, y valorada por el mismo sistema de evaluación de la calidad.

Por supuesto, el proyecto educativo es muy amplio, y abarca un número considerable de aspectos de la función educativa del centro infantil, por lo que este componente necesariamente comprende varias variables o áreas generales de dicha función que se integran en su análisis global, pero que requieren ser valorados de manera particular, para tener un criterio bien fundamentado de su funcionamiento individual.

El proyecto curricular del centro infantil se define como un proceso de toma de decisiones mediante el cual, en una etapa educativa dada, y partiendo del currículo, las particularidades del proyecto educativo y la propia experiencia pedagógica, se establecen una serie de planteamientos y acuerdos para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera lógica y coherente, con vista a alcanzar los logros del desarrollo que se pretenden para todos los niños y niñas que están en esa etapa educativa.

El proyecto curricular constituye la razón de ser del centro infantil, es una propuesta de desarrollo del currículo que sugiere un modelo de institución y de los agentes que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, implicando variados aspectos en su evaluación, como son la adecuación de sus objetivos a las características de los niños y niñas, la distribución de contenidos, el uso de las metodologías y medios de la enseñanza, entre otros.

La gestión educativa de la familia, que constituye uno de los agentes fundamentales en el proceso educativo de los niños y niñas que asisten al centro infantil, es de por sí uno de los componentes más importantes a la hora de evaluar la calidad educativa en la institución. No es posible concebir el transcurso del desarrollo de los niños y niñas sin la consideración de la acción de la familia, y de la medida en la misma ejerce una acción sobre el proyecto educativo del centro infantil, asimismo se está hablando de la calidad de su acción educativa.

La gestión educativa de la comunidad también es uno de los componentes que forman parte de las condiciones y procesos necesarios para que el centro infantil pueda cumplir su función social.

El centro infantil actual constituye un sistema abierto que ejerce una influencia sobre la comunidad inmediata, y a la vez recibe la influencia de esta. La comunidad como tal tiene una serie de expectativas respecto al papel que ha de jugar el centro infantil, lo que trae como consecuencia relaciones de participación y cooperación que apoyan su gestión educativa. De ahí que se le considere un importante agente educativo y como tal, con una gran responsabilidad en el cumplimiento de la función social que se le atribuye a la institución.

El desarrollo alcanzado por los niños y niñas constituye el componente más importante de todo el sistema de evaluación de la calidad educativa, pues refleja el cumplimiento de las metas y objetivos del centro infantil, así como de su funcionamiento técnico y laboral, y consecuentemente de su encargo social. De nada vale que los componentes que se refieren a procesos y condiciones tengan un desenvolvimiento aparentemente óptimo, si esto no se materializa en el logro del desarrollo de los educandos.

Las variables que caracterizan a este componente son:

1. Desarrollo físico y motor de los niños y niñas.
2. Desarrollo psíquico y afectivo-motivacional.
3. Estado nutricional y de la salud.
4. Desarrollo de la personalidad de los niños y niñas.

El desarrollo físico y motor de los niños y niñas referido al grado óptimo que los mismos han de alcanzar en lo referente a sus habilidades físicas, motoras y coordinativas, y que constituyen el substrato biológico y fisiológico del desarrollo.

El desarrollo psíquico y afectivo-motivacional referido a la formación apropiada de los procesos cognitivos (percepción, pensamiento, memoria, entre otros) y de las emociones, sentimientos y motivos de la conducta.

Estado nutricional y de la salud que constituyen el soporte básico de la actividad de los niños y niñas, y que posibilita que el comportamiento físico-motor y psíquico-afectivo puedan manifestarse en toda su plenitud.

Como consecuencia de la acción de todas estas variables ha de posibilitarse un determinado desarrollo de la personalidad de los niños y niñas, que constituye el resultado más general de todo el proceso educativo y el logro más importante a ser valorado por el sistema de evaluación de la calidad educativa.

La eficiencia de la gestión educativa del centro infantil es el componente que revela la efectividad del centro para alcanzar los objetivos propuestos y que a su vez sean logros que se alcancen con un determinado costo que no exceda los límites de una gestión educativa rentable. Esta eficiencia va a estar fundamentalmente expresada por el número total de niños y niñas que alcanzan los logros del desarrollo previsto para la etapa educativa, la permanencia de los mismos durante todo el tránsito escolar, entre otros factores, y su relación con los costos que implica dicha gestión educativa.

Todos estos componentes en su conjunto caracterizan la eficiencia del centro infantil para la consecución de sus objetivos y el encargo social que le ha sido señalado. Desde este punto de vista ninguno puede ser dejado de considerar en un sistema de evaluación de la calidad educativa de un centro infantil, pues todos y cada uno de ellos coopera para alcanzar las metas propuestas a la institución de educación inicial, no obstante, es necesario e indispensable antes de concluir recordar que de

todos el determinante y al cual han de supeditarse los demás, es **el desarrollo alcanzado por los niños y niñas**, pues esta es la razón de ser del centro infantil.

Es por eso que la calidad educativa del centro infantil solo puede ser concebida como tal cuando se concibe como una expresión de la atención integral en la formación y educación del niño y la niña en estas edades iniciales.

BLOQUE II

ELEMENTOS CONSTITUYENTES DEL CENTRO INFANTIL

NORMAS Y LINEAMIENTOS BÁSICOS PARA LA OPERACIÓN DE LOS CENTROS DE DESARROLLO INFANTIL DEPENDIENTES DE LA DELEGACIÓN CUAUHTÉMOC⁷

C. LIC. VIRGINIA JARAMILLO FLORES, Jefa Delegacional en el Órgano Político-Administrativo en Cuauhtémoc, con fundamento en los Artículos 117 y 118 fracción VI del Estatuto de Gobierno del Distrito Federal; Artículos 37 y 39 fracciones XXXI, XLV, LIV y LV de la Ley Orgánica de la Administración Pública del Distrito Federal; artículos 120, 122, 123 fracción IV y XIV y 128 fracción X del Reglamento Interior de la Administración Pública del Distrito Federal y,

CONSIDERANDO

- I. Que la actual administración de la Delegación Cuauhtémoc, ha marcado un amplio proceso de reforma política, por lo cual se requiere de una administración pública moderna, simplificada, eficaz y eficiente, en todos los servicios que brinda a la ciudadanía.
- II. Que la Delegación Cuauhtémoc con el propósito de contribuir especialmente al bienestar de las familias de escasos recursos y en este caso a los menores en edad maternal y preescolar que fluctúan entre 1 año 7 meses hasta los 5 años 11 meses de edad, presta los servicios de custodia, alimentación y educación a través de los Centros de Desarrollo Infantil dependientes de la Delegación.
- III. Que la educación es un proceso de formación de hábitos y disciplina y, que los niños en estas edades reclaman la mayor comprensión a sus necesidades de afecto y atención.
- IV. Que los Centros de Desarrollo Infantil dependientes de la Delegación, ofrecen formación integral a los niños que se benefician con el servicio, a través de acciones pedagógicas programadas que les permiten un desarrollo físico y mental armónico.
- V. Que los Centros de Desarrollo Infantil deben de contar con Programas de Medicina Preventiva y Programas Nutricionales, para los infantes acordes a sus niveles de desarrollo.
- VI. Que los servicios referidos se encuentran dirigidos a madres que por sus condiciones de vulnerabilidad económica, no tiene la manera de atender a sus hijos mientras laboran o bien de inscribirlos en instituciones particulares.
- VII. Que estos Centros de Desarrollo Infantil se encuentran en inmuebles adecuados, que cuentan con todos los servicios básicos e instalaciones que permiten la prestación de los servicios que ofrecen, contando con la seguridad suficiente para el resguardo y bienestar de los menores que asisten.
- VIII. Que para la correcta y eficaz prestación de los servicios mencionados, es necesario definir los programas de trabajo y sentar las bases, criterios, normas y lineamientos básicos de operación, conforme a los cuales se realizarán las funciones y actividades del personal que brinda sus servicios en cada uno de los Centros de Desarrollo Infantil, estableciendo igualmente las responsabilidades y obligaciones de dicho personal.
- IX. Que el personal de confianza y/o base adscrito a la Subdirección de Servicios Educativos, involucrado en la operación de los Centros de Desarrollo Infantil dependientes de la Delegación, conoce la responsabilidad que recae en el desempeño de su actividad y función.
- X. Que el personal de confianza y de base, sabedor de lo anterior no exigirá compensación económica adicional por ello, y que solamente percibirá el salario correspondiente por la denominación del puesto de su plaza y en su caso las prestaciones contempladas en la Ley y en las Condiciones Generales de Trabajo del Gobierno del Distrito Federal.
- XI. Que el manejo de los recursos económicos de los Centros de Desarrollo Infantil, deberán de hacerse con apego a lo estipulado en las vigentes "Reglas para el Control y Manejo de los Ingresos que se Recauden por Concepto de Aprovechamientos y Productos que se Asignen a las Dependencias, Delegaciones y Órganos Desconcentrados que los Generen, Mediante el Mecanismo de Aplicación Automática de Recursos", emitidas por la Secretaría de Finanzas del Gobierno del Distrito Federal, para la correcta, transparente y eficiente recaudación y aplicación.
- XII. Que para la debida administración de los recursos humanos, financieros y materiales, además de las Reglas mencionadas en la fracción anterior, deberá de apegarse a lo señalado en la Circular Uno-Bis, que comunica la Normatividad en Materia de Administración de Recursos para las Delegaciones, las Condiciones Generales de Trabajo del Gobierno del Distrito Federal, la Ley de Adquisiciones y su Reglamento y, todas aquellas disposiciones jurídicas y administrativas aplicables.
- XIII. Que asimismo, se hace necesario establecer todos aquellos requisitos que deberán de cumplir los padres de los menores, así como estos últimos, para poder ingresar y recibir el servicio que brindan los Centros de Desarrollo Infantil dependientes de la Delegación y las obligaciones a que se sujetarán durante el tiempo que los menores se encuentren inscritos.
- XIV. Que toda vez que la custodia y cuidado temporal de los menores reviste una gran responsabilidad para el personal, es necesario establecer en forma clara y precisa las sanciones y criterios disciplinarios para quienes incurran en faltas u omisiones o que pongan en riesgo la seguridad de los menores; en cualquiera de los Centros de Desarrollo Infantil, de tal

⁷ Tomado de: <http://paot.org.mx/centro/gaceta/2004/octubre04/25octubre04.pdf>. 7 de septiembre de 2005.

manera que el incumplimiento de lo establecido en las presentes normas y lineamientos sea motivo de la aplicación de sanciones en función de la gravedad.

XV. Que es necesario adecuarse a las circunstancias actuales de la sociedad y mejorar cada día el régimen normativo, al cual deberán estar sujetos los Centros de Desarrollo Infantil para el cumplimiento de sus funciones.

Por lo anterior y con base en las atribuciones que la ley me confiere, he tenido a bien expedir las siguientes:

NORMAS Y LINEAMIENTOS BÁSICOS PARA LA OPERACIÓN DE LOS CENTROS DE DESARROLLO INFANTIL DEPENDIENTES DE LA DELEGACIÓN CUAUHTÉMOC TITULO I DISPOSICIONES GENERALES

1. El presente documento tiene como objeto establecer las normas, lineamientos, políticas y procedimientos a los que se sujetará la prestación de los servicios de custodia, alimentación y educación que proporciona la Delegación Cuauhtémoc, a través de los Centros de Desarrollo Infantil a las familias de escasos recursos.

2. Las disposiciones contenidas en el presente documento, son de observancia y aplicación obligatoria para el personal que presta sus servicios en los Centros de Desarrollo Infantil dependientes de la Delegación, a fin de cumplir con la organización, funcionamiento, seguridad y desarrollo de los mismos.

3. Corresponderá a la Dirección General de Desarrollo Social a través de la Subdirección de Servicios Educativos dar a conocer, vigilar y aplicar las disposiciones contenidas en el presente documento a los Centros de Desarrollo Infantil dependientes de la Delegación.

4. Para los efectos del presente documento se denominará:

Actividades Extra Curriculares.- Aquellas que se realizarán fuera del Programa Educativo, como pueden ser paseos, festivales, quermeses, entre otros y que tienen que contar con la autorización del Director General de Desarrollo Social.

Autogenerados.- Los recursos económicos que ingresan a los CENDIS por aportación de los padres de familia; y que son administrados con apego a lo estipulado en las "Reglas para el Control y Manejo de los Ingresos que se Recauden por Concepto de Aprovechamientos y Productos que se Asignen a las Dependencias, Delegaciones y Órganos Desconcentrados que los Generen, Mediante el Mecanismo de Aplicación Automática de Recursos".

CENDI(S).- Centro(s) de Desarrollo Infantil dependiente(s) de la Delegación, que presta(n) un servicio educativo asistencial en educación inicial y preescolar, en su modalidad escolarizada, los cuales son administrados, coordinados y supervisados por la Dirección General de Desarrollo Social.

Coordinación.- Área de la Subdirección a través de la cual se coordinarán, supervisarán y controlarán los CENDIS.

Coordinadora.- La persona designada responsable de la coordinación, supervisión y control de los CENDIS.

Delegación.- El Órgano Político-Administrativo en Cuauhtémoc.

Dirección General.- La Dirección General de Desarrollo Social.

Educación.- Un medio fundamental de adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, es un proceso dinámico y permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad; es un factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre social; es un proceso activo de enseñanza-aprendizaje en donde participan varios agentes educativos interactuando entre sí.

Educación Inicial.- Proceso de enseñanza-aprendizaje, a través del cual los menores con edad de 4 años o menos pueden mejorar su desarrollo físico y capacidad de aprendizaje; sus hábitos de higiene, salud y alimentación; sus habilidades para la convivencia y participación social; sus valores y actitudes de respeto y responsabilidad, todo esto con interacción de diversos agentes.

Educación Preescolar.- Proceso de enseñanza-aprendizaje, a través del cual los menores de 4 a 5 años 11 meses, lograrán la formación de su personalidad de manera armónica y un desarrollo equilibrado de su constitución psicomotriz, cognoscitiva y afectiva.

Etapas Maternal.- Los menores que tengan entre 1 año 7 meses hasta 2 años 11 meses de edad.

Etapas Preescolar.- Los menores que tengan entre 4 años hasta 5 años 11 meses de edad.

Material Didáctico.- Aquel material que es entregado por los padres de familia en cada ciclo escolar, para ser ocupado en el desarrollo de actividades de sus propios hijos.

Material de Higiene Infantil.- Aquel material que es entregado por los padres de familia en cada ciclo escolar, para ser ocupado para la higiene personal de sus propios hijos.

Menores.- Los niños o niñas en edad preescolar que asisten a cada uno de los CENDIS.

Personal.- Las personas que brindan diferentes servicios en cada uno de los CENDIS.

Recursos Económicos.- Las aportaciones en dinero que realizan los padres de familia por concepto de inscripción, reinscripción y alimentación de los menores inscritos en los CENDIS.

Responsable de la Operación.- La persona de sexo femenino, designada para la conducción de la operación administrativa y educativa en cada uno de los CENDIS.

Subdirección.- La Subdirección de Servicios Culturales.

TITULO II DE LAS ATRIBUCIONES, FACULTADES Y DISPOSICIONES DE LAS PERSONAS INVOLUCRADAS EN LA OPERACIÓN

DE LOS CENDIS DEPENDIENTES DE LA DELEGACIÓN
CAPÍTULO PRIMERO
ATRIBUCIONES, FACULTADES, FUNCIONES Y OBLIGACIONES DE LOS FUNCIONARIOS DELEGACIONALES Y
RESPONSABLES DE LA OPERACIÓN DE LOS CENDIS

1. El Director General de Desarrollo Social, tendrá además de las señaladas en el artículo 128 del Reglamento Interior de la Administración Pública del Distrito Federal, las siguientes facultades:

- I. Autorizar las Políticas y Normas Básicas de Operación de los Centros de Desarrollo Infantil (CENDIS) dependientes de la Delegación.
- II. Designar a la persona que será responsable de coordinar los CENDIS.
- III. Validar las cuotas que deberán de aportar los padres de familia usuarios de los servicios que se brindan en los CENDIS, por concepto de inscripción, reinscripción y alimentación.
- IV. Solicitar por medio de la Dirección General de Administración en la Delegación Cuauhtémoc la autorización a la Secretaría de Finanzas, de las cuotas por concepto de inscripción, reinscripción y alimentación de los CENDIS.
- V. Autorizar la aplicación de los recursos de autogenerados provenientes de los CENDIS, para el óptimo desarrollo de las actividades de los mismos.
- VI. Autorizar los Programas de Actividades Extracurriculares que se realizarán en los CENDIS.
- VII. Autorizar las cantidades de Material de Higiene Infantil y Material Didáctico a utilizarse por los niños, así como los periodos en que deberán de ser solicitados a los padres de familia usuarios de los servicios que brindan los CENDIS.
- VIII. Autorizar la designación y/o sustitución de la persona responsable de alguno de los CENDIS, propuesta por la Subdirección de Servicios Educativos.
- IX. Autorizar las nóminas de honorarios de los instructores y responsables de los CENDIS, contratados para cubrirse con recursos de autogenerados.
- X. Autorizar el otorgamiento de becas a la población escasos recursos.
- XI. Podrá encomendar el ejercicio de sus funciones a servidores públicos inferiores adscritos a él, sin que pierdan por ello la facultad de su ejercicio directo cuando lo juzguen necesario.
- XII. Las demás que en razón de su jerarquía le sean propias y las que asigne la Jefa Delegacional.

2 El Subdirector de Servicios Educativos tendrá además de las funciones señaladas en el Manual Administrativo vigente, las siguientes facultades:

- I. Proponer al Director General de Desarrollo Social los Lineamientos y Normas Básicas de Operación de los Centros de Desarrollo Infantil (CENDIS), así como sus modificaciones y/o actualización.
- II. Proponer al Director General de Desarrollo Social la persona que será responsable de coordinar los CENDIS.
- III. Proponer al Director General de Desarrollo Social las cuotas que deberán de aportar los padres de familia usuarios de los servicios que se brindan en los CENDIS, por concepto de inscripción, reinscripción y alimentación.
- IV. Establecer y supervisar los controles que se aplican para el manejo de las cuotas que se perciban en los CENDIS.
- V. Supervisar que los recursos económicos que se manejan en los CENDIS, sea con apego a lo estipulado en las "Reglas para el Control y Manejo de los Ingresos que se Recauden por Concepto de Aprovechamientos y Productos que se Asignen a las Dependencias, Delegaciones y Órganos Desconcentrados que los Generen, Mediante el Mecanismo de Aplicación Automática de Recursos".
- VI. Proponer al Director General de Desarrollo Social la aplicación de los recursos de autogenerados provenientes de los CENDIS, para el óptimo desarrollo de las actividades de los mismos.
- VII. Supervisar y controlar la canalización de los ingresos autogenerados provenientes de los CENDIS a la Dirección de Recursos Financieros en la Delegación Cuauhtémoc.
- VIII. Supervisar la administración de los recursos humanos, financieros y materiales asignados para el desarrollo de las actividades en los CENDIS.
- IX. Validar y presentar al Director General de Desarrollo Social los Programas de Actividades Extracurriculares que presenten las Responsables de la Operación de los CENDIS.
- X. Evaluar las propuestas para el otorgamiento de becas a la población de escasos recursos.
- XI. Proponer al Director General de Desarrollo Social, el Material de Higiene Infantil y Material Didáctico a utilizarse por los niños, así como los periodos en que deberán de ser solicitados a los padres de familia usuarios de los servicios que brindan los CENDIS.
- XII. Seleccionar al personal de nuevo ingreso, como instructores, docentes, personal de servicios y responsables de los CENDIS, que vaya a ser contratado para prestar sus servicios en los CENDIS que sea de nuevo ingreso, cuyos honorarios deberán cubrirse con recursos de autogenerados provenientes de los CENDIS.
- XIII. Validar los contratos y las nóminas de honorarios de los instructores, docentes, personal de servicios y responsables de los CENDIS, contratados para cubrirse con recursos de autogenerados.
- XIV. Autorizar las incidencias, tiempo extra y/o guardias, que presente o correspondan al personal de base que prestan sus servicios en los CENDIS.
- XV. Autorizar las propuestas presentadas de rotación del personal que labora en los CENDIS.
- XVI. Revisar los informes que presenten mensualmente los responsables de los CENDIS y darles seguimiento.

- XVII. Presentar informes de resultados al Director General de Desarrollo Social, sobre los responsables de los CENDIS.
- XXVIII. Supervisar que los Programas Educativos que se imparten en los CENDIS, sean con apego a las Normas Generales para la Prestación del Servicio Educativo-Asistencial de los Centros de Desarrollo Infantil Delegacionales del Gobierno del Distrito Federal, emitidos por la Oficialía Mayor; así como, los Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de los Centros de Educación Inicial, emitidos por la Secretaría de Educación Pública y los emitidos por la propia Delegación.
- XIX. Asistir y coordinar las reuniones periódicas de trabajo que se realicen con las personas responsables de los CENDIS, para evaluar sus programas de actividades, la administración de los recursos autogenerados y conocer sus problemáticas.
- XX. Asistir a las reuniones que se realicen en los diferentes CENDIS, en las que participen los padres de familia, a fin de conocer las problemáticas ahí planteadas.
- XXI. Presentar al Director General de Desarrollo Social, los informes de los resultados de las diferentes reuniones.
- XXII. Proponer las evaluaciones periódicas que se realicen a todo el personal que brinda sus servicios en los CENDIS, para evaluar el desempeño del trabajo realizado, así como el cumplimiento del programa educativo.
- XXIII. Presentar al Director General de Desarrollo Social, los informes de los resultados obtenidos en las evaluaciones aplicadas a todo el personal que brinda sus servicios en los CENDIS.
- XXIV. Proponer al Director General de Desarrollo Social, la designación y/o sustitución de la persona responsable de alguno de los CENDIS, cuando se consideré necesario.
- XXV. Impulsar, fomentar y ampliar los servicios de educación inicial y preescolar en los CENDIS en coordinación con la Secretaría de Educación Pública.
- XXVI. Validar los Programas de Medicina Preventiva que se aplicarán en cada uno de los CENDIS.
- XXVII. Gestionar ante la Coordinación de Atención Médica, los apoyos necesarios para la ejecución de los Programas de Medicina Preventiva.
- XXVIII. Validar los Programas Nutricionales que aplicarán en cada uno de los CENDIS.
- XXIX. Organizar y coordinar los programas de capacitación para el personal que brinda sus servicios en los CENDIS, en base a la detección de necesidades y evaluaciones aplicadas.

3. La Coordinadora de los Centros de Desarrollo Infantil (CENDIS), tendrá las siguientes facultades:

- I. Difundir las presentes Políticas y Normas Básicas de Operación de los CENDIS, así como vigilar su aplicación.
- II. Elaborar la propuesta de las cuotas que deberán de aportar los padres de familia usuarios de los servicios que brindan los CENDIS, por concepto de inscripción y aportación semanal.
- III. Vigilar y supervisar la aplicación de los controles para el manejo de las cuotas que se perciban en los CENDIS por concepto de inscripción, reinscripción y alimentación.
- IV. Vigilar el cumplimiento a lo estipulado en las "Reglas para el Control y Manejo de los Ingresos que se Recauden por Concepto de Aprovechamientos y Productos que se Asignen a las Dependencias, Delegaciones y Órganos Desconcentrados que los Generen, Mediante el Mecanismo de Aplicación Automática de Recursos".
- V. Vigilar y supervisar que la aplicación de los recursos de autogenerados provenientes de los CENDIS, sean para el óptimo desarrollo de las actividades de los mismos.
- VI. Vigilar y supervisar que los ingresos autogenerados provenientes de los CENDIS, sean entregados a la Dirección de Recursos Financieros en la Delegación Cuauhtémoc.
- VII. Vigilar que la administración de los recursos humanos, financieros y materiales asignados para el desarrollo de las actividades en los CENDIS, sean considerados los principios de austeridad, racionalidad y eficacia, de acuerdo a las políticas establecidas por la Jefa Delegacional.
- VIII. Revisar los Programas de Actividades Extracurriculares que presenten las Responsables de la Operación de los CENDIS para su autorización.
- IX. Revisar, verificar y validar las solicitudes de becas realizadas por padres de familia de escasos recursos.
- X. Vigilar que el Material de Higiene Infantil y Material Didáctico a utilizarse por los niños, sea solicitado a los padres de familia usuarios de los servicios que brindan los CENDIS, en las cantidades y periodos autorizados.
- XI. Evaluar y proponer a los responsables, instructores y toda persona que vaya a ser contratada para prestar sus servicios en los CENDIS que sea de nuevo ingreso, cuyos honorarios deberán cubrirse con recursos de autogenerados provenientes de los CENDIS.
- XII. Aplicar las evaluaciones psicométricas al personal de nuevo ingreso.
- XIII. Integrar un expediente de Fichas de Identificación de todo el personal que desempeñe alguna actividad laboral o preste servicio social en los CENDIS, sea cual sea su categoría.
- XIV. Vigilar y supervisar que los instructores y responsables de los CENDIS, contratados para cubrirse con recursos de autogenerados, cuenten con su respectivo contrato y sean considerados en la respectiva nómina.
- XV. Validar las incidencias, tiempo extra y/o guardias, que presenten y correspondan al personal de base que prestan sus servicios en los CENDIS.
- XVI. Presentar a la Subdirección de Servicios Educativos para su autorización, las propuestas de rotación del personal que labora en los CENDIS.
- XVII. Revisar los informes que presenten mensualmente las Responsables de la Operación de los CENDIS, y darles seguimiento.

- XVIII. Elaborar y presentar los informes periódicos del resultado de los informes presentados por las Responsables de la Operación de los CENDIS.
- XIX. Vigilar que los Programas Educativos que se imparten en los CENDIS, sean con apego a las Normas Generales para la Prestación del Servicio Educativo-Asistencial de los Centros de Desarrollo Infantil Delegacionales del Gobierno del Distrito Federal, emitidos por la Oficialía Mayor; los Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de los Centros de Educación Inicial, emitidos por la Secretaría de Educación Pública, así como los emitidos por la propia Delegación.
- XX. Solicitar a las autoridades de la Secretaría de Educación Pública, apoyo de capacitación y actualización para el personal de los CENDIS; asimismo solicitar copias de los reportes y estadísticas, que se generen en las supervisiones que se realicen, a fin de darles seguimiento a las observaciones emitidas en dichos reportes.
- XXI. Programar las reuniones periódicas de trabajo que se realizarán con las Responsables de la Operación de los CENDIS, a fin de evaluar sus programas de actividades, la administración de los recursos autogenerados, así como la integración de un diagnóstico que permita conocer sus problemáticas y alternativas de solución.
- XXII. Elaborar y presentar el informe de resultados de las reuniones de trabajo con las Responsables de la Operación de los CENDIS.
- XXIII. Programar y coordinar las reuniones que se realicen en los diferentes CENDIS, en las que participen los padres de familia, a fin de conocer las problemáticas ahí planteadas.
- XXIV. Elaborar y presentar el informe del resultado de las reuniones que se realicen con los padres de familia.
- XXV. Aplicar las evaluaciones periódicas a todo el personal que brinda sus servicios en los CENDIS, para evaluar el desempeño del trabajo realizado, así como el cumplimiento de los diferentes Programas.
- XXVI. Elaborar y presentar los informes de los resultados obtenidos en las evaluaciones aplicadas a todo el personal que brinda sus servicios en los CENDIS.
- XXVII. Evaluar la designación y/o sustitución de la persona responsable de cualquiera de los CENDIS, cuando se consideré necesario.
- XXVIII. Impulsar, fomentar y ampliar los servicios de educación inicial y preescolar en los CENDIS en coordinación con la Secretaría de Educación Pública, atendiendo sus programas aplicados a los Centros similares a éstos y que sean aplicables en forma general.
- XXIX. Vigilar la aplicación de los Programas de Medicina Preventiva en cada uno de los CENDIS, atendiendo adicionalmente lo que en materia emita la Secretaría de Salud.
- XXX. Coordinar los apoyos necesarios para la ejecución de los Programas de Medicina Preventiva.
- XXXI. Vigilar la aplicación de los Programas Nutricionales en cada uno de los CENDIS.
- XXXII. Proponer los cursos de capacitación, actualización, desarrollo profesional y superación personal que se requieran para el personal que brinda sus servicios en los CENDIS, con base a los resultados obtenidos de las diferentes evaluaciones aplicadas.
- XXXIII. Atender las necesidades de orientación y apoyo a los proyectos de las mesas directivas de los CENDIS.

4. La Responsable de la Operación del Centro de Desarrollo Infantil (CENDI), tendrá las siguientes facultades:

- I. Difundir las presentes Políticas y Normas Básicas de Operación de los Centros de Desarrollo Infantil (CENDIS), entre el personal que brinda sus servicios en el CENDI, así como vigilar su aplicación.
- II. Aplicar los controles necesarios para el manejo de las cuotas que se percibirán en el CENDI por concepto de inscripción, reinscripción y alimentación.
- III. Recibir las cuotas autorizadas que aportarán en cada ciclo escolar los padres de familia, por concepto de inscripción, reinscripción y alimentación.
- IV. Cumplir con lo estipulado en las Reglas para el Control y Manejo de los Ingresos que se Recauden por Concepto de Aprovechamientos y Productos que se Asignen a las Dependencias, Delegaciones y Órganos Desconcentrados que los Generen, Mediante el Mecanismo de Aplicación Automática de Recursos.
- V. Presentar en el primer bimestre del año el Programa de Aplicación de los Recursos de Autogenerados recaudados en el CENDI, considerando que sean para el óptimo desarrollo de las actividades del mismo.
- VI. Canalizar los ingresos autogenerados aportados por los padres de familia a la Dirección de Recursos Financieros en la Delegación Cuauhtémoc, en los tiempos y forma que indique ésta última.
- VII. Coordinar la administración los recursos humanos, financieros y materiales asignados para el desarrollo de las actividades en el CENDI, considerando los principios de austeridad, racionalidad, eficiencia y eficacia.
- VIII. Elaborar y presentar para su autorización con dos meses de anticipación, cualquier Programa de Actividades Extracurriculares que se pretenda realizar fuera o dentro de las instalaciones del CENDI, considerando la autorización por escrito de los padres de familia para cada menor.
- IX. Elaborar y presentar para su autorización, el proyecto de requerimientos de Material de Higiene Infantil y Material Didáctico que será solicitado a los padres de familia, para el uso y aprovechamiento de los menores.
- X. Recibir y controlar el Material de Higiene Infantil y Material Didáctico a utilizarse, proporcionado por los padres de familia, de acuerdo con lo autorizado.
- XI. Gestionar las incidencias, tiempo extra y/o guardias, que solicite y correspondan al personal de base que presta sus servicios en el CENDI.

- XII. Vigilar que los Programas Educativos que se imparten en el CENDI, sean con apego a las Normas Generales para la Prestación del Servicio Educativo-Asistencial de los Centros de Desarrollo Infantil Delegacionales del Gobierno del Distrito Federal, emitidos por la Oficialía Mayor; los Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de los Centros de Educación Inicial, emitidos por la Secretaría de Educación Pública, así como los emitidos por la propia Delegación.
- XIII. Proporcionar a la supervisión de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la información y/o renovación de las mesas directivas de los padres de familia al inicio de cada ciclo escolar.
- XIV. Asistir a las reuniones de trabajo convocadas por la Coordinación de CENDIS, a fin de evaluar sus programas de actividades, la administración de los recursos autogenerados y conocer sus problemáticas.
- XV. Presentar mensualmente a la Coordinación de CENDIS, un informe detallado de las actividades educativas, financieras y problemáticas presentadas en el CENDI.
- XVI. Realizar reuniones periódicas con los padres de familia de los menores que asisten al CENDI.
- XVII. Fomentar los servicios de educación preescolar en el CENDI, de acuerdo con lo señalado por la Secretaría de Educación Pública.
- XVIII. Participar en la elaboración de los programas Educativos que se realizarán en cada ciclo escolar.
- XIX. Apoyar en la aplicación de los Programas de Medicina Preventiva a realizarse en el CENDI.
- XX. Apoyar y vigilar la aplicación de los Programas Nutricionales a realizarse en el CENDI.
- XXI. Asistir a los cursos y talleres de capacitación, desarrollo profesional y superación personal, que sean programados.
- XXII. Elaborar el programa de mantenimiento preventivo y/o correctivo que se requiera realizar en el CENDI, y presentarlo a la Subdirección de Servicios Educativos para su aprobación.

CAPÍTULO SEGUNDO

DISPOSICIONES PARA EL PERSONAL OPERATIVO

1. Desempeñar sus labores conforme a las funciones que tiene asignadas y con apego a los programas de trabajo autorizados.
2. Participar de acuerdo con sus funciones en todas las actividades de carácter social, cívico, cultural y recreativo que propicien un ambiente adecuado para los menores.
3. Apoyar y orientar a los menores en la realización de todas sus actividades encaminadas a lograr un sano y completo desarrollo físico y mental.
4. Proporcionar sin distinción alguna, la debida atención y cuidados a todos los menores inscritos en los CENDIS.
5. Realizar actividades que tengan como finalidad la prevención de siniestros y accidentes que salvaguarden la integridad física de los menores, así como los bienes muebles e inmuebles.
6. Organizar el área a su cargo a fin de evitar la pérdida de ropa, alimentos, accesorios y demás bienes entregados por los padres usuarios.
7. Auxiliar en caso de emergencia a los menores que se encuentren en el CENDI.
8. Mantener una estricta vigilancia en los aspectos de seguridad e higiene en las instalaciones del CENDI, a fin de garantizar la seguridad de los menores.
9. Queda estrictamente prohibido el cobro de cualquier cuota diferente a las consignadas en el Punto número 5 del Capítulo Segundo "Cuotas por Concepto de Inscripción, Reinscripción y Alimentación en los CENDIS".
10. Para el desempeño de sus funciones el personal deberá de cumplir con lo establecido en las Condiciones Generales de Trabajo del Gobierno del Gobierno del Distrito Federal o bien al contrato de trabajo establecido y, en ningún caso serán afectados por las presentes Normas y Lineamientos.
11. Asistir a los cursos y talleres de capacitación, desarrollo profesional y superación personal, que sean programados.

TÍTULO III

DE LA ORGANIZACIÓN Y APORTACIONES EN LOS CENDIS

CAPÍTULO PRIMERO

ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS DE DESARROLLO INFANTIL

1. La Delegación para brindar el servicio de custodia, cuidado, alimentación y educación inicial y preescolar, actualmente tiene a su cargo los Centros de Desarrollo Infantil (CENDIS), incluyendo uno que proporciona el servicio en horario vespertino.
2. Dichos CENDIS se encuentran ubicados en mercados públicos y/o en colonias populares, los cuales poseen una capacidad de atención aproximada de dos mil trescientos niños, provenientes principalmente de familias de escasos recursos, que debido a sus condiciones económicas los padres de los menores no se encuentran en condiciones para atenderlos debidamente.
3. Cada CENDI deberá estar integrado por las siguientes áreas:
 - I. Área de Operación del CENDI.
 - II. Área Administrativa.
 - III. Área Pedagógica.
 - IV. Área de Psicopedagógica.
 - V. Área de Nutrición.
 - VI. Área de Trabajo Social.

4. Queda prohibido utilizar las instalaciones de los CENDIS para actividades ajenas a las labores educativas, salvo aquellas actividades que se realicen dentro del horario normal de actividades y con autorización expresa de las autoridades delegacionales competentes.

CAPÍTULO SEGUNDO

CUOTAS POR CONCEPTO DE INSCRIPCIÓN, REINSCRIPCIÓN Y ALIMENTACIÓN EN LOS CENDIS

1. Las cuotas que los usuarios aporten a los CENDIS, serán de carácter obligatorio conforme a los montos autorizados por la Secretaría de Finanzas del Gobierno del Distrito Federal.
2. La Dirección General de Administración en la Delegación Cuauhtémoc, previa petición de la Dirección General de Desarrollo Social, realizará las gestiones correspondientes ante la Secretaría de Finanzas del Gobierno del Distrito Federal, para someter para su autorización las cuotas que se cobrarán en cada ciclo escolar.
3. Las cuotas que aporten los padres usuarios del servicio que brindan los CENDIS, deberán de administrarse de acuerdo con lo señalado por las “Reglas para el Control y Manejo de los Ingresos que se Recauden por Concepto de Aprovechamientos y Productos que se Asignen a las Dependencias, Delegaciones y Órganos Desconcentrados que los Generen, Mediante el Mecanismo de Aplicación Automática de Recursos” emitidas por la Secretaría de Finanzas del Gobierno del Distrito Federal, así como por los Procedimientos que emita la propia Delegación.
4. La Dirección General de Administración en la Delegación Cuauhtémoc en coordinación con la Dirección General de Desarrollo Social, implementarán los mecanismos de control que permitan dar transparencia al proceso de recaudación y ejercicio de los recursos autogenerados por cada CENDI.
5. Las cuotas de autogenerados que aportarán los padres usuarios al CENDI, serán por tres conceptos:
 - I. Inscripción.- Serán efectuadas una vez al año, con base a lo que establezca la Dirección General de Desarrollo Social.
 - II. Reinscripción.- Serán efectuadas una vez al año, con base a lo que establezca la Dirección General de Desarrollo Social.
 - III. Alimentación.- Serán Cubiertas semanal, quincenal o mensualmente y por la cantidad mínima que establezca la Dirección General de Desarrollo Social.
6. Las Responsables de la Operación de cada CENDI, deberán de recaudar directamente las cuotas establecidas y se utilizarán los formatos o documentos comprobatorios que determine la Dirección de Recursos Financieros en la Delegación Cuauhtémoc.
7. Los documentos comprobatorios de los ingresos autogenerados, sin excepción deberán de estar debidamente foliados, sellados y deberán de ostentar la firma del Responsable de la Operación de cada CENDI, debiendo de utilizar consecutivamente los folios que le sean proporcionados por la Jefatura de la Unidad Departamental de Autogenerados en la Delegación Cuauhtémoc.
8. La Jefatura de la Unidad Departamental de Autogenerados en la Delegación Cuauhtémoc llevará el control de las dotaciones de los documentos comprobatorios, considerando sin excepción que para realizar otras dotaciones deberán liquidar o comprobar la conclusión de la dotación anterior.
9. Los documentos comprobatorios de ingresos deberán de ser enviados semanalmente por la Responsable de la Operación de cada CENDI, a la Jefatura de la Unidad Departamental de Autogenerados en la Delegación Cuauhtémoc para su registro y control de acuerdo con las fechas establecidas por esta última, conservando copia de los mismos.
10. Las Responsables de la Operación de cada CENDI, mantendrán a su cargo la guarda y custodia de los recursos hasta el día siguiente hábil en que deberá realizar el depósito de los mismos, en la cuenta de cheques que determine la Dirección General de Administración en la Delegación Cuauhtémoc, además de que se harán responsables de cualquier mal uso.
11. En caso de que los recursos no puedan ser depositados el día siguiente hábil de su recaudación, deberán ser depositados al día hábil siguiente, a excepción de cuando corresponda al cierre de mes.
12. Para el cierre de mes, se deberá hacer el depósito los días 30 o 31 según corresponda y en su caso el último día hábil del mes.
13. Los recursos autogenerados deberán aplicarse para la adquisición de alimentos, materiales, servicios generales y servicios profesionales, mantenimiento de instalaciones y equipo y demás conceptos autorizados, que tengan como objetivo cubrir las necesidades inherentes a la realización de las funciones y actividades de cada CENDI, donde se recaudaron los mismos.
14. La Subdirección de Recursos Financieros en la Delegación Cuauhtémoc establecerá los formatos correspondientes, a través de los cuales las Responsables de la Operación de cada CENDI previo acuerdo con la Subdirección de Servicios Educativos, solicitará semanal o mensualmente los recursos que ocupará en los conceptos de alimentación, servicios, nómina, etc.
15. La disposición de recursos a través de la cuenta de cheques, deberá realizarse al amparo de la solicitud de recursos autogenerados, autorizado por el Director General de Desarrollo Social.
16. La Dirección de Recursos Financieros en la Delegación Cuauhtémoc comunicará las partidas presupuestales que podrán afectarse para el ejercicio de los ingresos autogenerados, así como los procedimientos a los que deberán sujetarse.
17. Las Responsables de la Operación de cada CENDI, deberán de prever las adquisiciones de bienes y/o servicios requeridos semanal o mensualmente. En caso, de que se programen compras individuales que rebasen el límite establecido por la Dirección General de Administración en la Delegación Cuauhtémoc, deberán presentar su requisición de Compra a la Subdirección de Recursos Materiales, no podrán por ningún motivo podrán fraccionar las adquisiciones de bienes y/o contrataciones de servicios para no rebasar el monto establecido.

18. Ningún CENDI podrá solicitar la adquisición de bienes y/o contratación de servicios que rebasen el saldo disponible de sus recursos o bien, de aquellos materiales que sean entregados en especie, por los padres de familia.

19. Para el pago del personal que realiza alguna actividad específica en cualquiera de los CENDIS, y que su salario será cubierto con recursos de autogenerados, se deberá de elaborar el contrato de prestación de servicios profesionales, en el que se especificará el porcentaje a pagar de acuerdo a las cuotas mensuales aportadas al CENDI correspondiente, duración del contrato, actividad y horario, por lo que no se podrán pagar honorarios a ninguna persona o trabajador, sí no se generan los recursos.

20. Los contratos de prestación de servicios profesionales deberán estar elaborados por la Jefatura de la Unidad Departamental de Autogenerados en la Delegación Cuauhtémoc y validados por la Dirección General de Jurídica y Gobierno.

21. La contratación y el pago del personal a través de autogenerados, quedará bajo la responsabilidad de la Dirección General de Desarrollo Social, quedando sujeto a la capacidad económica que se tenga para cubrirlo.

22. La contratación de los prestadores de servicio con recursos autogenerados, se deberá realizar con estricto apego a los lineamientos vigentes en la Delegación y se fijarán como honorarios los que determine y autorice la Dirección General de Administración de la Delegación.

CAPÍTULO TERCERO

MATERIAL DE HIGIENE INFANTIL Y MATERIAL DIDÁCTICO PROPORCIONADO POR LOS PADRES DE FAMILIA PARA USO DE LOS MENORES

1. El Material de Higiene Infantil y el Material Didáctico, será solicitado únicamente en las cantidades y periodos establecidos y autorizados por el Director General de Desarrollo Social.

2. El Material de Higiene Infantil y el Material Didáctico, no deberán ser excesivos ni onerosos; no se podrá exigir marca, logotipo o lugar de compra.

3. El Material Didáctico, se solicitará una vez durante cada ciclo escolar.

4. El Material de Higiene Infantil, se solicitará dos veces durante el ciclo escolar.

5. Los padres de familia entregarán por cada menor que hayan inscrito, el Material de Higiene Infantil y el Material Didáctico dentro del plazo máximo de quince días a la fecha establecida por la Dirección General de Desarrollo Social, una vez concluido dicho plazo se procederá a la suspensión del servicio hasta la entrega completa del mismo.

TÍTULO IV

DE LA INSCRIPCIÓN, ASISTENCIA, SEGURIDAD E HIGIENE DE LOS MENORES EN LOS CENDIS

CAPÍTULO PRIMERO

TRÁMITES DE INSCRIPCIÓN Y REINSCRIPCIÓN DE LOS MENORES

1. Del perfil de los usuarios.

I. Ser madre trabajadora en servicio activo.

II. Ser padre trabajador en servicio activo.

III. En ambos casos se dará preferencia a las personas que se encuentren en situación de vulnerabilidad y extrema pobreza.

2. Para el caso del padre que trabaje, sólo se dará el servicio del CENDI, cuando sea viudo o cuando por resolución judicial, éste obtenga la custodia del menor; por lo que, en ambos casos deberá presentar la documentación soporte en original y copia.

3. De la población beneficiaria.

I. La edad de los menores para ser inscritos en el Nivel de Educación Inicial, será de 1 año 7 meses hasta 4 años 11 meses.

II. La edad de los menores para ser inscritos en el Nivel de Preescolar, será de 5 años hasta 5 años 11 meses.

III. No se permitirá por ningún motivo la inscripción de lactantes con edad menor a de 1 año 7 meses.

4. Las reinscripciones de los niños inscritos en ciclo anterior, se realizarán preferentemente en los meses de julio y agosto antes de las inscripciones.

5. Las inscripciones se realizarán una vez concluidas las reinscripciones, de acuerdo con el orden en que se encuentren los menores anotados en la lista de espera.

6. El límite de cupo existente en los CENDIS, será en función a la capacidad instalada tanto en espacio físico de cada CENDI, como del personal asignado a las diferentes salas, a fin de garantizar las condiciones óptimas y de seguridad durante la estancia de los menores, conforme a la normatividad establecida por la Secretaría de Educación Pública.

7. La capacidad de cupo se respetará de acuerdo al número progresivo de registro en la agenda respectiva, mismas que estarán a cargo de la Coordinación de CENDIS.

8. Bajo ninguna circunstancia se lucrará con los lugares disponibles en cada uno de los CENDIS; por lo que, queda bajo responsabilidad de la Coordinación de CENDIS el cumplimiento a lo señalado en el numeral anterior.

9. Toda solicitud de inscripción a cualquier CENDI, deberá hacerse por escrito detallando los datos generales del menor y de la madre o padre, así como los motivos que originan su petición; ésta solicitud deberá ser dirigida al titular de la Subdirección de Servicios Educativos y podrá ser entregada en las oficinas de la Coordinación de CENDIS.

10. Las relaciones de los menores que quedarán inscritos por cada CENDI deberán ser colocadas en un lugar visible en el acceso de cada CENDI, debiendo contar con la firma de autorización del titular de la Subdirección de Servicios Educativos.

11. Para llevar a cabo el registro de inscripción en cualquiera de los CENDIS, la madre o padre del menor deberán de cumplir con los siguientes requisitos:

I. Llenar solicitud, la cual será entregada por la Coordinación de CENDIS, debidamente sellada y foliada.

II. Acta de Nacimiento del menor, en original y copia.

III. Cartilla de Vacunación, en original y copia.

IV. Presentar Exámenes Médicos al menor, sin excepción alguna, consistente en:

a) Biometría Hemática.

b) Exudado Faríngeo.

c) General de Orina.

d) Coproparasitoscopia.

V. Presentar cuatro fotografías tamaño infantil de:

a) Menor.

b) Madre.

c) Padre.

d) Persona(s) autorizada(s) para recoger al menor.

e) Tutor (en caso de haberlo).

VI. Comprobante de domicilio.

VII. Credencial de Elector.

VIII. Constancia de Trabajo.

12. El personal operativo que efectúe las inscripciones o reinscripciones, cotejarán los datos en los documentos originales y los devolverán en ese mismo acto.

13. Una vez cubierto los requisitos de referencia, así como la valoración técnica del área médica, se programará la fecha de alta al CENDI y se informará de la misma a los padres.

14. Los padres de familia deberán firmar una carta compromiso proporcionada por la Coordinación de CENDIS, misma que formará parte del expediente del menor en donde autorizarán y se comprometerán a lo siguiente:

I. Pagar puntualmente los montos por concepto de inscripción, reinscripción y alimentación, autorizados por la Secretaría de Finanzas del Gobierno del Distrito Federal y considerados en las "Reglas para el Control y Manejo de los Ingresos que se Recauden por Concepto de Aprovechamientos y Productos que se Asignen a las Dependencias, Delegaciones y Órganos Desconcentrados que los Generen, Mediante el Mecanismo de Aplicación Automática de Recursos".

II. Presentar al menor puntualmente en un horario de las 8:30 a las 9:00 horas y recogerlo entre las 15:00 y 15:30 horas, como tiempo límite máximo.

III. Autorizar como máximo a dos personas (mayores de 18 años), para recoger al menor.

IV. Autorizar al personal del CENDI para trasladar al menor a un hospital o clínica en caso de urgencia médica.

V. Entregar en las cantidades y tiempos establecidos por la Dirección General de Desarrollo Social, el Material de Higiene Infantil y Material Didáctico que utilizará el menor.

VI. Presentar a los menores en los CENDIS con los uniformes maternos y preescolares que se les indique al inicio del ciclo escolar.

15. Para llevar a cabo el registro de reinscripción en cualquiera de los CENDIS, la madre o padre deberán de cumplir con los siguientes requisitos:

I. Para continuar gozando del servicio educativo asistencial, la madre o padre usuarios deberán actualizar cada año el expediente del menor, al inicio del ciclo escolar.

II. Cuando la madre o el padre no desee reinscribir a su hijo para el siguiente ciclo escolar, deberá informarlo por escrito a la Subdirección de Servicios Educativos antes del periodo de inscripciones para el siguiente ciclo escolar, dicho documento se integrará al expediente del menor.

III. Si posteriormente la madre o padre usuarios desean seguir con la prestación del servicio, deberán realizar los trámites nuevamente, previa verificación de cupo en cualquiera de los CENDIS.

16. No podrán inscribir a sus menores en el CENDI aquellas personas que brinden sus servicios en el mismo, salvo autorización expresa del Director General de Desarrollo Social, procurando tener el menor contacto posible.

17. Las Responsables de la Operación de cada CENDI, proporcionarán a los padres de familia copia de los Títulos y Capítulos de las presentes Normas y Lineamientos, en los cuales tengan ingerencia estos últimos, dando a conocer a los mismos la relevancia de éstas y exhortando a cumplir con ellas.

18. La Coordinación de CENDIS, deberá llevar un estricto control estadístico de las bajas de los alumnos, para ocupar las vacantes efectuará en coordinación con las Responsables de la Operación de los CENDIS que corresponda, un periodo extraordinario de inscripciones.

19. Mensualmente la Coordinación de CENDIS, deberá de informar a la Subdirectora de Servicios Educativos, la población, vacantes, bajas y lista de espera para cada CENDI.

C A P Í T U L O S E G U N D O **P U N T U A L I D A D Y A S I S T E N C I A**

1. Los padres usuarios cuidarán que el menor asista con regularidad al CENDI, a fin de que éste reciba y realice con efectividad las actividades formativas programadas.
2. Los padres usuarios o las personas autorizadas, presentarán al menor entre las 8:30 y 9:00 horas contando con una tolerancia de 15 minutos, que será de 9:00 a 9:15 horas después del tiempo de tolerancia, no se dará el servicio.
3. Los padres usuarios o las personas autorizadas, deberán de recoger a los menores entre las 15:00 y 15:30 horas contando con una tolerancia de 15 minutos, que será de 15:30 a 15:45 horas. Después de las 15:45 horas, se entregará al menor previa aplicación de una amonestación por escrito. Al acumular dos amonestaciones en el mes, se suspenderá el servicio por un día.
4. Al acumular tres suspensiones de retardo grave en el ciclo escolar, se cancelará definitivamente el servicio.
5. Se contemplará turno de atención vespertino o ampliación de horarios, si los medios humanos y materiales lo sustentan y si las necesidades lo exigen, previa autorización del Director General de Desarrollo Social.
6. Los horarios de atención de cada CENDI deberán ser especificados y puestos a la vista de los usuarios y, no podrán ser modificados.

CAPÍTULO TERCERO

CONTROL Y SEGURIDAD DEL MENOR EN EL CENDI

1. Sin excepción, los padres usuarios o las personas autorizadas, deberán presentar diariamente la credencial del menor entregada por el CENDI al personal que se encuentra en el filtro del mismo; dicha credencial les será devuelta a la hora de recoger al menor, cesando en ese momento la responsabilidad del CENDI en cuanto al menor. En caso de pérdida de este documento, deberá notificarse a la Coordinación de CENDIS y presentar las fotografías necesarias para la reposición inmediata.
2. De no presentar la citada credencial por cualquier motivo, los usuarios, se harán acreedores a los reportes correspondientes y en el caso de reincidir hasta dos veces en el mismo mes, por ningún motivo se les permitirá a los menores el acceso al CENDI.
3. Entregarán o recogerán al menor exclusivamente las personas autorizadas en la solicitud de inscripción, de los cuales se registrará nombre y fotografía en la credencial entregada por el CENDI. Cualquier variación de corresponsables deberá ser notificada a la Coordinación de CENDIS, para realizar las modificaciones correspondientes.
4. Sin distinción de persona no se entregará al menor, a ninguna persona que no esté autorizada, quedando en custodia de la responsable de la Operación del CENDI, hasta en tanto no se presenten cualquiera de los padres del menor o el tutor.
5. A la hora del filtro, la madre o persona autorizada deberá permanecer en el CENDI durante la revisión del menor, no pudiéndose retirar hasta que ésta concluya.
6. Es responsabilidad del usuario presentar diariamente la ropa y accesorios completos que el menor utilizará durante su estancia en el CENDI, marcados claramente con el nombre y apellidos del niño, sin apodos ni diminutivos.
7. El CENDI no se hará responsable de los artículos sin nombre, si el caso lo amerita, no se prestará el servicio a quienes no presenten el material requerido.
8. Queda prohibido que los niños introduzcan juguetes, objetos de valor, golosinas o artículos que puedan ocasionar algún accidente.
9. Sólo podrán pasar al interior del CENDI, con autorización de la Responsable de la Operación del CENDI, los usuarios (sin acompañantes), los familiares únicamente en eventos especiales programados y autorizados.
10. Los padres y/o personas autorizadas, se conducirán en todo momento con cuidado, respeto y cortesía, hacia otros usuarios y personal del CENDI.
11. De surgir palabras altisonantes y/o agresión física, el usuario se hará acreedor a un reporte por escrito, de reincidir en esta conducta previa acta de hechos, se procederá a la suspensión del servicio durante el ciclo escolar.

CAPÍTULO CUARTO

HIGIENE Y SALUD INTEGRAL DEL MENOR

1. Los padres deberán presentar a los niños aseados, uñas cortas y limpias, zapatos lustrados (absteniéndose de hacerlo en el recibidor del CENDI). Los alumnos de maternal y preescolar, deberán portar el uniforme completo marcado con su nombre. En caso contrario, los usuarios se harán acreedores a un reporte por escrito, al acumular dos en un mes, se suspenderá el servicio por un día.
2. Los padres informarán al personal del CENDI que se encuentre en el filtro sobre peculiaridades de salud del menor durante las últimas 12 horas, a fin de que se determine si se permite el ingreso o no del menor.
3. En caso de que el menor por prescripción médica requiera de tomar algún medicamento, se deberá de informar al personal del CENDI las cantidades y periodos en que deberán suministrarse, así como dejar los medicamentos y la receta médica original.
4. Los padres no presentarán al menor con signos o síntomas de enfermedades infectocontagiosas, uso de yeso, sutura, férulas, etc.
5. Los padres recogerán en un plazo no mayor de 60 minutos, a sus hijos o hijas cuando se les comunique vía telefónica que éstos han enfermado o sufrido un accidente durante su estancia en el CENDI. Si el caso lo amerita el menor será trasladado al Centro Médico más cercano.

6. Los padres cuidarán que el menor no sufra maltrato físico y/o psicológico.
7. Si el personal del CENDI detecta algún indicio de maltrato físico y/o psicológico de un menor, procederá a realizar la investigación pertinente y canalizar el caso a la instancia correspondiente, que conforme a derecho corresponda.
8. Si se detecta maltrato del menor por personal del CENDI, se dará aviso a la Coordinación de CENDIS, y se tomarán las medidas de apremio correspondientes y en caso de reincidir el personal involucrado en el maltrato será suspendido definitivamente.
9. Se prohíbe la estancia o permanencia dentro de cualquier CENDI de animales domésticos como perros, gatos, aves, etc. A fin de prevenir accidentes y/o propagación de enfermedades por contacto con dichos animales, y sólo se permitirá la presencia de alguno que pueda apoyar el desarrollo de actividades pedagógicas.
10. En caso de contingencia ambiental, se deberá cancelar sin excepción las actividades exteriores, aun cuando sean salidas grupales programadas con anticipación y cada CENDI deberá elaborar un plan de actividades para realizarlo con los niños en el interior de sus salones.
11. Como una medida de apoyo a la salud escolar, queda prohibido fumar en presencia de los menores o en cualquier espacio del CENDI.

TITULO V
DE LOS PROGRAMAS A IMPLEMENTAR EN LOS CENDIS
CAPÍTULO PRIMERO
PROGRAMA EDUCATIVO

1. La educación que se imparta en los CENDIS, será con estricto apego a los lineamientos y programas establecidos por la Secretaría de Educación Pública.
2. El servicio que se brindará en los CENDIS, podrá ser de acuerdo con su capacidad y será en dos niveles:
 - I. Educación Inicial de 1 año 7 meses hasta 2 años 11 meses de edad.
 - II. Educación Preescolar de 3 años hasta 5 años 11 meses de edad.
3. Los Programas Educativos deberán contemplar un adecuado desarrollo de las aptitudes físicas e intelectuales de acuerdo con las edades de los menores; por lo que, la Subdirección de Servicios Educativos deberá de vigilar que dichos programas sean elaborados por especialistas en el área pedagógica.
4. Los Programas Educativos para cada ciclo escolar, deberán ser presentados al Director General de Desarrollo Social para su conocimiento y autorización
5. Al inicio del ciclo escolar la Responsable de la Operación del CENDI y el personal docente darán a conocer a los padres y madres de familia los propósitos de la educación inicial y preescolar y la forma de trabajo que se desarrollará durante el ciclo escolar.
6. Deberán de desarrollarse tareas con la intención de afianzar las relaciones de convivencia y respeto entre los menores, así como de la conservación de todas las instalaciones del plantel; responsabilizando y comprometiendo al menor para que cuide y valore lo que a él o a ella le pertenece, favoreciendo con ello aspectos determinantes en su formación.
7. Para reforzar el proceso de enseñanza aprendizaje, se realizarán conforme al nivel de desarrollo e intereses de los menores, entre otras actividades las siguientes:
 - I. Formar y reforzar hábitos de higiene, cortesía, respeto, alimenticios, camaradería, etc.
 - II. Fomentar los valores y conocimiento de los derechos de los menores en la escuela y el hogar.
 - III. Realizar actividades ecológicas que favorezcan el amor y cuidado de los seres vivos y el entorno.
 - IV. Realizar acciones para la clasificación y reciclaje de la basura.
 - V. Poner atención para que cada una de las festividades cívicas marcadas en el calendario escolar, se efectúen en la fecha considerada, con seriedad y respeto.
 - VI. Realizar cada lunes los honores a la Bandera Nacional, realizando ceremonias sencillas y breves.
 - VII. Destacar la igualdad de derechos, oportunidades y deberes, entre los menores.
 - VIII. Planear, promover y realizar actividades innovadoras.
8. Las labores educativas en cada CENDI, se sujetarán al Calendario Escolar oficial que emite la Secretaría de Educación Pública, considerando la misma cantidad de días de trabajo efectivo.

CAPÍTULO SEGUNDO
PROGRAMAS DE MEDICINA PREVENTIVA Y NUTRICIONAL

1. Antes de iniciar cada ciclo escolar, la Subdirección de Servicios Educativos y la Coordinación de Servicios Médicos elaborarán los Programas de Medicina Preventiva a efectuarse en cada CENDI.
2. La Coordinación de CENDIS y las Responsables de la Operación de cada CENDI, brindarán el apoyo necesario para la realización de dichos Programas, informando a los padres usuarios del servicio, de los resultados obtenidos.
3. Los Médicos que realicen las visitas a los CENDIS para las revisiones preventivas, en su caso extenderán la respectiva receta médica, la cual deberá ser entregada a la persona que asiste a recoger al menor.
4. En caso de que al realizar la revisión sea detectada alguna enfermedad que requiera de reposo inmediato del menor, se dará aviso de inmediato a cualquiera de los padres para que asista a recoger al niño, en caso de que la enfermedad detectada sea de carácter contagiosa el menor afectado no deberá de presentarse en el CENDI, hasta cumplir con los días de recuperación determinados por el médico a fin de evitar contagio al resto de los menores.

5. Los médicos podrán determinar la suspensión del servicio cuando se juzgue conveniente, en razón de la preservación de la salud del menor y de todo el personal.
6. En caso de que alguno de los menores requiera asistencia odontológica, a criterio de los padres podrán ser atendidos en los CENDIS que cuenten con unidades odontológicas, debiendo ser presentados por alguno de sus padres o bien por algún familiar, exhibiendo el pase correspondiente para que les sea permitido el acceso.
7. El Programa Nutricional que se aplicará para cada ciclo escolar, deberá de ser con apego al cuadro básico que para cada edad esté autorizado por la Secretaría de Salud y la Secretaría de Educación Pública.
8. Dicho Programa deberá ser realizado considerando un diferente menú para cada día de la semana; por lo que, no existe un límite en cuanto al número de menús que deberán de integrar el Programa de Alimentación.
9. La Subdirección de Servicios Educativos deberá de asegurarse de que los Programas de Alimentación para los menores, sean realizados por personal especializado en la materia a fin de que los alimentos cumplan con los nutrientes necesarios, para que contribuyan a un sano desarrollo físico y mental de los menores.
10. Los Programas de Alimentación una vez autorizados por el Director General de Desarrollo Social, deberán ser distribuidos en los CENDIS, para su aplicación.
11. La Coordinación de CENDIS, deberá vigilar el estricto cumplimiento de los Programas de Alimentación en cada uno de los CENDIS, realizando supervisiones periódicas.
12. Deberán realizarse evaluaciones periódicas a fin de conocer si los menús que integran el Programa de Alimentación están cumpliendo con su objetivo.
13. Los alimentos serán proporcionados en cada CENDI en el siguiente horario: Desayuno para la Población en General de las 8:30 a las 9:00 horas y la Comida será para Maternales de las 12:30 a las 13:00 horas y para Preescolar será de las 13:00 a las 13:30 horas diariamente, en las porciones y de acuerdo con los menús establecidos en el Programa de Alimentación.
14. En caso de que los menores hubiesen ingerido alimentos antes de la hora de entrada al CENDI, deberá ser informado éste hecho al personal de la recepción.

CAPÍTULO TERCERO PROGRAMA DE PROTECCIÓN CIVIL EN CADA CENDI

1. En cada uno de los CENDIS, deberán realizarse simulacros de evacuación en caso de siniestro cuando menos tres veces por año, mediando entre uno y otro un período no inferior a noventa días naturales.
2. Para dar cumplimiento a lo anterior, las Responsables de la Operación de cada CENDI, deberá apegarse a los lineamientos establecidos por el Reglamento de Protección Civil para el Distrito Federal.
3. Las Responsables de la Operación de cada uno de los CENDIS, a través de la Coordinación de CENDIS, deberán solicitar a la Subdirección de Protección Civil, la información necesaria o el personal adecuado para proporcionar la capacitación correspondiente al personal que brinda sus servicios en el CENDI.
4. Los CENDIS deberán contar con la señalización y rutas de evacuación correspondientes, así como los extintores necesarios, para que en caso de siniestro, tanto los menores, así como el personal que labora en el mismo pueden desalojar el inmueble.
5. Con el propósito de mantener los espacios libres de muebles o materiales de desecho dentro de los planteles, la Responsable de la Operación de cada CENDI deberá de realizar las gestiones necesarias para el desalojo de dichos materiales de desecho, evitando la acumulación de los mismos.
6. El CENDI deberá estar aislado de ruidos, malos olores y de cualquier instalación que pudiera representar molestias o riesgos para los menores y personal docente.
7. Las Responsables de la Operación de cada uno de los CENDIS, deberán de cumplir con las normas del Programa de Seguridad y Emergencia Escolar en el Distrito Federal; del Programa para la Atención Integral de la Salud del Escolar; así como las disposiciones que determinen las autoridades en materia de seguridad escolar.

TÍTULO VI DE LOS DERECHOS, COMPROMISOS Y OBLIGACIONES DE LOS USUARIOS DE LOS CENDIS

CAPÍTULO PRIMERO DERECHOS DE LOS MENORES EN CADA CENDI

1. Recibir atención efectiva en el cuidado, protección y bienestar durante su estancia.
2. Desarrollar su personalidad, aptitudes, capacidad física y mental al máximo de sus potenciales en su clima de respeto, libertad y armonía.
3. Contar con instalaciones que mantengan medidas de seguridad y sanidad en cada una de las áreas en que realiza sus actividades.
4. Descansar, jugar y divertirse en un ambiente sano y feliz.
5. Expresar libremente lo que piensa y siente.
6. Ser protegido y que nadie maltrate su cuerpo, sus pensamientos y sentimientos.
7. Todos aquellos consagrados en las Leyes y Convenciones sobre los Derechos de los Niños.

CAPÍTULO SEGUNDO

COMPROMISOS DE LOS PADRES CON LAS LABORES EDUCATIVAS

1. En los CENDIS, se realizan actividades pedagógicas y nutricionales programadas en función al crecimiento gradual del menor, condición que los padres de familia deberán prolongar en el hogar a fin de cumplir con el cometido de formación educativa CENDI–HOGAR.
2. Es obligación de la madre o padre de familia asistir cuando sean requeridos mediante el respectivo citatorio, por la Responsable de la Operación o Maestra del CENDI para tratar asuntos relacionados con la educación de sus hijos, éstos deberán acudir invariablemente; de no hacerlo, se harán acreedores a un reporte por escrito, al acumular dos, se suspenderá el servicio por un día.
3. Invariablemente se deberán respetar las actividades educativas, de alimentación y cuidados del niño, mientras este se encuentre en el CENDI (sin excepción de las madres que laboran en el mismo). De infringir lo anterior, se harán acreedores a un reporte por escrito, en caso de ser madre trabajadora del mismo CENDI, de reincidir, será sancionada con el cambio de su hijo a otro CENDI.
4. Por ningún motivo y bajo ninguna circunstancia los padres de familia, podrán y/o deberán intervenir en la organización de cualquier CENDI.

CAPÍTULO TERCERO

DERECHOS Y OBLIGACIONES DE LOS PADRES USUARIOS DE LOS CENDIS

1. Recibir un servicio educativo integral para sus hijos e hijas, dentro de un marco afectivo y de calidad.
2. Recibir para sus hijos e hijas, un servicio asistencial e integral que propicie su óptimo desarrollo.
3. Ser tratado con amabilidad y respeto por el personal del CENDI y autoridades delegacionales.
4. Ser informados de las condiciones y avances del desarrollo integral del menor en forma individual en los casos que así ameriten por parte de las distintas áreas técnicas.
5. Recibir la orientación necesaria a través de juntas, conferencias y pláticas, con el fin que participen activamente en la formación de sus hijos.
6. Presentar por escrito las quejas, sugerencias o inconformidades sobre el servicio que prestan los CENDIS dependientes de la Delegación, en la Subdirección de Servicios Educativos.
7. Ser informado cuando él menor sufra un accidente o síntoma de alguna enfermedad durante su estancia en el CENDI.
8. Recibir constancia de presencia, el padre o madre usuaria durante el tiempo que permanezca en el CENDI.
9. Recibir constancia oficial de la Secretaría de Educación Pública que avale el nivel de 3° de preescolar en el CENDI (cuando lo haya cursado), dentro de la edad establecida por la misma Secretaría.
10. Cumplir con las disposiciones respectivas, contenidas en las presentes Normas y Lineamientos.
11. Cuando así lo requieran, deberán solicitar a la Responsable de la Operación del CENDI la autorización correspondiente para que el menor deje de asistir hasta por dos días consecutivos en un mes, o justificar oportuna y plenamente sus inasistencias con documentos idóneos.
12. Abstenerse de ingresar a las áreas de custodia, alimentación, enseñanza, recreación y en general, a todas aquellas en que se proporcione atención a los menores, salvo autorización expresa de la Responsable de la Operación del CENDI.
13. Reportar por escrito cualquier cambio de domicilio, teléfono o de las personas autorizadas para recoger a los menores.
14. Abstenerse de dar gratificaciones de cualquier índole al personal del CENDI.
15. Informar por escrito a la Coordinación de CENDIS, cualquier anomalía detectada en el funcionamiento del CENDI y formular las sugerencias que se consideren pertinentes.
16. Autorizar por escrito cualquier participación de su hijo en cualquier actividad extracurricular que se realice y, que por ello deban los menores salir del CENDI.

TRANSITORIOS

Primero.- Publíquese en la Gaceta Oficial del Distrito Federal.

Segundo.- Las presentes Normas y Lineamientos Básicos para la Operación de los Centros de Desarrollo Infantil dependientes de la Delegación (CENDIS), entrarán en vigor al día siguiente de su publicación.

Tercero.- La Dirección General de Desarrollo Social, deberá de reproducir y distribuir entre los funcionarios y personal involucrado en la Operación de los CENDIS, el presente documento para su conocimiento y aplicación.

Cauhtémoc, Distrito Federal a los quince días del mes de octubre del año de dos mil cuatro.

JEFA DELEGACIONAL DEL GOBIERNO DEL DISTRITO FEDERAL EN CUAUHTÉMOC

(Firma)

LIC. VIRGINIA JARAMILLO FLORES

VER ANEXO EN PDF

**ANEXO SEDESOL ESTRUCTURA DEL SISTEMA
NORMATIVO DE EQUIPAMIENTO**

BLOQUE III
LA DIRECCIÓN, ORGANIZACIÓN Y
ESTRUCTURACIÓN DEL PROCESO
EDUCATIVO

DE LOS CENTROS INFANTILES⁸.

Un nuevo concepto de la educación de la primera infancia exige necesariamente un nuevo tipo de centro, capaz en su estructura, organización y funcionamiento, de adecuarse a las exigencias de los fines y propósitos de la misma. Esto no quiere decir que se haga indispensable crear un tipo diferente de edificación (aunque la actual ha de satisfacer todas las demandas que exige el proyecto educativo y de no suplirlas se imponen modificaciones o nuevas áreas), sino que el centro como tal, en la esencia de su función, esté al nivel de lo que el nuevo currículo requiere, de acuerdo con las exigencias de los modernos programas.

En sí mismo el nuevo centro infantil no implica un problema de inversiones de tipo constructivo, sino una mentalidad de trabajo diferente, que a partir de condiciones mínimas estructurales se plantee:

- Una proyección al pasado, asumiendo lo mejor de la cultura pedagógica precedente, y adecuándola a las necesidades de la época contemporánea.
- Una proyección al presente, garantizando la atención y educación más apropiada de los niños que asisten al centro infantil, sobre la base de la asimilación de los últimos avances científicos de la teoría educativa, de la biología y la neurología, de la nutrición, de la cibernética, entre otros.
- Una proyección al futuro, para formar hombres y mujeres capaces de jugar un rol activo y dinámico en la sociedad que les habrá de tocar vivir.

Todo esto cristalizando en una proyección metaeducativa, referida no solamente a formar ciudadanos capaces, sino a posibilitar la transformación de la sociedad, que tiene en la educación a uno de sus medios y pilares más importantes para la consecución de esa transformación.

1. DE LOS AGENTES EDUCATIVOS.

En la mayoría de las sociedades actuales se elogia la necesidad de brindar una atención integral a los niños menores de seis años, por considerarse que estos primeros años de la vida son básicos para el desarrollo del individuo. Este concepto de atención integral implica, por una parte, la satisfacción de las necesidades básicas de los niños para la preservación de la vida y de su integridad, y por otra, aquellas relacionadas con su aprendizaje y desarrollo, acorde con las particularidades y condiciones que caracterizan a la edad.

Es decir, que un resumen de este concepto indica la necesidad de cuidados básicos y de la posibilidad de una educación en los primeros años de la vida. A partir de estos conceptos, se debate entonces la cuestión de quiénes son, o deben ser, los agentes principales en esta atención integral, lo que implica la consideración del papel que corresponde a la familia y los demás agentes externos en esta atención. Esto ha llevado fundamentalmente a tres posiciones:

1. La que considera que la atención integral a los niños de 0 a 6 años ha de corresponder exclusivamente a la familia.
2. La que enfatiza que esta atención debe recaer fundamentalmente en agentes externos especializados y técnicamente capacitados.
3. La que concilia ambas posiciones y establece que debe ser una labor complementaria entre ambos tipos de agentes.

En la práctica real la mayoría de los países se inclina hacia la tercera posición. Y aún dentro de ésta, se asume que, dada la vulnerabilidad y susceptibilidad de los niños de estas edades a la acción nociva o iatrogénica de los más diversos agentes físicos y psicológicos, la dependencia de estos para la satisfacción de sus necesidades, la plasticidad del desarrollo en las primeras edades, entre otros factores, evidencia la importancia de la familia en la atención y satisfacción de estas necesidades básicas y de desarrollo humano.

Es por ello que se destaca el rol insustituible de la familia durante estos seis primeros años de la vida, en particular durante el primero, no por ello, en muchas constituciones y documentos oficiales se establece a la familia como la célula fundamental de la sociedad, y se plantea a la misma como el modelo natural más perfecto para la atención integral de los niños.

Pero, aún reconociendo este rol fundamental, a su vez se plantea la disyuntiva de si la familia, o todas las familias, poseen las condiciones económicas, sociales y educativas para garantizar el desarrollo integral de sus hijos. Esto implica la lógica consideración de la necesidad de la labor de otros agentes educativos y extrafamiliares que compatibilicen las posibilidades que la familia ofrece como centro básico para la atención integral de los niños, con la acción de agentes externos dirigidos a un propósito global.

La problemática que se deriva de esta consideración radica entonces en como estructurar y hacer combinar de manera eficiente esta labor de atención a los hijos dentro de la familia, con la acción que pueden desarrollar los demás agentes

⁸ Tomado de: http://www.waece.org/web_nuevo_concepto/textos/7.pdf +&hl=es. 13 de septiembre de 2005.

extrafamiliares, es decir, la participación de los educadores y otros profesionales, de otras instituciones, y que se concreta en tres aspectos fundamentales:

1. El cuidado del niño, relacionado con las acciones que se realizan para preservar la vida, integridad y el crecimiento sano de este, referidos principalmente a lo que concierne a la satisfacción de sus necesidades básicas de alimentación, sueño y vigilia.
2. La formación y educación del mismo, que comprende el conjunto de acciones educativas que se realizan con relación a su desarrollo y formación como persona.
3. La atención integral, como compendio de acciones generales que se promueven por la familia y las instituciones extrafamiliares, para garantizar el crecimiento, desarrollo y formación adecuada del niño, y que surge como un resumen de los dos primeros aspectos considerados.

Desde este punto de vista, la acción que otras instituciones pueden ejercer en el crecimiento, educación y desarrollo de los niños, se destaca como una labor que complementa la labor de la familia, que por su condición de célula básica de la sociedad, mantiene su primacía y responsabilidad en la atención integral de los hijos.

Pero la familia a su vez consolida la posible acción de los agentes extrafamiliares, por lo que la labor que se realiza en el medio hogareño se compatibiliza con la efectuada por los agentes externos, en una relación de mutua complementación, puesto que cada uno aporta elementos indispensables y diferenciales para dicha atención integral.

Esta acción que realizan los diferentes agentes extrafamiliares en la atención integral de los niños, generalmente se ha concebido mediante tres alternativas fundamentales:

- La educación formal, escolar o institucional, caracterizada por la existencia de una institución específicamente creada para proporcionar el sistema de influencias educativas, que conlleva la participación permanente y directa de educadores y otros profesionales, así como de un currículo dirigido para esa comunidad educativa.
- La educación no formal, no escolarizada, no convencional, o alternativa, que se singulariza por la inexistencia de una institución como se concibe en el enfoque institucional, y donde el sistema de influencias educativas se comparte entre diversos agentes educativos, incluyendo a la familia y la comunidad, y en el que el rol del educador profesional disminuye su rol protagónico y se convierte en un promotor y facilitador del trabajo educativo.
- La educación informal, que careciendo de una institución y educadores en el sentido en que se establece en los dos enfoques anteriores, comprende un conjunto de acciones educativas, directas e indirectas, mediatas e inmediatas, que en un amplio prisma de espacios y situaciones proveen diversos tipos de aprendizajes. Este tipo de influencia educativa, también llamada en ocasiones ambiental o ecológica, utiliza los espacios públicos y principalmente los medios de difusión masiva y de la informática, para su acción.

Tal como se destaca, la educación de la primera infancia, en su interrelación con la familia, puede propiciarse a través de variadas vías, y su selección y creación va a depender básicamente de las posibilidades de la sociedad, las condiciones y particularidades de las comunidades educativas, y las características de los niños a los que se dirige.

No obstante estar apuntadas hacia un mismo propósito, estas diferentes vías con cierta frecuencia se encuentran separadas en los distintos países, en que por lo común el sistema institucional está ubicado en los ministerios o secretarías de educación del Estado, y por supuesto también en la iniciativa privada, y el no formal a veces compartido por estos y diferentes instancias estatales, privadas y no gubernamentales. En otras ocasiones, las menos, ambos sistemas están bajo la jurisdicción de los organismos estatales referidos, coexistiendo o no con las otras instancias señaladas.

2. EL NUEVO CENTRO.

El centro de educación de la infancia caracteriza a la vía institucional, e implica, como se señalara en la educación formal, la existencia de una instalación creada con este propósito y educadores y otros profesionales, que ponen en práctica un sistema de influencias educativas, y que, por lo general, se expresa en un currículo.

En este sentido, el centro constituye una institución social, que expresa en su esencia, las proyecciones y los criterios que una determinada sociedad establece para la educación de los niños en estas edades iniciales. Desde este punto de vista, la sociedad establece sus expectativas respecto a los logros del desarrollo a alcanzar en los niños de esa comunidad educativa, y que generalmente se plasman en un currículo oficial.

A partir del nombre original de Kindergarten, acuñado por su fundador Friedrich Fröebel, la institución educativa para los niños de las primeras edades ha recibido numerosas denominaciones en los diferentes países. Así, se atribuyen nombres derivados directamente de su original alemán (Kinder, niños, Garten, jardín), como es el caso de jardín de niños, de infantes, o infantil, típico de los países del cono sur americano, y entre otras latitudes, como es el caso de Rusia (diestkii sad); centro infantil o centro de desarrollo infantil, como es el caso de México y Ecuador, centro de cuidado diario (day-care center), en muchos países de habla inglesa; círculo infantil, como es el caso de Cuba; pasando por el kibbutz israelita y la escuela infantil española, nomenclatura que es adoptada una u otra en los distintos lugares, acorde con la tradición, el desarrollo

técnico, la pertinencia cultural, etc. En definitiva, todas categorizan a la institución educativa prevista para la atención integral de los niños de estas primeras edades.

De manera intencional se ha referido el término de “primeras edades” por circunstancias harto conocidas. En muchos países esta terminología, y consecuentemente el rango que la comprende, ha estado básicamente circunscrita para los centros infantiles que brindan educación a los niños de 3-4 años hasta su ingreso a la escuela, lo cual ha guardado estrecha relación con el término preescolar.

Para las edades anteriores, en el caso de existir algún tipo de institución que atienda a los niños desde el nacimiento hasta los tres años, los nombres más extendidos han sido el de guardería, casa-cuna o casa maternal, lo cual es un reflejo a su vez de la falta de atención a estos tres primeros años y en los que se concibe la misma en su sentido más estrecho de atención, o sea, al cuidado de las necesidades básicas esenciales, relegando su acepción de educación a un segundo plano.

De esta manera, mientras que el centro infantil ha sido históricamente considerado más como una institución educativa, la guardería se ha visto fundamentalmente como una institución que presta un servicio asistencial. Afortunadamente, el desarrollo impetuoso de la ciencia psicológica y pedagógica infantiles ha llevado a la concepción de esta etapa de la vida como un período con significación en sí mismo, como una etapa en sí del desarrollo no supeditada a ninguna otra, y consecuentemente, como la etapa más importante en la formación del individuo.

Ello ha determinado que la primera infancia se considere desde el nacimiento hasta los seis-siete años, lo que coincide en la generalidad de los países con el ingreso a la escuela, y se hayan creado currículos para la atención integral de estos menores desde cero hasta los seis años.

De ahí que la tendencia fundamental actual sea la de crear centros infantiles para los niños desde 0 hasta 6 años, y consiguientemente, se adopten las denominaciones primeramente citadas para designar a estas instituciones educativas.

Como ya se señaló en una unidad anterior, el primer ejemplo de educación infantil o de la primera infancia mediante una institución educativa, a través de un centro infantil, se corresponde con el Kindergarten de Friedrich Fröebel, en 1840. Antes de Fröebel, como sucede en el caso de Comenio o de Pestalozzi, este tipo de educación se concebía dentro del seno familiar, fundamentalmente a través del entrenamiento de las madres.

En la concepción froebeliana el centro infantil o Kindergarten se valoró desde su inicio como una institución eminente formativa, lo que se quería favorecer con un actuar coherente de la naturaleza del niño y de su familia. Para ello se adaptó una casa que se habilitó con este propósito educativo, y en la que se destacaba una explanada amplia que era utilizada como zona de juegos y como jardín, y que se complementaba con espacios interiores para ocupaciones y otros juegos, con una apropiada iluminación y ventilación.

Pero más importante aún que el ambiente físico, era para Fröebel el ambiente humano, y la cálida relación que debía existir entre los niños y los educadores. Lo cual decididamente nos lleva a determinar los objetivos que se plantean al centro infantil para los niños de 0 a 6 años.

2.1. La proyección del proyecto educativo en el nuevo centro.

Los objetivos del centro guardan una estrecha relación con su proyecto educativo y curricular, entre los cuales existe una interrelación dialéctica. Ambos tipifican el modelo pedagógico, y consecuentemente al propio centro infantil. No obstante, entre ambos pueden darse las siguientes relaciones:

Que el proyecto educativo se corresponda consecuentemente con su proyecto curricular. Esto implica que todo lo que se hace en el centro, como se concibe su estructura, dirección y organización, guarda una relación estrecha y directa con la concepción del modelo pedagógico. Un ejemplo de esto se observa en los centros que siguen el modelo Montessori, en el que cada rincón, cada detalle de la organización, del mobiliario, de las condiciones del proceso educativo, en fin, todo el proyecto educativo corresponde a la filosofía y el sistema que lo fundamenta.

De igual manera, en muchos centros de orientación constructivista, se sigue este criterio, y la organización típica del espacio, concebida como rincones de actividades, sigue este patrón.

Que el proyecto educativo no se corresponda con su modelo curricular. En esto pueden estar funcionando diversas razones que no tengan relación directa con la concepción del modelo curricular, como puede ser incluso el hecho de no contar con los recursos materiales necesarios para su implementación. Ello sucede con frecuencia en los centros de iniciativa privada, que por solamente tener al alcance un tipo determinado de construcción, se ven obligados a “adecuar” el proyecto curricular a las condiciones que poseen, aunque concienticen que exista divergencia. En relación con el ejemplo anterior, esto se observa algunas veces en los centros que alegan aplicar el sistema Montessori y que, sin embargo, ni por su estructura ni por su

organización, responden a dicho sistema, aunque realicen generalmente tareas y actividades derivadas del mismo, mediante, fundamentalmente, la utilización de los materiales creados por este modelo pedagógico.

Pero la mayoría de las veces responde a una seria inconsecuencia teórica o a un desconocimiento técnico, en el que se ven aislados la concepción del modelo y su puesta en práctica pedagógica.

Que el proyecto educativo sea ecléctico, en relación con su modelo curricular propuesto. *En muchos centros se observa que, también por decisión o por desconocimiento, se sigue un enfoque ecléctico en cuanto a la adopción de un determinado modelo pedagógico. Esto hace que no exista una línea conceptual única que dirija el proyecto educativo, el que, en cierta medida, se vuelve independiente de la concepción curricular. De esta manera se siguen líneas generales que se pueden corresponder con las más diversas teorías, y que en ocasiones se cristalizan en la estructura del centro infantil o su dirección y organización.*

El hecho de que existan paradigmas generales para la educación de la infancia, en cuanto a la concepción de un proyecto educativo o curricular, posibilita que se organicen los centros siguiendo estos paradigmas, y que, independientemente de la divergencia, se garanticen los propósitos educativos que se proponen.

En realidad esta clasificación obedece más a un análisis conceptual que a las posibilidades que la propia práctica pedagógica puede ofrecer. Incluso, el propio desarrollo de la educación, puede hacer que un proyecto educativo sufra variaciones conceptuales que luego no se pueden resolver desde el punto de vista estructural. El modelo pedagógico del nuevo centro ha de ser un proyecto dialéctico. En primer lugar esto implica que ha de tener una correspondencia entre su proyecto educativo y su proyecto curricular, que permita una organización científica del trabajo educativo y una preparación metodológica eficaz.

En segundo término, y quizás lo más importante, es que, aún siguiendo un modelo pedagógico específico, ha de estar abierto a integrar dialécticamente aquellas cuestiones (contenidos, formas organizativas, procedimientos metodológicos, etc.) que la ciencia psicológica y pedagógica infantil actual ha comprobado que son científicamente valederos para el trabajo educativo en el centro infantil. De esta manera el nuevo centro mantiene una constante perspectiva de avance y perfeccionamiento de su labor pedagógica, y una constante actualización de sus fines y propósitos.

2.2. Objetivos generales del nuevo centro.

Los objetivos generales del centro guardan estrecha relación con los objetivos generales planteados para la educación y el desarrollo de los niños de esta etapa educativa, y que suelen generalmente estar establecidos en el modelo curricular.

Desde este punto de vista, para la atención integral y formación de los niños, y partiendo de los fundamentos teóricos del currículo, el nuevo centro ha de materializar un conjunto de acciones y condiciones que van desde su concepción estructural, la creación de un sistema de organización (que abarca también los aspectos referentes a la salud y la alimentación), el aseguramiento de un estado emocional satisfactorio, las condiciones para un sano desarrollo de la personalidad, hasta la asimilación del proceso educativo que se imparte en la institución.

Ello implica a su vez, la dirección apropiada de todo el sistema de acciones educativas, la preparación, capacitación y tecnificación del personal docente, administrativo y de servicios que trabaja en la institución, el correcto control de los recursos y bienes materiales, el sistema de relaciones con los padres y la comunidad, entre otras muchas acciones de todo tipo que se realizan en el centro como institución social.

A partir del mismo momento del ingreso en el centro, ha de tratar de que los niños encuentren las mejores condiciones psicológicas y pedagógicas que garanticen un buen estado emocional, tanto por las implicaciones que ello tiene para su salud mental y la adecuada asimilación del sistema de influencias educativas previstas en el modelo pedagógico.

Para esto establece la realización de un proceso paulatino de incorporación de estos niños a la vida y condiciones ambientales del centro infantil, que tomando en consideración las características de la edad y las propias particularidades individuales, garantice una adaptación eficiente a las nuevas condiciones.

Para este paso inicial se hace indispensable que el centro posea un clima emocional apropiado y una cálida atmósfera de aceptación y comprensión, unido a una interrelación afectiva positiva, de los adultos entre sí, entre los niños, y de estos con los mayores, así como con sus familiares, principalmente los padres. Una vez adaptado el niño, se ha de garantizar su salud mediante el apropiado seguimiento de un horario de vida, una atención médica estable, y una alimentación eficiente que tome en consideración, bajo bases científicas plenamente comprobadas, los requerimientos nutricionales indispensables para permitir un desarrollo físico y un estado de salud satisfactorios.

La asimilación adecuada del sistema de influencias educativas, plasmada en el proyecto curricular, constituye uno de los objetivos centrales del nuevo, y su razón de ser, que se desarrolla a través del proceso educativo, y que tomando en consideración los requisitos didácticos acordes con la edad, sigue una determinada secuencia y organización, en el cual se imparten a los niños los contenidos básicos para su aprendizaje, contribuyendo así a la formación de sus hábitos y habilidades, al dominio de determinados conocimientos, y a la formación de importantes cualidades para su desarrollo físico, intelectual, moral y estético.

A través de estas vías, conjuntamente con la realización de determinados procesos de satisfacción de necesidades básicas en la vida diaria del centro, como son la alimentación, la siesta, el aseo, entre otros, se organiza el proceso educativo de los niños en la institución, y se garantiza su atención integral y formación, de acuerdo con las proyecciones socialmente establecidas y las exigencias de la educación para estas edades.

La labor del nuevo centro culmina, como resultado del desarrollo máximo de todas las potencialidades físicas y psíquicas de los niños, con la preparación de estos para la escuela, la continuidad de su vida escolar, y la asimilación de la nueva actividad directriz de su desarrollo. Preparación que implica no solo la asimilación de determinados conocimientos, hábitos y habilidades indispensables para el aprendizaje escolar, sino también la formación de cualidades psicológicas indispensables para el éxito en dicho aprendizaje.

El nuevo centro garantiza que todas estas posibilidades y condiciones del desarrollo de los niños se establezcan durante su permanencia en el mismo, en coordinación armónica con el hogar y la comunidad, concretando de esta manera los requisitos fundamentales que se le plantean como institución social.

Así, al centro se le plantean, como objetivos más generales, hacer y materializar en la práctica cotidiana real, los fundamentos, proyecciones y fines de su modelo curricular.

2.3. Propósitos y finalidades del nuevo centro.

Un centro es una institución que está insertada en una cierta realidad, y que sufre la influencia de dicha realidad. Al mismo tiempo, expresa los intereses, los valores, la cultura, la ciencia, la política y la ideología de esa sociedad en el que está insertado, y no es, por lo tanto, una institución neutra frente a dicha realidad social.

Pero el centro no es una entidad que solamente reproduce los intereses de la clase dominante, sino que otros sectores de la sociedad que también cumplen la función de enseñar, de socializar la cultura, y de instrumentalizar a los educandos para la comprensión de esta realidad, ejercen una influencia sobre el mismo, dado el carácter abierto de esta institución. De ahí que el centro sea un reflejo del mundo social y físico que le rodea, con sus complejidades, sus contradicciones, y sus proyecciones. Por ello es que, los propósitos y finalidades del centro, desde su prisma más general, es reflejar los objetivos y metas fundamentales que una sociedad se plantea para la educación y desarrollo de los niños en esta etapa educativa, de manera más o menos directa, en la medida en que se pueda o no ejercer una influencia, mediata o inmediata, sobre su estructura, dirección, organización y gestión.

En un plano más particular, los propósitos y finalidades del centro guardan una relación directa y estrecha con los objetivos generales planteados en el capítulo anterior, y orgánicamente vertebrados con los fundamentos, principios y proyecciones del modelo curricular que asume. Más, independientemente del enfoque curricular, los propósitos y finalidades pueden generalizarse y resumirse en aspectos muy generales que determinan paradigmas que pueden ser aceptados por todos, dado que constituyen cuestiones que la ciencia psicológica y pedagógica infantiles han demostrado son válidas para la formación y educación de los niños que se encuentran en esta etapa de la vida, y que constituyen a su vez una etapa educativa bien definida.

A) En relación con los niños: Uno de estos propósitos fundamentales es posibilitar el máximo desarrollo de las potencialidades físicas y psíquicas del niño, de sus capacidades y habilidades, en un proceso continuo, vinculado directamente al medio circundante y el contexto sociocultural en que se encuentra, así como con el contexto familiar. Desde este punto de vista, y como se ha señalado anteriormente, el educar no es una tarea exclusiva de los educadores del centro, sino también de los padres y la comunidad, y donde el centro constituye el complemento de la educación familiar, que es en el seno del hogar y por los padres, donde recae la responsabilidad principal de la educación de los hijos.

Es propósito también que este proceso de aprendizaje se realice dentro de una metodología activa y participativa, y favorecer las situaciones de dicho aprendizaje con un enfoque humanista, que eduque y favorezca en los niños la autoiniciativa, la autodisciplina, la independencia. Estos principios pueden llevar a los niños a adquirir capacidades y habilidades que les permitan analizar el mundo que les rodea, enfrentarse a los problemas y resolverlos, a convivir con otros de modo cooperador y participante.

Una finalidad importante del centro es *no crear un niño reproductivo, sino un ser creador*, y donde el propósito básico es formar las estructuras psíquicas que están en la base de todo proceso de conocimiento más que atiborrarlo de conocimientos; desarrollar los instrumentos del conocer, el aprender a aprender.

Importantes finalidades y propósitos lo constituyen la formación de valores, la cooperación y la ayuda mutua, la solidaridad, la amistad, el contacto y comunicación con los demás, el altruismo, entre otras tantas cualidades positivas de la personalidad. Contribuir de manera eficaz a compensar las posibles carencias de unos niños en relación con otros, y nivelar los posibles desajustes que tienen su origen en las diferencias del entorno social, cultural y económico.

Revelar en cada niño la concientización de sus posibilidades físicas y psíquicas, de su expresión y comunicación, y de sus potencialidades cognoscitivas, de modo tal que conduzca a una autoconciencia y autovaloración de estas potencialidades y posibilidades acorde con el nivel de desarrollo alcanzable por cada cual.

Un propósito a su vez es potenciar igualmente la individualidad de cada niño, entendida la misma, no como una formación egoísta e individualista, sino como la plena formación de cada uno como persona, como individuo, como personalidad. Asimismo, evaluar su crecimiento y desarrollo, en su salud, su nutrición y desenvolvimiento psíquico, con vista a la realización de actividades apropiadas para consolidarlos, es siempre un propósito mantenido del centro. Posibilitar en los niños la oportunidad de descubrir, explorar, investigar, inventar, por sí mismos, en la búsqueda de las relaciones esenciales de los objetos y fenómenos del mundo que les rodea, como base para el desarrollo de cualidades tales como la creatividad, la autonomía y la sensibilidad.

Una finalidad importante la constituye consolidar en los niños una actitud de respeto, consideración y colaboración, educarlos en el amor a la paz y el amor y cuidado del medio ambiente que los circunda, de la naturaleza inanimada y la fauna y la flora.

Fomentar la expresión corporal y musical es un propósito y finalidad significativa, con vista a desarrollar su gusto estético hacia el movimiento y la unidad de sonidos armoniosos, así como a la expresión de la belleza plástica y literaria.

B) Respecto a los padres y las madres: Los propósitos y finalidades del nuevo centro respecto a los padres se manifiestan básicamente en tres aspectos fundamentales:

- Que adquieran conciencia de su papel vital como primeros educadores de sus hijos.
- Que adquieran los conocimientos necesarios para poder desempeñar con éxito esta educación, en coordinación con el personal técnico del centro.
- Que cooperen y colaboren con todas las tareas que se les planteen por el centro, para lograr de esta manera una concientización de que el mismo constituye una extensión del hogar.

C) En relación con los educadores y otros profesionales: Un propósito básico del centro es crear un clima emocional y educativo positivo, donde el proceso docente tenga una imagen relajada, en la que la educación se convierta en un placer esperado, más que un lugar generador de ansiedad y rechazo a la permanencia en el mismo.

De esto se desprende que un propósito fundamental de los educadores y otros profesionales del centro, lo constituye el ofrecer un entorno estimulante, posibilitando la libre expresión de los niños, y dándole oportunidades de demostrar sus propias capacidades y sin establecer barreras ni fronteras a sus potencialidades.

Otro propósito importante es lograr la continuidad del proceso educativo del centro y la familia, para evitar contradicciones y vivencias divergentes en cuanto a las bases del cuidado y atención integral de los niños. Finalidad del centro es posibilitar que el mismo sea un punto en que se promueva la investigación, la experimentación y la formación y capacitación permanente de sus educadores y otros profesionales

D) En relación con el entorno: Un propósito y finalidad del centro es hacer que éste constituya una institución abierta, en el que padres y madres, la comunidad, tenga acceso y posibilidades de contacto con los educadores y otro personal que labora con sus hijos, dentro de las regulaciones propias para este tipo de centros. También el posibilitar que el centro se vuelque hacia la comunidad y ejerza una función educativa hacia el entorno que le rodea.

Muchas son las ventajas que reporta la asistencia a un centro, entre las que sin duda se destacan:

El centro se presenta como el principal elemento de socialización para el niño. Este va a aprender a compartir, a esperar y a respetar; hecho, que adquiere una gran relevancia, ya que se presenta como la estructura intermedia entre la propia familia e integración del niño en los demás estamentos sociales.

El centro posibilita el seguir paso a paso el proceso de aprendizaje y desarrollo de cada niño. Así, se pueden detectar los posibles desequilibrios, desajustes o déficits que puedan producirse. Esta posibilidad de actuación preventiva va a ser determinante y fundamental para el encauzamiento de los niños.

La estructura del centro está concebida en función de las necesidades de los niños. Ofreciendo mayores posibilidades para la manipulación y exploración de los objetos y el espacio, adecuado para su desarrollo. En el marco familiar, los espacios suelen ser limitados, produciéndose continuas prohibiciones, para que no cojan determinados objetos o alcancen o se suban a diversos lugares, hecho que limita las posibilidades de experimentación de los niños.

El ver, observar y admirar a otros compañeros sirve de gran motivación en determinadas actividades y aprendizajes. En este sentido, se es consciente de las posibilidades que ofrece la imitación (control de esfínteres, comida, aspectos motrices, etc.) a estas edades.

A través del juego, los educadores pueden facilitar los medios para favorecer el desarrollo del niño, generando en este sentido un clima de afecto, amistad, compañerismo, ternura y, en general, contribuyendo a una mayor sensibilidad con los otros, lo cual faculta para otra serie de actividades, como la observación, la captación, la comprensión de estímulos, que crean en ellos una mayor independencia y autonomía.

Esta nueva concepción de la Educación de la infancia como estimulación de las facultades del desarrollo físico y psíquico de los niños en lugar de una preparación para el colegio, lleva a su vez a conformar un nuevo tipo de centro, que tenga en cuenta cuatro parámetros fundamentales:

La cultura de origen.

La realidad física y social.

Las expectativas de los padres.

Las expectativas de desarrollo psiconeurológicas de los niños.

En este sentido, Gastón Mialaret, en un informe para la UNESCO afirma que los centros infantiles de nuevo tipo han de poseer una configuración arquitectónica propia, y además, no recibir un número demasiado grande de niños por dos razones principales:

En primer lugar, para conservar el carácter de una gran familia, en cuyo seno el niño se sienta seguro y pueda conocer a todos los demás miembros de la comunidad, y establecer con cada uno de ellos relaciones de amistad.

En segundo lugar, para impedir que trabajen entonces un número grande de adultos, lo cual podría impedir mantener ese carácter familiar.

La estructura del centro ha de configurarse de manera que prevea la asistencia exclusiva de niños de 0 a 6 años, que lo diferencie y separe claramente de las unidades de los siguientes niveles educativos para preservar tanto la seguridad física como, y más importante, psicológica de los niños.

Lógicamente los centros han de crear una imagen relajada, en la cual la educación se convierta en un placer esperado, más bien que en una prueba generadora de ansiedad, en la que el juego se utilice como base metodológica de actuación realizando rincones de juego que brinden al niño la oportunidad de descubrir, explorar, investigar, comunicar e intercambiar, y contribuyendo al desarrollo de aspectos como:

- Creatividad; capacidad de crear y transformar a partir de la experimentación ofreciendo soluciones diferentes.
- Autonomía: ser capaz de pensar por sí mismo, con sentido crítico, teniendo en cuenta varios puntos de vista.
- Sensibilidad: interiorización de sentimientos y sensaciones.
- Comunicación: expresión de sus intereses, motivaciones, preferencias y sentimientos.

El nuevo centro ha de proporcionar al niño desde sus primeros momentos, la formación de las habilidades necesarias que faciliten en un futuro el aprendizaje de la lectura comprensiva y la expresión escrita como medio de interacción con el ambiente y las demás personas. Asimismo, ha de promover la familiarización con un segundo idioma, y el uso de las sencillas tareas informáticas, en beneficio todo ello, de una mayor diversificación de la estructura de su inteligencia, para desarrollar la flexibilidad del pensamiento y favorecer la fluidez y originalidad verbal. Y todo ello dentro de un clima que favorezca el respeto por sí mismos y las demás personas.

Es pues, crear un centro que permita el desarrollo de las habilidades del niño que permitan el establecimiento de una relación estrecha con la familia y el entorno, lo que implica en consecuencia que, no sólo esté al servicio del niño, sino también de su familia y de su comunidad.

En la propuesta para un Centro de futuro, se parte de la premisa de que el niño es un ser único, una unidad radical y en consecuencia siempre se habrá de pensar en él cómo una unidad global. La propuesta de actuación en el nuevo centro es que partiendo de la idea del niño como una unidad global, los objetivos educativos han de tener presente que en cada momento han de abarcar todas y cada una de las inteligencias, desglosándose a modo de escalera, en anuales, trimestrales y aún mensuales, como única fuente viable de realizar las programaciones de aula y de evaluación de las capacidades o logros conseguidos por los niños.

*Para ello, y a modo de recapitulación, se parte de los supuestos que se exponen a continuación:
Los niños son el principal protagonista de su propio crecimiento como persona.*

Los educadores ayudan a los niños a formar su personalidad y complementan la acción educadora de los padres y madres como primeros y principales educadores.

Promover una educación personalizada, lo cual implica el respeto a la persona de cada niño, sus ritmos evolutivos y el desarrollo de sus capacidades.

Fomentar el desarrollo intelectual, dando especial relieve al trabajo intelectual, serio y riguroso, y procurar que cada niño llegue al máximo de sus posibilidades en este campo.

Los niños son el principal protagonista de su propio crecimiento como persona.

En la acción educativa, suscitar y estimular la actividad de los niños, promoviendo un trabajo formativo fundamentado en el interés y la motivación constantes.

Poner la tecnología al servicio de la educación, y preparar a los niños para hacer uso de la tecnología que caracteriza a la nueva sociedad.

Educar la creatividad y la capacidad de expresión. Potenciar en los niños su capacidad de comprender y de expresarse creativamente en las distintas formas de lenguaje: verbal, gráfico, plástico, corporal, musical.

Educar el sentido crítico, y desarrollamos progresivamente el sentido crítico de los niños.

Impartir la preparación básica del aprendizaje de las técnicas lectoras y de escritura en castellano en su momento conveniente, pero tener en cuenta que debe avanzarse hacia un Centro entendido como una adaptación a las nuevas necesidades, exigencias y posibilidades de promoción para todos, de ahí que el centro ha de incorporar progresivamente la familiarización de una lengua extranjera.

Consolidar el arraigo del centro respecto al barrio, la ciudad, con el fin de conseguir la inserción en el entorno social en el que se encuentra.

Evaluar continuamente la acción educativa, y convertir a la evaluación, entendida como proceso continuo que verifica el rendimiento de la comunidad educativa, en un estímulo y una orientación constante en la mejora de la acción docente.

Estas ideas básicas han de plasmarse en estrategias didácticas que aborden todos los requerimientos planteados. Por supuesto, que lo referido en este esquema abarca aspectos correspondientes tanto al plano de la enseñanza como de la educación. En este sentido, el nuevo centro ha de reforzar algunas cuestiones importantes que apoyen las acciones que se realizan en el plano del proceso pedagógico.

2.4. Las condiciones del trabajo educativo en el nuevo centro infantil.

1) Crear un clima de seguridad y confianza. Un niño no puede disfrutar plenamente de la vida del centro si no se siente en confianza, en seguridad afectiva, si no se le escucha y reconoce en tanto que individuo. Esto define en parte la actitud del educador.

El grupo infantil se compone de niños diferentes unos de los otros. Cada uno de ellos tiene sus necesidades afectivas propias, su personalidad, su pasado, su ritmo de vida. Aún sin perder de vista la colectividad, las intervenciones del adulto deben ser individualizadas y dar a cada niño la sensación de una presencia generadora de confianza y seguridad. Cuanto más pequeños son los niños, en mayor grado consideran al educador como el recurso supremo en caso de una dificultad grave de un conflicto importante. Aunque la clase trabaje en grupos autónomos, cada niño debe poder localizar de inmediato al adulto para solicitar su intervención. La intervención inmediata, satisface plenamente. La intervención diferida, debida a que el educador, ocupado con un grupo, no está disponible, enseña de modo progresivo el respeto a los demás y las reglas de la vida en común.

Para que exista un clima de seguridad afectiva, se requiere una seguridad material y física. Es necesario que los niños conozcan a todos los adultos del centro, su nombre, el lugar en que se encuentran de ordinario. También se requiere que cuenten con puntos de referencia sobre el espacio y que hayan tomado para sí posesión del aula, del centro, del grupo escolar, de los alrededores; conquistas que comienzan en la sección de los pequeños y se precisan más tarde, y que les proporcionan una libertad de desplazamiento satisfactoria, que les asegura una buena autonomía.

2) Actividades, experiencias y procedimientos. La función educativa del centro infantil no consiste en transmitir contenidos a los niños para que éstos los aprendan como fruto de esa transmisión, sino en facilitar la realización de actividades y experiencias que, conectadas a sus necesidades, intereses y motivaciones, les ayuden a aprender y desarrollarse.

La forma esencial de apropiarse de todo lo que se le intenta transmitir, consiste en el juego. Jugando, el niño toma conciencia de lo real, se implica en la acción, elabora su razonamiento, su juicio. Pocas veces, como ocurre con los juegos, se cumplen tan cabalmente las condiciones exigidas por la verdadera actividad didáctica. Se dice que el juego es un proceso sugestivo y sustitutivo de adaptación y dominio, y de ahí su valor como instrumento de aprendizaje, puesto que aprender es enfrentarse con las situaciones, dominándolas o adaptándose a ellas. El juego tiene, además un valor sustitutivo, pues durante la primera infancia es asimilación de situaciones adultas: por ejemplo, al jugar a las tiendas, a las muñecas, etc.

Marginalizar el juego es privar a la educación de uno de sus instrumentos más eficaces; así lo entendieron Fröebel, Montessori, Decroly, creadores de un importantísimo material lúdico destinado, sobre todo, a estas edades. Esto no quiere decir,

naturalmente, que las demás edades deban quedar excluidas del juego; lo que ocurre es que éste cambia al compás de la madurez general del sujeto y de la evolución de los intereses infantiles.

El juego es, en definitiva, una actividad total; por ello, hacer en la actividad educativa del centro infantil una distinción entre el juego y el trabajo, entendiendo por éste una actividad seria y por aquél una actividad informal o un puro pasatiempo, está fuera de lugar; y es que nada hay más serio para el niño que el juego. A él debe, en buena parte, el desarrollo de sus facultades.

El juego es un recurso creador, tanto en el sentido físico (desarrollo sensorial, motor, muscular, de coordinación psicomotriz), cuanto en el mental, porque el niño pone a contribución durante sus juegos todo el ingenio e inventiva que posee, la originalidad, la capacidad intelectual e imaginación. Tiene, además un claro valor social, puesto que contribuye a la formación de hábitos de cooperación y ayuda, de enfrentamiento con situaciones vitales y, por tanto, a un conocimiento más realista del mundo. Por otra parte es un medio de expresión afectivo-evolutiva, lo que hace de él una técnica proyectiva de gran utilidad al psicólogo y educador, sobre todo a la hora de conocer los problemas que afectan al niño.

Dado que la forma de actividad esencial de un niño es el juego, en el nuevo centro se ha de emplear el mismo como recurso metodológico principal, incorporándolo como base de la motivación para las actividades y como forma de favorecer aprendizajes significativos.

El juego proporciona el contexto apropiado en el que se puede satisfacer las necesidades educativas básicas del aprendizaje infantil. Puede y debe considerarse como instrumento mediador dada una serie de condiciones que facilitan el aprendizaje:

Su carácter motivador estimula al niño y facilita su participación en las actividades que a priori pueden resultarle poco atractivas, convirtiéndose en la alternativa para aquellas actividades poco estimulantes o rutinarias.

A través del juego el niño descubre el valor del "otro" por oposición a sí mismo, e interioriza actitudes, valores y normas que contribuyen a su desarrollo afectivo-social y a la consecución del proceso socializador que inicia.

La actividad lúdica permite el ensayo en una situación en la que el fallo no se considera frustrante.

Así, las actividades y experiencias presentadas tendrán un carácter básicamente lúdico, basadas en el juego como elemento globalizador. Con ello, se han de elaborar las actividades teniendo en cuenta los siguientes principios:

- a) *Han de ser motivadoras y significativas para los niños de forma que supongan un reto para su competencia personal.*
- b) *Han de favorecer la interacción de los niños y el adulto en un clima acogedor, seguro y cálido.*
- c) *Han de considerar todos los ámbitos de experiencias, los intereses y necesidades de los niños.*

Teniendo en cuenta estos principios, las actividades a desarrollar para los niños, serán del tipo que se enumeran a continuación. No se tratan de actividades distintas desde el punto de vista formal, sino desde la perspectiva para la cual le sirven al educador en cada momento.

- **Motivadoras:** Se propondrán actividades que susciten el interés y participación hacia los contenidos a trabajar. Dichas actividades han de servir también para recoger información sobre los intereses, conocimientos previos y nivel de desarrollo alcanzado por los niños. Dependiendo del núcleo motivador estas actividades podrán ser: cuentos, canciones, construcción de un mural colectivo, proyección de un vídeo, etc.
- **De Desarrollo:** Se presentan un conjunto de actividades con las que se pretenden que el niño descubra, organice y relacione la información que se le da.
- **De consolidación.** Son diseñadas por el educador con el fin de que los niños afiancen el grado de desarrollo en los distintos tipos de capacidades que se pretenden alcanzar, en función de sus peculiares necesidades y ritmos de aprendizajes.
- **De prevención.** Son diseñadas por el educador, junto al equipo de apoyo del centro, sobre aquellos temas que se entienden deben trabajarse en el ámbito preventivo de la educación infantil

3) Organización de la vida de los niños. Las decisiones respecto a la organización de los grupos de niños, constituye un elemento importante en el proceso educativo, ya que de la forma de agrupamiento que se opte en la realización de actividades, así dependerá en buena medida la viabilidad de otras decisiones de tipo metodológico. Al no existir modelos únicos ni mejores a la hora de agrupar a los niños, hay que tener presente una serie de indicaciones a la hora de establecer los agrupamientos:

- La organización o agrupamiento ha de ser flexible atendiendo a la individualidad de los procesos de educación, así como las respuestas de apoyo y refuerzo educativo que pudieran ser necesarias.
- La formación de grupos, por otra parte, ha de garantizar que todos los niños, en independencia de sus particularidades individuales, realicen todas las actividades, para garantizarles una misma oportunidad de desarrollo cognoscitivo.
- No se puede olvidar la gran riqueza pedagógica de los grupos heterogéneos y lo que puede beneficiar a los niños el contacto y relación con otros de otras edades. Por lo tanto, se debe especificar en que momento y de que forma se podrán llevar a cabo contacto con otros niños de diferentes grupos.

4) Tiempos, horarios generales y particulares de actividades. La organización del tiempo, del material y de los espacios, siempre es un medio para alcanzar el gran objetivo educativo: que el niño se desarrolle plenamente desde su individualidad y sus peculiaridades.

Para hablar de tiempos y en consecuencia de horarios, se ha de partir de lo que se considera "*tiempo del niño*". El niño de cero a seis años pasa de los movimientos reflejos a la coordinación motriz, de la acción al pensamiento representativo, de la dependencia total a un alto nivel de autonomía, del egocentrismo a una considerable descentralización, etc. Todo este proceso de desarrollo físico, emocional y cognitivo se construye basándose en tanteos, de ensayos y errores, de repetición en asimilaciones y reestructuraciones. Si se observa a los niños pequeños vemos la necesidad que tienen de repetir la misma acción, los mismos movimientos, los mismos juegos. Es el tiempo que cada niño necesita para construir sus estructuras mentales, para elaborar y resolver sus conflictos emocionales, para incorporarse e integrarse en su entorno.

El tiempo de cada niño supone vivir plenamente, lentamente su período sensoriomotor, su actividad simbólica, su mundo de fantasía, sus procesos mentales; por tanto, hay que permitirle saciar adecuadamente sus necesidades desde su peculiar modo de ser. Es de capital importancia, por tanto, conocer el mecanismo y los procesos que generan el desarrollo humano, ya que sólo a partir de este conocimiento podemos comprender y valorar la importancia que tiene el tiempo en el crecimiento del niño.

El proceso "acomodación-asimilación", y la consecuente interiorización, conlleva un tiempo para la acción, para la experiencia y un tiempo para la incorporación e integración de sensaciones, sentimientos, conceptos, etc. Ahora bien, se sabe que este tiempo es diferente en dependencia desde donde actúa el niño, y en las que integra lo nuevo, los cambios, para así avanzar en el conocimiento de sí mismo y del entorno que le rodea.

Este respeto al ritmo de autoestructuración y reestructuración emocional, cognitiva, social, se une también al ritmo que cada niño necesita para establecer la comunicación, la participación grupal, el cambio de actividades, el paso de una situación a otra, etc. El respeto al ritmo de cada niño es pues, una premisa fundamental en el nuevo centro infantil, para que pueda vivir y sentir como ser único, diferente y aceptado en su forma de ser y de actuar.

Las necesidades biológicas del niño son las que marcan, en un principio, los ritmos y frecuencias necesarias para su orientación temporal: el alimento, los cambios, los sueños, son las primeras pautas y las primeras referencias en el niño. De estas primeras pautas de tipo orgánico, el niño va pasando progresivamente a otras de tipo social, pero ambas se tienen que vivir con un ritmo estable; es a partir de esta estabilidad desde donde el niño comienza a diferenciar los distintos momentos del día y lo que le permite recordar, prever y anticipar lo que vendrá después.

Ahora bien, esta estabilidad no se puede confundir con rigidez, con una excesiva división del tiempo ni tampoco con que el niño haga en cada momento aquello que le apetezca o le venga en gana. Es necesario combinar lo individual del niño, con los requerimientos de la edad como un todo, y de relacionar su libre actuar con el seguimiento de necesidades, normas y reglas de carácter común a todos. El tiempo de trabajo de los niños, es otro aspecto importante a determinar, tanto en lo que respecta al lapso de estimulación de cada dimensión del desarrollo como el grado de resistencia del organismo infantil para la asimilación de dicha estimulación.

El sistema nervioso del niño en la primera infancia es muy frágil, su actividad nerviosa superior es muy inestable, y en la actividad analítico-sintética de la corteza cerebral los procesos excitatorios predominan marcadamente sobre los inhibitorios. Esto hace que el niño sea muy propenso a la fatiga, pues sus neuronas aún no poseen una alta capacidad de trabajo, y requieren de un tiempo prudencial para su recuperación funcional. Por lo tanto, dosificar la estimulación es un asunto de extrema importancia para la salud del niño, y cuando se excede la resistencia de sus células nerviosas, sobreviene la fatiga y puede causarse gran daño al menor.

En este sentido existen programas de estimulación que no hacen la menor alusión al tiempo promedio por unidad de estimulación, y en otros, plantean un intervalo sencillamente exhaustivo. Las investigaciones más recientes aconsejan las siguientes longitudes temporales de las actividades pedagógicas en función de la edad:

LONGITUD TEMPORAL PROMEDIO DE LAS ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS	
GRUPO ETARIO (AÑO DE VIDA)	TIEMPO PROMEDIO
Primer año de vida (0-1 años)	2 a 3 minutos
Segundo año de vida (1-2 años)	7 a 8 minutos
Tercer año de vida (2-3 años)	Hasta 10 minutos
Cuarto año de vida (3-4 años)	Hasta 15 minutos
Quinto año de vida (4-5 años)	Hasta 20 minutos
Sexto año de vida (5-6 años)	Hasta 25 minutos

Cualquier exceso por encima no obtiene resultados positivos, y puede causar un efecto muy nocivo y perjudicial para el niño, por sobrecarga de excitación que excede la capacidad funcional de sus neuronas, además de que una vez sobrepasado el rango de recepción de las células corticales, no hay asimilación cognoscitiva, es decir, lo que se enseña al niño no se integra a sus estructuras mentales, prácticamente se le enseña por gusto.

Esto no quiere decir, por ejemplo al analizar la tabla anterior el caso del lactante, que solamente se le pueda en el día estimular esos dos o tres minutos, sino que ese ha de ser el tiempo por unidad de estimulación, es decir, el tiempo de la actividad estimuladora en cada momento, no ha de exceder dicho margen. Luego se puede esperar la recuperación funcional del sistema nervioso y realizar otra unidad de estimulación aprovechando los momentos positivos de la vigilia. Lo importante es la calidad, no la cantidad de estimulación, calidad que implica que el contenido se dirija a lo que realmente se ha de ejercitar en cada momento, y con el tiempo requerido.

Esta estimulación, como se ha dicho, ha de ser adecuada, sistemática, continua, gradual, diferenciada, bien dirigida cualitativamente. Y por supuesto, ha de incluir todo aquello que es indispensable al desarrollo del niño: la esfera sensorial, lo afectivo, lo cognoscitivo, lo motor, la formación de hábitos y organización de la conducta, lo sociomoral, lo motivacional, en fin, constituir un verdadero programa de estimulación científicamente concebido.

Con la premisa básica de considerar que el tiempo viene marcado fundamentalmente por el ritmo de los niños, es preciso organizar el horario del centro, ya que va a ser un elemento importante en la organización del nuevo centro, al regir y disponer el desarrollo práctico de todas las actividades pedagógicas, armonizando tiempos, materias y elementos personales (docentes y grupos de niños). La elaboración del horario para el nuevo centro, ha de realizarse en función de los criterios didácticos-pedagógicos, psicológicos o de aprendizaje, y fisiológicos o de higiene.

La organización del tiempo debe ser flexible y se ha de estructurar en torno a diversas actividades, además de las sugeridas en las programaciones de los docentes, para lo cual ha de tenerse en cuenta:

- Un tiempo libre destinado a que el niño pueda experimentar, comunicar y relacionarse.
- Un tiempo de rutinas que permita al niño estructurar la secuencia de acontecimientos en el centro infantil.
- Un tiempo de actividades con distintas naturalezas y funciones dentro del currículo.

La distribución del tiempo en el aula es un marco de referencia que ayuda al niño y al docente en la tarea de tener que decidir qué se va a hacer después, o de saber de qué tiempo se dispone para realizar una actividad. Una vez encontrado el horario que para los niños es mejor y que responde realmente a sus necesidades, se puede hacer más flexible en función de alargar algunas actividades en las que se encuentren más satisfechos o cambiar las siguientes por propuestas de actividades que interesen y que no habían sido programadas.

Es importante que los niños comprendan el horario, que tengan puntos de referencias claros para no andar perdidos en el tiempo. Para ello es conveniente seguiremos las siguientes pautas:

Mantener las partes del horario en el mismo orden.

Recordar en la conversación con los niños las cosas que se han realizado durante el día, las cosas más importantes que han ocurrido durante la semana, etc.

Establecer símbolos para cada actividad o período, así como señales que marquen el final o el inicio de las diversas actividades.

Advertir a los niños del tiempo que les falta para iniciar otro tipo de actividad de manera que no se queden sin acabar aquellos que se lo hayan propuesto.

En el período de edad que abarca la educación infantil es importante tener en cuenta de igual manera los periodos de rutina de los niños. Se entiende por rutina el conjunto de acciones con carácter repetitivo que el niño realiza cada día y que le conducen a la adquisición de hábitos y comportamientos de manera organizada.

Al hablar de la rutina hay que plantear el conjunto de acciones que el niño realiza de la misma forma y respetando el proceso de temporalización. Para adquirir una rutina hay que tener presente los siguientes puntos:

- Seguir siempre el mismo orden.
- Focalizar los cambios al final y al comienzo de la realización.
- Establecer determinadas contraseñas que le recuerden al niño dicho cambio.
- Alternar las actividades de gran carga intelectual con aquellas más flexibles y relajantes, para posibilitar el cambio funcional y el descanso activo de las neuronas.

Por lo tanto la adquisición de una rutina requiere una buena planificación del horario, que tiene como objetivo más que la ejecución de determinados trabajos la adaptación a los diferentes cambios en el proceso de temporalización. Se ha de recordar que la referencia a rutinas en ningún momento implica manejar ese término en su acepción más común de automatización o secuencia rígida o inflexible. Aunque la rutina fija una secuencia o procedimiento *la misma no es inflexible*.

Sobre la base de todo lo anterior, en el centro infantil se han de elaborar los distintos horarios para cada nivel de edad, que han de tener siempre las siguientes partes:

- 1.- Preparación de la actividad Cada niño decide qué trabajo va a realizar después, qué rincón o actividad ha elegido, qué necesita, etc.
- 2.- Período de trabajo Los niños ejecutan las actividades que propusieron. El docente durante este período apoya para que todos la realicen.
- 3.- Recogida Acabada la sesión de trabajo, los niños clasifican, ordenan y guardan los materiales que utilizaron durante el período de trabajo y los trabajos que no terminaron.
- 4.- Revisión del trabajo. Para el período de revisión del trabajo se pueden formar pequeños grupos. Mientras un grupo está con el docente para comentar, revisar y poner en común la tarea que ha realizado cada uno, los otros grupos pueden trabajar en actividades con materiales sugeridos por el docente: plastilina, puzzles, cuentos, etc.
- 5.- Reunión en gran grupo. Se utilizan para cantar, tocar instrumentos, realizar juegos, recitar poesías, contar cuentos, comentar algo que ha pasado y que ha interesado al grupo, para que en asamblea organicemos el propio tiempo.
- 6.- Recuento del día. Una vez concluida toda la parte principal de la rutina, se ha de comentar en reunión de todo el grupo lo hecho en la jornada, la valoración de lo realizado, los planes para el siguiente día.

En los nuevos centros que tengan horario completo, se han de incorporar los procesos de satisfacción de necesidades básicas (siesta, aseo, alimentación, etc.) dentro de este esquema general de la rutina diaria.

5) Los espacios.

El medio en el que el niño se desenvuelve y con el cual interacciona diaria y constantemente, le envía continuos y silenciosos mensajes, invitándolo a determinadas acciones, facilitándole determinadas actitudes. Por lo tanto el estudio del medio, es decir, la reflexión, análisis y cuestionamiento de lo que rodea a los niños y de las posibilidades o limitaciones que proporciona (o que proporcionan los educadores), deben estar en la base del planteamiento educativo, y forma parte del trabajo del educador. Es una herramienta básica del proceso de aprendizaje y es el soporte de la función educativa.

El entorno jamás es neutro. Su estructuración, los elementos que lo configuran, comunican un mensaje que puede ser coherente o contradictorio con el que el educador quiere hacer llegar al niño. El educador no puede conformarse con el entorno tal como le viene dado. Debe comprometerse con él, debe incidir, transformar, personalizar el espacio donde desarrolla su tarea, hacerlo suyo, proyectarse, haciendo de este espacio un lugar donde el niño encuentre el ambiente necesario para su desarrollo.

Se ha de tener en cuenta la realidad global que es el niño considerando todas sus necesidades y en función de ellas organizar la planificación, diseño y posteriormente la intervención que el educador y todo el equipo harán sobre el espacio para facilitar y favorecer el desarrollo de todas sus potencialidades. Este debe responder a los siguientes criterios:

1. *Necesidades fisiológicas:* Limpieza, sueño, seguridad, confort. Son las necesidades primarias, básicas en la vida del niño y a las que el centro de educación Infantil tiene que dar una buena respuesta. Una zona para el cambio, agradable y acogedora, que favorezca un momento placentero y provechoso. Unos servicios asequibles y limpios, cercanos y cómodos. Una zona de comidas, bien la clase o bien en zonas comunes, tranquila, cómoda, bonita, higiénica, que haga de las comidas puntos de encuentro, de descubrimiento, de placer. Un lugar para el descanso, que dependiendo de la edad será más o menos largo, pero en todo caso, es necesario en la escuela infantil, bien en hamacas, colchonetas, o en un rincón tranquilo donde poder descansar los niños que lo necesiten. Ofrecer las condiciones de seguridad necesaria, así como los grados de temperaturas, ventilación, iluminación,... convenientes para conseguir un ambiente confortable.
2. *Necesidad afectiva:* El espacio debe favorecer una actitud del educador, de tranquilidad, disponibilidad. Debe haber espacio para un contacto individual adulto-niño, para una charla reducida, un rincón cómodo, un banco de dos en el jardín, una mesa camilla pequeña en un rincón del aula con sillas,... Estos lugares favorecen también el contacto entre dos niños, la intimidad, la confianza.
3. *Necesidad de autonomía:* Entre los 0 y los 3 años los niños pasan de una total dependencia a un grado de autonomía importante. Este es un proceso de avance y retroceso constante al que el centro infantil ha de prestar todo su apoyo. Si la organización espacial responde a esta necesidad de autonomía, la característica principal es la descentralización, es decir, la distribución en áreas de actividad, la accesibilidad a los materiales de trabajo, eliminando las barreras que impiden el acceso autónomo de los niños a materiales y espacios.
4. *Necesidad de socialización:* Siendo el centro infantil un lugar básico donde se desarrolla la socialización del niño y donde ésta se da con mayor intensidad, se ha de disponer el espacio de forma que se dé el encuentro, el trabajo en común, el conocimiento del otro, las conversaciones en grupo. Pero estando en un proceso complejo y cambiante, también se ha de entender que la adquisición del hábito de compartir conlleva al mismo tiempo ocasiones de, por momentos, no hacerlo. Por lo que se han de planificar cuidadosamente espacios de grupo y espacios individuales, espacios para compartir y espacios para aislarse.
5. *Necesidad de movimiento:* Ésta es una de las necesidades básicas de los niños. Para moverse se necesita espacio, y espacio libre. Para los pequeños, una zona de la clase dedicada a este fin, con colchonetas, espejo, objetos, rampas.

También una zona interior sigue siendo necesaria para los mayores. Se han de aprovechar los pasillos, las galerías, espacios de entrada, etc.

6. *Necesidad de juego*: Tendrá que haber espacio para los juegos, juegos de manipulación, de imitación, juego simbólico, hasta llegar a los juegos de reglas. Pensar un espacio de juego, creer que es principalmente a través del juego como el niño crece, se desarrolla y elabora sus aprendizajes, conlleva una organización espacial basadas en áreas de juego, con diferentes materiales que lo vayan enriqueciendo.
7. *Necesidad de expresión*: El intercambio, expresión y comunicación serán promovidos por medio de espacios para conversaciones, juegos de lenguaje, cuentos y canciones. Por otro lado será necesario un lugar para le recreación y creación con materiales plásticos, donde se pueda experimentar con la materia, ver sus posibilidades, expresarse por medio de ellas.
8. *Necesidades de experimentación y descubrimiento*: El niño se enriquece del entorno que le rodea, aprende de él, experimenta, conoce, transforma. Se deben pues prever entornos ricos en estímulos, buscando en estos más la calidad que la cantidad. Espacios que estimulen la exploración y el descubrimiento, en donde existan objetos y materiales diversos, plantas y animales, materiales naturales como el agua, arena, tierra, madera y demás tipos de materiales como pueden ser imanes y materiales de desecho.

En la distribución del espacio interesa resaltar que:

1. Los espacios son lugares interpretados y utilizados por los niños, por lo que han de ser modificables por ellos. El niño necesita transformar este espacio, que es dinámico, que está vivo y cambia en la medida en que ello es necesario. Posibilitar esta actuación del niño, este protagonismo, en el propio diseño espacial, es algo muy importante a tener en cuenta en un centro de nuevo tipo.
2. La disposición de los elementos en el aula debe de estar dirigida a crear unos espacios que motiven y procuren la iniciación en la actividad, que favorezcan el encuentro entre los niños y el educador, un espacio que sea relajante y tranquilo, un espacio educativo.
3. No existe una organización espacial que se pueda plantear como modelo único. Es cada educador el que tiene que buscar los modelos más adecuados a sus condiciones materiales y a las características de su grupo. Por otra parte la distribución espacial es algo dinámico, modificándose a medida que el grupo, niños y los adultos lo consideran necesario.

Estas tres consideraciones conducen a utilizar el espacio de una forma abierta en el que se pueden hacer la organización de materiales por zonas en función de las características para su utilización. Para ello se debe hacer un análisis de la situación del centro y de cada aula.

Es necesario que el espacio tenga en cuenta las necesidades de los niños, que les permita hacerlo suyo y situarse en él a partir de sus experiencias y relaciones con objetos y personas. Para cumplir con estas condiciones, el espacio, su distribución y las dependencias deben adecuarse a las variadas y cambiantes necesidades de los niños, debiendo tener en cuenta a la hora de decidir la organización del espacio que ésta ha de ser como breve resumen de lo anteriormente expuesto:

Ser estimulantes, limpios, acogedores y debidamente ordenados.

Permitir su utilización para actividades de diversos tipos.

Favorecer la autonomía y atención a la diversidad.

Favorecer al máximo el grado de interacción entre los niños y el educador.

Tener en cuenta las características psicoevolutivas de los niños

Tener presente las características de los intereses de los niños.

Flexibilidad a la hora de utilizar los espacios del centro infantil en general y los del aula en particular.

6) Los materiales

Los materiales han de ser cuidadosamente seleccionados, y comprobar que cumplen la función para la cual son asignados, y que se adecuan a las particularidades y necesidades de cada grupo de edad. Estos materiales exigen una serie de requisitos como son el ser higiénicos, no tóxicos, no peligrosos, polivalentes, adaptables a las condiciones y características de los niños, y fomentadores de la actividad.

Se consideran materiales todos aquellos recursos que pueden ser utilizados en el aula con una finalidad educativa, entendiendo que la finalidad lúdica es por supuesto una finalidad educativa a la vez que un recurso educativo. Es muy importante el análisis psicopedagógico del material que se usa en el centro:

1. Qué objetivos se plantean con él al introducirlo,
2. Qué objetivos plantean los materiales por sí mismos, qué papel hace cumplir al docente,
3. Qué grado de autonomía pretende de los niños,
4. Qué nivel de socialización,
5. Cómo promueven sus procesos de construcción del conocimiento.

Sin querer entrar a un estudio exhaustivo, es importante tener en cuenta:

Accesibilidad y visibilidad Lo que el niño ve en el aula, va ayudando a formar sus ideas y planes a la hora de realizar una actividad. Se ha de intentar que los materiales estén a la vista y al alcance de los niños, salvo los que encierran peligrosidad o son frágiles. Si estos no están a la vista y alcance de los niños será el docente el que tenga que proporcionárselos, desaprovechando la posibilidad de desarrollar la autonomía del niño y el que tome sus propias decisiones con respecto a la actividad a realizar. Para hacer visible el material es aconsejable guardarlos en recipientes transparentes o hacerles una abertura de forma que pueda verse el interior de los mismos. Es indispensable poner los materiales al alcance de los niños, utilizando el suelo y estantes y mesas bajas.

Clasificación y etiquetaje En el lugar en el que se encuentran ubicados los distintos materiales, se han de situar códigos o etiquetas para que una vez utilizado el material por el niño, pueda devolverlo a su lugar de origen. Estos códigos deben ser conocidos por todo el grupo y comúnmente aceptados. Una buena clasificación de los materiales favorece hábitos de orden, promueve ejercicios constantes de clasificación por parte de los niños, facilita el control y el conocimiento del estado del material por parte del grupo y del adulto, lo que permite un análisis periódico y la toma de decisiones por parte del grupo para mejorar la organización y la distribución de tareas. Así, el uso del material constituye un elemento educativo básico, y debe entrar a formar parte de la vida del aula.

Contenedores Es importante la elección de contenedores para cada tipo de material. La forma de estos depende del material que contenga. Estos elementos pueden ser: bandejas, cajas, botes de plástico, cestos, etc. Un buen contenedor resalta el material y lo hace visible.

Distribución La distribución del material en el aula dependerá de cada caso en particular. En líneas generales la distribución puede realizarse de una manera centralizada o descentralizada. En el primer caso, el material se encuentra en dos o tres núcleos (la estantería, la mesa,...), con tal motivo el acceso de los niños al material se dificulta, ya que en multitud de ocasiones se producirán aglomeraciones. En el segundo caso se sitúa el material al alcance de la mano de los niños cuando lo necesita. Se subdividen los objetos repetidos y se distribuyen en zonas distintas del aula. Cada área de rincón o trabajo tendrá los materiales necesarios para llevar a cabo las actividades, y, si tiene que compartir material se sitúa en las zonas cercanas.

Conservación de los materiales El establecer en el grupo normas sobre la conservación del material, constituye un elemento educativo a tener en cuenta. Para ello se han de tener presente las siguientes sugerencias:

- No sacar todos los materiales a la vez a principio de curso. Progresivamente el docente irá sacándolos y explicando a los niños qué características tienen, sus posibilidades, su uso y conservación.
- Recordar por medio de carteles, dibujos o símbolos, las normas de conservación del material. Periódicamente se revisarán estas normas.
- El docente o un niño que se hace responsable de la tarea, ha de revisar periódicamente el material
- El material deteriorado ha de retirarse. Es importante que el grupo sea consciente del nivel de deterioro del material, ya que a partir de este conocimiento podrá poner medidas para que esto disminuya.
- Integración en el horario. Dentro del horario de actividades diarias, determinar un tiempo para recogida y distribución del material.

6) El entorno.

La concepción tradicional de la institución como un ente aislado y separado por un muro de su entorno, no es acorde con la filosofía educativa del nuevo centro de educación infantil. El centro infantil no sólo establece relaciones con los padres y madres de los niños, con su equipo de profesionales, sino que para desarrollar su actividad educativa ha de tener en cuenta todos aquellos elementos del entorno que pueden facilitar sus fines.

En este sentido hay que considerar que:

El centro utilice el entorno como elemento educativo, esto es, que «salga al entorno».

El Centro «abra sus puertas al entorno», de manera que sienta la influencia de su cultura, así como de los miembros que la componen.

Por otra parte, el centro de educación infantil «se abrirá» al entorno mediante la invitación al mismo de personas e instituciones. Así pueden efectuarse talleres para niños, entre los que destacamos los siguientes:

- Taller de cuentos tradicionales, al que se invita a realizar a padres y personas mayores del entorno.
- Taller de profesionales y oficios, al que se invita a realizar a los padres y madres, así como a distintos profesionales del entorno.

Estos talleres han de encuadrarse dentro de lo que podríamos denominar actividad u horario habitual. El centro ha de organizar su plan concreto de actividades, el cual, por supuesto, podrá estar relacionado con el modelo pedagógico que detenta. Sin embargo, en su carácter dialéctico ha de incluir todo aquello que pueda enriquecer su trabajo educativo con los niños, aunque provenga de otros modelos pedagógicos.

Fijados los criterios en los que fundamentar la metodología de trabajo, queda establecer el plan concreto de trabajo con los niños, realizar la programación de actividades diarias a desarrollar, las cuales pueden incluir las sugerencias.

No se trata de estimular de forma anárquica, presentando al niño el mayor número de experiencias posibles. La estimulación esta determinada por su carácter sistemático y secuencial y por el control que se hace de ella. En nuestro caso:

- Es sistemática en cuanto se trabaja con el niño día a día en un programa previamente elaborado, de acuerdo con su momento evolutivo y lo que se pretende conseguir en cada momento determinado.
- Es secuencial en cuanto que cada paso alcanzado por el niño en cualquiera de las áreas de desarrollo sirve de punto de partida para alcanzar el siguiente.
- En ningún caso las actividades se aplican automáticamente, por el contrario, el contexto en el que se desarrollan es un contexto de juego, en donde el niño no se siente evaluado ni observado, sino que percibe todo como un juego más. De esta manera, los niños se desarrollan en un contexto natural en el que todas las cosas forman parte de un todo lógico.

Aunque existe gran relación entre los periodos de desarrollo y las llamadas edades cronológicas del niño, la tendencia actual es considerar como poco válido establecer edades fijas para los distintos niveles de desarrollo, pues está demostrado, que en cada etapa el resultado del desarrollo depende de la herencia del individuo y los estímulos recibidos, sobre todo en la primerísima infancia. Por ello, fundamentalmente el plan de actividades ha de partir de una acción eminentemente individualizada.

Dado que las primeras fases madurativas tienen lugar en el sistema nervioso central y en las vías sensoriales y motoras, se entiende como imprescindible que la primera estimulación sea para estas áreas, como paso previo al resto de los procesos de aprendizaje. Si el sistema muscular y sensorial no están preparados para una determinada conducta, esta no se producirá por mucho que se estimule. El niño, a través de los sentidos (vista, olfato, gusto, oído, tacto) aprenderá lo que necesite saber sobre las cosas y el mundo que le rodea.

La programación de actividades a partir del tercer año de vida, se ha de realizar con carácter grupal (aunque pueda dividirse en subgrupos para determinadas actividades) y con arreglo al calendario escolar. En estas programaciones quedan recogidas las experiencias o situaciones significativas, que resultan interesantes y ricas en actividad para los niños en los distintos momentos evolutivos, es decir, aquellas que provocan su atención, su curiosidad, actividad, deseos de descubrir y experimentar, sus fantasías, su creatividad, necesidad de hablar y representar, inventar y comunicar, saber y preguntar, etc.

7) Evaluar los logros. El Diccionario psicopedagógico de la AMEI define a la evaluación como un proceso continuo, sistemático y flexible que se orienta a seguir la evolución de los procesos de desarrollo de los niños y a la toma de las decisiones necesarias para adecuar el diseño del proceso educativo y el desarrollo de la acción educativa a las necesidades y logros detectados en los niños en sus procesos de aprendizaje.

La actividad evaluadora así entendida contribuye de manera decisiva a la mejora de la actividad del educador, como observatorio permanente del desarrollo del niño. Lo más importante es considerar que el proceso de evaluación siempre debe implicar de una forma comprensiva, a todos los elementos y procesos. Evaluar a un niño, por tanto, no supondrá sólo ayudar a mejorar su rendimiento sino que también afectará a los educadores, a la organización del centro, a los métodos y al mismo proceso educativo.

En el centro de educación infantil que sea de perseguir e implantar, el concepto evaluación va mas allá de la simple evaluación de los logros. En este sentido el centro ha de evaluar:

Los logros del desarrollo de los niños.

El proceso educativo en su conjunto.

La propia practica docente del educador, por parte del mismo y de la comunidad educativa.

La opinión general de los padres del conjunto del centro.

Ahora bien, difícilmente se pueden progresar y evaluar los resultados sino se establecen unas metas u objetivos muy concretos y expresados en términos de comportamientos observables, de ahí la importancia de una correcta definición de los objetivos educativos. Los objetivos no sólo clarifican el camino a recorrer y anticipan en forma de pronóstico los resultados o productos a conseguir, sino que además sientan las bases de una evaluación objetiva y coherente, de una evaluación que se fundamente en una comparación entre lo que se pretende alcanzar (propósitos) y lo que realmente se consigue (resultados), estableciendo no solo el nivel de éxito alcanzado desde la perspectiva de los propósitos, sino también un feed-back, una constante concreción en la dirección del proceso y en todos sus elementos integrantes (objetivos, estrategias, etc.).

Por todo ello, la evaluación es un instrumento fundamental tanto para facilitar el éxito en los logros del desarrollo de los niños, como para perfeccionar los programas educativos, así como el centro como unidad e institución. Y al igual que el resto de las condiciones y factores que se han analizado previamente, ha de formar parte consustancial del trabajo educativo del nuevo centro.

3. PAPEL DEL EDUCADOR EN EL NUEVO CENTRO.

El nuevo centro requiere un educador de nuevo tipo, que sea capaz de dirigir el proceso educativo a la altura que un centro de esta naturaleza demanda.

Por lo general el término de dirección del proceso educativo se rechaza, por su incorrecta comprensión de identificarlo como un proceso vertical en el cual el educador dice y hace, y el niño se limita a escuchar y hacer. Realmente dirigir es algo más que eso. Significa que sobre la base del conocimiento pleno de sus niños, sus propias posibilidades y el dominio de los objetivos, poder organizar, estructurar y conducir el proceso de su educación, y en el cual el niño en su propia actividad, inmerso en un sistema de interrelaciones y comunicación con los demás se apropie de los conocimientos, construya sus habilidades, adquiera las normas deseables de comportamiento, y siente las bases de aquellas cualidades personales y valores sociales que lo caracterizarán como hombre del futuro.

El educador juega un rol en la orientación del proceso de asimilación por el niño de las relaciones del mundo que le rodea y no puede concebirse este proceso sin la participación del educador, que es quien organiza las condiciones y el sistema de influencias educativas. Por supuesto, la posición que el mismo ocupe va a estar en estrecha dependencia con la concepción teórica del programa, y podrá ser más o menos directiva, orientadora o facilitadora, pero siempre formando parte del proceso de enseñanza-educación del menor y nunca estableciendo que la educación espontánea, o el niño por sí solo, sea capaz de alcanzar todos los logros del desarrollo esperables.

Por supuesto, para que el educador cumpla cabalmente estas funciones, debe dominar los fundamentos psicológicos y pedagógicos indispensables, y además constituir un modelo que sirva en cada momento como el mejor ejemplo de lo que en el niño se quiere lograr, teniendo en cuenta el nivel de identificación emocional que el niño establece con ellos, y sus características de aprendizaje en esta decisiva etapa de su desarrollo.

La educación cumple un papel mediador entre el niño y el conocimiento cultural organizado. Al educador le corresponde asegurar que se produzcan los aprendizajes necesarios para vivir en sociedad mediante una intervención activa, planificada e intencional. De no producirse dicha intervención, nada asegura que tengan lugar los aprendizajes necesarios para el desarrollo global del niño. De ahí que la acción del educador debe tener en cuenta:

- 1) El nivel de desarrollo de cada niño. La psicología científica ha puesto de manifiesto la existencia de una serie de períodos evolutivos con características cualitativamente diferentes entre sí, que condicionan en parte los posibles efectos de las experiencias educativas sobre el desarrollo de cada niño. La intervención del educador tiene entonces que partir de las posibilidades de razonamiento y de aprendizaje que las capacidades que caracterizan estos estadios brindan al niño.
- 2) Los conocimientos previos con los que el niño llega al centro infantil. El inicio se realiza siempre a partir de los conceptos, representaciones y conocimientos que ha construido el niño en el transcurso de sus experiencias previas. Estos conocimientos le sirven como punto de partida e instrumento de interpretación de la nueva información que le llega. Este principio nos lleva a tener siempre presente la evaluación continua de los niños en el centro.

Por lo tanto, el papel del educador en la educación de la primera infancia no consiste en transmitir contenidos al niño para que éste los aprenda como fruto de esa transmisión, sino en facilitar la realización de actividades y experiencias que, conectando al máximo con las necesidades, intereses y motivaciones de los niños, les ayuden a aprender y desarrollarse.

El educador debe asegurar que la propia actividad del niño sea una de las fuentes principales de sus aprendizajes y su desarrollo, teniendo un carácter realmente constructivo en la medida en que a través de la acción y la experimentación el niño se apropia de la realidad que le circunda. Esta actividad, como ya se ha repetido, es el juego. Jugando, el niño toma conciencia de lo real, se implica en la acción, elabora su razonamiento, su juicio.

De esta manera, el educador no se concreta solamente a interesarse por la marcha del proceso educativo, de las formas metodológicas a utilizar para implementar los contenidos, a la derivación y dosificación de los objetivos generales y específicos, a los tipos de recursos y medio materiales que ha de utilizar en la realización de las actividades pedagógicas, a los períodos y métodos de la evaluación de los programas, sino que se convierte en un hacedor del desarrollo, en un trabajador científico cuya meta fundamental es el máximo desarrollo de las potencialidades de los niños que tiene a su cargo, y para lo cual usa métodos y principios diferentes en su diaria labor.

Esto le obliga a una permanente actualización de su nivel técnico y estar al tanto de lo más novedoso que surja en la palestra educativa, para valorar en que medida puede aplicarse a su grupo de niños. En este sentido, el educador debe tener una mente abierta a la introducción de la informática educativa en las primeras edades, los métodos científicos de la apropiación de una lengua extranjera, la utilización de procedimientos lógicos que se ajusten al período del desarrollo, las técnicas modernas del aprendizaje de instrumentos musicales, entre tantos otros contenidos susceptibles de ser usados en su práctica educativa, bajo un análisis científico de sus posibilidades y sin guiarse por modas o criterios subjetivos. Con este espíritu de vanguardia asume lo mejor de la cultura educacional para instrumentar las vías que harán posible el máximo desarrollo de sus niños.

EL ROL DE LOS EDUCADORES COMO POTENCIADORES DEL DESARROLLO INFANTIL EN LA ELEVACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN INICIAL Y PREESCOLAR⁹.

Autora: MSc. María del Pilar Silva Rodríguez¹⁰.

Hasta no hace mucho, la infancia preescolar era considerada como un período en el cual el niño sólo crecía, jugaba, se entretenía, y que, por tanto, era necesario esperar a que transcurriera para comenzar a formar al futuro hombre.

Sin embargo, tanto las investigaciones científicas y los estudios teóricos realizados por conocidos psicólogos y pedagogos (L. Vigotsky, A. Leontiev, A. Zaporozhets, A. Usova), como la práctica pedagógica, nos permite afirmar que la edad preescolar constituye una etapa fundamental en todo el desarrollo de la personalidad del niño.

Dichos estudios e investigaciones han evidenciado que en esta etapa se sientan las bases, los fundamentos esenciales para todo el posterior desarrollo infantil, así como la existencia de grandes reservas y posibilidades que en ella existen para la formación de diversas capacidades, cualidades personales y el establecimiento inicial de rasgos del carácter, por lo que constituye este un “período sensitivo para el desarrollo”, por excelencia, donde es posible lograr aumentos considerables de la efectividad de la educación, por supuesto, cuando se realiza atendiendo a las leyes y regularidades de este proceso. (Vigotsky, 1987 y Meyer, 1994)

La psicología contemporánea del desarrollo, caracterizada por presentar un matiz sistémico, constructivista e interaccionista, le ha asignado una extrema importancia a las relaciones precoces que el niño o la niña establecen con las personas que le rodean, y desde esta perspectiva les ha concedido una significación extraordinaria tanto en su desarrollo afectivo, como en la formación de sus funciones cognitivas.

El niño o la niña por sí solo no está en condiciones de descifrar los logros de la cultura humana. Lo hace bajo la dirección y la ayuda constante de los adultos en el proceso de enseñanza - aprendizaje que conduce el camino del desarrollo. Es en la institución infantil, como primer colectivo social donde se inserta el niño – niña quien comienza a modelarlo paulatinamente como persona con objetivos definidos: le nutre de un amplio conocimiento del lenguaje, de valores, tradiciones, hábitos, conocimientos prácticos básicos, patrones de juicio, modos de enfrentar el mundo circundante, normas éticas de la sociedad y la cultura, entre otras cuestiones que hacen que la educación institucional sea un factor esencial en la formación del ser humano.

En este sentido nuestra sociedad le atribuye un papel fundamental al educador preescolar, dado el estado actual del desarrollo económico, social y cultural alcanzado por nuestro país, corresponde a los educadores el papel más importante en el cumplimiento de tareas como:

Lograr en cada niño – niña el máximo desarrollo de todas sus posibilidades de acuerdo con las particularidades propias de la etapa.

Proporcionar al niño – niña la preparación necesaria para un aprendizaje escolar exitoso.

Es el maestro, quien conoce los objetivos y es él quien debe guiar las construcciones de los niños – niñas en dirección al logro de los fines de nuestra educación, educación en la cual ha de primar la calidad.

Sin embargo, existen variadas concepciones acerca de la calidad de la educación. Un análisis detallado de la literatura al uso referido al tema de la calidad de la educación y su evaluación nos lleva a la conclusión de que en general existen dos tendencias claramente diferenciadas al abordarlo: una de ellas procura discutirlo y definirlo en forma constitutiva o conceptual y la segunda se centra en la operacionalización de la calidad y se refiere más propiamente al nivel de logros en educación.

Al explorar en la primera tendencia encontramos lo siguiente: últimamente se han llevado a cabo numerosos estudios y proyectos educativos sobre la calidad de la educación y se ha podido constatar que su vinculación a la formulación de políticas es de creciente complejidad y que el bagaje de conocimientos disponibles es aún insuficiente.

La problemática en esta materia tiene varias dimensiones: una de ellas se refiere al contenido del concepto de calidad. La dificultad radica en que la percepción de lo que es una educación de calidad depende de quién es el sujeto que efectúa la demanda y desde qué lugar la formula. Los distintos factores sociales interesados en la educación suelen tener expectativas diferentes acerca de lo que debe entregar la educación y, en consecuencia, cada uno de ellos entiende lo que es calidad en función de sus necesidades y de la forma en que estas son expresadas en las distintas demandas que le efectúan al sistema. Por ello, a priori, hay tantos contenidos del concepto como grupos que lo formulan.

⁹ Tomado de: http://www.cendi.org/interiores/encuentro2001/res_pilar_silva.htm. 15 de octubre de 2005

¹⁰ Instituto Superior Pedagógico “Rafael María de Mendive” Pinar del Río; Cuba

Reflexionemos entonces, sobre un grupo de definiciones encontradas en la literatura consultada: “La expresión calidad de la educación en el marco de los sistemas educativos admite variedad de interpretaciones según la concepción que se sostenga acerca de lo caracterizante de la condición humana, sobre su rol en el espacio de una realidad sociopolítica dada y sobre lo que se estime pertinente que las instituciones educativas proporcionen a cada uno de los niveles de enseñanza que se acuerde.

“Así, una educación de calidad puede significar la que posibilite el dominio de un saber desinteresado que se manifiesta en la adquisición de una cultura científica o literaria, la que desarrolla la máxima capacidad para generar riquezas o convertir a alguien en un recurso humano idóneo para contribuir al aparato productivo; la que promueve el suficiente espíritu crítico y fortalece el compromiso para transformar una realidad social enajenada por el imperio de una estructura de poder que beneficia socialmente a unos pocos, etc.” (Lafourcade, 1988)

Para nuestra sociedad, no es la formación de un “recurso humano” idóneo, el objetivo esencial de la educación, sino el que cada hombre se desarrolle plenamente en correspondencia con sus potencialidades, y esté en capacidad y disposición de poner su talento y energías al servicio de la sociedad.

Por otra parte, la educación no solo debe posibilitar el dominio de un saber, sino también del “saber hacer” y del “saber ser”. Esto último está determinado por la formación de un conjunto de cualidades de la personalidad, las cuales deben nacer de la interiorización en cada individuo de los mejores valores humanos nacionales y universales.

Definiciones sobre calidad de la educación de manera explícita también se recogen en trabajos de Johanna Philp de Chile, quien define la calidad de la educación como “la capacidad del sistema para transmitir lo que se propone transmitir” (Philp, 1989); y Ernesto Schiefelbein, quien ha desarrollado trabajos sobre este tema a lo largo de más de una década.

Es obvio que lo esencial del proceso educativo no es la transmisión de información, sino que logre que los alumnos a partir de esa información “sepan hacer”, sepan resolver los problemas de la vida para los cuales necesitan interiorizar la esencia de la información que más que “recibida” deberá ser “construida”; por otra parte, las actitudes, las convicciones no se transmiten, sino se forman.

Por su parte Schiefelbein en 1984 analiza la calidad de la educación partiendo del rendimiento escolar. Las variables analizadas son las que determinarían el proceso de enseñanza - aprendizaje y a sus sujetos actores: los docentes y los alumnos. De acuerdo con este análisis, es solo en esa instancia donde puede encontrarse la evaluación de la calidad; punto de vista del cual diferimos, pues la calidad de la educación tiene también expresión fuera de los límites estrechos de la relación alumno – maestro.

De lo analizado hasta aquí se puede resumir que en la conceptualización de calidad parece que se ha privilegiado la instrucción para el trabajo, en detrimento — y no como complemento — a una formación más abarcadora con base en el humanismo. Se revela aquí el contenido utilitario que se le confiere a la educación y su evaluación resulta de mediciones con marcado carácter cuantitativo aunque con “ropaje” cualitativo.

En otra conceptualización encontrada en nuestro estudio se expresa: “... calidad de la educación significa dominio de contenidos de un determinado campo cognoscitivo y sus correspondientes traducciones en habilidades y destrezas” (Schiefelbein, 1984). En este sentido, el concepto de calidad se refiere fundamentalmente al producto educativo y no a los recursos y procesos de donde resulta.

En general, hemos visto las dificultades que se pueden encontrar cuando se trata de definir el concepto “calidad de la educación”. Nos parece entonces, que caracterizarlo primero puede ser útil en el camino de la obtención de una definición. En tal sentido, coincidimos con lo expresado por Inés Aguerrondo cuando aseguró que este concepto tenía las características siguientes:

“Complejo y totalizante: En primer lugar, la potencia del concepto de calidad es que es un concepto totalizante, abarcante, multidimensional. Es un concepto que permite ser aplicado a cualquiera de los elementos que entran en el campo de lo educativo. “Se puede hablar de calidad del docente, de calidad de los aprendizajes, de calidad de la infraestructura, de calidad de los procesos. Todos ellos suponen calidad, aunque hay que ver cómo se le define en cada uno de estos casos...”

“Social e históricamente condicionado: El segundo elemento importante de este concepto es que es socialmente determinado, es decir, que se lee de acuerdo con patrones históricos y culturales que tienen que ver con una realidad específica, con una formación social concreta, en un país concreto y en un momento concreto. “Es un concepto socialmente determinado y tiene sus propias definiciones y estas definiciones surgen fundamentalmente de las demandas que hace el sistema social a la educación.

“Se constituye en imagen – objetivo de la transformación educativa: En una sociedad determinada, la calidad de la educación se define a través de su ajuste a las demandas de la sociedad (que cambia con el tiempo y el espacio). “Como estas definiciones se inscriben en un marco histórico, esto hace que su pertinencia sea específica. Es decir, lo que puede ser calidad para una realidad social puede no serlo para otra; lo que puede ser calidad para una época puede no serlo para otra.

“Se constituye en patrón de la eficiencia del servicio: Pero además de servir de norte para orientar la dirección de las decisiones, la calidad de la educación puede servir de patrón de comparación para ajustar decisiones y reajustar procesos” (Aguerrondo, 1993)

Nosotros nos adscribimos a la definición dada por Héctor Valdés y otros (1997) cuando plantean: “Calidad de la educación se refiere a las características del proceso y los resultados en la formación del hombre, condicionados histórica y socialmente, y que toman una expresión concreta, a partir de los paradigmas filosóficos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos imperantes en una sociedad determinada”.

La calidad de la educación y su mejoramiento ha constituido una de las preocupaciones centrales de la política educacional cubana y de los distintos países de la región latinoamericana, así como para los organismos internacionales de cooperación, por eso, conseguir una educación más eficiente y de mejor calidad no solo presupone la extensión y mejoramiento de la educación preescolar, sino que además de otros requerimientos e indicadores, las particularidades del educador son fundamentales e influyen positiva o negativamente en el logro de la misma.

Con el presente trabajo, pretendemos hacer una modesta contribución al logro de la calidad de la educación inicial y preescolar, al exponer el resultado de una investigación llevada a cabo por esta autora en su tesis en opción al grado de Máster en Educación Preescolar, al estudiar un conjunto de cualidades, sentimientos y disposiciones que caracterizan la labor educativa de un grupo de docentes, cuyos resultados nos permitieron determinar las características que distinguen a los educadores potenciadores del desarrollo infantil, y a su vez los convierten en portadores activos de una educación de calidad.

Refiriéndonos específicamente a los educadores preescolares, una cualidad distintiva en estos docentes es el gran amor que sienten por los niños, unido al profundo amor por la profesión. Sin estos, la educadora no puede llegar a los pequeños, no puede ser buena educadora, ni desarrollar con éxito el proceso de enseñanza - aprendizaje y ello repercutiría negativamente en la calidad de la educación, quien no se entregue ante tan enaltecida obra, quien con los niños no sepa compartir sus risas, inquietudes, curiosidades, travesuras y deleitarse ante la palabra nueva aprendida, ante el logro de un mejor trazado en su cuaderno de preescritura, o quien no los vea “crecer” ante las nuevas interrogantes que hacen a la “señal”, ávidos de algún conocimiento, o inquietos ante un nuevo hallazgo. Quien en su contacto con los niños es cuidadosa, busca el mejor momento y la mejor manera para el llamado de atención, les brinda seguridad y sabe penetrar en su mundo interior, indudablemente potencia el desarrollo y la educación que lleva a cabo, trae consigo la calidad.

Otra cualidad que caracteriza a los educadores potenciadores del desarrollo, es su constante motivación por la profundización en los estudios, conscientes de que tanto la preparación como su amplia movilización por la búsqueda de información, les permiten perfeccionar sus métodos y estilos de trabajo, poseer amplios y profundos conocimientos del programa que imparten, desarrollar el proceso de enseñanza de manera activa, flexible, contemplando pautas, espacios para la individualización del conocimiento y estimulando el carácter activo del niño – niña en dicho proceso, para que los pequeños construyan su verdad, desarrollando las distintas capacidades que este proceso implica.

La comunicación que establecen los educadores potenciadores se caracteriza por la ternura en el trato hacia los niños, la comprensión de sus necesidades; mostrándose tolerantes, flexibles, exigentes, según lo requiera la situación. Logran regular desde su papel la conducta y participación de los niños utilizando variados métodos educativos entre los que se destacan la persuasión, estimulación, conversaciones éticas y actividad socialmente útil. La interacción comunicativa es sana y personalizada entre niños y educadoras. Mantienen con la familia de sus alumnos una comunicación basada en relaciones afectivas estables y respetuosas, logrando transformaciones en la vida familiar a partir de sus influencias, lo que se refleja en los progresos alcanzados por los niños y las niñas en su desarrollo.

Mantienen estabilidad emocional, manifestando alegría, satisfacción, e interés por la actividad pedagógica, optimismo ante el trabajo; muestran perseverancia, sencillez, dominio de sí, firmeza y decisión en su labor formadora; saben enfrentarse a situaciones inesperadas, reconstruyendo en el momento, improvisadamente, el plan que traían y lo adaptan a las nuevas circunstancias; demuestran dominio de sus emociones y exhiben en su actividad con los niños – niñas, cuidado, vivacidad y seguridad.

Se caracterizan estos docentes, además, por poseer una clara concepción del desarrollo infantil y asumir su papel y responsabilidad ante la labor educativa. Diagnostican y proyectan con éxito la formación de la personalidad, tomando en

cuenta su función en el desarrollo y las particularidades individuales y de la edad de los niños para organizar el proceso pedagógico. Poseen una visión profunda y sólida de los diferentes aspectos que integran el proceso docente – educativo.

Participan en el desarrollo de los niños utilizando métodos que permiten elevar el nivel intelectual, físico, moral, laboral y estético de los pequeños, diseñan situaciones problemáticas que promueven la utilización del pensamiento y el establecimiento de nexos entre el contenido de cada actividad y los fenómenos de la realidad circundante. Con frecuencia se incorporan con los niños a sus juegos, adecuando la dirección pedagógica a las particularidades de la edad y seleccionando actividades diversas, haciendo un estudio sistemático del nivel que el niño – niña alcanza en el desarrollo de esos juegos para aplicar estrategias que le posibiliten alcanzar los objetivos que el programa plantea.

La forma en que la educadora organiza pedagógicamente la actividad también distingue a los maestros potenciadores, los que elaboran los horarios de actividades docentes y dan cumplimiento a los mismos en correspondencia con las particularidades del desarrollo de los niños – niñas, fundamentándolos higiénica y pedagógicamente, son celosos veladores del estado de salud de los infantes y observadoras constantes de sus manifestaciones y necesidades. Además, organizan los salones, áreas exteriores, procesos de satisfacción de necesidades básicas, y demás dependencias o actividades, situando en el centro de su atención a los niños – niñas del grupo.

La siguiente cualidad es la relacionada con las aptitudes y habilidades artísticas.

Los educadores potenciadores generalmente se caracterizan por manifestar intereses culturales, perciben, sienten y expresan la belleza artística, los ideales y sentimientos que se manifiestan en las diversas formas del arte, la cultura y la naturaleza. Poseen habilidades artísticas relacionadas con la música, la plástica y la literatura, logrando despertar en los niños – niñas sentimientos estéticos hacia el arte y desarrollar habilidades artísticas en ellos.

Queremos hacer referencia a las cualidades socio – morales de dichos educadores, los que son expresión de una conducta ejemplar ante sus alumnos y la sociedad, demostrando en su actuación sentimientos, convicciones y normas morales en correspondencia con los valores de la sociedad, poseen alto nivel, madurez y actualización acerca de los valores sociales y son reconocidos en su colectivo pedagógico, la familia y la comunidad por sus cualidades profesionales.

Los niños y educadores constituyen el alma de la institución infantil y del trabajo educacional. A los educadores les corresponde un papel rector en la formación de las personalidades. Ellos, con su sensibilidad humana y profesionalidad pedagógica tienen la misión de descubrir y perfeccionar capacidades, formar hábitos, habilidades y destrezas, hacer que sus educandos adquieran conocimientos y muy especialmente, formen valores morales.

El educador es un formidable agente de interacción educativa con sus niños – niñas, la familia y la comunidad. Su preparación debe contemplar esta importante faceta de comunicador social, de promotor cultural, de organizador, cuya ejemplaridad en su comportamiento social constituye un cotidiano magisterio moral, por lo que a la par de considerarse educadores potenciadores del desarrollo infantil, se elevan como modelos de actuación profesional a imitar para garantizar la calidad de la educación inicial y preescolar.

BLOQUE IV
LA FAMILIA, LA COMUNIDAD Y EL
ENTORNO SOCIAL DEL CENTRO
INFANTIL

PADRES, MADRES, Y EDUCACIÓN DE LA INFANCIA¹¹.

Los padres y las madres, la familia como una unidad integral, constituyen el agente educativo más influyente en el desarrollo de la personalidad del niño durante los primeros años de la vida.

Todo niño nace como ser individual en una determinada familia, y como ser social pertenece a un grupo o clase determinado, portador de determinadas ideas, valores, realidades y expectativas. Como ser individual su desarrollo para llegar a ser un hombre psicológicamente sano y un individuo multilateralmente formado, dependerá de las condiciones de vida y educación que le rodeen desde las más tempranas edades; como ser social, de las relaciones que establezca desde pequeño con otros miembros de grupos fuera de la familia y que se mueven en el ámbito de su comunidad. Esta doble influencia se consolida con aquella que el centro infantil o el grupo de educación no formal ejerce sobre aquellos niños que tienen las posibilidades de asistir a los mismos, completando un sistema de influencias que constituyen la base de todo su posterior desarrollo.

Estas estructuras interactúan con sus características y relaciones para definir el carácter subjetivo, psicológico, de su formación, y a su vez influyen de una manera y otra, en el carácter objetivo, material, de su desarrollo, en dependencia de su organización y su posición activa o pasiva respecto a las condiciones donde transcurre su vida y actividad.

A cada centro o grupo no formal afluyen niños que aunque procedentes a veces de una misma comunidad, son criados en el seno de muy variadas familias, en las cuales se opera un proceso educativo familiar que está socialmente condicionado, es decir, que guarda una estrecha relación con las condiciones en que se educan estos niños. Ello hace que en la educación de la primera infancia el rol que juega la familia, particularmente los padres y madres, tenga una importancia significativa.

La familia no es una estructura cerrada, sino que a través de ella se filtra, por así decirlo, el sistema de influencias sociales del medio que la rodea. Así, la familia trasmite a cada uno de sus miembros la experiencia social que la humanidad ha acumulado en su devenir histórico, y va formando a sus integrantes de acuerdo con las particularidades de dicha experiencia social.

Ello hace indispensable entonces conocer aunque sea brevemente, la dinámica y las funciones de la familia, para de ahí determinar como el centro puede organizar su labor educativa con los niños.

1. DE LA DINÁMICA Y FUNCIONES DE LA FAMILIA.

La familia es el grupo humano primario más importante en la vida del hombre, la institución más estable en la historia de la humanidad. El hombre vive en familia, aquella en la que nace, y, posteriormente, la que el mismo crea. Se afirma que las funciones que cumple la familia, persisten y persistirán a través de todos los tiempos, pues esta forma de organización es propia de la especie humana, le es inherente al hombre, por su doble condición de ser individual y ser social.

Cada familia tiene un modo de vida determinado, que depende de sus condiciones de vida, de sus actividades sociales, y de las relaciones entre sus miembros. Los integrantes de la familia se hacen una imagen subjetiva de diversos aspectos de sus condiciones de vida, sus actividades e interrelaciones, y sobre esa base regulan su comportamiento, aunque en la vida familiar hay importantes aspectos que escapan a su control consciente.

Las actividades y relaciones internas de la familia se expresan en las llamadas funciones familiares, que están encaminadas a la satisfacción de importantes necesidades de sus miembros, en estrecha interdependencia entre sí. El carácter social de dichas actividades y relaciones viene dado porque encarnan todo el legado histórico social presente en la cultura, y porque los objetos que satisfacen esas necesidades, y la forma misma de satisfacerlas, han devenido con la cultura en modos sociales de actuación que son transmitidos básicamente por la familia.

A través de estas actividades y relaciones se da la formación y transformación de la personalidad de sus integrantes. O sea, estas actividades y relaciones internas de la familia tienen la propiedad de formar en los hijos las primeras cualidades de personalidad y de transmitir los conocimientos iniciales que son la condición para la asimilación ulterior del resto de las relaciones sociales.

El concepto de **función familiar**, común en la sociología contemporánea, se comprende como la interrelación y transformación real que se opera en la familia a través de sus relaciones o actividades sociales, así como por efecto de las mismas.

Es necesario subrayar que estas funciones se expresan en las actividades reales de la familia, pero también asociadas a diversos vínculos y relaciones fuera del ámbito familiar. Las funciones constituyen un sistema complejo de interrelaciones

¹¹ Tomado de: http://www.waece.org/web_nuevo_concepto/textos/9.pdf+&hl=es. 16 de octubre de 2005

donde su dinámica no es viable sin cierta armonía entre ellas, y donde una disfunción de cualquiera de ellas altera el sistema de la familia.

La familia desempeña una función económica que históricamente la ha caracterizado como célula de la sociedad. Esta función abarca las tareas domésticas del abastecimiento, del consumo, la satisfacción de necesidades materiales individuales, y los cuidados para asegurar la salud de sus miembros. Las relaciones familiares que se establecen en la realización de estas tareas y la distribución de los roles hogareños son de gran valor para caracterizar la vida subjetiva del grupo familiar.

La función biosocial de la familia comprende la procreación y crianza de los hijos, así como las relaciones sexuales y afectivas de la pareja. Estas actividades e interrelaciones son significativas en la estabilidad familiar y en la formación emocional de los hijos. Aquí también se incluyen las relaciones que dan lugar a la seguridad emocional de los miembros y su identificación con la familia.

La función espiritual-cultural comprende, entre otras cuestiones, la satisfacción de las necesidades culturales de sus miembros, la superación y esparcimiento cultural, así como la educación de los hijos. Algunos autores diferencian, además la función educativa que se despliega en buena medida a través de las otras enumeradas hasta aquí, pues todas ellas satisfacen necesidades de los miembros, pero a la vez educan a la descendencia, y de esta manera garantizan aspectos de la reproducción social.

La función educativa de la familia ha tenido siempre un interés particular para aquellos que se ocupan de la educación y desarrollo de los niños, especialmente en los seis primeros años de la vida, en que su influencia es determinante. Partiendo del hecho de que en el transcurso de la actividad y la comunicación con los que le rodean, el ser humano hace suya la experiencia histórico-social, es obvio suponer el papel que la familia asume como mediador y facilitador de esa apropiación.

En este sentido la familia influye desde muy temprano en el desarrollo social, físico, intelectual y moral de los hijos, lo cual se apoya en una base emocional muy fuerte. Esto lleva a reconocer la existencia de la influencia educativa de la familia, que está caracterizada por su continuidad y duración. La familia es la primera escuela del hombre y son los padres los primeros educadores de sus hijos.

A medida que la función educativa familiar se despliega y se hace más compleja, las actividades educativas también van a mediatizar toda una esfera de relaciones entre los miembros de la familia. Los miembros de la familia experimentan la necesidad de la seguridad emocional, que en particular los más pequeños ven satisfecha en su relación con los padres. La identificación emocional con el hogar es un importante factor de estabilidad psíquica para todos; esto significa que el hogar constituye un refugio donde cada uno encuentra la seguridad y el afecto, lo cual es particularmente importante para el sano desarrollo de los niños.

Múltiples estudios e investigaciones han revelado las potencialidades de desarrollo del niño desde que nace y se ofrecen variadas formas para su estimulación desde el seno del hogar, en los cuales se corrobora el papel decisivo de la familia en las primeras edades.

Para la sociedad es importante que las experiencias vividas en el contexto familiar sean positivas, sobre todo para los niños es muy importante que sus primeras relaciones afectivas y sociales en el seno del hogar estén caracterizadas por la armonía, la felicidad, la comprensión y el amor, sentimientos indispensables para su sano desarrollo, lo cual hace a la familia el eslabón para facilitar la adaptación del niño al mundo que le rodea.

Es por todo eso que a la institución infantil le es indispensable fortalecer la relación con la familia, con los padres, madres y otros familiares, para organizar todo el sistema de influencias educativas, y alcanzar los objetivos que se plantean a la educación en estas edades.

2. RELACIONES DEL CENTRO Y LA FAMILIA.

Los logros del desarrollo de los niños, y su apropiado ajuste social, solo pueden alcanzarse cuando existe una unión efectiva entre el hogar y el centro educativo. La familia, como sistema abierto, tiene múltiples intercambios con otras instituciones sociales, y recibe de ellas una considerable influencia. La institución educacional se encuentra entre las más importantes, tanto a través de la educación que le dan al hijo, como por la influencia que ejercen de manera directa sobre los padres. El sistema familiar a su vez actúa sobre la escuela en la medida en que el hijo es portador de valores y conductas que reflejan su medio familiar. Pero también los padres promueven vínculos directos e indirectos con el centro, por el interés que tienen por la educación de sus hijos.

Se reconoce como un principio pedagógico el carácter activo que ha de tener el centro educativo en sus relaciones con la familia, con vista a influir en su proceso educativo y lograr la convergencia de las acciones sobre la formación y educación de los pequeños.

No obstante, hay que tener en cuenta que la familia cumplirá su función formativa en la medida en que las condiciones de vida creadas por la sociedad, las relaciones sociales instauradas y el desarrollo de la conciencia social, contribuyan a la formación de un determinado modo de vida hogareño. El proceso educativo familiar está socialmente condicionado y, para comprenderlo de manera cabal es preciso tomarlo en relación con tales condiciones.

Esto conlleva la formación de un doble vínculo: el centro educativo proyectándose hacia la familia para conocer sus posibilidades, necesidades, condiciones reales de vida y orientar a los padres para lograr en el hogar la continuidad de las tareas educativas; la familia, ofreciendo a la institución información, apoyo y sus posibilidades como potencial educativo. De esta manera centro y familia constituyen una unidad dialéctica, en la que cada uno existe en función del otro, y entre los cuales se establecen interrelaciones que están determinadas por sus respectivos objetivos y funciones. Este sistema de interrelaciones implica de manera indispensable la retroalimentación entre sus componentes.

2.1. Proyección de la institución educativa hacia la familia.

El centro educativo, en sus relaciones con la familia tiene un carácter activador en su dinámica interna, para poder influir en el proceso educativo intrafamiliar y lograr la convergencia de las acciones para el desarrollo de los niños, lo cual al tratarse de madres y padres de niños de la primera infancia, adquiere una dimensión mayor pues, en la mayoría de los casos, son personas aún muy jóvenes, que por lo general carecen de conocimientos sólidos sobre como educar a los hijos, y que, en ocasiones, tratan de educar a los mismos siguiendo los patrones de como ellos fueron educados, o por el contrario, de una manera totalmente diferente, extremos ambos que resultan perjudiciales en la crianza de los niños.

En este sentido, los propósitos y finalidades del centro infantil respecto a los padres y madres se manifiestan básicamente en tres aspectos fundamentales:

- Que adquieran conciencia de su papel vital como primeros educadores de sus hijos.
- Que adquieran los conocimientos necesarios para poder desempeñar con éxito esta educación, en coordinación con el personal técnico del centro infantil.
- Que cooperen y colaboren con todas las tareas que se les planteen por el centro infantil, para lograr de esta manera una concientización de que el mismo constituye una extensión del hogar.

Para alcanzar estas finalidades se hace indispensable organizar una labor de educación familiar que permita la unificación de la labor formativa y educativa de los menores. La educación de la familia aporta conocimientos, desarrolla actitudes y convicciones, estimula intereses y consolida motivaciones, que contribuyen a la formación integral de los niños que en la misma se forman. Una eficiente educación familiar debe preparar a los padres para su autodesarrollo, lograr que se autoeduquen y puedan autorregular su comportamiento en el desempeño de su función formativa con sus hijos.

Uno de las principales direcciones en el trabajo de educación familiar ha de consistir, por lo tanto, en el establecimiento de estrechas relaciones entre la familia y los centros. Es necesario que la familia perciba al centro infantil como una escuela que puede contribuir a prepararlos para resolver los problemas de su vida cotidiana: sus interrelaciones familiares, su convivencia diaria, la educación de sus hijos, otros aspectos de su formación, y así cumplir con éxito la responsabilidad personal y social que entraña educar al ciudadano del futuro.

Los procedimientos para hacer más efectiva una relación positiva, coherente, activa y reflexiva entre la familia y la institución educativa deben basarse en la coordinación, la colaboración y la participación de estos dos agentes. Ello ha de generar un modelo de comunicación que propicie el desarrollo de estrategias de intervención, estructurado de acuerdo con el contexto social y comunitario.

El trabajo con los padres, con la familia, favorece la relación educador–niño, y se da a través del conocimiento de la composición familiar, las formas de crianza, los valores, las costumbres, las normas y sentimientos, así como estrategias que utilizan en la solución de los problemas del contexto familiar.

La multitud de facetas que conlleva la educación de la infancia lleva a destacar la necesidad de un trabajo de equipo por parte de los adultos que viven junto al niño y que se ocupan de su educación. Cualquiera que sea la calidad de su formación, el educador no puede llegar a ser un especialista en todos los problemas que se refieren a la primera infancia y no puede por sí solo atender todas las necesidades que se manifiesten en los distintos campos (pedagógico, biológico, psicológico, medico, social, etc.) en la vida del niño.

Por consiguiente, es preciso organizar entre los adultos un trabajo de equipo para poder tomar en consideración, analizar y tratar todos los aspectos del desarrollo del niño. En este equipo encajan evidentemente, en primer lugar los padres que, de

educadores espontáneos e incoherentes, han de convertirse en educadores conscientes y capaces de colaborar en el trabajo que se lleve a cabo en la escuela. En este sentido corresponde, pues, al centro un doble papel: formar a los padres y hacer de ellos unos colaboradores lúcidos. El niño no debe conocer dos métodos de educación, uno de ellos familiar y el otro escolar: el ajuste coherente de las distintas educaciones que reciba será un factor positivo de éxito.

Este concepto, ha de caracterizar el trabajo de la educación familiar, en el que el centro ha de ser el vector principal del proceso educativo del niño, sin que ello implique que los padres y madres deleguen su responsabilidad educativa en el mismo, este es un rol primario que no puede ser sustraído de los padres. Pero, que los padres y madres tomen conciencia de su papel vital en la educación de los hijos, se convierte en uno de los propósitos básicos del centro, donde la información-formación de los mismos constituye una vía importante de tales propósitos.

Sobre esta base ha de existir un continuo feed-back con los padres y madres, de manera que los mensajes que reciben los niños sean totalmente armónicos y coherentes en los dos ambientes centrales en que estos se desenvuelven. Este punto, coincidencia del mensaje, es fundamental hacerlo comprender a los padres y madres, ya que si no difícilmente se podrá ir conformando una personalidad sana y equilibrada en el niño, si los modelos a imitar son dispares.

El trabajo de educación familiar consiste fundamentalmente en orientar a los padres en aspectos relacionados con la forma en que ellos pueden y deben darle continuidad al trabajo educativo del centro; lograr que adopten una actitud de cooperación y participación activa en sus menores hijos en la institución, y apoyen sus tareas y objetivos, seguros de que son los más adecuados para obtener los resultados óptimos a los que ambos (familia e institución) aspiran.

Vista así, la educación familiar consiste en un sistema de influencias encaminado a elevar la preparación de los padres y madres, así como otros adultos del medio familiar, para estimular su participación consciente en la formación de sus hijos, en coordinación con el centro de desarrollo infantil.

Involucrar a los padres como actores protagónicos del aprendizaje de sus hijos adquiere sentido en la medida en que les posibilita descubrirse potentes para propiciar, proponer y acompañar la multiplicidad de aprendizajes que se entretajan en la trama de lo cotidiano. Un rescate por parte de los padres de su lugar de educador implica hacer empezar a cuestionar a la institución educacional como la poseedora absoluta de los conocimientos válidos y legítimos y por ende la única habilitada para instalarse en el lugar de educadores de sus hijos.

El que padres y educadores compartan actividades en un marco despejado de las exigencias que habitualmente acompañan a los aprendizajes en el marco escolar, facilita la exploración, la investigación y la búsqueda de alternativas que conducen a un acercamiento mayor; van conformando nuevas representaciones marcadas ahora por crecientes sentimientos de confianza sobre el apoyo que educador le puede prestar a la familia.

En este enfoque las Escuelas de Educación Familiar constituyen una alternativa de aprendizajes mutuos de padres y educadores. El espacio grupal resulta un facilitador para la resignificación de los saberes cotidianos a partir de una mirada, la reflexión y la crítica.

Cuando un niño ingresa a un centro, la familia se encuentra, dentro de un ciclo de vida, en aquella etapa donde la atención y cuidados de sus pequeños se convierte en su tarea principal. La inexperiencia de estos padres a veces los llevan a generar ansiedades por la calidad del desempeño de su responsabilidad, y llegan a sentir la necesidad de ser orientados por personas más experimentadas y capacitadas, como puede ser el educador u otro personal preparado del centro, que pueden utilizar diferentes vías para elevar la cultura pedagógica y psicológica de esos padres.

En general la familia espera del centro educativo que ofrezca a su hijo una educación esmerada, que le permita y ayude a seguir creciendo en la espiral de la vida. Esta educación se espera que se ofrezca matizada de afecto, cuidados y atención.

Por otra parte muchos padres esperan que los educadores de sus hijos, especialistas en el difícil arte de educar, les ofrezcan orientaciones y métodos concretos sobre cómo educar a sus hijos de la mejor forma; le ofrezcan también los elementos necesarios para conocer los requerimientos psicopedagógicos de cada nuevo nivel escolar; sobre las regularidades y características de la etapa del desarrollo en que se encuentra su hijo.

En resumen, muchos padres esperan que la institución los ayude y prepare mejor para cumplir su función educativa. Por su parte esta espera de la familia que, en su seno, se produzca una continuidad coherente de su trabajo, de sus objetivos y concepciones, que adopte una actitud de cooperación y participación activa en la vida escolar de sus hijos y en la propia vida institucional, que apoyen sus tareas y objetivos con la confianza de que son los más adecuados y eficaces para obtener el resultado esperado por ambos.

La educación familiar, con un carácter intencional y dirigido se realiza mediante diversas vías. Entre las más usuales y productivas se encuentran: las escuelas de padres, las consultas de familia y encuentros individuales, las visitas al hogar y las reuniones de padres.

- **Escuelas de padres.** Las escuelas de padres tienen el objetivo de contribuir a la capacitación pedagógica de la familia, a elevar su nivel de cultura psicológica y pedagógica, a prestar ayuda concreta en los distintos aspectos de la educación de sus niños. El hecho de que la organización de las escuelas de padres supone el debate y de reflexión de un tema previamente acordado entre padres y educadores, posibilita y exige la participación de las familias que exponen sus dudas, opiniones, intercambian sus experiencias, sugerencias y consejos y, llegan a conclusiones e inclusive a tomar acuerdos acerca de conductas y estilos e seguir sobre una actuación o problema específico. La formación educativa de las escuelas de padres, su carácter participativo–interactivo, otorga a esta forma organizativa de educación familiar magníficas posibilidades de cumplir con los propósitos que se plantea: contribuir a la concientización y su preparación para que realicen una educación más científica de sus hijos.
- **Consultas de familia.** Otra alternativa para la atención a los padres, consiste en las consultas con la familia, para abordar preocupaciones o problemas que tengan los padres con sus hijos en el manejo hogareño, en la atención a sus necesidades, etc. Esta atención se puede realizar por los psicólogos y pedagogos del centro o vinculados a este y ha de contar con la presencia del educador.
- **Encuentros individuales.** Los encuentros individuales tienen una máxima prioridad en el centro. El trabajo de orientación de la familia es uno de los más complejos en el centro, pero, ¿cómo el educador se gana el afecto y respeto de los padres y logra mantener las relaciones más estrechas con los mismos?. No es muy difícil dar respuesta a esta pregunta si en el trabajo sistemático del centro se aprovecha cada momento casual de contacto con los padres para realizar una labor educativa con los mismos en una relación relajada y sin formalismos que muchas veces logra más resultados que otras vías más estructuradas de la orientación y educación de padres.
- **Visitas al hogar.** Las visitas al hogar aportan una información valiosa sobre las condiciones en las que el niño vive y se educa, tanto materiales como higiénicas y, principalmente las de carácter afectivo; permiten conocer la composición familiar; las relaciones entre sus miembros, el estilo educativo que predomina, entre otras, para, a partir de este conocimiento y de la potencialidad educativa que posee la familia, prever la ayuda necesaria, las orientaciones generales para el adecuado cumplimiento de su función, así como, las sugerencias de medidas y de actividades concretas cuya aplicación permita favorecer el comportamiento infantil y estimular su desarrollo.
- **Reuniones de padres.** Este tipo de actividad se ha separado con toda intención de los encuentros de las escuelas de padres, pues la reunión ofrece un marco de contenido más amplio, y donde prevalece la función informativa y reguladora de la comunicación entre el educador y los padres de familia, con una gama amplia de aspectos a analizar, y que pueden ir desde la información del curso del desarrollo de los niños, hasta aspectos organizativos y educativos del centro infantil.

Además de las anteriores existen otras alternativas metodológicas disponibles para ser utilizadas con los padres, como son las lecturas recomendadas, que muchas veces se publican en las localidades para la educación de los padres; la correspondencia entre los educadores y los padres; la utilización de un buzón para las preguntas que deseen hacer los padres, que muchas veces se articula con un mural para divulgar las respuestas a las inquietudes generales, señalar las actividades del centro, escribir consejos sobre algunas cuestiones del desarrollo infantil, etc.

Dentro de las alternativas metodológicas de la educación de padres una vía muy efectiva lo son las asociaciones, comités o consejos de padres. La integración de los padres a la propia dinámica del centro, agrupados en organizaciones de diverso tipo que colaboren directamente con el centro en estructuras dirigidas por ellos mismos, ha sido comprobado por las investigaciones que constituyen medios efectivos y eficientes en el apoyo al trabajo educativo de la institución, y a la labor con los propios padres.

La denominación de estos grupos de padres que se organizan para cooperar con la labor educativa del centro es muy variada, y ha de surgir de parte de los propios padres, y tomando en consideración lo que es culturalmente pertinente. Entre los objetivos que se plantean estas asociaciones de padres están:

- Colaborar con el centro en el cumplimiento de las tareas educacionales.
- Velar porque las actividades del centro estén encaminadas a preparar las bases de la educación y propiciar la interrelación más estrecha de la familia en la comunidad, no solamente en la realización de las tareas del centro, sino también a divulgar entre las familias las normas pedagógicas, de nutrición y de salud que deben seguirse en el hogar.

Las tareas principales de estos consejos o asociaciones de padres de familia son a su vez muy variadas, entre las que se ubican:

- Contribuir al cumplimiento por los padres, en el hogar, del horario de vida que corresponde a los niños de cada grupo del centro.
- Apoyar la labor educativa del centro en relación con la formación de hábitos higiénicos, culturales y de convivencia social.
- Velar por el buen desenvolvimiento de la educación y la salud de los niños.

- Contribuir a la asistencia y puntualidad de los niños, para lograr el cumplimiento eficaz de todas las actividades establecidas en su programa educativo.
- Interesar a los padres en la adquisición de los conocimientos pedagógicos, de salud y de nutrición necesarios para la correcta formación de los niños en el hogar.
- Promover en los padres los hábitos de lectura de libros y materiales relacionados con la educación de sus hijos, mediante el uso correcto de la biblioteca y los materiales circulantes.
- Cooperar con el centro en la preparación de las condiciones materiales para la realización de charlas y otras actividades promocionales de educación de padres, así como de la divulgación efectiva de las mismas para lograr una buena asistencia.
- Apoyar las actividades orientadas para fomentar en los padres, niños y el personal del centro, la conciencia de la importancia del cuidado, conservación y respeto del centro.
- Promover la participación de los padres en las tareas relacionadas con el embellecimiento y mejoramiento del centro: labores de mantenimiento, arreglo de muebles y juguetes, trabajo en el huerto y áreas verdes, confección de material didáctico y para áreas de juego, entre otras.
- Colaborar en la celebración de cumpleaños y otras actividades festivas, culturales y sociales relacionadas con la institución.
- Colaboración en la preparación de talleres según las profesiones de los padres.

La asociación de padres del centro podrá tener una estructura diversa, de acuerdo con las particularidades del centro, las condiciones de los padres de familia, etc. Esta estructura podrá contar con un padre que ejerza como presidente, y un grupo de padres seleccionados por ellos mismos, en representación de cada grupo de niños del centro, y que forman un ejecutivo, por llamarlo de alguna manera, que se reúne con una **periodicidad acordada**, y que analizan las tareas del consejo, las actividades a promover y realizar con el resto de los padres, y las vías de apoyo y cooperación con el centro.

Al centro, como es lógico, le corresponde una acción marcadamente dirigida a desarrollar en el niño habilidades, modos de actuar, hábitos culturales y de aseo, entre otros, es obvio que para ello tenga que contar con los padres que han de darle la continuidad a este proceso, a partir de su comprensión de la necesidad de que el sistema de influencias del hogar no contradiga a lo que establece la institución. La proyección del centro educativo hacia la familia puede resumirse en dos palabras: conocer y orientar.

De igual manera la proyección de acercamiento a los padres no ha de estar dejada al azar, sino que implica la creación de estrategias que coadyuven al logro de esta tarea, en las que se mezclen las más diversas vías, reuniones y las comunicaciones escritas. En esto hay que concienciar que en la realidad de los tiempos actuales se hace indispensable racionalizar los mensajes y reuniones entre educadores y padres, de manera que el discurso promovido por el centro sea oído, analizado y asimilado, y no rechazado por insistente, pesado en la repetición o reiterativo.

A continuación se refleja una propuesta de acercamiento a los padres para el inicio del curso escolar, la cual puede ser una variante entre muchas otras.

PRIMER CONTACTO	Entrega de folleto institucional
MOMENTO DE LA INCORPORACIÓN	Entrega de la ficha de datos Entrega de modelo de entrevista inicial, según edad Entrega del folleto del período de adaptación Entrega de la encuesta de participación
INICIO DEL CURSO	Reuniones por curso: Explicación general de normas Entrega de objetivos trimestrales Entrega calendario de reuniones según resultado de encuesta de participación Entrega calendario de artículos de interés según resultado de encuesta de participación
PERIÓDICAMENTE	Entrega de artículos de interés Plan de menús alimenticios
FIN DE CADA TRIMESTRE	Entrega de cuadernillos trimestrales de evaluación por cursos

2.2. Proyección de la familia hacia el centro.

El sistema familiar actúa sobre la institución educativa en la medida en que el hijo es portador de valores y conductas que reflejan su medio familiar. También los padres promueven vínculos con aquella, al estar motivados por la educación de sus hijos. La práctica educativa y las investigaciones realizadas han corroborado que la integración de los padres a la propia dinámica del centro, en asociaciones o agrupaciones que colaboran directamente con el centro, dirigidas por ellos mismos, son una vía efectiva de apoyo al trabajo educativo de la institución y a la labor con los propios padres.

Esta acción organizada cohesionada a las familias en torno a los objetivos educacionales, pero también compromete y propicia su interrelación con la comunidad. Una vez que la familia, cohesionada en su asociación o agrupación, asume

responsablemente las tareas necesarias para materializar la continuidad del proceso educativo en el seno del hogar, adquiere un compromiso tácito cuyo cumplimiento en definitiva beneficia, en primer lugar a sus propios hijos al cumplir en el hogar el horario de vida, continuar la formación de hábitos de aseo, culturales y de convivencia social, velar por su salud y nutrición, entre otras muchas acciones.

Dicho compromiso trasciende este nivel al generarse otras tareas dirigidas a garantizar condiciones favorables para el desarrollo del proceso educativo (contribuir a la asistencia y puntualidad de los niños al centro para lograr el cumplimiento eficaz de todas las actividades establecidas en el programa educativo; apoyar actividades dirigidas a fomentar en los padres, los niños y personal del centro la conciencia de la importancia del cuidado, conservación y respeto al centro; promover la participación de los padres en el embellecimiento y mejoramiento del centro, por señalar solo algunas de estas acciones).

La activa participación de la familia en su proyección hacia el centro, su incorporación a las tareas mencionadas y a otras dirigidas a su propia superación (como puede ser la promoción de lectura de materiales relacionados con la educación de sus hijos, por nombrar un ejemplo) sitúan a la familia en condiciones de poder exigir a la institución educativa un trabajo cada vez de mayor calidad.

Pero a la vez, la iniciativa de las asociaciones o agrupaciones creadas en los diferentes tipos de centros suele propiciar la proyección del trabajo hacia la comunidad, que debe ser algo que emerja de los propios protagonistas del acto educativo: El centro educa, la familia educa, y el beneficio se concreta en cada niño, que transita por su educación mejor atendido, sin contradicciones entre exigencias de educadores y padres, en un ambiente de afecto y comprensión, de respeto y ayuda mutua, en que los padres como adultos preparados y conscientes se constituyen en parte activa del "equipo educativo".

2.3. Proyecciones del centro y la familia hacia la comunidad.

Tal como se como se aprecia, el centro educativo puede contribuir decisivamente a la elevación de la cultura de la familia; no obstante, esta potencialidad de la institución, se dimensiona cuando incluye en estos propósitos a la comunidad más cercana, cuando utiliza las posibilidades educativas de ésta, sus recursos humanos y materiales, cuando detecta aquellas personas que por su autoridad, prestigio, experiencia y preparación pueden participar en los propósitos de lograr la educación familiar.

Por eso resulta necesario e indispensable enfocar como un sistema integral a la interacción centro educativo-familia-comunidad, en la que cada cual tiene una independencia relativa, pero que asumen funciones específicas como instituciones socializadoras en su labor educativa:

- El centro como el medio para alcanzar la más alta síntesis de los valores educativos a través del conocimiento organizado, sistemáticamente dirigido como proceso intelectual y afectivo de la vida cotidiana.
- La familia, que para sus miembros satisface y desarrolla complejos procesos materiales y afectivos estrechamente relacionados, donde adquieren hábitos de conducta, normas de vida, valores, etc. Por eso resulta una institución mediadora entre la sociedad y el individuo; con una potencialidad educativa que, el centro y el resto de las instituciones sociales no pueden desestimar.
- La comunidad, como agente social heterogéneo, en la que tienen lugar o se intensifican relaciones de colaboración sobre la base de intereses y vivencias comunes, y trasmite, a través de los agentes anteriores, la cultura del grupo social en que aquellos se encuentran.

Todos estos agentes educativos actúan simultáneamente sobre el niño, y han de corresponderse en objetivos, metas y propósitos, y donde, sin embargo, corresponde al nuevo centro ocupar el lugar hegemónico en la dirección y organización de todas esas influencias, lo cual no les resta a aquellas los roles que tienen asignados en la formación y educación de los niños.

Asumiendo la descripción de los fines y objetivos planteados por G. Mialaret en el informe realizado para la UNESCO, se destaca que la educación infantil tiene que, uniendo la acción de estos tres agentes educativos, realizar un triple trabajo, esto es:

- De desarrollo de los niños
- De educación de los niños
- De promoción social de los niños

Estos contenidos de trabajo respecto a los niños tendrá en cada agente educativo una mayor o menor responsabilidad, pero de su acción conjunta ha de resultar el máximo desarrollo de todas sus potencialidades, acorde con las andas que la sociedad actual impone al centro infantil, a la familia y a la comunidad.

2.4. Alternativas para la exploración y el diagnóstico del sistema familiar por el centro.

Si para el centro la coordinación con los padres y madres reviste tan singular importancia, es obvio que conocerla y poder prever su dinámica y particularidades, se convierte en una tarea de primer orden. Para conocer el funcionamiento educativo

familiar es necesario la exploración del sistema de vida familiar, mediante diferentes formas de indagación. En este sentido, los centros infantiles que cuentan en su equipo educativo con pedagogos, psicólogo o psicopedagogos, y trabajador social, entre otros, pueden abordar este diagnóstico de forma interdisciplinaria, de modo que revele con mayor amplitud y precisión la situación familiar.

El desarrollo reciente de la evaluación y de la orientación educativa ha demostrado que se pueden utilizar con éxito una serie de procedimientos de evaluación, como son el autodiagnóstico grupal, la observación de la vida y el funcionamiento familiar, la encuesta o cuestionario, la entrevista a la familia como unidad, así como pruebas proyectivas, escalas valorativas, y otras, que permiten alcanzar un conocimiento cabal y claro de muchos aspectos de la vida familiar.

De inicio, en las reuniones programadas del centro con padres y madres, se pueden utilizar técnicas derivadas del método de grupos operativos, que facilitan la comunicación entre progenitores y educadores, a la vez que propician las primeras informaciones respecto a la dinámica familiar.

Entre esas técnicas se encuentran:

- La lluvia de ideas para construir un concepto, o recopilar las opiniones existentes sobre un tópico: por ejemplo, ¿qué es la familia?.
- La libre asociación sobre palabras claves: por ejemplo, "ser padre", "familia", "pareja", etcétera.
- El juego de roles complementarios, o incluso "antagónicos". Aquí se puede ejemplificar un abuelo y un nieto debatiendo sobre la familia, o una esposa y un esposo ante determinado tema conflictivo, etcétera.
- La técnica del extraterrestre que penetra sigilosamente en los hogares sin ser visto, y cuenta todo lo que observa "el marcianito".
- La realización de esculturas o la toma de "fotografías instantáneas" que caracterizan escenas familiares típicas
- El debate analítico en grupo, en torno a determinado tema.
- El encuestador, quien micrófono en mano, hace preguntas a los asistentes.

La utilidad de estas técnicas radica en que el educador que se vale de las mismas, invierte unas pocas sesiones bien estructuradas para que el grupo reflexione acerca de lo que ocurre en las familias y en el espacio comunitario, obteniendo una información mediante formas que suelen motivar a los padres a exponer sus problemáticas sin grandes reticencias.

Pero no todos los métodos que se utilizan han de tener esta característica de novedad y juego, se hace necesario aplicar otros recursos que posibiliten obtener una información más confiable.

La observación de la vida familiar: La observación como procedimiento de evaluación de la familia consiste en la indagación sistemática y el registro cuidadoso de actividades en las funciones familiares, así como el desempeño particular de cualesquiera de sus miembros en aspectos que pueden tener relación con la educación de los hijos, las influencias que se ejercen sobre su formación, etc., y en especial las condiciones de vida en donde estos comportamientos se manifiestan.

De acuerdo con los propósitos del trabajo con la familia, las modalidades conocidas de observación pueden tener diversa utilización. En cada caso el educador ha de tratar de precisar con claridad qué es lo que quiere observar, dentro de qué contexto, y a través de qué procedimientos.

La observación natural es apropiada para las situaciones de intercambio espontáneo con los padres en la comunidad o en otra situación, esta observación hace registrar eventos que se manifiestan en la cotidianidad, y que puedan arrojar luz sobre la estructura de relaciones y de autoridad del sistema familiar, la existencia de subsistemas, los espacios y límites de estos, y otros aspectos relevantes.

Las observaciones también pueden realizarse en situaciones controladas, por ejemplo, cuando se cita a los padres al centro para tratar determinado aspecto, o cuando se convoca a padres e hijos para participar en algunas actividades de la vida del centro o el hogar. Para este tipo de observación se requiere hacer un plan previo y riguroso de lo que se pretende registrar.

Otra situación típica de observación se refiere a las condiciones de vida de la comunidad y del hogar en donde se desenvuelve la familia, enfatizando los desempeños de los roles que se expresan en la diaria convivencia. También se ha utilizado la observación como procedimiento sistemático durante visitas prolongadas al hogar.

Algunos se preguntan si las observaciones de este tipo pueden resultar confiables si es posible tener la seguridad de que en la familia estudiada las cosas ocurren como fueron "descritas" en la observación. Para intentar resolver estos problemas se requiere hacer observaciones sistemáticas, que permitan acercarse a una interpretación objetiva de los aspectos de la vida familiar.

En realidad la técnica de la observación puede tener sus limitaciones, por ejemplo, algunos aspectos de la vida afectiva de los miembros de la familia se presentan únicamente en la intimidad, lo que ha llevado a intentar establecer indicadores diagnósticos más finos, indirectos, que permitan detectar, por medio de diversas manifestaciones no directas, los aspectos esenciales del proceso familiar que se pretende evaluar.

Algunos educadores prefieren observar y registrar los hallazgos siguiendo una guía más o menos abierta, mientras que otros establecen registros de evaluación más rígidos, incluso con escalas donde el observador solo tiene que marcar con cruces, todo lo cual depende de los objetivos que siga y del enfoque metodológico empleado.

De cualquier manera siempre es inteligente delimitar el contenido y formas de la observación, para lo cual es necesario:

- 1) Determinar claramente los aspectos de la familia que interesa estudiar por este procedimiento de la observación.
- 2) Determinar los objetivos.
- 3) Decidir cuál será la estrategia de observación más adecuada para cumplirlos.
- 4) Establecer los indicadores que pueden observarse.
- 5) Construir una lista de los contenidos que conformarán la guía de observación definitiva.
- 6) Analizar su articulación, lo cual puede implicar una secuencia de observaciones.
- 7) Definir con precisión las situaciones que se seleccionarán para las observaciones: el lugar, el momento y cualquier otro detalle circunstancial.
- 8) Establecer la frecuencia que tendrán las observaciones.
- 9) Definir la forma en que se registrarán las observaciones.
- 10) Tener en cuenta los procedimientos que se emplearán para la interpretación de los registros.

La encuesta o cuestionario: Como medio de conocimiento de la vida hogareña, la encuesta tiene el objetivo de obtener datos inmediatos, de primera mano, sobre aspectos relacionados con el desarrollo de los hijos y la forma en que la familia enfrenta su educación. Por este medio es fácil registrar, con objetividad, la composición del núcleo familiar, los adultos significativos que pueden haber incidido y que influyen en la actualidad sobre los niños, las condiciones de vida existentes, la expresión de los roles de género en sus actividades hogareñas, etcétera.

La encuesta también permite indagar sobre la historia familiar, los cambios en la familia a lo largo del ciclo vital, el comportamiento del hijo en el hogar y en la localidad, entre otros aspectos relevantes. Con mayor frecuencia en encuestas se solicitan informaciones "objetivas", que se concretan a la descripción de determinados hechos o condiciones que no requieren en lo fundamental la elaboración de opiniones personales. Tal es el caso de las descripciones sobre las condiciones de vida o de la realización práctica de las actividades enmarcadas en las funciones familiares, así como la enumeración de los participantes en estas tareas familiares, el tiempo que invierten, etcétera.

Cuando se desean registrar las opiniones subjetivas, las reacciones gestuales, el impacto emocional de determinados temas, en fin, todo aquello que se relacione con las motivaciones, la vida afectiva, es preferible que el educador aplique una entrevista u otra técnica "cara a cara", donde se valga de otros códigos de registro e interpretación. Sin embargo, cuando se necesita abordar asuntos delicados de confesar, como son los conflictos en los desempeños de roles de distintos integrantes del hogar, los sentimientos afectivo-sexuales, etc., la encuesta tiene la ventaja de preservar la intimidad, e incluso garantizar el anonimato del familiar.

El educador puede encontrarse en su práctica profesional algunos cuestionarios que tal vez le sirvan en su trabajo con los padres, pero puede serle muy útil confeccionar los propios, así puede trazarse determinados objetivos de indagación, tomando en cuenta los recursos disponibles.

Para elaborar una encuesta el educador puede seguir el siguiente procedimiento:

- 1) Partir de una concepción clara del objeto y determinar los aspectos o ítems que desea preguntar. La lista inicial puede ser tan minuciosa como se quiera, pero después tiende a reducirse, por razones prácticas.
- 2) Seleccionar distintos tipos de preguntas (directas o indirectas, abiertas o cerradas, de elaboración, proyectivas, etc.).
- 3) Establecer un orden lógico de las preguntas, procurando que las primeras sean introductorias al tema. También es aconsejable entrar "indirectamente" a ciertos temas difíciles. Se suelen hacer al final preguntas más abiertas que permitan agregar nuevas consideraciones.
- 4) Diseñar la consigna, así como las instrucciones para su llenado.
- 5) Adecuar las preguntas a la experiencia, la cultura y lenguaje de los padres. También debe procurarse que la impresión del modelo de cuestionario tenga el formato más claro y comprensible.
- 6) Aplicar tentativamente una versión de la encuesta confeccionada a un grupo reducido de personas para comprobar su claridad, efectividad, y la forma de interpretar sus resultados.
- 7) Precisar la tabulación que se ha de emplear para interpretar los resultados.

Cuando se desea caracterizar una población de familias de los centros, las encuestas permiten una rápida recogida de información relevante, que de acuerdo con los procedimientos utilizados es de fácil tabulación e interpretación. Suele entregarse para su llenado a los padres, o aplicarse en el centro o en una visita al hogar. Algunos prefieren enviarla por correspondencia, mientras que otros la aplican en el marco de una reunión de padres. Se debe discernir cuándo es mejor que la llene el padre, y cuándo sería más conveniente que el educador realice el interrogatorio y tome las notas correspondientes.

En la práctica se suele enviar la encuesta o cuestionario a los padres mediante los hijos, lo que garantiza la privacidad de esta correspondencia a mano. Hay educadores que prefieren que ambos padres o los familiares significativos llenen de conjunto la información, para facilitar el intercambio entre ellos al contestar la información que se les solicita.

Entrevista a la familia: Consiste en un método de comunicación muy directo, inmediato, entre el educador y los miembros de la familia, con determinados propósitos preestablecidos. Es ideal para evaluar, a través de la interacción de los miembros, sus reacciones y valoraciones mutuas ante los diversos problemas de la vida del hijo, las preocupaciones y las actitudes de los padres al respecto, y otras cuestiones relevantes de la convivencia hogareña.

Se trata de una técnica flexible, que permite recoger no solo la información verbal, sino también la implicación emocional en el tema de cada uno de los participantes, las reacciones mutuas, las miradas, los silencios llenos de significación, entre otras cuestiones.

Muchos padres prefieren conversar sus preocupaciones sobre el hijo con el educador, sin la presencia de éste. Sin embargo, se ha demostrado la conveniencia de convocar a la entrevista a las principales figuras de la familia y para tratar entre todos las preocupaciones y apreciar entonces como las valora cada miembro. El debate de los temas entre todos los integrantes permite profundizar en las interacciones que se desatan. Es de suponer que las relaciones interpersonales puestas de manifiesto durante la entrevista sean semejantes a las que se manifiestan en la vida diaria del hogar. Para algunos educadores las relaciones entre los familiares entrevistados de conjunto son tan importantes como los temas particulares que están discutiendo.

Cualquier tema familiar permite revelar esos patrones de interrelación. Existen muchas modalidades de la entrevista de acuerdo con la orientación que se siga. En la vida escolar es común la entrevista semidirigida, aunque con un guión flexible que permite al educador no solo la evaluación, sino también la orientación a los padres entrevistados en la solución de sus problemas.

La entrevista debe concebirse como un proceso de comunicación interpersonal, en la que el educador, desde sus características de personalidad, su historia de vida y su rol laboral, interactúa con los miembros de la familia, o más bien con el sistema familiar como unidad.

En la práctica escolar las entrevistas constituyen muchas veces el eje de la exploración y la evaluación de la familia. En particular se utilizan guías para la reconstrucción anamnésica de la vida familiar, y los posibles antecedentes del problema que necesita abordarse.

Entrevista grupal a los padres: Es un procedimiento para obtener información de varios padres simultáneamente sobre cuestiones de la vida familiar, que constituyen experiencias comunes. Además, permite valorar las relaciones existentes entre los entrevistados, lo que puede constituir un objetivo importante en la indagación.

La concepción existente sobre las entrevistas grupales con los padres en el criterio educativo se apoya en la experiencia de las reuniones con los padres. La práctica de la orientación psicológica ha demostrado que se trata de una técnica muy valiosa para realizar inferencias sobre los padres.

Teniendo en cuenta el objetivo, el educador selecciona una muestra de padres (u otros familiares adultos) que se supone forman parte de un grupo mayor, como puede ser algunos padres de los niños lactantes. El número de padres y madres ha de ser pequeño, para posibilitar un intercambio cercano.

De acuerdo con la complejidad del trabajo a realizar, se puede disponer de más de un conductor de la entrevista, el cual puede ser el educador y sus auxiliares del grupo. El registro de una entrevista grupal es complejo, y de él depende mucho la productividad de la experiencia realizada. Esto se puede grabar lo que se dice, pidiendo permiso a los participantes; otros se esmeran por identificar quién expresa cada opinión; mientras que algunos aplican códigos de interpretación para explicar las reacciones de los participantes, los roles que desempeñan, etcétera.

Al aplicar el método de la entrevista grupal, lo ideal es seleccionar padres que se conocen entre sí, que saben que tienen algo en común. Este conocimiento mutuo facilita la comunicación.

Existen varias aproximaciones metodológicas diferentes para llevar a cabo la entrevista grupal: el educador puede ser muy directivo, o sea, conducir a los familiares entrevistados por una lógica de preguntas preestablecidas, o por el contrario, conducir al grupo de manera no directiva, permitir que los temas y el clima de la discusión dependan por entero de los participantes. La elección dependerá de las particularidades del grupo de padres que sea entrevistado.

La entrevista grupal tiene la ventaja de poder recoger rápidamente experiencias, opiniones, etc., de un grupo definido en pocas sesiones de entrevistas, o con grupos diferentes de entrevistados. Sin embargo, se le critica que sus resultados pueden no ser representativos de las opiniones de todos los padres, y que su interpretación puede estar preñada de subjetividad.

Los educadores pueden usar otros procedimientos para la evaluación y el diagnóstico de los padres, como pueden ser las llamadas pruebas proyectivas, para revelar conflictos emocionales y, en general, disfunciones en los roles parentales. Pero el dominio de su técnica es complejo, por lo que solo se recomienda en situaciones justificadas.

También el educador puede utilizar escalas de actitudes, y otras pruebas, como las de percepción interpersonal. Más recientemente se han desarrollado por algunos investigadores escalas que inventarían los problemas hogareños típicos con indicadores sencillos, para que el educador interprete y evalúe la información existente sobre la familia del alumno. Con este instrumento se pretende que el educador elabore tentativamente un diagnóstico del funcionamiento educativo familiar, tomando como guía el inventario de problemas confeccionado científicamente.

Todo esto ha de hacerse de una forma muy pensada y contemplando todos los elementos y condiciones que el centro infantil ha de considerar en el trabajo con los padres y las madres, y por extensión, con la comunidad. Esto puede apoyarse en un conjunto de indicadores que faciliten la dirección de esta tarea y que ayuden a recoger la información necesaria y a elaborar un plan de trabajo, estos indicadores son aplicables a todas las vías de la educación familiar.

2.5. Sistema de indicadores para el estudio de la familia y la comunidad.

Analizando el modo de vida de la familia con un enfoque sistémico socio-psicológico se realiza un inventario de los elementos constitutivos de las funciones familiares. El indicador tiene un valor descriptivo y predictivo de cada aspecto del fenómeno estudiado, ellos permiten hacer una rápida lectura de la problemática existente en lo temático y lo dinámico.

a) Indicadores para el diagnóstico de la familia:

- **Representación sobre las condiciones de vida**
 - Satisfacer condiciones de vivienda.
 - Conciencia de factores ambientales.
- **Actividades y relaciones de la función económica.**
 - Atención a la subsistencia diaria.
 - Distribución de roles domésticos: educación sexista.
- **Actividades y relaciones de la función biosocial.**
 - Funcionamiento de la pareja.
 - Unión o separación.
 - Cumplimiento de rol paterno.
 - Problemas de identificación.
 - Clima y relaciones.
 - Comunicación.
 - Satisfacción.
 - Vivencias de conflicto.
- **Actividades y relaciones de la función cultural.**
 - Superación cultural de los padres.
 - Acceso a la cultura comunitaria.
 - Utilización del tiempo libre.
- **Actividades y relaciones específicamente educativas.**
 - Intencionalidad educativa.
 - Modelo de familia.
 - Expectativas educativas.
 - Procedimientos educativos.
 - Vivencias de conflictos en esta área.
- **Atención a la vida escolar de los hijos.**
 - Valoración del vínculo con el centro infantil.
 - Expectativas mutuas padres-educadores.

- Formas de cooperación con el centro infantil.
- Distribución de roles familiares en estas actividades.

Registrando estos indicadores mediante las más diversas vías, el educador puede llegar a obtener un certero diagnóstico de la familia, que decididamente le ayudará a diseñar sus acciones educativas con la misma. A su vez, caso de que fuera necesario, aunque no siempre, puede hacer de igual manera un diagnóstico de la comunidad cercana, en particular cuando el centro, por sus características mantiene una comunicación directa y estrecha con su entorno social inmediato.

b) Indicadores para el diagnóstico-autodiagnóstico de la comunidad.

● **Caracterización espacial y sociodemográfica.**

- Ubicación y medio geográfico.
- Extensión en Km².
- Características del medio geográfico.
- Composición y características desde el punto de vista demográfico.
- Nivel de escolaridad.
- Caracterización ocupacional.
- Condiciones de vida de la población.

● **Vida económica de la comunidad.**

- Actividad económica fundamental que en ella se realiza.
- Industrias y/o centros de producción y servicios principales de la zona. Efectos de la estructura y funcionamiento de las entidades económicas en la vida de la comunidad.
- El empleo entre los sectores más jóvenes.
- Características de la fuerza laboral del territorio. Principales tradiciones laborales y problemática con la fuerza de trabajo.

● **Vida sociológica de la comunidad.**

- Instituciones de las localidades educacionales.
- Número de centros. Niveles y características principales.
- Matrícula en cada nivel y comportamiento de la asistencia y retención escolar.
- Relaciones entre los diferentes centros. Articulación de sus estrategias de trabajo comunitario. Interrelación entre el centro infantil y los diferentes factores que conforman la vida y el ambiente escolar.
- Papel del centro en la solución de los problemas de la comunidad.
- Actividades culturales, deportivas y recreativas fundamentales.
- Actividades religiosas, congregaciones más importantes.
- Otras instituciones e instalaciones sociales existentes en el territorio (organizaciones no gubernamentales, gremios y asociaciones diversas, etc.).
- Actividades turísticas asequibles.
- Memoria histórica de la comunidad.
- Origen y principales acontecimientos que marcaron la vida de la comunidad: Hechos y acontecimientos históricos, lugares históricos, personalidades.
- Tradiciones y costumbres (laborales, hábitos alimentarios, hábitos en el vestir, ritos religiosos, artes manuales, oficios). Folclore.
- Contribución del centro a la conservación, formación de valores y sentimientos a partir de la historia de la comunidad.
- Estado de salud de la comunidad.
- La convivencia familiar en la comunidad.
- Otros aspectos subjetivos-objetivos de la vida de comunidad.
- Cultura política de la comunidad.
- Cultura de la participación. Tradición participativa.

Por supuesto que el educador no es un sociólogo, ni el centro puede desarrollar una investigación y diagnóstico sociológico de esta naturaleza, pero sí, conociendo las particularidades del diagnóstico de la comunidad, puede ir acopiando la información que le permita hacerse un cuadro general de la comunidad en la que está enclavado el centro, y de interrelación que la misma tiene con las familias cuyos niños asisten al centro infantil. Esto es particularmente importante para el trabajo perspectivo del centro infantil con los padres y madres.

2.6. La participación de los padres en la gestión de los centros.

Por todo lo anterior, resulta evidente que la familia ha de actuar en estrecha relación con el conjunto del centro para no crear duplicidad y controversia en la creación de los criterios básicos. Un paso más que en los últimos tiempos ha venido desarrollándose es la participación de las familias en la gestión, en el más amplio sentido de la palabra, del propio centro infantil. Esta participación podemos basarla en dos aspectos fundamentales:

- Una exigencia sociológica sobre la solidez y el progreso social.

- Una exigencia social de administrar, y en cierta forma controlar, los fondos públicos que los gobiernos invierten en educación.

Esta última consideración hace que en las instituciones públicas, o sostenidas por fondos públicos, se haya generalizado en muchos países la participación de las familias en la gestión de estos centros por ley, mientras que en los centros estrictamente privados será función, la participación y la manera de desarrollarla, de la voluntad de la entidad titular del centro.

Hoy las organizaciones más autoexigentes, y que se sitúan en posiciones de vanguardia son plenamente conscientes de que la mejor garantía de su progreso está en el estímulo a la iniciativa, al trabajo solidario motivador, al desarrollo del conocimiento y a la elevación de la categoría de cada uno de los elementos humanos que la integren.

La mejor forma de incentivar a los padres y madres a este trabajo es estimularlos a que aporten su esfuerzo cooperativo en proyectos en los que están implicados a través de su participación en la toma de decisiones.

La necesidad de participación queda patente si se tiene en cuenta que "las organizaciones están, y siempre han estado, compuestas por personas que juzgan las situaciones y toman las decisiones que determinan la dirección y acciones de las mismas" (Evans, R. y P. Russel, 1989:23).

El concepto de participación implica la intervención en la toma de decisiones, y no sólo como el establecimiento de canales multidireccionales de comunicación y consulta. En este sentido, A. Lowín (1968), considera que la participación completa sólo se da cuando las decisiones se toman por las propias personas que han de ponerlas en acción.

En el terreno práctico, la participación ha de entenderse como la intervención de individuos o grupos de personas en la discusión y toma de las decisiones que les afectan para la consecución de objetivos comunes, compartiendo para ello métodos de trabajo específicas.

En definitiva, participar es tomar parte activa en cada una de las distintas fases que afectan al funcionamiento de grupos (desde su constitución inicial, pasando por su estructuración, la toma de decisiones, la puesta en práctica de las mismas y la valoración de resultados), asumiendo parte del poder o del ejercicio del mismo.

Es por eso que la participación de los padres en la gestión del centro ha de valorarse no solamente como una simple interrelación con el mismo, sino como la posibilidad de tomar decisiones conjuntas en todos los aspectos que conciernen a la educación de los niños.

2.7. La evaluación de la efectividad de las acciones con los padres.

Evaluar significa la acción o el procedimiento de medir, valorar y determinar alguna cosa: puede ser un conocimiento, una cualidad, una actitud, o por ejemplo, un hecho de la vida familiar. Se trata de comparar, clasificar esa cualidad o asunto en relación con determinada referencia o escala, es decir, poder determinar de qué se trata, si es más o menos, si es mucho o poco, etc. La evaluación nos permite obtener de una manera rigurosa y científica un concepto más exacto de las cosas.

Los pedagogos siempre encaran el trabajo educativo como un proceso dirigido, en el cual la evaluación de los resultados contribuye a rectificar la dirección emprendida. Esto es igualmente necesario en el trabajo con los padres, y así, en los centros que cuentan con mayor experiencia en la educación de la familia, se produce por lo general, una evaluación cualitativa anual del trabajo realizado. Sería ideal que los propios padres de familia participaran de manera protagónica en esta valoración, pues en ese momento se construye el proyecto para las próximas acciones orientadoras.

En la escuela de padres es posible y conveniente realizar evaluaciones en cada sesión, para así en el transcurso de los meses, determinar si las expectativas iniciales de los padres se van cumpliendo, si tienen nuevas inquietudes o algo no les satisface. En algunos centros se realizan encuestas antes de iniciar el ciclo anual de escuelas de padres; y de nuevo se aplican al final para recoger las valoraciones.

Los indicadores más utilizados son la asistencia de los padres, su participación en las sesiones, la satisfacción que experimentan y los conocimientos que han adquirido. Esto se puede evaluar mediante diversos procedimientos cuantitativos y cualitativos, como los descritos anteriormente. Además es conveniente valorar de manera periódica con los educadores el esfuerzo realizado en el desarrollo de estas actividades con los padres, si les ha cubierto sus expectativas, si existen sugerencias para el perfeccionamiento de las mismas, entre otros aspectos.

La opinión general de los padres del centro es muy importante, y aunque no son profesionales de la educación, son capaces de dar un criterio acertado de la función y desenvolvimiento del centro. Es por eso que es conveniente saber como valoran el

centro en su conjunto. Es por ello recomendable la propuesta en el nuevo centro del futuro, de, transcurridos unos meses del curso escolar, se les pasen unos cuestionarios de evaluación sobre las actividades y servicios del conjunto del centro.

No se trata en este caso de una evaluación en el sentido estricto, sino más bien de su visión particular de la acción educativa, que se realiza, que en la práctica es sumamente instructiva.

ESCUELA DE PADRES DE FAMILIA¹²

Ester Lafont Bautista

La educación de los hijos siempre ha sido tarea difícil para la que, en la mayoría de los casos, no estamos, o no nos sentimos, suficientemente preparados. Si el cuidado de los aspectos básicos (alimentación, higiene, salud...) ya es motivo de preocupación, a ello se suma la tarea continuada de tratar de favorecer el desarrollo de todas las potencialidades de nuestros hijos e hijas.

La educación, en todo caso, es un riesgo. No son procesos matemáticos, ni existen recetas infalibles. Al educador se le pueden exigir ideas claras y actitudes de acuerdo con ellas. Pero un niño no es un robot al que se programa y responde de acuerdo con la programación. Gracias a Dios. Por eso, a un educador no se le pueden pedir cuentas de los frutos, pero sí de su dedicación, de su coherencia, del esfuerzo por clarificar objetivamente sus ideas.

Esta tarea, o mejor, conjunto de tareas, son muy complejas. Por ello, y también debido a los cambios que tienen lugar en nuestra sociedad, con sus ventajas e inconvenientes, se hace necesaria una mayor colaboración escuela-familia. Es preciso que las escuelas abran sus puertas y se establezcan estructuras donde las familias y el profesorado puedan debatir, formarse conjuntamente, con la finalidad última de favorecer una educación para el desarrollo de sus hijos, desarrollo equilibrado, y no sólo de los aspectos más tradicionalmente atendidos en el ámbito escolar; así como con el objetivo de prevenir la aparición de distintos tipos de dificultades.

Una "ESCUELA DE PADRES" es un plan sistemático de formación para padres en los aspectos psicopedagógicos y ambientales que se desarrolla a lo largo de un periodo relativamente extenso de tiempo.

Siendo éste un foro de encuentro y formación que propicia la educación en valores de los hijos en el entorno social en que se desenvuelven en la actualidad, con una activa participación de sus progenitores, propiciando el encuentro, el diálogo y el respeto entre unos y otros.

CARACTERÍSTICAS GENERALES

Queremos una Escuela de Padres participativa, motivadora del diálogo, el trabajo cooperativo y que, a la vez sea un motor de cambio y de aprendizaje. Pero sobre todo, queremos que sea un ámbito de reflexión para que los padres, al fin, sean autónomos a la hora de analizar y solucionar las dificultades que vayan surgiendo, así como crear el clima necesario para favorecer el crecimiento equilibrado de sus hijos y mejorar las relaciones familiares.

Por otro lado, buscamos una Escuela de Padres flexible, capaz de adaptarse a los cambios necesarios para introducir las oportunas mejoras y para fomentar la participación de los padres a través de la aceptación de sus propuestas; pero, a la vez, esta escuela no será improvisada: se planificará, se desarrollará y se evaluará para tomar decisiones sobre sus diferentes elementos en función de los resultados y las conclusiones que nos aporte la evaluación continua.

OBJETIVOS

1. Aumentar la participación y colaboración de las familias en la educación de sus hijos.
2. Favorecer el desarrollo integral del alumnado, contribuir a la personalización e individualización de la enseñanza y de la educación en general.
3. Proporcionar a los padres y las madres herramientas más o menos generales para prevenir dificultades de diverso tipo.
4. Servir de cauce de revisión y aprendizaje para los padres en los temas relacionados con la educación de los hijos.
5. Potenciar la comunicación sobre las situaciones que se viven en la familia, creando un ambiente de amistad.
6. Aumentar la integración de los padres en el colegio, y en el proceso educativo de sus hijos, ofreciéndoles campos concretos de actividad.

METODOLOGÍA GENERAL

Se realizarán sesiones periódicas en las que un experto propone unos contenidos y los padres y madres asistentes pueden participar activamente.

La metodología debe favorecer su participación, su actividad, debe fomentar que hagan reflexiones sobre sus experiencias y sientan la necesidad y la importancia de informarse, de formarse con el fin de, entre sus propias experiencias y las conclusiones que se pueden extraer de ellas, y los contenidos de la formación, que tengan elementos de juicio, herramientas, para tomar las decisiones adecuadas en cada caso.

¹² Tomado de: http://www.educoweb.com/escuelapadres_guia.asp. 10 de agosto de 2005.

Por otro lado, se persigue buscar estrategias de motivación, para aumentar la participación de los padres y madres que no asisten habitualmente a las reuniones convocadas por el centro. Por ejemplo, se busca realizar actividades de difusión del programa en el ámbito de influencia de este centro educativo.

GUÍA PARA MONTAR UNA ESCUELA DE PADRES

¿Cómo nace la propuesta de la formación para padres en las escuelas?. Este fin de siglo nos enfrenta al desafío de abordar los grandes problemas sociales y proponemos hacerlo desde una estrategia de trabajo grupal y sistémica, inspirada en valores de colaboración y complementariedad humana.

Niños y jóvenes crecen y se forman hoy, en un mundo con intereses deshumanizantes pensados para el beneficio de algunos y el perjuicio de otros, carente de sensibilidad social y del respeto por la vida y por los derechos humanos.

Se han perturbado las redes solidarias y esto ha afectado el marco de flexibilidad y seguridad necesario para que niños y jóvenes del fin del milenio construyan su autonomía singular. La dispersión social y la ruptura de la confianza vincular entre los hombres, provoca sufrimiento, y soledad en la humanidad.

El derrumbe de los modelos sociales adultos, es señal evidente del agotamiento y del fracaso de este sistema social, pero también es el punto de partida para el inicio de una transformación social. Surgen por doquier grupos diversos que comparten el mismo objetivo, reconstruir el tejido social. Desplegar en la acción esta propuesta no es sencillo y su concretización no se logra desde el puro deseo.

- ¿Cómo proteger desde la propia desprotección?
- ¿Cómo escuchar si nadie nos escucha?
- ¿Cómo enseñar la colaboración, si el tiempo de su construcción no está valorizado?
- ¿Cómo responder, si no tenemos claridad sobre la validez de nuestras propias respuestas?
- ¿Cómo contener cuando la incertidumbre y la falta de respuestas sociales nos deja sin voz?

El mundo ha comprendido y ha aceptado el abandono de la infancia y ha depositado en la escuela la esperanza de su reparación. La escuela aceptó el desafío, un poco por ingenuidad y omnipotencia y otro poco quizás por vestigios históricos de su antiguo poder. Ni padres ni docentes creen en la actualidad en este imaginario de poder.

Directivos y docentes conviven entre violencias de todo tipo que atraviesan el ejercicio de su rol y encarnan una demanda urgente de apoyo especializado para su función docente y para la orientación de las familias de su comunidad.

La familia, por otro lado, cansada quizás de buscar respuestas en el propio sistema incrementa sus reclamos no siempre con claridad y con adultez. La "culpa por el abandono" provoca a veces la búsqueda compulsiva del culpable y en las más de las veces ese "otro" que carga con la acusación, es la propia escuela donde su hijo se educa.

¿Será que la escuela es el único lugar social donde todavía se los escucha?. Familia y escuela, no siempre consiguen el encuentro y la interacción adecuada, es frecuente observar en ambos sistemas, fuertes acusaciones sobre el malestar por la tarea no cumplida. La "culpa no reparada" por la sociedad, se instala de esta forma como un obstáculo para la integración, la coherencia y la contención que la niñez necesita para su evolución.

¿Qué proponemos?. Dejar atrás los roles estancos, los sistemas cerrados, la aparente libertad transformada en abandono en donde niños, jóvenes y adultos se homogeneizan en el atravesamiento de los medios, sin interlocutores válidos; sin una capacitación organizada que los sostenga en una alianza productiva con la cual superar algunos de los males de este siglo. Esta necesidad social, reconocida en diversas comunidades del mundo y en nuestra sociedad, es la que ha llevado a muchas instituciones escolares a asumir en forma organizada la formación de padres de su comunidad.

"Cuando el adulto es testigo, respetando sus iniciativas, tolerando los desordenes y los ruidos con que acompaña su muy ocupado día, el niño crece." (Francoise Doltó)

¿Qué puede hacer la escuela para desplegar un plan de trabajo con las familias de su comunidad?

- Sensibilizar a los padres acerca de las necesidades psico-sociales de los integrantes de la familia en los diversos momentos del desarrollo y la incidencia de los comportamientos familiares en la promoción de conocimientos en sus hijos.
- Construir un espacio de reflexión para padres y futuros padres en torno a su papel en la familia a partir de las diversas características que ésta tenga.
- Trabajar a partir de casos reales, las diferentes problemáticas que afectan actualmente a las familias y a su propio hijo en particular.
- Desarrollar diversas estrategias para brindar a los integrantes de la familia la información necesaria.
- Promover y fortalecer relaciones más sanas y positivas tanto en el interior de la familia como con su entorno social.

- Generar un espacio para el análisis de las relaciones familiares a partir de los estilos vinculares entre los mismos.

¿Cómo hace la escuela desde su organización para poder ocuparse de una nueva tarea? Este plan de formación para padres, excede la función de las escuelas. Requiere de un trabajo compartido y complementario con profesionales que se ocupan del ser humano en sus distintas áreas.(corporales, sociales, psíquicas y cognitivas). Profesionales que colaboren desde sus disciplinas específicas, esclareciendo a la familia-escuela sobre situaciones puntuales relativas a las problemáticas del niño/adolescente y otras propias de la realidad de las familias y del contexto social del alumno.

¿Qué escuelas promueven esta formación? No todas las escuelas tienen el estilo institucional para iniciar esta tarea. Adhieren a esta propuesta aquellas instituciones escolares que:

- Están convencidas de la necesidad de una alianza familia - escuela .
- Buscan el involucramiento de los padres en los salones de clase en actividades compartidas con sus alumnos.
- Tienen muy en cuenta la opinión y el parecer de los padres frente a sus cambios y transformaciones.
- Establecen comunicaciones cálidas, organizadas, en donde la escuela comunica la situación del hijo en forma integral y con la intención de compartir un trabajo conjunto.

La construcción de un plan de formación para padres encuentra sentido en tanto familia-escuela adhieren al respeto mutuo de sus funciones diferenciadas y tienen conciencia de las limitaciones que implica la tarea solitaria de cada uno de estos dos sistemas

¿Qué formas institucionales puede adoptar la escuela para responder a estas demandas? Las escuelas pueden enfrentar esta función social y educativa de diferentes formas, tan válidas unas como otras según los recursos y características de la comunidad.

- Escuelas que convocan a los profesionales de su comunidad educativa y forman un equipo de capacitadores voluntarios para cumplir con esta función.
- Escuelas que se agrupan con otras en una suma cualitativa de sus recursos humanos.
- Escuelas que contratan un sistema intermedio (Centros de formación para padres y docentes) que con un equipo de profesionales idóneos cumpla esta tarea.

¿Cómo se articula esta tarea con el trabajo desarrollado en la escuela? El insumo que define las temáticas y la jerarquización en este programa, está dado por el Proyecto Institucional de la escuela, los lineamientos político-educativos que orientan la tarea escolar, el diagnóstico de debilidades y fortalezas de la escuela y las características y necesidades de la población educativa.

¿Qué aspectos debe tener en cuenta este plan de formación de padres?

- Evaluación de las necesidades de alumnos, padres y docentes.
- Selección de temas con metas claras y acotadas a situaciones puntuales.
- Una metodología de aprendizaje activa y participativa, que promueva el intercambio y el enriquecimiento entre los pares y el aprendizaje grupal.
- Estrategias de trabajo seleccionadas teniendo en cuenta las características de la comunidad educativa.
- Apertura a espacios compartidos por hijos, abuelos, personas significativas con una clara tendencia a promover la cohesión familiar y el entendimiento mutuo.
- Evaluación sistemática de las actividades realizadas por todos los participantes de las mismas.
- Selección adecuada de los profesionales específicos que los temas requieran.

¿Cuáles son las formas mas frecuentes con que la escuela cumple esta función?

- En forma especializada para los padres de su Comunidad Educativa.
- Con padres y docentes de su escuela.
- Separados (en distintos horarios).
- Juntos (con la finalidad de establecer acuerdos y pactos).

Con los padres los alumnos de la escuela y abierta a miembros de la comunidad barrial.

¿Cuál son de los temas que generalmente convocan a los padres?

Podríamos dividirlos los temas solicitados en tres grandes núcleos convocantes.

1. Vinculados a cuestiones del conocimiento y aprendizaje.
2. Vinculados a problemas del niño en sus aspectos bio-psíquico-social.
3. Vinculados a situaciones familiares y del contexto que afectan o influyen en el comportamiento del niño-adolescente.

Las prioridades dependen en general de la etapa evolutiva que se encuentre atravesando el hijo, o las situaciones propias de la familia y de las características de esa comunidad.

- En el nivel inicial se solicita información sobre el tema de los miedos, las mentiras, los celos, los límites, los permisos, el desarrollo de la creatividad, la autonomía, la prevención de enfermedades, la alimentación y la salud.
- En el nivel Primaria, las cuestiones vinculadas al desarrollo de los conocimientos, a la convivencia, a la agresividad, al gusto por la lectura, a la influencia de los medios, al gusto por el arte, al uso de los medios, al gozo por la tarea productiva son algunos de los temas más solicitados
- En el nivel medio los padres de púberes y adolescentes se plantean otras situaciones tales como droga, sexo, aislamiento, violencia, cuestiones conflictivas de los niveles de socialización de su hijo, los amigos y la familia, los límites y las zonas de permisos, como también problemas de aprendizaje, orientación vocacional, el uso de la computadora, etc.
- En las escuelas especiales situaciones propias de la patología y aspectos vinculados a la integración y función de los padres, el lugar de los hermanos, etc.
- En todos los niveles surgen temas vinculados más a situaciones familiares: El divorcio y los hijos, el lugar del abuelo en la familia, las desavenencias en el hogar, en casa hay un enfermo, cómo hablar con mi hijo, etc.

¿Cómo se organiza un taller para padres? Puede tener diferentes formas organizativas que toman sentido según el tema que se trabaje. Ejemplo: Si desarrollamos temas vinculados al hijo y su madre consideramos que un taller para madres, facilitaría la revisión de situaciones problemáticas propias de este vínculo, si por otro lado trabajamos el rol de los padres convenimos en que grupos mixtos son más enriquecedores.

Del mismo modo que si el tema se amplía con la participación de los hijos un cine - debate puede abrir la polémica a los diferentes actores que conforman la familia.

¿Quiénes son entonces los participantes? Según los temas padres, madres o quienes ejercieran esta función, abuelos, familia con hijos, madres solas o solteras, padres divorciados, tutores o encargados.

¿Qué formas toman estas actividades? Actividades diversas que dan respuestas a distintas demandas y objetivos,

- Individuales: de reflexión, de análisis, de esclarecimiento puntual en situaciones de crisis, de información, de asesoramiento puntual.
- Grupales: de reflexión, de intercambio, de análisis, de interpretación de textos, de dramatización, de resolución de situaciones problemáticas, de construcción conjunta, de elaboración de propuestas, de búsquedas compartidas, de información especializada sobre diferentes temas.

¿A quiénes sugerimos para la coordinación de estos talleres?

A profesionales que puedan hacer que sus conocimientos especializados resulten didácticos, que compartan la inquietud de hacer significativos los aprendizajes y que motiven a la problematización de los temas y a la búsqueda de soluciones, en una interacción participativa de sus miembros.

¿Cuál es la tarea del director en esta formación para padres? Consideramos que los directivos tienen que orientar el programa, ser portadores de las necesidades de la escuela, estar al tanto de los antecedentes profesionales del coordinador del taller, supervisar la planificación de la tarea y el material interactivo que utilicen los profesionales. Monitorear esta articulación es expresión del cuidado con que éste desee promover a coherencia, la integración y la complementariedad familia-escuela.

PROPUESTAS PARA PROMOVER RELACIONES COLABORATIVAS ENTRE FAMILIA Y ESCUELA¹³

Documento elaborado por el Equipo Familia-Escuela del Programa de las 900 Escuelas¹⁴.

Los objetivos centrales de la Reforma Educativa hoy en curso apuntan hacia el mejoramiento de la calidad de la educación, al desarrollo de la equidad en el acceso a experiencias formativas y a la participación de la familia en las tareas educativas a cargo de la escuela.

Este contexto obliga a la escuela a replantearse las modalidades de participación de los padres y apoderados en la educación de sus hijos y pupilos. La consideración explícita en el curriculum de objetivos transversales, de carácter valórico, plantea un importante desafío a los educadores, en el sentido de construir acuerdos con los padres respecto al proyecto educativo de largo plazo al que adhieren escuela y familia. Asimismo, el énfasis en la incorporación de la cultura familiar y comunitaria en el diseño de actividades de aprendizaje significativas para los alumnos, requiere de instancias permanentes de acercamiento entre docentes y diversos actores pertenecientes a la comunidad de procedencia del alumnado.

En las escuelas que atienden a sectores de pobreza el desafío es aún mayor para los educadores, por cuanto las circunstancias en que transcurre la existencia de las familias pobres condicionan modalidades de funcionamiento específicas, difíciles de comprender y de aceptar para los profesionales de la educación, que provienen de otros sectores de la sociedad. Se ven así en la necesidad de interiorizarse respecto a las significaciones prevalentes en la cultura de la pobreza, para poder comunicarse efectivamente con los padres de sus alumnos.

La Reforma impulsa a las escuelas a la búsqueda de un proyecto común con las familias de sus alumnos. Se hace necesario dinamizar a todos los actores involucrados en la calidad de la educación de los ciudadanos del siglo XXI. Familia y escuela desempeñan roles educativos complementarios, que con frecuencia se superponen, por lo que necesitan encontrarse para conversar, delimitar sus espacios de autonomía y precisar sus tareas compartidas.

La alianza entre escuela y familia permite lograr mayor coherencia en las metas para el desarrollo afectivo, cognitivo, social y valórico de las personas. Dicha alianza contribuye a mejorar significativamente la calidad de los aprendizajes escolares, como ha sido comprobado por numerosos estudios.

Las escuelas insertas en los sectores pobres debieran asumir, más que otras, la responsabilidad de generar ambientes estimulantes del desarrollo de sus estudiantes en todos los planos, a través de sus bibliotecas, videotecas, talleres y gimnasios, y mediante la organización de actividades culturales, deportivas y recreativas. Para esto, necesitan contar con la participación y apoyo de las familias y del entorno comunitario, conjugando esfuerzos y recursos para constituirse en verdaderos polos de desarrollo local.

¿Qué sucede actualmente entre la familia de sectores pobres y la escuela?

Los grupos familiares que nos ocupan presentan una gran diversidad. Hay parejas jóvenes, cuyas necesidades aumentan aceleradamente a medida que van teniendo más hijos y que estos van creciendo; generalmente ambos padres trabajan, con largas jornadas laborales, sin lograr ingresos suficientes para satisfacer las necesidades de la familia y reduciendo a un mínimo el tiempo compartido en el hogar. Son frecuentes las familias monoparentales, en las que uno de los padres está a cargo de la crianza de los hijos, sin tener una pareja estable. Encontramos también familias reconstituidas, en las cuales, además de los hijos compartidos, cada miembro de la pareja puede tener hijos de una unión anterior. Y muchas situaciones de niños que residen, temporal o permanentemente, con abuelos, tíos o padrinos.

Estas familias consideran que la educación escolar modificará la futura situación de sus hijos y la transforman en la gran expectativa. Por ello le demandan todo: excelencia, atención preferencial, afecto y cariño para sus hijos.

¹³ Tomado de: http://biblioteca.mineduc.cl/documento/Colab_FyE.doc. 9 de Agosto de 2005

¹⁴ Equipo integrado por Jimena Benavides, Grecia Gálvez, Rosa Muñoz, Verónica Iturrieta y Mabel Veragua.

Por su parte, la escuela tiende a ver a los grupos familiares como beneficiarios y objetos del proceso educativo y no como sujetos o protagonistas de éste. Le cuesta aceptar la diversidad de las familias con que trabaja: las que no corresponden al modelo nuclear biparental son consideradas mal constituidas, con problemas e incompetentes para dar el apoyo que los niños requieren.

Modificar esta relación significa un largo proceso de introspección y de apertura a la comprensión del otro. Si ambos actores objetivan los ámbitos en que se valoran o critican es posible que, conocido el campo de las apreciaciones mutuas, se pueda llegar a acuerdos básicos en la relación.

¿Qué le demanda la familia a la escuela?

- **Eficiencia en el servicio educativo.** Las familias piden una buena base de conocimientos y experiencias que acrediten a sus hijos para continuar con éxito sus estudios o entrar al mundo laboral en óptimas condiciones.
- **Formación sólida y diversificada.** La familia busca que la escuela prepare a sus hijos para enfrentar responsablemente las dificultades y riesgos de la vida social. Quieren una escuela consejera y orientadora.
- **Trato cálido y deferente.** Los padres esperan trato personalizado para sus hijos, que los profesores los consideren como personas individuales: desean manifestaciones de calidez, cariño, preocupación y protección.

¿Cuáles son las demandas de la escuela a la familia?

- **Apoyo en exigencias rutinarias.** La escuela busca que la familia garantice el cumplimiento de aspectos formales: adecuada presentación personal, asistencia y puntualidad, cumplimiento con los útiles y cuotas, asistencia a reuniones de apoderados y citaciones personales, entre otros.
- **Apoyo en el trabajo escolar diario.** Reforzar los contenidos trabajados en clase, proveer a los niños de múltiples materiales de consulta, cumplir con las tareas, fomentar hábitos de estudio.
- **Adultos acogedores con los niños.** Los docentes piden a los padres afectividad en la relación con sus hijos, pues sienten que les dedican poco tiempo y que ponen poca atención a sus preocupaciones. Quisieran que ellos fomentaran: paseos, conversaciones, juegos, regalos, etc.

¿Cómo fortalecer la relación entre familia y escuela?

Son múltiples y diversas las acciones que se pueden desarrollar desde todos los niveles del sistema educacional para incentivar el acercamiento con la familia y mejorar la calidad de las interacciones entre ésta y la escuela. Para ello proponemos algunas acciones en los ámbitos de la escuela, de los Departamentos Provinciales y de las Secretarías Regionales.

A nivel de las escuelas, proponemos:

- **Espacios de reflexión-acción de docentes y directivos.** El Taller de Profesores es una buena instancia para que profesores y directivos reflexionen juntos sobre los estilos de relación que establecen con las familias, explicitando sus expectativas y temores al respecto. Al tenor de la reflexión, podrán determinar pequeñas o grandes acciones que faciliten el acercamiento: cómo hacer reuniones de padres más atractivas, cómo redactar las comunicaciones escritas, en qué actividades de la escuela podrían participar algunos apoderados, cómo enfrentar reclamos intempestivos, qué hacer con los papás que nunca vienen a la escuela, etc.
El Equipo de Gestión Escolar debe contemplar acciones que tiendan a incorporar a representantes de los padres e invitarlos a participar en la definición o reformulación del Proyecto Educativo y en la del plan de trabajo anual de la escuela, dándoles derecho a opinar en la definición de criterios y normas de convivencia, etc.
- **Acercamiento en los espacios habituales.** En lo que se refiere a las reuniones de apoderados es urgente innovar incorporando nuevos temas; por ejemplo: comentar los logros y dificultades del curso, informar sobre los avances en el plan de estudio, abordar los desencuentros entre padres y profesores, etc. Para generar un clima de mayor horizontalidad y calidez se recomienda: poner las sillas en círculo, exponer los trabajos de los niños en los muros, empezar y terminar con una dinámica grupal que facilite los encuentros. Sólo al final, dejar un tiempo para las informaciones, cobro de cuotas y reclamos. Y por qué no, preparar algunas reuniones con los propios niños: que sean ellos y el profesor los que le pongan el ambiente, el contenido y la dirección al encuentro.

Respecto de los espacios de recreación y celebración proponemos mantener los habituales, y organizar actividades de mejoramiento del espacio escolar y de recolección de dinero en beneficio de los cursos, administrando las ganancias de común acuerdo entre padres y escuela: éstas pueden resultar actividades de gran convocatoria. También, potenciar y aprovechar la preparación de los eventos de fiestas patrias, de fin de año, etc., como instancia de trabajo conjunto entre padres, niños y profesores de cada curso.

- **Participación de los padres al interior de la sala de clases.** Abrir espacios para que los padres comuniquen sus saberes a los niños: lo que hacen en sus trabajos, tradiciones familiares, enseñarles algo práctico como cocinar, manejar determinadas herramientas, implementar juegos de su infancia, etc. Otro importante aporte puede ser el de apoyar las actividades escolares: incentivarlos a que los acompañen en salidas y ayuden en la sala de clases. Persuadirlos de que su presencia y participación provoca un importante impacto en la subjetividad de los niños y predispone a ambos a entregarse a una experiencia de aprendizaje extraordinaria.
- **Espacios informativos y formativos.** Organizar encuentros para discutir los nuevos Planes y Programas, Jornada Escolar Completa, etc. El conocimiento que los padres desarrollen sobre las orientaciones de la Reforma facilitará la tarea de los profesores. Abrir espacios de conversación a nivel de curso con orientadores, profesores jefes y/o profesionales de los Centros de Diagnóstico sobre temas que preocupan a los padres, como los relativos a los objetivos transversales. Centrar las conversaciones en las dudas y temores para enfrentar las problemáticas y en las herramientas para manejarse mejor.
- **Cultivar áreas de interés de los padres.** Ofrecer espacios para que los padres se autoconvoquen en torno a actividades o temas que sean de su propio interés, tales como talleres (folklore, cocina, gimnasia, etc.), regularización de estudios, aprendizaje de técnicas, como computación u otras. Estas actividades son particularmente importantes para las familias de sectores pobres, cuyas carencias económicas interfieren las posibilidades de desarrollo de sus intereses. Su duración dependerá de la disposición de los padres y de los recursos disponibles.

A nivel provincial y regional proponemos:

- **Encuentros de familia-escuela.** Se propone realizar encuentros a nivel provincial y/o regional que congreguen a padres, directivos, profesores y supervisores de escuelas, para intercambiar experiencias, reflexionar sobre temas de interés, definir metas y estrategias comunes.
- **Iniciativas determinadas por los equipos regionales o provinciales.** En el espíritu de la descentralización de las decisiones y de la autonomía provincial y regional para definir los planes anuales de supervisión, desde el nivel central se apoyará las iniciativas propuestas que cuenten con una debida fundamentación de su adecuación a sus necesidades específicas.

Cada escuela y cada Departamento Provincial y Secretaría Regional deberá impulsar instancias de colaboración entre padres y docentes, que pongan el acento en una relación más simétrica y complementaria entre escuela y familia, en pos de generar un proyecto común que facilite el aprendizaje de los niños en todas las áreas de su desempeño personal.

BLOQUE V

**PRINCIPIOS GENERALES DE DESARROLLO
CURRICULAR**

TEORÍA GENERAL DEL CURRÍCULO DISEÑO CURRICULAR COMO PROYECTO; DESARROLLO CURRICULAR COMO REALIZACIÓN. CURRÍCULO EXPLÍCITO Y CURRÍCULO LATENTE¹⁵

1. TEORÍA GENERAL DEL CURRÍCULO

Introducción

La finalidad última de la educación siempre ha sido promover el crecimiento de los seres humanos. La disyuntiva básica del concepto de educación se produce entre los que entienden que el resultado de este proceso es debido a un desarrollo interno de la persona, y los que lo conciben como el resultado de un proceso de aprendizaje, en buena medida externo a la persona.

Los exponentes de estas ideas se expresan en dos corrientes: el enfoque cognitivo-evolutivo, (Piaget) que considera que la educación debe tener como meta última promover, facilitar o, como máximo, acelerar los procesos naturales y universales del desarrollo; y el enfoque alternativo, (Kohlberg) que considera que la educación debe orientarse más bien a promover y facilitar los cambios que dependen de la exposición a situaciones específicas de aprendizaje.

En opinión de Coll, aunque ambas posturas encierran parte de verdad, ambas parten de un planteamiento incorrecto de entender las relaciones entre aprendizaje y desarrollo al considerarlas prácticamente como si fueran independientes. Los primeros se atribuyen casi en exclusiva a una dinámica interna a la persona y los segundos a una presión externa.

Las investigaciones antropológicas y transculturales de Cole y Scribner (1973) concluyen en lo siguiente: por una parte constatan la universalidad de las capacidades cognitivas básicas (Piaget) en todos los grupos culturales estudiados. Aunque matizando que, existen diferencias en la manera de utilizar dichas capacidades en situaciones concretas de resolución de problemas y que éstas diferencias están relacionadas con los tipos de experiencias educativas (Kohlberg).

Todo parece sugerir que hay unos universales cognitivos, pero que su puesta en práctica efectiva va a depender de la naturaleza de los aprendizajes específicos que favorecen las experiencias educativas.

Cole, basándose en sus investigaciones y en los trabajos de Vygotsky, Luria y Leontiev, desarrolla un planteamiento que supera la controversia descrita reconciliando en un esquema explicativo integrador los procesos de desarrollo individual y el aprendizaje de la experiencia humana culturalmente organizada (aprendizajes específicos). El concepto de educación que subyace al modelo de currículum propuesto es tributario de este planteamiento, cuya idea básica consiste en rechazar la tradicional separación entre el individuo y la sociedad que suele introducir el análisis psicológico.

En esta óptica, todos los procesos psicológicos que configuran el crecimiento de una persona son el fruto de la interacción constante que mantiene con un medio ambiente *culturalmente organizado*. Así, el crecimiento personal es el proceso mediante el cual el ser humano hace suya la Cultura del grupo social al que pertenece, de tal manera que en este proceso el desarrollo de la competencia cognitiva está fuertemente vinculado al tipo de aprendizajes específicos y, en general, al tipo de prácticas sociales dominantes.

Hay que precisar que el concepto de Cultura utilizado aquí se utiliza en un sentido muy amplio, de acuerdo con la definición de Cole y Wakai (1984), engloba múltiples aspectos: conceptos, explicaciones, razonamientos, lenguaje, ideología, costumbres, valores, creencias, sentimientos, intereses, actitudes, pautas de conducta, tipos de organización familiar, laboral, económica, social, tecnológica, tipos de hábitat, etc.

Los grupos sociales ayudan a sus miembros a asimilar la experiencia culturalmente organizada y a convertirse, a su vez, en miembros activos y en agentes de creación cultural.

Así pues, la Educación designa el conjunto de actividades mediante las cuales un grupo asegura que sus miembros adquieran la experiencia social históricamente acumulada y culturalmente organizada. (Recordemos que los instrumentos cognitivos y los procesos psicológicos forman parte de esta experiencia).

Esta forma de entender la Educación está en consonancia con la definición de currículo propuesta por la **LOGSE en su art. 4.1**, que define al currículo como "el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo". Lo que se pretende al fin y al cabo es,

¹⁵ Tomado de: <http://www.internenes.com/opositor/or/RESANE/RES03L.htm>. 24 de octubre de 2005.

estructurar, de la mejor manera posible, la experiencia culturalmente organizada, para ofrecérsela al educando a fin de que interactúe con ella, promoviendo con ello el crecimiento personal del individuo.

EL MARCO CURRICULAR DE LA REFORMA

El marco curricular de la reforma del sistema educativo ¿qué pretende, qué quiere evitar y cuáles son sus características?

- **Pretende** asegurar la coherencia y la continuidad de las diversas etapas educativas y de las áreas en las diversas etapas. Y ello se asegura al elaborar los programas y orientaciones, siguiendo unos mismos principios básicos y una misma estructura curricular.
- **Quiere evitar** los solapamientos, repeticiones, incoherencias o contradicciones entre etapas y de un área en una etapa y en otra. Y ello se logra partiendo de unos mismos principios básicos, una misma estructura curricular, la unificación de criterios, la homogeneización de la metodología y la adopción de unos mismos procedimientos.
- **Dos son las características** del modelo de diseño curricular base para la confección de las propuestas curriculares: Por una parte es *flexible* para atender las peculiaridades de las etapas y de las áreas. Y, por otra, *preciso* para salvaguardar la coherencia y continuidad de todo el proyecto educativo global.

Conozcamos ahora cuáles son los principios psicopedagógicos que impregnan el modelo de diseño curricular de la reforma.

PRINCIPIOS QUE IMPREGNAN EL MODELO DE DISEÑO CURRICULAR DE LA REFORMA

1. A la hora de elaborar el currículo es preciso tener en cuenta el nivel de competencia cognitiva de los alumnos para los cuales se diseña. Es decir, sus capacidades y posibilidades cognitivas.
2. Los conocimientos previos pertinentes de los alumnos condicionan los nuevos aprendizajes.
3. El nivel de competencia cognitiva y los conocimientos previos nos permiten responder a la pregunta: ¿qué es capaz de hacer y aprender un alumno en un momento determinado?
4. La educación escolar debe partir del desarrollo efectivo (lo que el alumno es capaz de hacer y aprender por sí solo) para hacerlo progresar ampliando y generando nuevas zonas de desarrollo próximo (distancia que existe entre la zona de desarrollo efectivo y la zona delimitada por aquello que el alumno es capaz de hacer y aprender con la ayuda de otros o desarrollo potencial).
5. La educación escolar debe asegurar la realización de aprendizajes significativos. (El alumno construye en sí la realidad, atribuyéndole significados de su experiencia).
6. Son dos las condiciones para que un aprendizaje sea significativo:
 - a. que el contenido sea lógica y psicológicamente significativo.
 - b. que el alumno esté motivado para aprender significativamente.
7. El aprendizaje significativo exige la funcionalidad de los conocimientos, que el alumno vea que le son útiles, que son utilizables.
8. El aprendizaje significativo implica una intensa actividad interna del alumno.
9. El aprendizaje significativo demanda una memorización comprensiva.
10. Para que se realice aprendizaje significativo, se requiere "aprender a aprender". Tiene que aprender las técnicas y destrezas de trabajo intelectual para lograr un buen aprendizaje.
11. Un componente del "aprender a aprender" es la elaboración de esquemas o mapas de conocimientos. Otro componente es la memoria comprensiva o aprender a construir, evaluar y a modificar los propios mapas o esquemas conceptuales.
12. La modificación de los esquemas o mapas de conocimientos es un objetivo de la educación.
13. El alumno es el artífice de su proceso de aprendizaje. Él es quien aprende. Él es el que debe realizar la actividad constructiva que supone el aprendizaje.
14. Los principios anteriores definen:
 - a. Una concepción constructivista del aprendizaje y, por lo tanto,
 - b. Una concepción constructivista de la intervención pedagógica.

ELEMENTOS DEL CURRÍCULO

Las preguntas que nos podemos hacer para conocer los elementos básicos del currículo pueden ser estas cuatro:

¿Qué enseñar? Objetivos y Contenidos

La respuesta a esta pregunta nos va proporcionar información acerca de los *objetivos* y de los *contenidos de la enseñanza*. Los objetivos hacen referencia a los procesos de crecimiento personal que se desea producir, facilitar, provocar en los alumnos mediante la enseñanza. Y los contenidos hacen referencia a la experiencia social culturalmente organizada. Sin dejar de ser muy importantes los contenidos educativos, es prioritaria la decisión acerca de los objetivos. Estos van a ser una especie de norte que guiará la decisión acerca de cuáles son los contenidos educativos que mejor favorecerán el logro de esos objetivos. Así pues, los contenidos serán seleccionados en función de los objetivos o capacidades, que pretendemos que los alumnos vayan desarrollando a lo largo del proceso educativo.

Estos objetivos deberán quedar contextualizados en los de cada una de las áreas educativas y estarán referidos a cinco grandes tipos de capacidades humanas: cognitivas o intelectuales, de equilibrio personal o afectivas, motrices, de relación interpersonal, y de actuación e inserción social. En esto se puede apreciar su diferencia sustancial con respecto a los objetivos educativos del pasado, centrados casi exclusivamente en el primer tipo de capacidades, olvidando las restantes.

Para alcanzar una meta, podrán existir diversos caminos. La opción por un camino u otro estará en función de una serie de variables que hay que considerar: las intenciones educativas, las características de los alumnos, el contexto sociocultural, el proyecto educativo de centro... En todo caso, en la respuesta a esta primera pregunta, quedan explicitadas las intenciones educativas del equipo de profesores que concreta el currículo para una determinada etapa educativa. El plan de acción a seguir para el logro de estas intenciones se explicitará en la respuesta a los otros tres interrogantes.

¿Cuándo enseñar?

Este interrogante nos remite a la dimensión temporal en un doble sentido:

- Su respuesta nos va a indicar los criterios para ordenar y secuenciar los objetivos y los contenidos en función de lo que el alumno es capaz de hacer y aprender en un momento dado.
- Nos indica los criterios para distribuir esos objetivos y contenidos a lo largo de las correspondientes unidades de tiempo escolar que constituyen una determinada etapa educativa. Deben plantearse de forma interrelacionada ambas dimensiones temporales.

¿Cómo enseñar?

La respuesta a este interrogante nos va a permitir decidir acerca de la planificación de las actividades y recursos necesarios del proceso enseñanza-aprendizaje que mejor contribuyan al logro de las intenciones educativas explicitadas en la respuesta a la pregunta: ¿qué enseñar?

Existen múltiples caminos para para alcanzar las metas propuestas. No existe el método infalible, existen métodos diversos y lo que hay que decidir es cuál es el mejor y más ajustado a la realidad educativa para la cual se selecciona. Es muy importante la propia experiencia docente para acertar la decisión. La elección la realizaremos en cada momento para una realidad muy concreta, la nuestra.

¿Qué, cómo y cuándo evaluar?

Para saber si se han alcanzado los objetivos planteados es fundamental realizar la correspondiente evaluación de todo el proceso. Lo que vamos a evaluar es si se han logrado las intenciones educativas concretadas en el qué enseñar.

Se trata no sólo de evaluar el "rendimiento" de los alumnos: la evaluación aquí tiene un sentido mucho más amplio. Y se incluye en ella la evaluación del diseño realizado por el equipo de profesores. Hay que ver si lo planificado ha estado ajustado o no a la realidad de los alumnos, a sus posibilidades y capacidades, y al contexto sociocultural en el que está ubicado el centro. También tenemos que detectar si los alumnos han logrado desarrollar las capacidades señaladas en los objetivos generales y si se han realizado el oportuno aprendizaje de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales adecuados a su edad.

¿Cómo vamos a realizar la evaluación? Estableciendo de antemano los criterios de evaluación que el equipo de profesores consensuará para cada proceso de enseñanza-aprendizaje (etapa, ciclo, curso...)

¿Cuándo evaluaremos?

- *Al inicio de cada nueva fase del proceso* de enseñanza-aprendizaje para detectar las capacidades y los conocimientos previos de los alumnos. Es la llamada **Evaluación Inicial**.
- *A lo largo del proceso* para comprobar los progresos, dificultades, bloqueos..., en el proceso de aprendizaje. Es conocida como **Evaluación Formativa**. Esta y la inicial nos señalan el AJUSTE PEDAGÓGICO.
- *Al término de cada fase* de aprendizaje. Esta es la llamada **Evaluación Sumativa** que nos permitirá saber si se ha logrado el aprendizaje pretendido.

Mientras que las intenciones educativas quedan explicitadas en la respuesta al primer interrogante, el plan de acción a seguir para lograrlas nos viene dado de la respuesta a las preguntas sobre el cuándo y cómo enseñar y el qué, cómo y cuándo evaluar. Una vez descubiertos los elementos del currículo que brotan de la respuesta a una serie de interrogantes, debemos saber de dónde podemos obtener información para decidir acerca de cada uno de estos elementos curriculares. Esta información nos la van a proporcionar las fuentes del currículo.

FUENTES DEL CURRÍCULO

Llamamos **fuentes curriculares** a aquellos ámbitos que nos van a proporcionar información pertinente para decidir acerca del currículo de nuestros alumnos. Son cuatro las que consideraremos como las más importantes en la medida en que, desde su naturaleza y origen diferente, nos ofrecen una información específica y complementaria.

Fuente socioantropológica.

Nos va a proporcionar información acerca de la *sociedad y de la cultura* para la cual estamos preparando a los alumnos. Nos va a decidir cuáles son las *herramientas conceptuales, procedimentales y actitudinales* que el alumno precisa para insertarse de forma crítica y creativa en la sociedad que le ha tocado vivir para mejorarla, transformarla y enriquecerla. Se trata de que los alumnos puedan llegar a ser miembros activos y responsables de la sociedad a la que pertenecen.

Esta fuente nos informa acerca de las demandas de la sociedad a la escuela y de las variables de tipo social y cultural que hay que tener presente y que son relevantes a la hora de concretar el currículo. Nos hará tomar contacto con la realidad en la que se enmarca el proceso pedagógico, proporcionándonos información para responder a la pregunta sobre qué enseñar.

Fuente psicológica

Es fuente será la que nos informe de las *características psicológicas* concretas de los alumnos para los cuales diseñamos el currículo. Nos indicará la fase evolutiva en la que se encuentran los alumnos y sus posibilidades de aprendizaje, pudiendo conocer así aquello que los alumnos son capaces de hacer y aprender en una determinada etapa o ciclo. Ello nos va a permitir ajustar lo mejor posible el currículo a esas capacidades y posibilidades. A su vez, el conocimiento de cómo aprenden los alumnos nos ayudará a discernir sobre el cómo intervenir para que aprendan. Esta fuente nos informará acerca del qué, cómo, y cuándo enseñar.

Fuente epistemológica

Nos informa esta fuente de las características concretas del ámbito de experiencia y conocimiento o área curricular que nos compete. *Esta fuente informa acerca de la estructura interna de la disciplina y sobre cuáles son los contenidos esenciales de la misma, sus relaciones y los instrumentos que ofrece para comprender la realidad.* Su información es sumamente *valiosa a la hora de decidir cuál es la secuencia de contenidos más adecuada por la lógica de la ciencia.* Teniendo presente esta lógica nos será más fácil acertar en la decisión acerca de la secuencia de contenidos en función de la lógica psicológica -aquello que el alumno es capaz de aprender en un momento dado-. *Otra información que nos proporciona esta fuente es la relativa a la metodología y al estado actual de los conocimientos de nuestra área curricular.* Esta fuente nos da información para dilucidar sobre el qué y el cómo enseñar.

Fuente pedagógica

Esta fuente recoge, por una parte, los planteamientos teóricos que inspiran la práctica docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje; y por otra, recoge la experiencia propia -no escrita en libros- tras muchos o pocos años como profesores. La propia práctica pedagógica nos va a ser sumamente valiosa para saber tomar las mejores y adecuadas decisiones acerca del currículo de nuestros alumnos. De hecho es nuestra experiencia la que nos permite en un momento dado utilizar unas determinadas estrategias educativas, mejor que otras. Es una especie de "sexto sentido" que poseemos los docentes tras años de experiencia.

Esta experiencia hay que aprender a sistematizarla, a expresarla, a ponerla en común, a servirnos de ella para el diseño de nuestro currículo por ser sumamente valiosa. Ella nos permite acertar en el ajuste pedagógico: diseñar para una realidad muy concreta. Esta fuente nos informa también de cómo se aprenden los distintos tipos de contenidos. Saberlo nos ayudará a decidir cuáles son las mejores estrategias, métodos, recursos a utilizar para que se dé el oportuno aprendizaje. Esta fuente informa acerca del cómo enseñar.

Conviene tener presente que la reflexión acerca de estas cuatro fuentes hay que hacerla y actualizarla para cada uno de los niveles de elaboración y concreción del currículo.

2. DISEÑO CURRICULAR COMO PROYECTO; DESARROLLO CURRICULAR COMO REALIZACIÓN

FASES DEL CURRÍCULO

Existen **dos fases** claras en relación al currículo: una *fase de diseño curricular* y otra *fase de desarrollo curricular*. La primera fase hace referencia a la explicitación teórica de las intenciones educativas -qué enseñar, qué aprender- y del plan de acción a seguir para alcanzar esas intenciones. Esta explicitación teórica va a ser la que oriente la fase de desarrollo curricular o fase en la que se pone en práctica lo diseñado. Siendo muy importante que la puesta en práctica esté orientada por lo diseñado, no lo es menos el hecho de que la puesta en práctica replantee el diseño teórico: o confirmándolo o haciendo ver la necesidad de modificarlo.

ELABORACIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR DE ETAPA A PARTIR DEL DCB O CURRÍCULO

1. Formular los objetivos generales de ciclo del área en una determinada ETAPA.
2. Seleccionar de los contenidos educativos del área aquéllos que se adecuen a cada uno de los ciclos en función de los objetivos generales de ciclo del área.

3. Estructurar, jerarquizar y temporalizar los contenidos seleccionados teniendo presentes los principios del aprendizaje significativo y la teoría constructivista del aprendizaje.
4. Establecer los criterios metodológicos y de evaluación que se van a tener en cuenta a lo largo de la etapa y para cada uno de los ciclos. (Tener presente los criterios establecidos en el DCB de Etapa y de área. A su vez, revisar la información que proporciona la fuente psicopedagógica).
5. Establecer, para cada una de las unidades didácticas y con mucha claridad, el tipo y grado de aprendizaje que deseamos realice el alumno, formulando los objetivos terminales. Éstos deben indicar con claridad la capacidad a desarrollar, los contenidos que deben ser objeto de aprendizaje, los medios a utilizar y las condiciones de espacio y tiempo a tener presentes.
6. Revisar la coherencia de todo el proyecto curricular de área con la etapa, con otras áreas, con la misma área en otras etapas y con los presupuestos psicopedagógicos asumidos por toda la comunidad educativa.

SECUENCIAR LOS CONTENIDOS EDUCATIVOS. PASOS Y CRITERIOS.

Pasos para secuenciar:

1. Identificar los principales elementos del contenido.
2. Identificar las relaciones entre los mismos. Identificar las estructuras correspondientes.
3. Establecer una secuencia que respete los principios del aprendizaje significativo: Ordenar los elementos de acuerdo con una secuencia que proceda de lo más general a lo más detallado y de lo más simple a lo más complejo.

Criterios para secuenciar contenidos:

1. Secuenciar los conceptos.
2. Secuenciar los hechos
3. Secuenciar los principios
4. Secuenciar los procedimientos
5. Secuenciar los valores, actitudes y normas

PROGRAMACIÓN DE AULA. UNIDADES DIDÁCTICAS

Las programaciones constituyen el último nivel de concreción de la propuesta curricular. Se elaboran de forma pormenorizada para unos elementos muy concretos. Está constituida por un conjunto de unidades didácticas organizadas y secuenciadas. La programación debe incluir los objetivos concretos a alcanzar, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales a enseñar, y por lo tanto, a aprender por los alumnos, las actividades que van a realizarse y los recursos metodológicos y materiales curriculares que van a utilizarse, y las condiciones espacio-temporales que van a necesitarse. Deben señalarse también los criterios de evaluación que van a ser tenidos en cuenta al inicio, durante y al final de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En cada unidad didáctica -que es una unidad de trabajo relativa a un proceso de enseñanza y aprendizaje articulado y completo-, debe aparecer muy clara la planificación y la organización de los aprendizajes, y la planificación y temporalización de los mismos. Y además, cuáles van a ser los criterios de evaluación -indicando el tipo y grado de aprendizaje que deseamos que el alumno realice- que vamos a contemplar. Sin olvidar que cada unidad didáctica debe suponer una explicitación de nuestras intenciones educativas reseñadas y concretadas en el Proyecto Curricular de Etapa que todo el equipo de profesores ha elaborado.

3. CURRÍCULO EXPLÍCITO Y CURRÍCULO LATENTE.

Analizar el sistema educativo y los que los alumnos aprenden en su paso por las instituciones escolares supone prestar atención no sólo a lo que denominamos el currículum explícito, sino también al currículum latente u oculto.

El currículum explícito u oficial aparece claramente reflejado en las intenciones que, de una manera directa, indican tanto las normas legales, los contenidos mínimos obligatorios o los programas oficiales, como los proyectos educativos de centro y el currículum que cada docente desarrolla en el aula.

El currículum oculto hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje, y en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanzas. Estas adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional.

El currículum oculto acostumbra a incidir en un reforzamiento de los conocimientos, procedimientos, valores y expectativas más acordes con las necesidades e intereses de la ideología hegemónica de ese momento sociohistórico.

Sin embargo, el desarrollo del currículum oculto no siempre trabaja en la dirección de una consolidación de los intereses de los grupos sociales dominantes y de las estructuras de producción y distribución vigentes. El análisis del currículum latente en cada situación concreta pone de relieve que la vida del colectivo estudiantil en los centros educativos no se caracteriza

por un sometimiento sin más a los dictados de las normas, tareas y significados que les imponen sus docentes. Los alumnos y alumnas acostumbran a resistir y alterar los mensajes a los que la institución les somete.

La educación de las personas en y para una sociedad democrática es necesario llevarla a cabo en el marco de instituciones en las que sus estructuras democráticas permitan la planificación y desarrollo de experiencias de enseñanzas y aprendizajes dirigidas a promover y ejercitar la capacidad de tomar decisiones de modo reflexivo y de comprometerse en la realización de conductas responsables y efectivas, dentro de una filosofía de respeto y apoyo a los valores democráticos.

Una educación crítica para una sociedad democrática implica que los alumnos lleguen a cuestionarse las interpretaciones de la realidad excesivamente homogéneas con las que se trabaja en el desarrollo de los currícula en las aulas.

La finalidad del currículum crítico es totalmente contraria a la de los currícula más tradicionales; estos últimos tratan de convertir los acontecimientos de la realidad a la que se refieren, así como convertir sus justificaciones e interpretaciones, en algo natural e incuestionable, algo como de sentido común. Sin embargo, el currículum crítico intenta obligar al alumnado a que cuestione los conocimientos, actitudes y comportamientos que considera "naturales" y "obvios". El currículum crítico no sólo se ocupa de seleccionar otros contenidos culturales como forma de reconstruir el conocimiento de que dispone de la comunidad, sino también se interesa por las estrategias de enseñanza y aprendizaje que facilitan este proceso de reflexión, de participación democrática y de ejercicio de la responsabilidad y solidaridad.

Una vez que tanto el profesorado como el alumnado es capaz de analizar y juzgar las características y peculiaridades de la institución escolar y del mundo en que viven, queda abierta la posibilidad de resistencias ante aquello que no sea de interés y suponga algún grado de injusticia para todas o parte de las personas que colaboran en el trabajo en los centros de enseñanza.

Basándonos en el esquema que presenta Gimeno Sacristán (1988) acerca de los niveles o fases que atraviesa un currículum desde que se prescribe hasta que alcanza su verdadero significado en los aprendizajes que construyen el alumnado, podemos diferenciar una serie de momentos que poseen una especificidad propia y en los que se producen espacios de indeterminación y de autonomía.

Las intenciones de los grupos políticos que controlan el poder las podemos vislumbrar ya en el programa político que propugnan en el momento en que se presentan a elecciones, siempre y cuando se trate de sociedades democráticas. Posteriormente estos propósitos alcanzan un mayor grado de concreción en los contenidos curriculares mínimos que, por lo general, con carácter obligatorio se legislan para las diversas etapas que conforman el sistema educativo, especialmente para las que constituyen el tramo de escolaridad obligatoria. En el Estado español, dado que las Comunidades Autónomas tienen competencia en educación, también en este ámbito los grupos sociales responsables de gobernarlas tienen un programa de intenciones, lo que se traducirá, más o menos fielmente en las prescripciones de obligado cumplimiento que dictan para las instituciones educativas pertenecientes a su territorio.

Estas propuestas legislativas es preciso, sin embargo, plasmarlas en proyectos más prácticos y este trabajo va a recaer fundamentalmente en un buen número de empresas e instituciones que se encargan de traducir esas prescripciones administrativas en propuestas de acción para los centros y aulas escolares. Las empresas editoriales son quienes más empeño ponen en esta tarea, entre otras cosas, porque en la medida en que por ello suelen entender dedicarse exclusivamente a editar libros de texto, tienen en su mano uno de los negocios más lucrativos que existen. En estas dos últimas décadas es preciso destacar el esfuerzo que otras instituciones vienen realizando para producir otro tipo de materiales más innovadores e interesantes, tanto para el profesorado como para el alumno. Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs), los Centros de Profesores (CEPs), los Servicios Municipales de Educación de los Ayuntamientos, los Sindicatos de enseñantes, etc., son algunas de estas nuevas instituciones que acostumbran a producir materiales y a divulgar las propuestas de innovación.

El currículum vuelve a ser releído y reelaborado también en las propias instituciones de enseñanza por el colectivo de profesores y profesoras de cada centro escolar y por cada enseñante y su alumno en cada aula.

Las preocupaciones sobre lo que cuenta como conocimiento válido, sobre la forma en que se transmite y se legitima ese conocimiento en cada institución escolar, qué y cómo evaluamos la vida del aula y del centro, son interrogantes que en la medida en que les encontremos soluciones, nos facilitarán el ir construyendo una cultura pedagógica capaz de contribuir a la liberación del ser humano, de ayudar a que éste pueda alcanzar mayores cotas de libertad, solidaridad, responsabilidad y creación.

Las contribuciones que hace J. Torres (1996) para facilitar la reflexión y la crítica de cualquier currículum o problema curricular, están expresadas a través de las preguntas siguientes:

- ¿Qué teorías de la educación e ideología mantenemos en nuestros análisis de los problemas curriculares? ¿Cómo contrastamos esas presunciones teóricas e ideológicas?
- ¿Qué grupos sociales y fuerzas o colectivos políticos respaldan los diferentes currícula existentes?
- Dadas las características del panorama político actual, ¿cuáles son las prioridades y decisiones a tener en cuenta en la selección, diseño, desarrollo y evaluación de los currícula?
- ¿Cómo y con qué fundamentos decidimos los fines prioritarios de la educación?
- ¿Quién puede "legitimar" los objetivos y contenidos de la educación: la Administración, las empresas editoras, el profesorado, el alumnado, las familias, etc?
- ¿Qué se define y por qué como contenidos en el currículum seleccionado?
- ¿Cuál es la relación entre los distintos aspectos de la metodología elegida (agrupamiento de alumnos, organización espacial y temporal, recursos a utilizar, actividades a realizar...) y los objetivos y contenidos por los que optamos?
- ¿Cuáles son y por qué fueron elegidos los métodos de evaluación que utilizamos para realizar el seguimiento del rendimiento del alumnado? ¿Sirven estas estrategias de evaluación para captar todo lo que realmente acontece en el aula?

La creación de grupos de investigación-acción, donde el trabajo cooperativo, las relaciones de colaboración y el ejercicio de la democracia sean una preocupación constante, es una de las propuestas alternativas con mayores posibilidades en la construcción de un pensamiento y prácticas contrahegemónicas. Mediante estrategias similares es como el currículum oculto o, lo que es lo mismo, todo aquello de lo que no se es consciente, tenderá a no existir, o por lo menos, a no tener un peso y unas consecuencias tan decisivas.

Las dimensiones ocultas del currículum es preciso hacerlas ostensibles para que puedan ser analizadas de manera más crítica y contempladas desde lo que debe ser las verdaderas finalidades del sistema educativo.

BLOQUE VI

**EL PROYECTO CURRICULAR EN LA
EDUCACIÓN INICIAL**

DE LOS NUEVOS CENTROS DE EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA¹⁶

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, tendremos que estructurar las bases del nuevo centro, piedra angular de todo el sistema.

Educación de la primera infancia la hemos definido como aquella ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognitivo, psicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógica y recreativa. Ahora bien, la educación así entendida hemos de sustentarla en los siguientes pilares:

Hay que encauzar el desarrollo de una manera lo más adecuada posible. Si al niño le dejamos brotar de manera espontánea, no va a hacer lo que sea mejor para él, ni como niño, ni mucho menos como adulto. Hará lo que en cada momento le sea más cómodo. Por ello, es responsabilidad de los educadores y los padres ir aportando al niño, en cada momento, aquello que exige o necesita. De este modo, en ningún momento, se sentirá oprimido. Hay que ir aportando en cada instante una educación acorde a sus necesidades, respetando siempre el momento evolutivo de cada niño o niña.

Para educar, es necesario que exista un modelo a imitar, alguien que sirva al niño de ejemplo en su proceso educativo.

Asimismo, todo el proceso debe darse en un contexto de afectividad de modo que el niño se encuentre, en cada momento, inmerso en un mundo amoroso y cariñoso para él, que motive y estimule sus capacidades potenciales.

Si analizamos cada uno de los pilares en los que ha de sustentarse la educación de los más pequeños encontraremos los elementos del nuevo centro de educación de la primera infancia.

El primer pilar, encauzar el desarrollo, es la base en que ha de fundamentarse el nuevo centro, siendo los otros dos elementos que han de quedar recogidos en el mismo. Este primer pilar implicará:

- Analizar al niño, sus posibilidades y limitaciones.
- Marcar los objetivos a conseguir.
- Estudiar y adoptar una metodología de trabajo.
- Evaluar que los objetivos conseguidos por los niños son los esperados, para, si no, adoptar las medidas oportunas.

Esta nueva idea o manera de entender la educación de la primera infancia nos llevará a la conformación del nuevo centro.

1. ANALIZAR AL NIÑO.

Resulta evidente que no es lo mismo un niño que vive en una ciudad que en el campo, el que vive en la periferia de la ciudad que el que vive en el centro. El que vive en una gran mansión que el que vive en una fabela. Obviamente el nivel de lenguaje, de inquietudes, intereses y expectativas va a ser distinto. Es pues necesario que para elaborar el proyecto educativo y después curricular de cualquier centro este ha de ser el punto de partida: el estudio del niño y su entorno. La misma consideración de que no hay dos niños iguales, nos tiene forzosamente que llevar a que no pueden existir dos centros iguales. Todos serán parecidos o muy parecidos, pero nunca iguales.

Plantear que un programa es pertinente es que esté concebido de manera apropiada para el grupo poblacional para el cual se dirige, sin traspolación de patrones foráneos desacertados, sin una errada concepción de la edad, sin métodos, medios y procedimientos no apropiados en la etapa de desarrollo, entre otros factores.

El currículo tiene que ser pertinente antropológica, psicológica, pedagógica, ecológica, social y culturalmente. Una pertinencia que puede ser general, como concebir programas para una cultura latinoamericana o una cultura europea; y que debe ser particular, para cada tipo de sociedad, región o grupo específico de población. Esto plantea distintos niveles de pertinencia, entre los cuales ha de existir la natural correspondencia.

Hay un primer nivel de pertinencia, dado por las particulares propias que la edad y los logros de la ciencia pedagógica y psicológica ha establecido para esta etapa del desarrollo del individuo. Luego se sucede un nivel de pertinencia siguiente, en la que ya entran a jugar de manera más directa los elementos de la cultura y la idiosincrasia de una cultura general regional (en su sentido más amplio) y que son consustanciales a diversos grupos o sociedades, y finalmente, un nivel de pertinencia dado por la propia cultura del pueblo o país, que puede tener variaciones internas de acuerdo con sus diferentes regiones, provincias o estados. Incluso hasta pudiera hablarse de una pertinencia local, cuando las particularidades regionales sean muy disímiles a las que constituyen la generalidad. Entre estos niveles de pertinencia hay una interrelación interna, que posibilita su transformación dialéctica en determinados casos o condiciones.

¹⁶ Tomado de http://www.waece.org/web_nuevo_concepto/textos/1.pdf. Septiembre de 2005.

Del punto que hay diferentes niveles de pertinencia, hay cuestiones dentro de la ciencia pedagógica que son generales a un nivel (lo que posibilita la asimilación dialéctica de los hallazgos técnicos de una sociedad a otra), y cuestiones que son pertinentes a un nivel particular y que programa debe contemplar. Al considerar la pertinencia del programa, se evita la asimilación mecánica de objetivos, contenidos, métodos, procedimientos, medios y recursos, formas organizativas y evaluativas, procedentes de una cultura a otra, que puede ser muy efectiva en aquella, pero inoperante en la propia. Esto es extensible a las ideas teóricas, que suelen incorporarse a veces de manera automática, en ocasiones porque están “en la onda” o es lo que se supone es más nuevo, abandonando lo que hasta ese momento era lo aceptado conceptualmente. En estos “booms” de las ideas teóricas pueden darse muchos problemas que afecten directamente al niño a los cuales el programa dirige. Claro está, esto no implica que lo nuevo no se asimile, si, como ya se dijo en algún momento, es dialécticamente incorporado.

La pertinencia en ningún momento invalida que puedan haber programas que los sean para niños de muy diversas sociedades, esto pertenece al primer nivel de la pertinencia pedagógica o psicológica como tal. Pero luego, este programa común a varias culturas tiene que ser decantado dialécticamente en la propia cultura. Por lo tanto, no deben existir programas “generales” que se apliquen indistintamente en cualquier sociedad o grupo social, sino programas que tienen mucho en común, pero también diferencias determinadas por su pertinencia.

El instrumento más apropiado para poder convertir un programa “general” en uno pertinente a una sociedad dada, es su experimentación, su comprobación experimental en las nuevas condiciones y la inclusión de todo aquello que, para la sociedad dada, es pertinente.

De esta manera un programa de educación de la primera infancia científicamente concebido, un programa verdaderamente científico, tiene que tener en cuenta muchos aspectos de la realidad, comprobarlos y aplicarse con una concepción propia del desarrollo, que en esta etapa es única y que no es, en ningún modo, parte de algo mayor, sino algo en sí misma, precisamente: la etapa más importante de todo el desarrollo.

2. MARCAR OBJETIVOS

Sin duda es la parte más compleja y que requiere una mayor esfuerzo de abstracción mental y conocimiento de los educadores. El concepto de objetivos, donde encontramos también distinta terminología, se refiere a las capacidades que los niños han de alcanzar. Estos objetivos, de acuerdo con lo actual en educación de la primera infancia, han de expresarse en términos de desarrollo de los niños. Las metas fundamentales hacia las cuales se ha de dirigir la labor educativa, y no tanto ya en el sentido de las acciones pedagógicas a realizar, lo cual, por supuesto, queda en manos del educador. Atendiendo a las características del niño en esta etapa, los objetivos expresan las aspiraciones que se plantean en cuanto al desarrollo multilateral y armónico, lo cual ha de realizarse dentro del marco de la interacción y el conocimiento del mundo natural y social, de los objetos y sus cualidades, en los diferentes tipos de actividad, y a través de la comunicación oral y afectiva, de los adultos con los niños, y de estos entre sí.

Los objetivos en un programa de educación de la primera infancia pueden abarcar desde los más generales que se plantean para todo el programa educativo, y hasta otros menos generales o más específicos, correspondientes a ciclos, años de vida, e incluso períodos que se consideren procedentes.

Si somos capaces de fijar adecuadamente los objetivos y logros para nuestros niños, podremos elaborar el programa de actividades a demás de poder realizar una labor eminentemente preventiva, al comprobar posteriormente, mediante la correspondiente evaluación de los mismos, si el desarrollo del niño va discurriendo por los cauces adecuados y esperados.

Casi todos los gobiernos suelen incluir los objetivos o capacidades que los niños han de alcanzar una vez finalizada la etapa de educación de la primera infancia. Ahora bien su enunciado suele ser excesivamente genérico y difuso, y ello al margen de ser objetivos finales una vez terminada la etapa. De acuerdo a la legislación del país, si existe, y si no a los generales que marca la psicología evolutiva, tendremos que ir marcando los objetivos para realizar la planificación del proceso educativo. Ahora bien, si partimos de la base de que cada niño es cada niño y cada centro distinto al los demás en función de su entorno, estos objetivos hemos de adecuarlos a su realidad y necesidades, reformulándolos de nuevo con nuestras propias palabras de manera que los reconozcamos cómo propios y no como algo lejano que propone la Administración Educativa.

3. FIJAR METODOLOGÍA

El eje central de todo el proceso educativo en la educación de la primera infancia lo constituyen el niño, los cuales han de apropiarse por sí mismos de las relaciones esenciales del mundo objetual y espiritual que les rodea, bajo la orientación de sus educadores, en interrelación dialéctica con la educación familiar, pues los padres son los primeros y principales educadores de sus hijos. Es por eso que se hace necesario determinar una metodología de trabajo en la que se conjuguen los objetivos del desarrollo personalizado de cada niño, con los intereses sociales.

Por ello, como se ha expuesto en el apartado anterior, es imprescindible la existencia de un currículo científicamente concebido, que desde el punto de vista educativo promueva el más sano desarrollo de la personalidad, promueva la formación de capacidades físicas e intelectuales, la creatividad y la capacidad de expresión, de la educación de su sentido crítico, de su apreciación literaria, plástica, musical, de su proyección y actuación social, de la asimilación de las nuevas tecnologías y el desarrollo de un pensamiento tecnológico, del cuidado y amor hacia el medio ambiente que le rodea, y de sentimientos de amistad y cooperación solidaria hacia otros niños y pueblos del mundo, entre otras muchas cosas más.

Al educador le corresponde asegurar que se produzcan los aprendizajes necesarios para vivir en sociedad mediante una intervención activa, planificada e intencional, a partir de principios tales como el partir del nivel de desarrollo de cada uno de los niños, y de los conocimientos y experiencia anterior con que llegan al centro, a fin de desarrollar las estrategias didácticas que posibiliten la consecución de los objetivos anteriormente planteados, en un clima de seguridad y confianza, en el que los niños y niñas sienten que se les respeta y considera.

De inicio, se plantea la necesidad de concebir un plan de adaptación al ingreso del niño en el centro, que les permita su ajuste más adecuado a las nuevas condiciones, el cual es condición indispensable para un feliz desarrollo y asimilación del proceso educativo que se lleva a cabo en el centro, con la colaboración de los padres y demás agentes educativos, y donde se sigan principios como el de la individualidad, el de la incorporación paulatina de actividades y procesos de satisfacción de necesidades básicas.

Una vez adaptado el niño se hace imprescindible que el proceso educativo promueva aprendizajes significativos, en los que la presencia del conflicto cognitivo y de sus relaciones con la estructura psicológica del pequeño y de las correspondientes a las diversas áreas del conocimiento, constituya un motor del desarrollo y del conocimiento por sí mismos. Esto requiere de un enfoque globalizador, en el cual se les presente la realidad, no de manera fragmentada como en la educación tradicional, sino como esta se presenta objetivamente, de manera total, lo cual es el fundamento de una apropiada preparación para la vida.

En la práctica pedagógica cotidiana esto se materializa en actividades, experiencias y procedimientos, que, conectando al máximo con las necesidades, intereses y motivaciones de los niños, les ayuden a aprender y desarrollarse. Para esto el educador debe asegurar que la actividad del niño sea una de las fuentes principales de sus aprendizajes y su desarrollo, teniendo un carácter realmente constructivo en la medida en que es a través de la acción y la experimentación cómo ellos expresan sus intereses y motivaciones y, por otro, descubren las propiedades de los objetos, relaciones, del mundo que les rodea.

Todo ello hace que el juego, y particularmente el juego de roles, como la actividad más importante de su desarrollo en el período, y el recurso metodológico por excelencia para la realización de las actividades.

Se requiere de una organización de la vida de los niños, que se expresa en el seguimiento de un buen horario y régimen diario de vida, en el cual los tiempos y actividades a realizar se estructuren acorde con sus necesidades físicas, fisiológicas y psicológicas, que garantice un tiempo libre, uno de rutinas y otro de actividades científicamente conjugados, para la acción individual de cada niño, y grupal de todos ellos en su conjunto.

El espacio tampoco es neutro, ha de ser tomado en cuenta. Por una parte ha de cumplir la necesidad de una superficie vital para cada niño, y por otra su estructuración y los elementos que lo configuran, han de coadyuvar a la satisfacción de las necesidades de juego, autonomía, de movimiento, de socialización, entre otras. Para ello se requiere, además, un uso apropiado de los materiales, de diseño y propiedades apropiadas para estos niños, y que sirvan al educador de recursos para propiciar una mejor educación.

Ello implica, **no un centro de educación de la primera infancia volcado en sí mismo, sino revertido hacia el entorno**, en interrelación con otros agentes educativos como la familia, la comunidad, el medio circundante, de modo tal que cumpla cabalmente la función social que tiene asignada: Coadyuvar a la educación y el desarrollo de los miembros más pequeños de la sociedad.

4 -EVALUAR OBJETIVOS.

Definimos evaluación como un proceso continuo sistemático y flexible que se orienta a seguir la evolución de los procesos de desarrollo de los niños y a la toma de las decisiones necesarias para adecuar el diseño del proceso educativo y el desarrollo de nuestra acción educativa a las necesidades y logros detectados en los niños en sus procesos de aprendizaje.

Podemos decir que, la actividad evaluadora así entendida contribuye de manera decisiva a la mejora de nuestra actividad como educadores así como que nos sirve como observatorio permanente del desarrollo del niño.

Evaluar a un niño por tanto, no supondrá sólo ayudar a mejorar su rendimiento sino que también afectará a los educadores, a la organización del Centro, a los métodos y al mismo proceso educativo. En el centro de educación de la primera infancia que

todos debemos perseguir e implantar, el concepto evaluación mas allá de la simple evaluación de los logros. Lo más importante es considerar que el proceso de evaluación siempre debe implicar de una forma comprensiva, a todos los elementos y procesos. Los centros han de evaluar:

- Los logros
- El proceso educativo en su conjunto
- La propia practica docente del educador, por parte del mismo y de la comunidad educativa

Ahora bien, difícilmente se puede progresar y evaluar los resultados sino se establecen unas metas u objetivos muy concretos y expresados en términos de comportamientos observables, de ahí la importancia de una correcta definición de los objetivos educativos que antes hablábamos. Los objetivos no solo clarifican el camino a recorrer y anticipan en forma de pronóstico los resultados o productos a conseguir, sino que además sientan las bases de una evaluación objetiva y coherente, una evaluación que se fundamente en una comparación: lo que se pretende (propósitos) y lo que realmente se consigue (resultados). Permite no sólo establecer el nivel de éxito alcanzado desde la perspectiva de los propósitos sino también un feed-back, una constante concreción en la dirección del proceso y en todos sus elementos integrantes (objetivos, estrategias, etc.).

Así pues, la evaluación no es algo aislado y ajeno al proceso educativo sino que forma parte integrante de él y como tal contribuye decididamente a corregirlo y mejorarlo para obtener cada vez mayores rendimientos y óptimos resultados. Ello quiere decir que la evaluación es también un factor importante en el proceso educativo ya que se preocupa en cada momento de analizar todas y cada una de las variables educativas y de hacer una estimación precisa de los resultados.

ESTRUCTURA Y ELEMENTOS ESENCIALES DEL CURRÍCULO ESTABLECIDO¹⁷

1. INTRODUCCIÓN

Recordamos los principios y opciones fundamentales que enmarcan el Diseño Curricular Base:

- a) La educación designa un conjunto de prácticas mediante las cuales el grupo social promueve el crecimiento de sus miembros, les ayuda a asimilar la experiencia históricamente acumulada y culturalmente organizada con el fin de que puedan convertirse en miembros activos del grupo y agentes de cambio y creación cultural.
- b) La educación escolar tiene como finalidad promover ciertos aspectos del crecimiento personal considerados importantes en el marco de la cultura del grupo, que no se producen, al menos satisfactoriamente, a no ser que se suministre una ayuda específica mediante la participación en actividades especialmente pensadas con este fin.

Estas actividades se caracterizan por:

- Ser intencionales,
- Responder a una planificación,
- Ser sistemáticas, y
- Llevarse a cabo en instituciones específicamente educativas.

El crecimiento personal es el resultado de la participación del niño en una amplia gama de actividades educativas de diferente naturaleza que no se reducen a la educación escolar.

- c) El Diseño Curricular es el proyecto que preside y guía las actividades educativas escolares explicitando las intenciones que están en su origen y proporcionando un plan para llevarlas a término. El Diseño Curricular es un instrumento para la práctica pedagógica que ofrece guías de acción a los profesores, responsables directos de la educación escolar. Para ello, incluye informaciones sobre qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar. Su utilidad depende en gran medida de que tenga en cuenta las condiciones reales en las que va a desarrollarse el proyecto educativo.
- d) El Diseño Curricular se nutre de cuatro fuentes básicas de información:
 - las que se refieren a las formas culturales cuya asimilación es necesaria para el crecimiento personal del niño (análisis sociológico y antropológico);
 - las que se refieren a los factores y procesos implicados en el crecimiento personal (análisis psicológico);
 - las que se refieren a la naturaleza y estructura de los contenidos del aprendizaje (análisis epistemológico); y
 - las que se refieren a la propia práctica pedagógica (análisis pedagógico).
- e) El Diseño Curricular adopta una estructura fundamentalmente abierta, dejando un amplio margen de actuación al profesor, que debe adaptarlo a cada situación particular según las características concretas de los alumnos y los otros factores presentes en el proceso educativo. El Diseño Curricular es un instrumento que facilita y sirve de base a la programación. El carácter abierto del Diseño Curricular se complementa con el establecimiento de niveles progresivos de concreción para hacerlo más accesible al profesorado.
- f) El Diseño Curricular refleja una concepción constructivista del aprendizaje escolar cuya idea directriz es que los procesos de crecimiento personal implican una actividad mental constructiva del alumno. Mediante la realización de aprendizajes significativos, el alumno construye significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico y social y potencian su crecimiento personal. Tres aspectos claves del aprendizaje escolar:
 - El aprendizaje significativo,
 - la funcionalidad de lo aprendido y
 - la memorización comprensiva.
- g) El Diseño Curricular refleja una concepción constructiva de la intervención pedagógica, que trata de incidir sobre la actividad mental constructiva del alumno creando las condiciones favorables para que los significados que éste construya sean lo más ricos y ajustados posible. En una perspectiva constructivista, la finalidad última de intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender a aprender).
- h) Las intenciones educativas se concretan en el Diseño Curricular precisando el tipo y grado de aprendizaje que tiene que alcanzar el alumno a propósito de determinados contenidos. Los contenidos incluyen todos los aspectos de la realidad que son objeto de la actividad mental constructiva del alumno (hechos, conceptos, principios, procedimientos, valores, actitudes y normas), y con relación a los cuales éste construye significados más o menos precisos y complejo (tipo y grado de aprendizaje).

¹⁷ Tomado de: <http://www.internenes.com/opositor/or/RESANE/RES03L.htm>. 24 de octubre de 2005.

- i) Las intenciones educativas así concretadas se ordenan temporalmente en el Diseño Curricular respetando los principios del aprendizaje significativo. Esto se traduce en una secuenciación de los contenidos que procede de lo más simple y más general a lo más complejo y detallado mediante elaboraciones sucesivas de profundidad creciente.
- j) El plan de acción para el cumplimiento de las intenciones educativas se traduce en el Diseño Curricular, según el nivel de concreción considerado, en el enunciado de los principios generales que subyacen a la intervención pedagógica de carácter constructivista, en una serie de criterios para diseñar actividades de enseñanza/aprendizaje que respetan dichos principios y en propuestas de actividades concretas que siguen estos criterios.
- k) El principio de globalización está inscrito en la propia estructura del Diseño Curricular a través de la secuencia elaborativa utilizada para secuenciar los contenidos, reflejándose asimismo en los criterios para diseñar actividades de enseñanza/aprendizaje que responden a la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica.
- l) En el marco de la concepción constructivista, la individualización de la enseñanza consiste fundamentalmente en ajustar la ayuda pedagógica a las características y necesidades educativas de los alumnos, por lo que el Diseño Curricular debe abstenerse de prescribir un sólo método de enseñanza.
- m) El Diseño Curricular prevé un conjunto de actuaciones de evaluación con el fin de ajustar progresivamente la ayuda pedagógica a las necesidades y características de los alumnos. El Diseño Curricular contempla la evaluación inicial, formativa y sumativa como elementos del plan de acción previsto para el cumplimiento de las intenciones educativas, como instrumentos de ajuste pedagógico.

2. ESTRUCTURA DEL CURRÍCULO ESTABLECIDO

La estructura curricular adoptada determina la organización del sistema educativo.

Las Finalidades del sistema educativo son las afirmaciones de principio sobre las funciones que éste debe desempeñar recogidas en la Constitución y en las leyes que la desarrollan. Los Objetivos Generales de la enseñanza obligatoria son las finalidades del sistema educativo atribuidas al conjunto de la enseñanza obligatoria. Los Objetivos Generales de Ciclo precisan las capacidades que los alumnos deben haber adquirido al finalizar el ciclo correspondiente de la enseñanza obligatoria. Estos objetivos contemplan como mínimo cinco grandes tipos de capacidades humanas: cognitivas o intelectuales; motrices; de equilibrio personal (afectivas); de relación interpersonal; y de inserción y actuación social. La secuenciación interciclos se lleva a cabo atendiendo a dos criterios simultáneamente: la complejidad intrínseca de las capacidades y el nivel medio de desarrollo de los alumnos de los distintos ciclos. La formulación de los Objetivos Generales de Ciclo adopta el siguiente formato: "El alumno será capaz de..." (descripción del tipo o subtipo de capacidad seguida, eventualmente, del tipo de circunstancias en las que se manifiesta).

Los Objetivos Generales de Ciclo determinan tanto las áreas curriculares que se incluyen en cada ciclo como los Objetivos Generales correspondientes a cada una de ellas. Los Objetivos Generales de Área indican las capacidades que el alumno debe haber adquirido en cada área curricular al finalizar el ciclo correspondiente. La formulación de los Objetivos Generales de Área adopta el mismo formato que el de los Objetivos Generales de Ciclo, pero añade una referencia explícita a los contenidos como conjunto de saberes que configuran las áreas curriculares. Los Objetivos Generales de Área se refieren en principio al conjunto del área curricular, sin precisar contenidos específicos de la misma. En la medida en que esto es así, los Objetivos Generales de Área son relativamente poco numerosos.

El Diseño Curricular de un ciclo propiamente dicho comienza con el establecimiento de los Objetivos Generales de Ciclo.

De acuerdo con los principios básicos enunciados, las informaciones que proporcionan los análisis socio-antropológico, psicológico, pedagógico y epistemológico nutren la totalidad del Diseño Curricular.

3. ELEMENTOS ESENCIALES DEL CURRÍCULO ESTABLECIDO

A. NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR

La estructura del diseño curricular viene definida por los diversos niveles en los que se va concretando el currículo escolar. Se parte de un nivel abierto y flexible para llegar a un nivel de máxima concreción. El primer nivel de concreción curricular lo establecen las Administraciones Educativas. Se le ha venido en llamar Diseño Curricular Base o también "Mínimos Curriculares". Teniendo como marco estos mínimos curriculares, el segundo nivel de concreción curricular compete establecerlo al equipo de profesores de un centro. A este nivel se le denomina Proyecto Curricular de Centro. Y, por último, teniendo como marco este Proyecto, cada profesor tiene que elaborar su Programación de Aula.

Como puede comprobarse, los niveles de concreción curricular suponen una cascada de toma de decisiones curriculares que van de lo genérico, lo abierto, lo flexible y lo prescriptivo para todas las realidades educativas, hasta llegar a decisiones muy concretas para poner en práctica el currículo diseñado.

A continuación vamos a repasar cada uno de estos niveles para ver cuáles son sus funciones y características.

B. NATURALEZA Y FUNCIONES DEL DISEÑO CURRICULAR BASE O CURRÍCULO

El Diseño Curricular Base (DCB) o currículo que se ha explicitado legalmente en los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas, es el primer nivel de concreción de la propuesta curricular. Compete su elaboración a las Administraciones Educativas y es prescriptivo para todos los centros educativos de toda España.

El DCB es un instrumento pedagógico que llega a través del BOE a todos los centros de España. En él se señala un primer nivel de intenciones educativas. Fija las experiencias educativas que el sistema educativo ha de garantizar para todos los alumnos, dejando un amplio margen de maniobra para las correspondientes concreciones y adaptaciones curriculares. Y pretende ser también un documento que oriente a los profesores sobre el plan de acción a seguir para lograr esas intenciones.

Ha sido elaborado siguiendo el marco curricular diseñado por el catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación, César Coll y su equipo. Al asumir ese marco, se pretendía asegurar la coherencia y continuidad en las etapas educativas y en las áreas curriculares.

Representa el grado máximo de apertura y flexibilidad en la medida en que posibilita una amplia gama de adaptaciones y concreciones curriculares en función de las variables que concurren en cada centro educativo. Y se refleja esta apertura y flexibilidad en los elementos que han sido seleccionados para constituir el DCB y el grado de generalidad de cada uno de estos elementos. Estos son:

C. ELEMENTOS DEL DISEÑO CURRICULAR BASE O CURRÍCULO DE ETAPA

Cuatro son los elementos que constituyen el DCB de Etapa:

1. Introducción a la etapa. En esta introducción se pretende dar una visión global de la etapa y para ello se especifican las finalidades de la misma y una reflexión sobre las características evolutivas y psicopedagógicas de la etapa.

2. Objetivos generales de la etapa. Estos objetivos especifican aquellas capacidades que el alumno deben haber desarrollado al finalizar la etapa como consecuencia de la intervención escolar. No son objetivos en sí evaluables, ya que establecen, no conductas observables sino capacidades o competencias que sí se manifiestan en multitud de posibles conductas. Además, estos objetivos globalmente pretenden el desarrollo de, al menos, cinco grados tipos de capacidades: cognitivas, afectivas o de equilibrio personal, motrices, de relación interpersonal y de actuación e inserción social.

Estos objetivos generales son de suma importancia en la medida en que han servido de criterio para decidir qué áreas iban a constituir el currículo de una determinada etapa educativa. Son el “norte” o referente principal al que se encaminan los procesos de aprendizaje en cada una de las áreas y, por lo tanto, del profesorado a la hora de planificar su práctica en el aula. Los objetivos generales de área se han elaborado teniendo presente la contribución del área al logro de estos objetivos generales de etapa.

3. Estructura curricular. Por una parte se especifican los ciclos -unidad de diseño y puesta en práctica de las intenciones educativas y de su evaluación- que constituyen la etapa. Y por otra, se definen las áreas curriculares -o ámbitos de experiencia y conocimiento- que forman el currículo básico obligatorio de la etapa y se señala la aportación de cada una de las áreas al logro de los objetivos generales de etapa.

La decisión de cuáles iban a ser las áreas de la etapa se ha realizado siguiendo varios criterios, uno de los cuales es el de la contribución de las áreas al logro de las capacidades señaladas en los objetivos generales de la etapa.

Otros criterios han sido: reflexionar sobre los grandes ámbitos de experiencia y conocimiento para seleccionar los más adecuados a las posibilidades psicopedagógicas de los alumnos; lo que nos dice la psicología en relación a lo que los alumnos de la etapa son capaces de aprender y desarrollar; y, por último, saber qué señala al respecto la práctica pedagógica a lo largo de los diversos sistemas educativos sobre las áreas más pertinentes.

4. Orientaciones didácticas y para la evaluación. Este elemento proporciona a los profesores unas orientaciones respecto a aspectos metodológicos y de evaluación adaptados a la etapa específica.

Las orientaciones didácticas son las indicaciones de criterios metodológicos que pretenden facilitarnos a los profesores la tarea de seleccionar actividades de enseñanza para un grupo concreto de alumnos. Como tales orientaciones pueden contribuir a aportar elementos de reflexión al equipo de profesores a la hora de planificar nuestra tarea docente.

Y los criterios de evaluación nos indican los resultados esperados del aprendizaje de los alumnos en relación a unos contenidos específicos al final de la etapa o del ciclo.

D. ELEMENTOS DEL DISEÑO CURRICULAR BASE O CURRÍCULO DE ÁREA

Aquí también nos encontramos con cuatro **elementos constitutivos** del DCB:

1. Introducción al área. En ella aparece muy clara la **definición** de la misma y la delimitación del ámbito de experiencias y conocimientos a los que hace referencia el área. En la introducción también se realiza un análisis de cada una de las cuatro fuentes de las que se nutre todo currículo: antropológica, epistemológica, psicológica y práctica pedagógica.

Este análisis debe ser tomado como punto de partida para la reflexión en el propio centro sobre las mismas. Reflexión encaminada a proporcionar criterios valiosos para la concreción última del currículo a cada realidad educativa. Y, por último, se indica en la introducción cuál es la contribución específica del área al logro de las finalidades de la etapa y al logro de los objetivos generales de área.

2. Objetivos generales de área. Aquí se especifican las capacidades que el alumno debe haber adquirido, como consecuencia de la intervención escolar, al finalizar la etapa en un campo de conocimiento y experiencia específico. Estos objetivos añaden una referencia explícita a los contenidos como conjunto de saberes que configuran cada área curricular. Esta referencia a contenidos se hace al conjunto del área y no a contenidos muy específicos de la misma.

Tampoco son evaluables en sí de forma directa y unívoca. Serán los profesores los que evalúen si los alumnos los van adquiriendo mediante el diseño de objetivos didácticos y actividades que permitan detectar esa adquisición. Son también un referente importante para los profesores en la medida en que van a constituirse en criterio para decidir los correspondientes contenidos educativos que se abordarán en la etapa.

3. Grandes bloques de contenido. Son agrupaciones de los contenidos que se consideran más adecuados para el desarrollo de las capacidades indicadas en los objetivos generales de área. Estos bloques no constituyen un temario. Los profesores tienen que considerar en los Proyectos Curriculares simultáneamente los diversos bloques e ir eligiendo cada uno de ellos, aquellos contenidos más adecuados para cada unidad didáctica que vayamos a diseñar y desarrollar.

Para decidir cuáles eran los contenidos que debían constituir las enseñanzas mínimas, se han tenido en cuenta, además de los objetivos generales de área, los contenidos propios del ámbito de experiencias y conocimientos al que hace referencia el área y los principios del aprendizaje significativo.

Un aspecto importante y novedoso de la concepción de "contenido" de la reforma es la consideración pedagógica de *tres tipos o categorías de contenidos a aprender* y por lo tanto, a enseñar. Los contenidos referidos a conocimientos *-contenidos conceptuales-*, a procedimientos *-contenidos procedimentales-* y a actitudes *-contenidos actitudinales-*. Así pues, en la reforma, cuando se habla de contenidos ya no se circunscriben éstos a los de tipo conceptual que tradicionalmente se habían erigido en eje de todo el proceso pedagógico. Las destrezas, los procedimientos, deben ser, de forma sistemática, enseñados; y no como simples medios para aprender unos conocimientos. No debe confundirse con metodologías. Y, a su vez, hay otro tipo de contenidos que deben ser incluidos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se trata de los valores, las actitudes y las normas. La novedad consiste en que ahora hay que explicitar qué valores, actitudes y normas queremos que aprendan nuestros alumnos para que actúen en consecuencia.

4. Orientaciones didácticas y para la evaluación. Este elemento proporciona a los profesores unas orientaciones respecto a aspectos metodológicos y de evaluación adaptados a la etapa específica.

Las orientaciones didácticas son las indicaciones de criterios metodológicos que pretenden facilitarnos a los profesores la tarea de seleccionar actividades de enseñanza para un grupo concreto de alumnos. Como tales orientaciones pueden contribuir a aportar elementos de reflexión al equipo de profesores a la hora de planificar nuestra tarea docente.

Y los criterios de evaluación nos indican los resultados esperados del aprendizaje de los alumnos en relación a unos contenidos específicos al final de la etapa o del ciclo.

Hasta aquí los elementos que constituyen el Diseño Curricular Base o Currículo. A partir de él, debemos elaborar cada centro educativo nuestro propio Proyecto Curricular de Etapa de cada una de las áreas que constituyen el currículo de la etapa para la cual lo diseñamos.

BLOQUE VII

**EL PROYECTO CURRICULAR DEL CENTRO
INFANTIL**

INDICADORES DE CALIDAD

EN LA PROGRAMACIÓN CURRICULAR¹⁸

Maribel Cormack Lynch¹⁹

El tema de la calidad de la educación es motivo de un debate pedagógico que ha ido cobrando mayor importancia en la última década. Las evaluaciones realizadas en el tema han demostrado la complejidad del problema que alcanza a todos los componentes de la acción educativa, y por este motivo constituye un desafío para todas las instancias involucradas en el proceso.

Partiendo de la premisa de que una educación de calidad es la que puede satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje determinadas social e históricamente. Por este motivo, en los sistemas educativos, los responsables del diseño de políticas educativas propusieron cambios coherentes y significativos en aspectos relacionados con la formulación y ejecución del currículum, el paradigma enseñanza aprendizaje, la formación y capacitación de los agentes educativos, así como la implementación de los Centros y Programas, entre otros.

De todos estos aspectos, el currículo como construcción socio cultural que orienta y organiza la práctica educativa en un momento histórico concreto ha sido el que más procesos de revisión y reajuste recibió. Sin embargo muchas veces estos reajustes se realizaron sin tener en cuenta las experiencias creativas y exitosas que realizan los docentes a nivel de aula. Adicionalmente, existen muchos profesionales y no profesionales comprometidos con la educación de las niñas y de los niños menores de 6 años que experimentan diferentes metodologías y logran progresos evidentes en el grupo de alumnos a su cargo, pero lamentablemente casi siempre estos logros ni se difunden, ni se recogen quedando en el anonimato.

En este sentido, a través del análisis de algunas experiencias es posible identificar algunos indicadores de calidad en la programación de aula, en la que el maestro pone en juego toda su creatividad, experiencia y vocación para ofrecer a los niños y las niñas la oportunidad de realizar un aprendizaje significativo.

Teniendo como referente el Proyecto Curricular de Centro Educativo, la programación de aula es la instancia en la que la docente planifica las acciones educativas específicas para un determinado grupo de niños. Esta programación tiene dos momentos la programación anual y la programación de corto plazo.

En la programación anual el docente realiza la previsión a grandes rasgos, de los elementos que serán tomados en cuenta en la programación a corto plazo como por ejemplo:

- El calendario del quehacer educativo que tiene en cuenta el tiempo dedicado al desarrollo del currículo, reuniones con padres, la entrega de informes, las actividades especiales como las fiestas cívicas, etc. luego la selección de las competencias y la estimación del tiempo aproximado que los niños demorarán en alcanzarlas.
- El calendario de las actividades de la comunidad especialmente en la zona rural donde las faenas agrícolas, los trabajos comunales y algunas fiestas locales van a tener repercusión en la acción educativa.

A partir de esta programación anual se realiza la programación curricular a corto plazo que se materializa en las unidades didácticas (unidades de aprendizaje, proyectos, talleres, etc.), para las que se seleccionan las competencias específicas de cada unidad, las actividades, el tiempo aproximado de duración, los recursos y la evaluación. En este nivel es en el que vamos a centrar nuestra atención a fin de identificar los indicadores de calidad.

INDICADORES DE CALIDAD

I. La participación de los niños en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Al respecto se ha podido observar que generalmente la participación de los niños se ha limitado a cumplir responsabilidades como repartir materiales, regar plantas, intervenir en el desarrollo de una sesión de aprendizaje, escoger el material con el que va a trabajar, etc. Pero indudablemente, con el nuevo enfoque educativo que prioriza el aprendizaje se ha comprobado que el niño también puede participar en la planificación de las unidades didácticas, ofreciéndole así la oportunidad de compartir, con la docente, la posibilidad de seleccionar los temas.

En este contexto es interesante la investigación realizada por dos docentes de Costa Rica, la Lic. Ana María Hernández y la Mag. Irma Zúñiga León, experiencia que fuera presentada en el III Simposio Latinoamericano de Educación Inicial en el año 1995.

¹⁸ Tomado de: http://www.cendi.org/interiores/encuentro2001/ponencia_2001_maribel_cormack.htm. 20 de octubre de 2005

¹⁹ Especialista en Educación Inicial. Consultora Independiente

En el trabajo que se denomina “Los niños y la maestra comparten el poder en la selección de los temas” las autoras concluyen lo siguiente:

- El papel protagónico del niño en un currículo de alta calidad se basa en actividades de aprendizaje iniciadas por el niño (Weikart en 1988).
- Los niños aprenden por medio de la activa manipulación del ambiente (De Vries y Kohlberg, 1987) con la intervención del docente, padres de familia y otros niños, como mediadores del proceso.
- El sujeto activo supone al niño en su totalidad (Solé, 1991) como unidad biopsicosocial, cuyos procesos de construcción cognitiva se realizan en interacción con los demás, en un contexto socio histórico cultural concreto.

Este nuevo rol en el que docente y alumno son el centro de la acción educativa va a permitir que ambos seleccionen y negocien los temas a tratar. Para lograrlo es necesario que el maestro tome conciencia acerca de que la planificación de los temas no es potestad exclusiva de él y que por lo tanto, sus alumnos están capacitados para proponer los asuntos que les interesan, las actividades que ello implica así como los recursos necesarios (Barclay y Breheny, 1994). Todo lo expresado se potenciará propiciando un adecuado clima emocional como marco para la acción educativa.

Esto se sustenta en el hecho que el niño que llega al Centro educativo no es una “tabula rasa” sino que tiene saberes previos producto de sus experiencias, de su cultura y de sus intereses y necesidades. La exploración de estos conocimientos debe ser una acción permanente del profesor ante cada nueva situación de aprendizaje. De ahí que la pregunta ¿qué sabemos acerca de...? es importante antes de abordar cada tema, pues nos permite identificar lo que el niño sabe sobre el tema así como los posibles “errores” conceptuales.

Hernández y Zúñiga para ilustrar la participación de los niños en la selección del tema proponen la siguiente metodología:

1. **Lluvia o promoción de ideas:** En este primer momento el profesor pregunta a los niños ¿qué quieren aprender? Como respuesta a esta pregunta, los alumnos hacen sus propuestas en forma oral o mediante un dibujo y la docente por su parte registra todas ideas en la pizarra o en un papelote. Es posible que el primer tema del año pueda ser propuesto o inducido por el docente, también se puede motivar a los niños programando excursiones por los alrededores del Centro, invitando a los padres de familia o trabajadores de la comunidad a visitar el aula y dialogar con los niños o hacer alguna experiencia con ellos (confección de un juguete, preparación de un alimento, etc.).
2. **Votación pública o privada.** Una vez registrados todos los temas propuestos, en los que la profesora puede emitir su opinión como un miembro más, se realiza la votación que puede ser expresada oralmente o mediante la impresión de la huella digital al lado del tema seleccionado. A veces cuando el tema es muy amplio requiere de una segunda votación.
3. **Planteamiento de preguntas por el maestro.** Una vez elegido el tema el docente explora los conocimientos previos de los niños, lo que desean conocer sobre el tema, los medios por los que van a poder obtener información. Para ello va formulando siguientes preguntas: ¿qué sabemos acerca de...? ¿Qué queremos conocer acerca de...? ¿Cómo podemos conocer acerca de...?

Muchas veces los niños nos asombran con toda la información que poseen sobre el tema, su curiosidad por conocer más y su capacidad para proponer cómo y dónde se puede conseguir la información. La utilización de mapas semánticos es una forma de organizar los significados que los niños aportan al tema.

Al finalizar también se pueden formular preguntas como ¿qué aprendimos acerca de...? para llevar al niño a reflexionar sobre su aprendizaje.

¿Qué sabemos sobre los animales? (Saberes previos)	¿Qué más queremos saber sobre los animales? (Intereses)	¿Cómo podemos conocer más sobre los animales? (Actividades)	¿Qué aprendimos acerca de los animales? (Evaluación)
Recoger los saberes previos de los niños sobre el tema	Anotar las preguntas o lo que los niños desean averiguar	Identificar y secuenciar las actividades que van a realizar	Tomar conocimiento de lo que han aprendido

De la misma manera los niños pueden participar en la organización del aula (los rincones o áreas de interés) de tal manera que ésta responda a sus intereses y necesidades.

Quizás lo más valioso de la experiencia presentada son las conclusiones a las que llegaron las educadoras al compartir con los niños el poder en la selección de los temas.

En relación con los niños señalan que ellos han aprendido a dirigir, en gran medida, su propio aprendizaje, descubriendo los conocimientos que poseen, tomando decisiones sobre lo que desean conocer, conociendo los procedimientos para abordar un nuevo conocimiento y las formas de encontrar la información que requieren. Todas estas habilidades le serán de utilidad para el aprendizaje futuro, enmarcadas en el enfoque de aprender a aprender.

Por su parte, el docente se ha enriquecido al descubrir la importancia de tener en cuenta, para la programación, el bagaje cultural y vivencial de los alumnos, independientemente de sus condiciones socioeconómicas, necesidades e intereses. Asimismo, comprobaron que las limitaciones en la cantidad de recursos no son un obstáculo para la labor docente cuando

se puede disponer de aquellos recursos que se encuentran en los hogares, la escuela y la comunidad así como los que él mismo puede aportar.

II. LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE QUE UTILIZA EL NIÑO

De acuerdo con el nuevo enfoque educativo, se define *aprendizaje* como un proceso dinámico que se construye en el marco de un determinado contexto, en el que el aprendiz juega un rol fundamental. Como se ha visto, anteriormente, cuando los niños llegan al Centro Educativo tienen un bagaje de conocimientos que han ido construyendo gradualmente en interacción con su medio físico y social. Pero el aprendizaje no se produce de la misma forma en todas las personas, debido a sus diferentes estilos cognitivos, al desarrollo de sus múltiples inteligencias (Gardner, 1995) y a la cosmovisión de las distintas culturas.

Para aprender las personas utilizan estrategias que es una toma de decisiones consciente e intencional para lograr un objetivo. Al revisar la literatura especializada encontramos que muchos estudiosos del tema de las estrategias de aprendizaje han considerado que el niño pequeño no es capaz de usar estrategias (Oleron, 1981). Sin embargo, se ha podido comprobar que es oportuno enseñar a los niños, desde edades tempranas, cuándo y porque es necesaria y provechosa su utilización (Monereo, C. et al., 1998). Las investigaciones sobre el desarrollo del cerebro están aportando información muy rica sobre las capacidades del niño pequeño que antes nos parecían imposibles. Por ejemplo, la plasticidad del cerebro del bebé de cortos meses, le permite aprender paralelamente dos lenguas, ya que en esa etapa él está dotado de la capacidad de emitir todos los fonemas de todas las lenguas. Estos hallazgos, actualmente están siendo utilizados por los especialistas de educación bilingüe.

Volviendo al tema de las estrategias, entre las que más frecuentemente emplea el niño es posible mencionar las siguientes:

- **La formulación de hipótesis** o el adelanto de opinión sobre una situación o tema para luego comprobarla, como ante la pregunta ¿qué pasa si ponemos estos materiales en el agua, los niños adelantan opinión ante cada uno diciendo se hundan o se van al fondo y estos se quedan arriba, flotan, luego realizan la comprobación en un depósito con agua. A veces a pesar de las evidencias algunos niños se resisten a aceptar que se han equivocado probablemente porque la “teoría” que han elaborado sobre el tema no les permite aceptar fácilmente la evidencia. Los niños están habituados a adelantar opinión en diversas actividades de la vida cotidiana y por eso tiene predisposición a formular hipótesis sobre los distintos temas que se abordan en la Unidades didácticas, en los juegos, frente a situaciones de diverso tipo.
- **La interrogación de textos** de los diferentes portadores (libros, afiches, envases de productos, carteles, tarjetas, etc.), en todos hay ilustraciones y texto escrito compuesto por letras y a veces también números, que el niño tiene interés en descifrar. Para lograrlo utiliza indicios en la ilustración del cuento, el logo de un producto en el afiche o cartel, así como el formato, el color u otras señales como por ejemplo alguna palabra que le es familiar por el impacto visual y auditivo de la televisión. Esta es una estrategia compleja que el niño ira adquiriendo en función de las oportunidades que se le ofrezcan. La biblioteca del Centro Educativo le ofrece la posibilidad de interactuar con distintos tipos de textos ante los que formula cantidad de hipótesis sobre el contenido del mismo.
- **La producción de textos** es un procedimiento que utiliza el niño a partir de una necesidad de comunicación. El proceso que generalmente siguen es el siguiente: se fijan un objetivo que puede ser saludar a un compañero que no asiste porque está enfermo, la elaboración de un afiche para promover la función de títeres, la creación de un cuento, una poesía u otro texto literario a partir de sus vivencias, el relato de una experiencia o acontecimiento ocurrido en un paseo o en el aula. En la producción de textos los niños proponen ideas, discuten entre ellos, llegan a acuerdos y finalmente dictan a la profesora el texto que han acordado, para que ella lo registre en un papelote. Con relación a la creación de cuentos éste puede luego ser escrito en papel del tamaño del libro, ilustrado por los niños y ubicado en la biblioteca o en el área o rincón de cuentos. Freinet descubrió que niños de 3 y 4 años dictaban a su madre una carta dirigida a una persona ausente, y observó que algunas veces el niño simulaba leer el mensaje o lo guardaba para “leerlo” después. Es bueno recordar el valor afectivo que tiene para el niño lo que él “escribe” y por eso es importante valorarlo.
- **La solución de problemas;** cuando los niños encuentran dificultad para resolver una situación que se les presenta ellos tienen que reflexionar sobre la forma en que la van a resolver a partir de las experiencias y conocimientos previos sobre el problema y el contexto donde se presenta. Por ejemplo en el caso de ¿cómo vamos a repartir la bolsa de caramelos para que cada niño reciba la misma cantidad? Para resolverlo tienen que comprender lo que tienen que hacer, idear un procedimiento discutiendo con los otros niños la mejor forma de hacerlo, ejecutar el plan y luego verificar los resultados.

III. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA.

Como la acción educativa también involucra al docente y la enseñanza que, de acuerdo con el nuevo enfoque educativo, dejó de ser una actividad de transmisión de conocimientos, ahora se propicia que sean los niños los que construyan sus conocimientos en interacción con su medio físico y social. Por este motivo se define a la enseñanza como un conjunto de ayudas que el docente brinda al niño para que éste realice su proceso personal de construcción de conocimientos. Las ayudas del docente van a crear las condiciones necesarias para optimizar y enriquecer el aprendizaje de los niños.

Para lograr estos objetivos la profesora utilizará también estrategias pero en su caso de enseñanza. Las estrategias de enseñanza deben ser consignadas en la programación como una parte importante de la misma, debido a que es elemento nuevo que va a incorporar y es necesario que seleccione previamente cuál utilizará en cada caso.

1. **Planteo de situaciones problemáticas** que en la Teoría de Piaget se denomina *conflicto cognitivo*, es una situación que se produce en el aprendizaje cuando el niño encuentra una contradicción entre lo que sabe y comprende de la realidad y la nueva información que recibe de otros niños, del docente o de su familia. Desde una perspectiva pedagógica el docente debe ofrecer al niño el apoyo necesario para restablecer el equilibrio. Este apoyo puede consistir en preguntas que estimulen la reflexión del niño y contribuyan a abrir nuevos caminos para la modificación o reestructuración de sus esquemas previos, o programando experiencias directas a través de las cuales los niños tengan la oportunidad de manipular materiales que le permitan realizar comparaciones, establecer relaciones para finalmente realizar el cambio conceptual. Aunque esta estrategia se utiliza más en el área de matemáticas también se ha podido observar que es aplicable a otras áreas.
2. **El aprendizaje significativo**, tiene por finalidad hacer que frente a un conocimiento nuevo, el alumno movilice un conocimiento previo vinculado con el nuevo para que tenga lugar el aprendizaje. Para lograr este propósito el docente debe identificar los saberes previos del niño y seleccionar materiales que tengan un significado lógico para incrementar la motivación por aprender y propiciar el establecimiento de relaciones.

A fin de facilitar el aprendizaje significativo el docente utilizará los puentes cognitivos, que son conceptos o ideas generales que permiten establecer los lazos entre los conceptos previos del alumno con el nuevo aprendizaje. Los puentes cognitivos para el nivel Inicial son:

- *Los organizadores previos* que ofrecen una información general motivadora o una experiencia directa que busca relacionar la nueva información con la previa.
 - *Los mapas semánticos y los mapas conceptuales* que representan gráficamente el esquema del conocimiento. Dirigen la atención del docente y del niño hacia un número reducido de ideas fundamentales en las que se debe concentrar el aprendizaje.
 - Las analogías que utilizan un hecho familiar o conocido para relacionarlo con otro semejante pero desconocido facilitando la comprensión de éste
 - Las ilustraciones que representan visualmente las situaciones del tema específico a tratar.
3. **La motivación**, que tradicionalmente se utilizó al comienzo de la sesión de aprendizaje, hoy se ha comprobado su importancia durante todo el proceso de enseñanza - aprendizaje a fin de mantener el interés de los niños por aprender. En ese sentido es importante que el docente deje de lado los hábitos rutinarios que lo llevan a repetir los procedimientos sin tener en cuenta que lo que en una oportunidad fue interesante y motivador para el niño puede no serlo en otra ocasión.

Sin embargo, es posible que si son los niños los que han participado en la selección y planificación de la Unidad didáctica, ya exista una motivación intrínseca en ellos por el tema a tratar.

Pero eso no es motivo para descuidar el desarrollo de la misma introduciendo diferentes formas de presentar el tema y que lo pueden hacer más interesante. En este contexto hay que escoger la alternativa que más se preste para el tema de la Unidad didáctica: una vez puede ser un paseo alrededor del Centro Educativo, otra una excursión un poco más lejos, alguna vez la visita de un personaje o servidor de la comunidad o de una mamá que les contará un cuento o una historia sobre la comunidad o barrio en que viven, también puede incorporarse algún animal doméstico pequeño en el rincón de ciencias, etc.

Por otra parte con el interés de la aproximación al niño a la lectura y escritura se usa casi diariamente los papelotes o papelógrafos para registrar los productos elaborados por los niños. Esta es una actividad muy rica para el niño pero sucede que puede volverse rutinaria cuando se sigue un mismo proceso o se utilizan los mismos materiales. Generalmente se usa el plumón o marcador azul o negro olvidando que existen otros colores más atractivos y que pueden favorecer el reconocimiento por parte del niño de las palabras que él ha dicho por el color del plumón con el que el docente registro su opinión. También es sugerente el uso de iconos, siluetas, stickers o dibujos para las actividades de evaluación y autoevaluación.

Una sugerencia interesante es la relativa al procedimiento que utilizan algunos docentes para registrar el interés de los niños por los temas que van surgiendo espontáneamente en el desarrollo de una Unidad didáctica. A fin de recoger las propuestas de los niños los docentes han colocado un cartel, en un lugar visible del aula, con el título ¿qué queremos aprender?. En este cartel se van anotando los temas que surgen a partir de las experiencias que están realizando o los

temas que se están desarrollando como por ejemplo al tratar el tema ¿Quién soy yo? Surge la inquietud por saber ¿Cómo somos por dentro?.

Otras veces la motivación puede ser un suceso inesperado que les despierta la curiosidad por conocer más sobre él como por ejemplo, ante un temblor quieren saber las causas que lo originan, en otros casos un hecho como encontrar cerca de su comida hormigas los lleva a preguntar ¿cómo nacen las hormigas?, ¿por qué no son todas iguales? . El docente anota entonces el tema que proponen los niños y queda registrado para ser tratado posteriormente.

4. **Indagación de los saberes previos**, aunque sobre este tema ya se ha mencionado anteriormente, el objetivo ahora es la recuperación de los saberes previos de los niños. Los conocimientos que tienen los niños sobre el mundo físico y social los han ido construyendo en contacto activo con la realidad. El docente los recoge a través de preguntas, dialogando con los niños, observándolos mientras juegan en los rincones o en el juego libre en el patio lo que significa que durante la jornada escolar cotidiana hay múltiples oportunidades para la identificación de estos saberes. A veces ese conocimiento es erróneo y por lo tanto se debe propiciar el cambio conceptual mediante la construcción de nuevos significados. Un error muy común es decir al niño que está equivocado y darle la respuesta correcta quitándole la oportunidad de encontrar la solución por sí mismo. Es muy probable también que al indagar los conocimientos previos de los niños encontremos diferentes niveles de información pero ello no es obstáculo para que todos participen en las actividades programadas.
5. **Guiar la observación, análisis y sistematización de la información.** Si bien los niños desde pequeños son observadores natos, en algunas oportunidades esta observación se produce teniendo en cuenta los aspectos gruesos o globales y se descuidan los detalles. En ese sentido el maestro debe tener un concepto claro de lo que quiere que los niños aprendan a fin de tener un repertorio de preguntas que oriente la observación de los niños y les permita percibir los detalles más pequeños. Esa observación minuciosa, permite recoger abundante información que es necesario organizarla para su posterior análisis. Para organizar la información los niños con ayuda de la docente pueden elaborar cuadros simples o de doble entrada, marcando con aspas o palotes los resultados obtenidos por ejemplo en una encuesta. En otros casos se utilizan las dramatizaciones o la recreación del ambiente visitado. El análisis y sistematización de la información recogida permitirá sacar conclusiones, verificar las hipótesis que formularon antes de la experiencia, ratificar, rectificar o modificar, sus ideas previas, etc. Los niños de 5 años pueden comunicar la información recogida a sus padres y a otros adultos utilizando cuadros, pictogramas y códigos creados por ellos.
6. **La mediación en el aprendizaje.** Se ha visto ya que el docente tiene un nuevo rol que es el de mediar el aprendizaje. Mediar el aprendizaje es ofrecer apoyo al que aprende para “facilitar” su aprendizaje. Al respecto Bruner propone una estrategia a la que denomina andamiaje. El andamiaje es la estructuración que el adulto hace de la tarea y de la interacción en la que ésta tiene lugar, con el objeto de proporcionar la ayuda que el niño requiere para determinada situación de aprendizaje. Está basada en la teoría de la zona de desarrollo próximo de Vigotsky. Los pasos que considera el andamiaje son:
 - Dar el ejemplo: el adulto modela la acción construyendo delante del niño un rompecabezas.
 - Dar pistas: el niño ha adquirido un tipo de rutina y el adulto le da pistas para usarla.
 - Dar apoyo: el adulto ayuda al niño a superar una dificultad, por ejemplo pone en su lugar la pieza que el niño no logra ubicar.
 - Elevar el nivel: cuando el niño ha dominado un componente de la tarea el adulto lo estimula a aplicarla en un contexto más complejo.
 - Dar instrucciones: cuando el niño puede resolver solo la tarea y explicar como lo hace es cuando el adulto comienza a utilizar las instrucciones verbales.
7. **Evaluación.** La evaluación es una de las tareas más complejas del proceso enseñanza aprendizaje pues involucra a todos los componentes de este proceso. Por otra parte la evaluación implica la emisión de juicios de valor de naturaleza cualitativa sobre lo que se ha evaluado, y la toma de decisiones para producir información que permita realizar los reajustes y modificaciones necesarias con la finalidad de optimizar la acción educativa.

En este caso el tema de la evaluación se centrará específicamente en niño y las estrategias usadas por el docente para recoger información relevante sobre el proceso de aprendizaje.

Nuevamente destacamos la importancia de la participación del niño, esta vez en la evaluación de sus aprendizajes a través de la autoevaluación y la evaluación grupal. Esta experiencia contribuirá a la valoración de su desempeño y a la formación de su autoconcepto, así como a aceptar la opinión de los otros niños.

Para concretar este objetivo se elabora un cuadro de doble entrada que en el lado izquierdo consigna los nombres de los niños y el símbolo con el que se identifican, (cuando aún no son capaces de reconocer su nombre) y en la parte superior se colocan las capacidades que nos proponemos evaluar. Para cada capacidad se considera dos casilleros: uno para la

autoevaluación y otro para la evaluación grupal. La frecuencia con que se utiliza este cartel es decisión compartida entre el docente y los niños.

El profesor también debe diseñar una estrategia a fin de ir registrando la evaluación de los procesos de aprendizaje de los niños al inicio, durante y al finalizar el proceso a fin ofrecer las ayudas necesarias en cada caso. Para ello utiliza la evaluación inicial a través de una lista de cotejo, también el registro de los saberes previos antes de desarrollar cada unidad le ofrece información sobre la evolución de los niños y finalmente la formulación de indicadores de logro para cada Unidad didáctica le permite obtener otro tipo de resultados.

Una forma original de que los niños tomen conciencia y comprueben lo que han aprendido es realizando un mapa semántico al iniciar un tema donde el docente registra los conocimientos previos de los niños. Posteriormente, al finalizar la unidad, realizan otro mapa semántico incorporando todo lo aprendido. Finalmente comparan el primer mapa con el segundo y establecen las diferencias entre lo que sabían y lo que han aprendido.

Otra estrategia importante para el aprendizaje futuro es hacer que los niños reflexionen sobre su propio aprendizaje con lo que se inicia el desarrollo de la capacidad metacognitiva, es decir la evaluación de la propia ejecución cognitiva. Las preguntas ¿qué aprendiste? ¿Cómo lo aprendiste? ¿dónde lo aprendiste? facilitan el proceso. Al respecto Díaz Barriga señala que:

“ A través de varios trabajos (Flavell,1970)...logró demostrar que los niños preescolares si eran capaces de hacer uso de los procedimientos estratégicos y podían utilizar las estrategias, aunque no en forma espontánea sino bajo condiciones de inducción. Sólo después de la práctica....llegaban a mostrarse competentes para usar las estrategias a voluntad”.

La misma autora identifica tres momentos en la adquisición de toda actividad estratégica: el primero denominado de déficit mediacional en el que no se tiene la competencia y por lo tanto no se utiliza, el segundo momento llamado de déficit de producción en la que aunque el niño es capaz de producirla pero no lo hace espontáneamente si es que no cuenta con una ayuda inductora externa (preguntas) y el último momento en el que ya la utiliza voluntariamente.

Los indicadores de calidad que se han considerado aquí son una parte de los muchos que se podrían encontrar en este campo. En este caso se ha privilegiado los relacionados, fundamentalmente los relativos a las estrategias de aprendizaje y de enseñanza que tienen como objetivo que el niño aprenda a aprender en el marco de la educación permanente.

BIBLIOGRAFIA

- Díaz Barriga, F. Hernández, G (1998) Estrategias docentes para un aprendizaje Significativo. México: McGraw Hill Interamericana Editores.
- Good, T., Brophy. J (1997) Psicología Educativa Contemporánea. México: Mc Graw Hill Interamericana Editores.
- Barbera, E. et al. (2000) El constructivismo en la práctica. España: Editorial Graó.
- Hernández, A. , Zúñiga, I. (1995) Los niños y la maestra comparten el poder en la selección del tema: un criterio de calidad en los programas de atención integral al niño menor de 6 años. III Simposio Latinoamericano de Educación Inicial “Programas de Desarrollo integral para la infancia en contextos de Pobreza”. Costa Rica.
- Ministerio de Educación del Perú (1998) Programa Curricular Básico de Educación Inicial (5 años) Lima: Editorial Lima Printers.
- Ministerio de educación del Perú (1998) Guía Integrada de Apoyo al docente de Educación Inicial Lima: Editorial Lima Printers.
- Monereo, C. Et al. (1998) Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Barcelona; Editorial Graó, de Serveis Pedagògics.
- Pérez Cabaní, M. (coord) (1997) La enseñanza y el Aprendizaje Estrategias desde el Currículum. Barcelona: Editorial Gráfica Signo S.A.
- Secretaría de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires (1995) Anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial. Argentina.

DEL CURRÍCULO ESTABLECIDO, A SU CONCRECIÓN EN EL PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO Y EN PROGRAMACIONES CURRICULARES. CONTENIDOS CURRICULARES Y CRITERIOS DE CONCRECIÓN DE CENTRO Y AULA²⁰

1. EL PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO: CARACTERÍSTICAS Y FINALIDADES

A través de su Proyecto de Centro cada comunidad educativa hace explícitas las intenciones y objetivos que pretende conseguir y, consecuentemente con ellos y con las características específicas de su realidad, gestiona, organiza y planifica el conjunto de la acción educativa. De esta forma, la intervención gana en eficacia y coherencia. El Proyecto Curricular constituye, dentro de un Proyecto de Centro, el instrumento que el equipo educativo elabora para el desarrollo de las finalidades educativas propuestas por una comunidad escolar concreta.

Se entiende por Proyecto Curricular de Centro (PCC) un conjunto de actuaciones articuladas entre sí y compartidas por el equipo docente de un centro educativo, mediante el cual se concretan y desarrollan las intenciones y prescripciones generales contenidas en los Decretos de Enseñanza para las distintas etapas educativas en Andalucía. Constituye el instrumento que hace explícito el proyecto educativo de un centro docente de una realidad concreta, dándole coherencia y continuidad. La atención a la diversidad de contextos educativos de nuestra Comunidad y a la singularidad de los procesos de aprendizaje de los alumnos y alumnas, requiere la utilización de nuevos instrumentos que aumenten la coordinación y coherencia de las diversas iniciativas docentes. El PCC es el instrumento que habrá de posibilitar el ajuste entre las intenciones curriculares prescritas en los Decretos de Enseñanza y la realidad educativa. Para ello, el PCC debe ser producto de la reflexión y el análisis que los equipos docentes realicen sobre su propia práctica, con el fin de establecer acuerdos relevantes para la intervención didáctica.

2. PROYECTO CURRICULAR DE ETAPA

Mientras que el DCB es el primer nivel de concreción curricular y su diseño compete a las Administraciones Educativas, el Proyecto Curricular de Etapa es el segundo nivel de concreción y su elaboración compete a los profesores. Los elementos abiertos, flexibles y generales que nos presenta el DCB deben ser concretados por los profesores para cada una de las realidades educativas en las que realizamos nuestra labor.

El Proyecto Curricular de Etapa constituye un conjunto de decisiones curriculares articuladas entre sí y compartidas por el equipo docente de una etapa educativa. Su objetivo principal es concretar las intenciones y prescripciones generales contenidas en los Anexos correspondientes a los diseños curriculares de cada una de las etapas educativas contenidos en los Decretos de Enseñanza de Andalucía y expresar, así, el proyecto curricular de un determinado equipo docente.

El Proyecto Curricular de Etapa tiene la finalidad de dotar de coherencia la actuación didáctica en cada uno de los ciclos que la componen y adecuar las propuestas generales de carácter oficial de acción educativa a la realidad de un centro determinado. Cuando un centro imparta más de una etapa educativa habrá de incluir en su PCC el proyecto curricular correspondiente a cada una de ellas.

El Proyecto curricular de etapa es el elemento del PCC que más se relaciona con el tipo de acción educativa que se realizará con los alumnos y alumnas a lo largo de los dos ciclos. En él se concreta el conjunto de decisiones que articularán el programa educativo del centro. Siendo un instrumento que nace con la voluntad de permanecer en el tiempo estará, sin embargo, sujeto a revisiones fundamentadas, de acuerdo con la evaluación que se vaya realizando del mismo en su aplicación práctica. En cualquier caso, se deberá mantener en sus líneas generales para los mismos grupos de alumnos durante toda la etapa.

3. GUIÓN DE PASOS A SEGUIR PARA LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR DE ETAPA A PARTIR DEL DCB O CURRÍCULO

1. *Formular los objetivos generales de ciclo del área en una determinada ETAPA.*

1. Conocer y analizar los objetivos generales de etapa.
2. Conocer y analizar los objetivos generales de área.

²⁰ Tomado de: <http://www.internenes.com/opositor/or/RESANE/RES03L.htm>, 24 de octubre de 2005.

3. Poner en relación los objetivos de área con los de etapa. Comprobar la contribución del área al logro de los objetivos de etapa.
4. Establecer el marco de acuerdos previos relativos a la variable “identidad del centro” (a partir del Proyecto Educativo del Centro o del “carácter propio”).
5. Establecer el marco de acuerdos previos relativos a la variable “edad” para cada uno de los ciclos. (Revisar la información de las fuentes psicológica y pedagógica).
6. Establecer el marco de acuerdos previos relativos a la variable sociocultural para cada uno de los ciclos. (Revisar la información de la fuente socioantropológica).
7. Establecer el marco de acuerdos previos relativos a otras variables que consideremos de interés tener en cuenta en el Proyecto Curricular de Etapa.
8. A tenor del cuadro de acuerdos previos sobre las diversas variables que tienen incidencia en la práctica educativa, concretar los objetivos generales del área en la etapa, formulando los objetivos generales de área para cada uno de los ciclos de la etapa.

2. Seleccionar de los contenidos educativos del área aquéllos que se adecuen a cada uno de los ciclos en función de los objetivos generales de ciclo del área.

1. Acudir al DCB y localizar de cada bloque de contenidos: Conceptos Hechos Principios Procedimientos Valores, actitudes y Normas
2. Seleccionar para cada objetivo general del ciclo, y de cada uno de los bloques de contenido del DCB, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales consecuentes para el logro de las capacidades a las que se hace referencia en los objetivos generales de ciclo.
3. Repasar los “Criterios de Evaluación” y enumerar los posibles temas consecuentes con esos criterios.
4. Con la relación de todos los contenidos conceptuales seleccionados para cada uno de los ciclos, confeccionar lo que podría constituirse en el gran mapa conceptual del área en la etapa.
5. Elaborar una primera relación de posibles temas que deberían abordarse en el ciclo partiendo de los objetivos generales de ciclo y de la relación de temas que ha surgido del punto 2.3. Intentar organizar estos temas siguiendo los criterios de la lógica disciplinar conjugándola con la lógica psicológica.

3. Estructurar, jerarquizar y temporalizar los contenidos seleccionados teniendo presentes los principios del aprendizaje significativo y la teoría constructivista del aprendizaje.

1. Con los conceptos seleccionados elaborar el gran mapa conceptual del ciclo.
2. Secuenciar los contenidos -conceptuales, procedimentales y actitudinales-.
3. Interrelacionar los tres tipos de contenidos ya secuenciados para cada uno de los temas consecuentes con los objetivos generales de ciclo y con los criterios de evaluación.
4. Distribuir los contenidos a lo largo del tiempo.
5. Poner un título a cada futura unidad didáctica. Distribuir por cursos esas unidades.

No olvidar que, además de la lógica de la ciencia -fuente epistemológica-, existe la lógica psicológica -que nos indica lo que el alumno es capaz de aprender y hacer en un momento determinado a tenor de su nivel de competencia cognitiva-. Ésta última debe primar a la hora de secuenciar los contenidos educativos.

4. Establecer los criterios metodológicos y de evaluación que se van a tener en cuenta a lo largo de la etapa y para cada uno de los ciclos. (Tener presente los criterios establecidos en el DCB de Etapa y de área. A su vez, revisar la información que proporciona la fuente psicopedagógica).

5. Establecer, para cada una de las unidades didácticas y con mucha claridad, el tipo y grado de aprendizaje que deseamos realice el alumno, formulando los objetivos terminales. Éstos deben indicar con claridad la capacidad a desarrollar, los contenidos que deben ser objeto de aprendizaje, los medios a utilizar y las condiciones de espacio y tiempo a tener presentes.

6. Revisar la coherencia de todo el proyecto curricular de área con la etapa, con otras áreas, con la misma área en otras etapas y con los presupuestos psicopedagógicos asumidos por toda la comunidad educativa.

4. SECUENCIAR LOS CONTENIDOS EDUCATIVOS. PASOS Y CRITERIOS.

Pasos para secuenciar:

1. Identificar los principales elementos del contenido.
2. Identificar las relaciones entre los mismos. Identificar las estructuras correspondientes.
3. Establecer una secuencia que respete los principios del aprendizaje significativo: Ordenar los elementos de acuerdo con una secuencia que proceda de lo más general a lo más detallado y de lo más simple a lo más complejo.

- Se presentarán primero los elementos esenciales del contenido, susceptibles de proporcionar una panorámica del mismo.
- Los elementos restantes se irán introduciendo como ampliaciones, matizaciones, precisiones, profundizaciones... de los presentados en primer término.

Criterios para secuenciar contenidos:

1. Secuenciar los conceptos Primero se especificarán los más fundamentales y representativos -que son los más generales e inclusivos- y luego los menos generales e inclusivos.
2. Secuenciar los hechos Primero se especificarán los más representativos y próximos. Luego los más singulares y alejados de la experiencia.
3. Secuenciar los principios Primero se especificarán los más simples y fundamentales y luego las versiones más complejas, específicas y contextualizadas.
4. Secuenciar los procedimientos Primero se especificarán los más amplios y generales -los que incluyen un menor número de pasos y se aplican a una gama más amplia de situaciones- y luego los más complejos y específicos.
5. Secuenciar los valores, actitudes y normas Primero se reseñarán los más simples y generales y luego los más complejos y detallados. Es decir, primero los valores y normas más preeminentes y que rigen en un mayor número de situaciones. Y luego los que ocupan un lugar inferior en los sistemas jerárquicos de valores y normas y que rigen en situaciones y contextos específicos.

5. PROGRAMACIÓN DE AULA. UNIDADES DIDÁCTICAS

Las programaciones constituyen el último nivel de concreción de la propuesta curricular. Se elaboran de forma pormenorizada para unos elementos muy concretos. Está constituida por un conjunto de unidades didácticas organizadas y secuenciadas. La programación debe incluir los objetivos concretos a alcanzar, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales a enseñar, y por lo tanto, a aprender por los alumnos, las actividades que van a realizarse y los recursos metodológicos y materiales curriculares que van a utilizarse, y las condiciones espacio-temporales que van a necesitarse. Deben señalarse también los criterios de evaluación que van a ser tenidos en cuenta al inicio, durante y al final de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La necesidad de una programación de aula que sistematice el proceso en el desarrollo del currículum, está ampliamente justificada porque:

- Nos ayudará a eliminar el azar, la improvisación (en sentido negativo);
- Nos ayudará a eliminar los programas incompletos, ya que se instaura una reflexión sobre la secuenciación y la temporalización;
- Evitará la pérdida de tiempo y la realización de un esfuerzo en vano;
- Sistematizará, ordenará y concluirá el esfuerzo conjunto realizado en el proyecto educativo y en el proyecto curricular;
- También ha de contar con suficiente flexibilidad para dejar margen a la creatividad, a la reforma de contenidos y a la adecuación del currículum; y
- Permitirá adaptar el trabajo pedagógico a las características culturales y ambientales del contexto.

Toda programación de las actividades en el aula se ha de acometer partiendo:

- Del ámbito pedagógico del Proyecto Educativo. Es éste el marco donde se sitúan las líneas generales del trabajo pedagógico del centro docente.
- De la secuenciación de contenidos, la opción metodológica, los criterios de evaluación, el material, etc., definidos en el Proyecto Curricular de Área, de Ciclo y de Centro.
- Del conocimiento de las condiciones en que se lleva a cabo el aprendizaje: necesidades de los alumnos, recursos del centro docente, etc. Hemos de partir de los tipos de capacidades que se pretenden potenciar en el alumno y reconocer las condiciones específicas y los recursos que favorecen al máximo el aprendizaje. A partir de aquí podemos programar los aspectos específicos, pormenorizar los contenidos por secuencias, prever las actividades y, a la vez, elaborar los criterios y los momentos de la evaluación.

6. ELEMENTOS DE LA PROGRAMACIÓN

En el modelo curricular de la Reforma del Sistema Educativo, al establecerse varios niveles de concreción se provoca que ciertos elementos se distribuyan entre los dos niveles finales, aspecto diferenciador respecto a otros modelos en que no existe el segundo nivel (el proyecto curricular). El tercer nivel de concreción se organiza mediante unidades didácticas o unidades de programación.

La unidad didáctica o unidad de programación será la interrelación de todos los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con una coherencia metodológica interna y por un período de tiempo determinado.

Los elementos básicos que se plantean en una programación didáctica en el aula son los siguientes:

- Los objetivos didácticos referenciales.
- El tema principal y los contenidos.
- Las estrategias metodológicas y las diferentes actividades posibles, las que permiten realizar mejor estas funciones y cumplir los objetivos diversos.
- Los recursos puestos a disposición de las actividades y de los alumnos.
- Los criterios y los momentos de la evaluación.
- El establecimiento de la dinámica del grupo clase.

Estos aspectos se sitúan dentro de un contexto determinado y con unos elementos humanos (alumnado y profesorado). El análisis de estos componentes es necesario para adecuar la programación a la realidad específica.

En los estudios sobre programación de las actividades educativas encontramos diferentes conceptos de programación: una programación estratégica como previsión a largo plazo de unos pocos objetivos, aunque amplios y significativos; una logística, también a largo plazo pero con una concreción de objetivos mayor; una táctica, que ya es una previsión a corto y medio plazo de carácter más reducido (estas tres últimas son conocidas como la programación larga) ; y finalmente, una programación operativa, más detallada, que llamamos simplemente de aula (programación corta).

Actualmente, las programaciones largas, estratégica y logística, las podemos sustituir por el proyecto curricular de área y de ciclo, que nos indican para estos ámbitos la secuenciación de contenidos, la metodología, los recursos, los criterios de evaluación, la opcionalidad, etc. Si no se ha realizado previamente la secuenciación de los contenidos dentro de los ciclos, habrá que realizar dos tipos de programaciones: una larga, la de ciclo (táctica), y otra corta, la programación de aula o de unidades didácticas (operativa). la primera, como previsión a medio plazo de los elementos de la programación, y la segunda, como programación de la actividad diaria, semanal o quincenal.

7. GUÍA PRÁCTICA PARA ELABORAR UNIDADES DIDÁCTICAS

1. Tema
2. Introducción: Justificación de la unidad:
 - En el proyecto educativo (tipología, ubicación, organización, recursos, aulas, ámbito pedagógico...)
 - En el proyecto curricular (secuenciación, nivel -situación en la etapa-, opciones metodológicas, relación con las otras unidades, etc.).
 - Alumnos a los que va dirigida (edad, nivel, conocimientos previos, etc.).
 - Duración total aproximada.
3. Objetivos didácticos (qué se quiere conseguir como resultado del aprendizaje)
4. Estrategia/s metodológica/s escogida/s u orientaciones didácticas.
5. Emparrillado:
 - Contenidos/actividades/tiempo-sesiones/espacios- sitio/dinámica de grupo (organización del trabajo).
 - Distribución de los contenidos en mapas o esquemas conceptuales.
6. Momentos e instrumentos de evaluación.
 - Qué hay que evaluar.
 - Cómo hay que evaluar.
 - Cuándo hay que evaluar.
7. Materiales curriculares:
 - Del profesorado.
 - Del alumnado.

BLOQUE VIII

**LA PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL
PROYECTO CURRICULAR DEL CENTRO
INFANTIL**

LA ESCUELA COMPRENSIVA: PRINCIPIOS BÁSICOS. COMPRENSIVIDAD Y DIVERSIDAD DE LOS ALUMNOS²¹.

LOS GRUPOS HETEROGÉNEOS EN LA ESCUELA COMPRENSIVA

1. INTRODUCCIÓN

La **LOGSE** ha supuesto una clara opción en favor de una escuela comprensiva y abierta a la diversidad. La escuela comprensiva se caracteriza por realizar una misma y única propuesta curricular para todos los niños y jóvenes de un mismo tramo de edades (hasta los 16 años), retrasando a edades posteriores la oferta de caminos o itinerarios educativos distintos. Esta oferta de una cultura común a la que tenga acceso cualquier ciudadano, requiere, no obstante, una respuesta adecuada a las diferencias y características particulares de los alumnos y alumnas, tanto en relación con los aspectos personales como los sociales o culturales.

Esta opción de la política educativa en favor de la comprensividad, es decir, del establecimiento de un currículo único y común para todos los alumnos hasta los 16 años, implica en el plano pedagógico la necesidad de articular unos procedimientos que permitan que la intervención educativa atienda de manera simultánea y eficaz a unos alumnos que se van diferenciando progresivamente como consecuencia de su propia historia escolar. Es necesario establecer modalidades de actuación eficientes para grupos en progresiva diferenciación.

El Refuerzo Educativo, las Adaptaciones y Diversificaciones Curriculares y los Programas de Garantía Social, la optatividad, la respuesta educativa a los alumnos mejor dotados, la orientación educativa y la acción tutorial, constituyen modalidades específicas para la atención a la diversidad. Pero no son estas las únicas formas o estrategias de atención a la diversidad posibles. En el marco de un aula concreta, la flexibilidad en el agrupamiento del alumnado, la adopción de métodos diversos, la organización de sistemas de trabajo cooperativo, el establecimiento de planes de trabajo autónomo, etc., son recursos didácticos que pueden resultar muy apropiados para atender la diversidad de ritmos de aprendizajes e intereses.

La diversidad es una de las características más peculiares de la condición humana. La distinta forma de ser o de vivir las personas constituye un problema cuando esas diferencias, manifiestas o no, son consideradas por la sociedad a modo de desigualdad, con categoría de valor. Toda cultura democrática ha de asumir y valorar positivamente la existencia de la diversidad entre sus ciudadanos.

La igualdad y la diversidad son dos principios fundamentales que nuestro sistema educativo debe garantizar. Educar para la democracia es educar en y para la diversidad.

2. LA ESCUELA COMPRENSIVA: PRINCIPIOS BÁSICOS

La escuela comprensiva pretende ofrecer las mismas oportunidades y experiencias educativas a todos los alumnos, con independencia de su posición social, posibilidades económicas, sexo, raza, etc., intentando con ello desarrollar un mecanismo compensador de las posibles desigualdades de origen.

Una enseñanza comprensiva ha de responder a los principios siguientes:

- **Proporcionar una formación polivalente con un fuerte núcleo de contenidos comunes para todos los alumnos.** Los objetivos y contenidos de la educación son los mismos para todos los alumnos. Así, pues, tienen derecho a desarrollar óptimamente sus posibilidades, relacionándose con sus compañeros y accediendo al elenco de oportunidades educativas, vocacionales, recreativas y para una plena participación comunitaria disponibles para todos.
- **Reunir, ordinariamente, a chicos y chicas de una misma comunidad.** Pretende favorecer la comunicación entre los alumnos y alumnas, ya que el individuo, como ser sexuado, no puede prescindir en su formación del enriquecimiento que supone la relación complementaria con el otro sexo.
- **Ofrecer, para todos, un mismo currículo básico.** El marco del currículo básico ha de venir definido por un mismo y común proyecto educativo de centro objetivos educativos, principios psicopedagógicos, valores, acción tutorial, organización escolar, etc. y no sólo por el diseño base de cada área curricular. Asimismo, el currículo básico ha de incluir una misma y única titulación para todo el alumnado que ha acabado la enseñanza obligatoria.
- **Retrasar, lo más posible, la separación de los alumnos en ramas de formación diferente.** Se trata de evitar las elecciones profesionales o educativas en un momento muy temprano y que pueden resultar irreversibles. Demorar el momento de diversificación se posibilita en una elección más madura y más libre de prejuicios y limitaciones

²¹ Tomado de: <http://www.internenes.com/opositor/or/RESANE/RES03L.htm>, 24 de octubre de 2005

socioeconómicos y culturales. Una escuela comprensiva debe asegurar la existencia de puentes efectivos y fáciles de “transitar” entre las diferentes modalidades.

- **Tratar de ofrecer las mismas oportunidades de formación y actuar como mecanismo de compensación de las desigualdades de origen social y económico.** Se trata de aplicar el principio de igualdad de oportunidades en el campo educativo.

Como vemos, la LOGSE y su desarrollo normativo posterior, intenta responder a los planteamientos de la escuela comprensiva:

- Prescribe unas enseñanzas mínimas con un fuerte núcleo de contenidos polivalentes en sus Decretos de Mínimos o Diseño Curricular Base.
- Opta por una educación por igual para los sexos, reflejada en el sustento de los principios constitucionales de igualdad, y en sus fines de la educación dirigidos al desarrollo de la persona, e incorporando algunos Ejes Transversales del currículo tales como la Coeducación y la Educación Sexual.
- Ofrece para todos el mismo currículo básico y la posibilidad de alcanzar los objetivos definidos en términos de capacidades, pero teniendo en cuenta además las diferencias individuales de los alumnos, del profesorado y de los Centros mismos.
- Retrasa hasta los 16 años la posibilidad de escoger itinerarios educativos diferentes, suprime la titulación excluyente anteriormente existente y genera "puentes" para facilitar el cambio de unas opciones a otras.
- Se integran ahora mecanismos compensadores ya existentes, pero que hasta la fecha actuaban como Sistemas educativos paralelos, tales como la Educación Especial, la Educación Compensatoria y la Educación de Adultos.

3. LA COMPRESIVIDAD Y LA DIVERSIDAD DE LOS ALUMNOS

"Comprensividad y diversidad no constituyen principios antagónicos sino complementarios. La educación, que se pretende integradora y no discriminadora, debe asumir el compromiso de dar respuesta a la complejidad de intereses, problemas y necesidades que se dan en la realidad educativa. Esta perspectiva será fecunda en la medida en que contribuya a compensar desigualdades y hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades.

La atención a la diversidad se articula en distintos niveles referidos tanto al propio centro como a los alumnos considerados individualmente. Así, el proyecto curricular de etapa, competencia de los centros, se configura como el primer nivel de adaptación del currículum. La opcionalidad de algunas áreas en el último año y la optatividad progresiva a lo largo de la etapa, los distintos grados de adaptación individualizada y, finalmente, la diversificación curricular, son los elementos que constituyen una respuesta abierta y flexible a los diferentes problemas que plantea en estos aspectos el proceso de enseñanza".

a. El nuevo currículum

La respuesta a la diversidad se plasma en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo en el concepto de adaptabilidad del currículo. Para los alumnos con necesidades educativas especiales no se propone un currículo distinto sino un currículo adaptado. Se pretende que estos alumnos alcancen dentro del único y mismo sistema educativo los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.

Para ello, los centros habrán de realizar las oportunas adaptaciones y diversificaciones curriculares. Las experiencias de enseñanza-aprendizaje se concretarán en propuestas curriculares que habrán de elaborarse, como último nivel de concreción, para un alumno determinado o para un grupo de ellos.

El nuevo currículum, por su propia configuración, constituye en sí mismo la primera vía de atención a la diversidad y la medida-marco en la que se inscriben otras, de carácter más específico.

El currículum de etapa es una primera vía y un primer nivel en ese intento por ajustar la oferta educativa a las peculiaridades de los individuos. Lo es porque se han definido las intenciones educativas de forma genérica, flexible y abierta, pensando en aquellos rasgos comunes que pueden compartir los alumnos. Pero además se reserva a los centros y a los profesores la tarea de desarrollar y concretar esas intenciones a través de los Proyectos Curriculares de Centro, las programaciones de aula y las medidas de adaptación y diversificación curricular.

Los distintos niveles de concreción constituyen niveles de adaptación sucesivos a contextos más concretos y específicos hasta llegar al alumno y a la alumna como personas diferentes y diferenciables.

Analizando el tipo de decisiones que se han tomado en relación con cada uno de los elementos básicos del currículo de etapa en relación con la capacidad de adaptación nos encontramos con que:

Los objetivos al estar definidos en términos de capacidades, no todos los alumnos los desarrollarán en la misma medida y de la misma forma, pero todos trabajarán en función de sus especiales características, expectativas y estilos de aprendizaje.

Los contenidos no están definidos de una forma unívoca, y para desarrollar las capacidades anteriormente señaladas se diversifican en un triple ámbito: cognitivo, instrumental y afectivo, lo que, al tiempo que promueve el desarrollo armónico e integral de la persona, incide favorablemente en el tratamiento de la diversidad.

Con este nuevo enfoque de los objetivos y los contenidos la metodología tradicional cae por su propio peso, pasando a ser más orientativa, menos prescriptiva y más acorde con los principios del aprendizaje significativo. Aconsejándose partir de lo que el alumno sabe, proponerles tareas al alcance de sus posibilidades, tareas que motiven al alumnado, respetando en lo posible, el ritmo de aprendizaje individual. Esta práctica pedagógica tiende a ajustarse de esta forma, a las características individuales de sus alumnos, es decir un práctica guiada por el principio de atención a la diversidad.

También en el plano de la evaluación el nuevo currículo define un modelo guiado por ese principio. Estando sujetos a evaluación, de forma interactiva, los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Así, las modificaciones que el profesorado va introduciendo y, en su caso, las medidas de adaptación y diversificación curricular, que se ve obligado a adoptar, responden a las exigencias que se derivan del propio proceso de aprendizaje. El que enseñanza y aprendizaje constituyan por igual, objetos de evaluación, permite ajustar la ayuda pedagógica a las necesidades y dificultades de aprendizaje que presentan los alumnos.

Pero la característica más clara del carácter adaptativo de este concepto de evaluación, es el hecho de que los criterios establecidos se refieran, básicamente, a las capacidades expresadas en los objetivos generales de la etapa y en las distintas áreas y materias que los concretan.

b. El Proyecto de Centro

Uno de los rasgos característicos del currículum es la descentralización en la toma de decisiones educativas, es decir, la posibilidad y necesidad de concreción, de adecuación al contexto. Esto supone una adaptación del proceso seguido en la construcción del currículum a las características del centro.

En concreto, las Finalidades Educativas llevan implícitas una serie de valores sociales y educativos que definen la personalidad diferencial del Centro y el compromiso que éste adquiere ante las demandas educativas que debe abordar. Para ello se elaboran las Finalidades, las estrategias para conseguirlas y se planifican las actividades para lograrlas a corto, medio o largo plazo.

Por lo tanto, la atención a la diversidad debe ser una dimensión presente en todos los elementos del Proyecto Curricular de Centro, ya que éste ocupa una posición central en el trayecto que conduce desde las intenciones generales expresadas en el currículum, hasta las programaciones que deben elaborar los profesores y las decisiones que debe tomar para asegurar la estrategia general prevista.

Existen dos tipos de medidas para desarrollar esta estrategia general, una permite atender a la diversidad de forma implícita, porque crean las condiciones favorables para ello, algo parecido a una dimensión transversal que impregna todas las decisiones que se deben tomar. Otras, son medidas relacionadas de manera directa y explícita con el tratamiento de la diversidad de los alumnos.

Estrategias internas de los Centros, de carácter curricular, para la atención a la diversidad

- El Refuerzo Educativo
- Las Adaptaciones Curriculares
- Las Diversificaciones Curriculares
- Los Programas de Garantía Social
- La optatividad
- La respuesta educativa a los alumnos mejor dotados, y
- La Orientación educativa y la Acción Tutorial.

El Refuerzo Educativo

El Refuerzo Educativo se puede entender como el empleo de estrategias metodológicas adecuadas y recursos específicos de forma puntual, variable de un alumno a otro, y esporádica en su aplicación. Se diferencia así de las adaptaciones curriculares en cuanto a la profundidad o intensidad de las medidas.. Es mínima su duración, ajustada a un momento concreto, y la acción no se realiza con carácter regular sobre un alumno determinado. En caso contrario el refuerzo se convertiría en una adaptación curricular poco significativa.

Las Adaptaciones curriculares

Es un proceso de toma de decisiones sobre los elementos curriculares, que busca respuestas educativas para las necesidades educativas de los alumnos, que se atiende a los siguientes principios:

- **Normalización:** el referente último es el de alcanzar los objetivos de un proceso educativo normalizado.
- **Contextualización:** Hay que evaluar cada uno de los elementos que inciden en dichas necesidades por medio de las estrategias e instrumentos más adecuados.
- **Significatividad:** Primero se tiene en cuenta las adaptaciones de elementos de acceso al currículo (menos significativos), si es necesario se adaptarán los elementos básicos (más significativos: objetivos y contenidos).
- **Realidad:** Formulación del modo más realista posible, disponiendo de los recursos existentes, adaptando los elementos pertinentes, proponiendo objetivos concretos y alcanzables.
- **Participación e implicación:** La adaptación es competencia directa del equipo docente y de todos los profesionales que estén implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La toma de decisiones se realizará de forma consensuada y los acuerdos se reflejarán en los documentos de adaptación correspondientes.

Las Diversificaciones curriculares

Las adaptaciones significativas suponen modificaciones importantes en el currículum básico que intentan dar respuesta a las dificultades de aprendizaje más profundas y permanentes de determinados alumnos. El carácter excepcional de este conjunto de medidas requeriría mayores niveles de rigor y control en el proceso de toma de decisiones, así como cotas superiores de participación en la gestión del mismo.

Pero incluso esta última vía, la de las adaptaciones significativas, a pesar de su radicalidad, puede ser insuficiente para conseguir que determinados alumnos superen los objetivos generales de la etapa y accedan a la titulación correspondiente, a través del currículo ordinario.

Para ello, el artículo 18 del Decreto 106/92, desarrollando lo establecido en el artículo 23.1 de la LOGSE, contempla la vía extrema y última de la diversificación curricular.

Se trata de un procedimiento de emergencia al que se debe acudir, con carácter excepcional, tras haber agotado todos los mecanismos de atención a la diversidad contemplados anteriormente.

Su adopción ha de estar plenamente justificada y debe basarse en la hipótesis de que es la única salida razonable para aquellos alumnos que desean obtener la titulación correspondiente a la etapa, y sin embargo, no pueden acceder a ella a través del currículo ordinario.

El mecanismo de las diversificaciones se pone en marcha precisamente, cuando algunos alumnos han fracasado en el intento de conseguirlo a través del currículo ordinario, y después de haber agotado otras medidas menos extremas como son las distintas modalidades de adaptación. Es pues, un mecanismo corrector de desigualdades que tiende a garantizar la intención no selectiva de la educación obligatoria.

Los Programas de Garantía Social

La LOGSE establece en su artículo 23, que las Administraciones educativas garantizarán la oferta suficiente de programas específicos de Garantía Social, dirigidos a aquellos alumnos que hayan abandonado la etapa de Educación Secundaria Obligatoria sin alcanzar los objetivos correspondientes.

Establece también que la finalidad de dichos programas es proporcionar a tales alumnos una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios.

Por su parte, el Decreto 106/92, en su artículo 22 recoge que "para los alumnos que, habiendo cumplido al menos los 16 años, no alcancen los objetivos de esta etapa se organizarán programas específicos de garantía social...".

Las características fundamentales que definen este tipo de programas son:

- Son programas que no se pueden considerar estrictamente dentro del sistema educativo puesto que no forma parte de ninguno de los niveles, etapas, ciclos y grados en que aquél se organiza, aunque son responsabilidad de la administración educativa.
- Tienen un carácter terminal: posibilitar la incorporación de los jóvenes a la vida activa.
- Sus contenidos formativos constan de dos grandes áreas: la recuperación de áreas correspondientes al currículo establecido con carácter general y obligatorio, y otra de carácter fundamentalmente profesionalizador.
- Tenderán a la reinserción educativa de los jóvenes en el sistema educativo ordinario para proseguir estudios o adquirir cualificación profesional.

La optatividad

Una de las vías que el nuevo currículum establece para dar respuesta a la diversidad de intereses y necesidades del alumnado es la posibilidad de recorrer la etapa de la ESO, a través de itinerarios no necesariamente homogéneos. Se trata de una vía ordinaria que no rompe el principio de comprensividad característico de la enseñanza obligatoria, puesto que las materias optativas siguen teniendo como marco de referencia los objetivos generales de la etapa. Con ellas no se pretende introducir ramas de enseñanzas diferenciadas que condiciones opciones educativas futuras, sino añadir, a la oferta básica de contenidos, una gama variada de contenidos y actividades que, de forma subsidiaria, ayuden al desarrollo de las capacidades expresadas en los objetivos generales.

La respuesta educativa a los alumnos mejor dotados

Cada vez más, desde distintos sectores de la sociedad se reclama una atención especial para estos alumnos. Algunas características que distinguen a estos alumnos son la gran capacidad de trabajo que muestran, los altos niveles de creatividad que manifiestan y una capacidad intelectual notablemente superior a la media que poseen.

La atención de estos alumnos se realizará en los centros educativos ordinarios. Al igual que para el resto de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, la respuesta educativa para estos alumnos deberá contar con estos elementos:

- a. Identificación y valoración de sus necesidades educativas.
- b. Elaboración de una propuesta curricular a partir de las necesidades detectadas.

Una vez identificadas sus necesidades la propuesta curricular para estos alumnos se concretará en un programa de enriquecimiento curricular, que puede adquirir diversas fórmulas:

- Provisión de actividades de ampliación en todas o en varias de las áreas del currículo.
- Provisión de actividades de profundización.
- Adaptaciones temporales del currículo ordinario, facilitando un ritmo más acelerado en la adquisición de los aprendizajes.
- Adaptaciones metodológicas que permitan el progreso del alumno o alumna mediante la estrategia del trabajo autónomo, siempre bajo la orientación, estímulo y guía del profesor.

La Orientación Educativa y la Acción Tutorial

La Orientación psicopedagógica, educativa, vocacional y profesional permite la atención a la diversidad de ritmos de aprendizaje, intereses y motivaciones de los alumnos. Es un medio adecuado para alcanzar la finalidad propedéutica de la Educación Obligatoria, ayudando en la toma de decisiones sobre la continuidad educativa y en la planificación del proyecto formativo individual que cada alumno, al finalizar cada etapa, debe trazarse.

En los centros de Educación Obligatoria la acción orientadora se desarrolla a varios niveles y dispone de recursos e instrumentos diversos.

El nivel más inmediato lo constituye el Plan de Acción Tutorial y Orientación, que contiene la previsión de actuaciones con respecto a los alumnos (orientación profesional, académica y tareas en la prevención y detección de las dificultades educativas o problemas de aprendizaje), los profesores (acción tutorial que debe desarrollarse en cada curso y plan de trabajo con otros equipos de ciclo, nivel o departamentos y seminarios para la elaboración de adaptaciones curriculares) y a las familias (información a los padres y madres, y otras actividades de orientación).

El tutor, en el desarrollo del Plan de Acción Tutorial y Orientación, desempeña las siguientes funciones:

- Identificar las necesidades educativas de sus alumnos.
- Efectuar el seguimiento global de los procesos de aprendizaje.
- Coordinar la acción educativa de todos los profesores de su tutoría.
- Actuar conjuntamente con el resto de los tutores en las líneas del Plan trazado.
- Implicar a los padres en actividades de apoyo al aprendizaje y orientación de sus hijos.

El Departamento de Orientación se encargará de coordinar la elaboración, realización y evaluación del Plan de Acción Tutorial y desarrolla, además, funciones específicas con respecto al centro, al alumnado, al profesorado y a las familias.

ESTRUCTURA, OBJETIVOS, CONTENIDOS BÁSICOS, EVALUACIÓN Y ORIENTACIÓN METODOLÓGICA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL²²

1. INTRODUCCIÓN

Tres rasgos caracterizan el nuevo nivel de la Educación Infantil:

- Voluntario y, en consecuencia no gratuito;
- Extiende la escolarización al iniciarla a los 0 años en vez de a los 2;
- Carácter plenamente educativo, con exclusión de toda idea de “guarda” o “custodia” de niños.

Dentro de la organización por niveles que determina la LOGSE se encuadra el nivel de iniciación del mismo, abarcando hasta los 6 años. La LOGSE no precisa al indicar la edad de iniciación situándola “desde los primeros meses de vida”. Se diferencia de la Ley General de Educación de 1970 en que entendía que el nivel de Educación Preescolar se extendía desde los 2 a los 5 años. La nueva Educación Infantil se divide en dos ciclos: PRIMER CICLO: desde los primeros meses de vida hasta los 3 años; SEGUNDO CICLO: Desde los 3 hasta los 6 años.

2. OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

El Diseño Curricular Base, como exponente del Libro Blanco para la Reforma Educativa, recoge tres grandes finalidades para la Educación Infantil:

- De **prevención y compensación de dificultades** posteriores, actuando como compensadora de carencias, déficits u otras circunstancias desfavorecedoras que pudieran situar al alumno en situación de fracasos irreversibles.
- De **optimización y máximo desarrollo de las capacidades infantiles en todos los ámbitos del desarrollo** (motor, cognitivo, lingüístico, relaciones interpersonales, actuación e inserción social y equilibrio personal).
- De **asesoramiento y orientación familiar**, en cuanto a actitudes educativas sanas, conocimiento del desarrollo de sus hijos, colaboración con las tareas escolares... ya que la educación infantil es responsabilidad fundamental de los padres, con los que los centros cooperan.

Los objetivos que la Educación Infantil específicamente, pretende conseguir en cada ámbito del desarrollo son los siguientes:

1. **Motor:** Control progresivo del propio cuerpo siguiendo las clásicas leyes del desarrollo: céfalo caudal, próximo distal y flexión extensión. Se comenzará por el control motor grueso (postura y marcha) para desembocar con el control motor fino (manipulación, coordinación).
2. **Cognitivo:** Posibilitan la adquisición de una serie de destrezas cognitivas que le permitan conocer, evaluar y regular su propio proceso de aprendizaje y construcción de nuevos conocimientos.
3. **Lingüístico Comunicativo:** Desarrollan la capacidad de recepción y comunicación de modo que los alumnos puedan producir el interpretar mensajes diversos, elaborados en base a los códigos y formas propias de los diferentes lenguajes, así como el desarrollo de la capacidad de utilizar de forma personal y creativa los medios y recursos de expresión comunicación disponibles, acercándose a las formas artísticas de expresión. Dos aspectos a resaltar en este área:
 - a) Adquirir la capacidad de comunicación y utilizarla (comprender y hacerse comprender);
 - b) Utilizar el lenguaje como elemento mediador entre la acción y el pensamiento (organizar el pensamiento y planificar/dirigir su actuación).
4. **Equilibrio personal:** Potenciar y facilitarle experiencias adecuadas para que desarrolle actitudes positivas hacia sí mismo, los demás y el medio físico del que forma parte, caracterizadas por la tolerancia, la flexibilidad, el sentido crítico y la creatividad. De otro lado, favorecer el desarrollo de la identidad personal y de la autonomía intelectual y afectiva (construcción del autoconcepto, la autoestima y la expresión de la propia identidad). El logro de una adecuada autoestima, además de estar positiva y significativamente asociada al rendimiento educativo general, guarda relación con una serie de características de trascendental importancia para el alumno: afrontar las tareas con expectativas de éxito, tener confianza en sus propias percepciones y juicios, participar activamente en la vida de grupo, tener facilidad para establecer amistades, etc.
5. **Relaciones interpersonales:** Adquirir las reglas de comportamiento en un grupo: comportamientos, hábitos y actitudes positivas (solidarias, de ayuda, de cooperación, libre de prejuicios...). Se trata de establecer y desarrollar relaciones con los demás y de comprensión e incardinación en la vida social.

²² Tomado de: <http://www.internenes.com/opositor/or/RESANE/RES03L.htm>, 24 de octubre de 2005.

Los objetivos generales formulados son de carácter prescriptivo y terminal, deben ser conseguidos por todos los alumnos al finalizar la etapa (aprox. 6 años); distribuidos en dos ciclos (0 a 3 años; de 3 a 6 años).

3. CONTENIDOS BÁSICOS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

Desde una óptica interaccionista, los contenidos son necesarios tanto para el desarrollo de procesos psicológicos, como para el logro de aprendizajes concretos. En Educación Infantil se podría entender como contenidos cualquier aspecto de la realidad, incluyendo al propio niño que, en interacción con el sujeto, puede producir algún tipo de aprendizaje. En el DCB se considera una triple dimensión de los contenidos:

- **CONCEPTUALES:** Hechos, conceptos y principios
- **PROCEDIMENTALES:** Procedimientos, destrezas, técnicas, habilidades y estrategias.
- **ACTITUDINALES:** Actitudes, valores y normas.

Por contenidos se entiende, “algo más que una selección de conocimientos pertenecientes a diversos ámbitos del saber elaborado y formalizado” (Gimeno, 88). Los contenidos de Educación Infantil, al igual que los objetivos, tienen un gran peso psicológico, al estar vinculados a las capacidades a desarrollar. Los contenidos se refieren a las actividades o experiencias de cualquier tipo (manipular, observar, oír, relacionarse, recapacitar...) que los alumnos tienen que realizar para conseguir los objetivos.

En el Diseño Curricular Base, buscando la interrelación estrecha de los tres tipos de contenidos, se agrupan en BLOQUES. Estos no tienen un orden preestablecido por lo que el profesor a la hora de programar esta unidad deberá buscar todos aquellos bloques que puedan tener cabida en ella, y a partir de éstos, tendrá que seleccionar los contenidos más adecuados.

En la selección de los contenidos hay que buscar la funcionalidad de los mismos a dos niveles:

1. Funcionalidad a corto plazo. Esta característica está muy ligada a la generalización. Moreno y Sastre (80) “todo aprendizaje escolar carece de sentido si no tiene la posibilidad de ser generalizado a un contexto distinto a aquel en que se origina”.
2. Funcionalidad a largo plazo. En este sentido la selección debe ir en la línea de dotar al alumno de capacidades que, en el futuro, van a servirle para una mejor integración en el mundo social.

Los diferentes BLOQUES se agrupan a su vez, en ÁREAS CURRICULARES que se conciben como ámbitos de experiencia (lo que en otros niveles serían los ámbitos de conocimiento o las asignaturas), más ligados al desarrollo que a la cultura. La estructuración en áreas tiene por objeto facilitar al profesor la ordenación y planificación de su actividad docente, así como recoger los contenidos científicos, metodológicos, técnicos y actitudinales aportados por las diversas disciplinas que están en la base de cada una de las áreas.

Las áreas curriculares o ámbitos de experiencia en Educación Infantil son:

- **IDENTIDAD Y AUTONOMÍA PERSONAL.** En ella se especifican los objetivos y contenidos relativos al conocimiento de sí mismo, autoimagen, control motor, descentración e independencia.
- **DESCUBRIMIENTO DEL MEDIO FÍSICO Y SOCIAL.** En ella se especifican los objetivos y contenidos relativos al conocimiento del medio y de la realidad física y social del niño (objetos, animales, personas, grupos, entornos...). Asimismo contiene la creación de sentimientos de pertenencia a diferentes grupos y actitudes de respeto y valoración.
- **COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN.** En ella se especifican principalmente los objetivos y contenidos relativos al desarrollo lingüístico (y otras formas de expresión: corporal, plástica, musical) en sus aspectos de comunicación, interacción, expresión y representación.

En cada área se concretan los contenidos referidos a hechos y conceptos, procedimientos y actitudes, valores y normas. Contenidos que se repiten desde los tres ámbitos.

Las áreas curriculares trata de un nivel intermedio caracterizado por las siguientes notas:

1. Cada ámbito de experiencias recoge e integra contenidos correspondientes a diversas áreas, así como “conceptos puentes” y otros elementos articuladores de diferentes campos del saber.
2. El ámbito de experiencias se organiza con un sentido esencialmente pedagógico y no epistemológico esto es, con el fin de facilitar la organización de los contenidos en el curso de la acción educativa.
3. Los núcleos o centros en torno a los cuales giran cada uno de los ámbitos de experiencias han sido seleccionados por constituir exigencias curriculares actuales y de gran arraigo en la comunidad. Estos ámbitos de experiencias habrán de adecuarse al contexto en el que se sitúa el Centro Educativo pudiendo resaltarse el interés de uno de ellos, ser sustituido por otro o establecerse las modificaciones que en cada momento se estimen pertinentes. Son por tanto, una propuesta abierta y flexible de organizar los contenidos.

4. Los ámbitos de experiencias, incluyen y hacen referencia a aspectos tales como hábitos, destrezas motoras, actitudes, etc., desechándose un carácter exclusivamente intelectual o academicista. El receptor principal al que se dirige este nivel de organización de los contenidos es el educador. Mediante los ámbitos de experiencias, el educador puede establecer numerosos puentes y relaciones entre la organización por áreas y el trabajo globalizado en clase.

4. EVALUACIÓN

El planteamiento de la evaluación en la Educación Infantil viene justificada básicamente por los objetivos:

1. Saber si los niños han alcanzado los objetivos que nos hemos propuesto, y cómo lo ha logrado cada niño.
2. Replantearnos el proceso educativo continuándolo o realizando las correcciones o modificaciones que conduzcan a una adecuación entre la intervención y el aprendizaje de los alumnos.

Los instrumentos de evaluación más frecuentemente utilizados en evaluación Infantil son los siguientes:

- Entrevistas más o menos estructuradas.
- Escalas de observación, que nos aportarán datos valiosos sobre cómo es, cómo está, cómo aprende... cada alumno. Las observaciones a consignar en estas escalas harán referencia a los diferentes ámbitos: motricidad, interacción social, tipo de juegos...
- Registros anecdóticos, que recogerán aquellas situaciones o comportamientos que, por apartarse de lo habitual, requieren un análisis e interpretación más profundo.
- Análisis de trabajos o actividades, en situaciones especialmente diseñadas para evaluar.
- Diario de la clase, donde se recogerán los datos más relevantes de cada jornada.
- La propia autoevaluación que constituye o debe constituir asimismo un objetivo de aprendizaje de especial importancia.

La Educación Infantil es responsabilidad principal de los padres, aspecto a considerar importante: la información que se debe extraer de los propios padres, y la que se debe ofrecer a éstos. Características:

- Evitar los canales de comunicación "burocráticos": Boletines de información poco comprensibles, empleo de excesivos tecnicismos, etc...
- La información que se ofrece ha de destacar los aspectos positivos, los logros y progresos de los niños, más que las carencias y dificultades. Se debe evitar una presentación "patologizante" de la evaluación. Hay que considerar las implicaciones que, para la propia autoestima del niño, tienen los juicios que se vierten sobre él.
- El educador ha de presentar una perspectiva, una opinión, sobre el proceso de e a, más que un juicio cerrado e indiscutible. Los canales de comunicación han de ser por tanto bidireccionales, recogiendo así la visión que sobre el niño tienen sus propios padres. · La información que se presenta ha de tener un carácter cualitativo y no cuantitativo.
- Cuidar la confidencialidad de determinadas informaciones. Pueden ser enormemente perjudicial la presencia de terceros o del propio niño ante determinadas informaciones. El niño también debe sentir que determinados "secretos" o situaciones de clase no tienen repercusiones en el exterior, garantizando así un clima de intimidad.

5. ORIENTACIÓN METODOLÓGICA

La acción educativa en la Educación Infantil "se basará en las experiencias, las actividades y el juego, en un ambiente de afecto y confianza. El Diseño Curricular Básico para esta etapa no prescribe método sino que se refiere a una serie de principios pedagógicos que deben iluminar la intervención educativa. En una línea cognitivista y dentro de un marco constructivista vamos a aplicar los principios siguientes:

- Compartir con la familia la labor educativa. Además de la información y colaboración que los padres pueden aportar al centro de educación infantil, éstos pueden encontrar en el profesorado y personal educador unas pautas educativas a imitar propiciando un mejor rol de padres/educadores.
- Ofrecer a los alumnos conceptos ligados a sus experiencias y esquemas de conocimientos previos al mismo tiempo que novedosos (aprendizaje significativo). Este tipo de aprendizaje implica la actividad y participación infantil procurando que la intervención del profesor surja a partir de la actividad que el niño está realizando o del contexto que los niños conocen o están observando; no será nunca sobre conceptos abstractos o no percibidos.
- Adecuar las actividades al desarrollo específico de la etapa y del alumno en particular eligiendo aquellas que conllevan manipular, observar, explorar, jugar o cualquier otra actividad directa sobre el entorno inmediato. Se trata de basar el aprendizaje en el juego, la acción y la experimentación.
- Establecer unas relaciones cálidas y de seguridad. Sólo si el niño se encuentra dentro de una atmósfera de afecto y seguridad podrá aplicarse a actividades que centran otros ámbitos de su desarrollo. Estas relaciones de afecto y confianza no deben suponer ningún tipo de proteccionismo o permisividad. Sino que deben propiciar al niño la seguridad de sentirse querido y valorado. El establecimiento de unas normas, dentro de la flexibilidad que esta etapa requiere, contribuye a crear un ambiente de seguridad, facilitando la creación de un entorno estable y previsible, ciertamente relajante.

- A partir de realidades significativas para el niño, estructurar el aprendizaje en torno a puntos unitarios vitalmente significativos, es decir, que tengan alguna importancia o interés en la vida del niño. Especialmente, en esta etapa debido a que percibe la realidad de forma global o sincrética. La globalización es un planteamiento didáctico que contiene diversas formas de trabajo, que no son ni contrapuestas ni excluyentes. Entre las que cabe destacar para esta etapa están:
 - **Centros de interés:** parte de la idea de Decroly de que existe un aprendizaje globalizador que sólo se da en la medida en que existe un interés, a partir de una necesidad (alimentación, lucha contra la intemperie...).
 - **Rincones de juego trabajo:** disposición organizativa dentro del aula que agrupa en centros de actividad, materiales y experiencias de acuerdo a la evolución lúdica e intereses infantiles.
 - **Tiempo libre:** si el ambiente de la clase es rico y estimulante, los niños, al disponer de tiempo libre, van eligiendo y realizando distintas actividades que pueden suponer numerosos y variados aprendizajes. 4) Talleres: disposición similar a los rincones, pero varía sustancialmente en que se utilizan aulas diferentes para cada taller, según el tipo de actividades programadas. A su vez, puede haber rincones dentro de cada taller.
 - **Metodologías investigativas:** parten de problemas concretos, de interrogantes que los niños se formulan y que puede tener un carácter de descubrimiento o redescubrimiento.
 - **Contextos globalizadores:** en la vida cotidiana del Centro de Educación Infantil se dan multitud de circunstancias que pueden facilitar el desarrollo global del niño: el tiempo de la comida, la limpieza o aseo, etc... Partiendo de la vida cotidiana se pueden localizar y abordar pedagógicamente estos contextos globalizadores.
 - **Proyectos de trabajo:** se agrupan las actividades relacionadas (de distinto contenido) en torno a un fin o proyecto interesante para los niños (preparar una fiesta o excursión).
 - **Tema o tópico:** se buscan y practican actividades de diverso contenido que tienen en común un tema (el barrio, la Navidad...).

García Huerta nos ofrece una síntesis interesante de las técnicas o estrategias a utilizar en Educación Infantil:

- El tratamiento de los contenidos debe ser globalizado, a partir de unos núcleos o centros de interés que sean significativos para los alumnos.
- El proceso de aprendizaje ha de ser propiciado a través de la acción, como señala Piaget. La actividad sensoriomotriz es elemento clave a partir de la cual tiene lugar la génesis del pensamiento infantil.
- Cualquiera de las estrategias que se utilicen ha de tener presente su estrecha conexión con el mundo real del niño, con el ámbito concreto de acción.
- Se ha de tomar en consideración la permanente interacción que el niño establece con su entorno social, fruto de la cual se produce el avance progresivo del conocimiento infantil (Vygostky).
- Es muy importante permitir al niño que exprese sus vivencias a través de la acción, guiada y orientada unas veces por el profesor, sugerida otras, o que lo haga de un modo espontáneo y natural.

LA ORGANIZACIÓN DEL AULA:

DISEÑO DE ACTIVIDADES EDUCATIVAS Y ORGANIZACIÓN DE GRUPOS. EL PROFESOR COMO DINAMIZADOR DEL GRUPO CLASE²³

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza en las sociedades contemporáneas se desarrolla en instituciones sociales especializadas para cumplir dicha función. El aprendizaje de los alumnos tiene lugar en grupos sociales donde las relaciones y los intercambios físicos, afectivos e intelectuales, constituyen la vida del grupo y condicionan los procesos de aprendizaje. Así, para que el profesor pueda intervenir y facilitar los procesos de reconstrucción y transformación del pensamiento y la acción de los alumnos, ha de conocer los múltiples influjos que tienen lugar en la compleja vida del aula e intervienen decisivamente en lo que aprenden los estudiantes y en los modos de aprender.

Los procesos que se desarrollan en el aula tienen una importancia decisiva en el aprendizaje de los alumnos, sin perder de vista que el aula forma parte de un contexto más global y complejo que es el centro educativo. La existencia de un proyecto educativo que facilite unidad y coherencia a la organización y funcionamiento del centro en su totalidad, orientará la acción educativa de las aulas.

2. LA ORGANIZACIÓN DEL AULA: DISEÑO DE ACTIVIDADES EDUCATIVAS Y ORGANIZACIÓN DE GRUPOS

1.2 Aspectos físicos del aula.

El diseño arquitectónico del aula. Podríamos encontrar dos tipos: aulas de espacio abierto o de diseño abierto; y aulas tradicionales/convencionales. Las aulas abiertas se caracterizan por una distribución del espacio más flexible y libres de obstáculos (ausencia de puertas, tabiques móviles, etc.). Parece ser que en éstas los alumnos trabajan conjuntamente durante más tiempo, muestran iniciativas para comenzar las tareas, precisan menos atención del profesor, y muestran mayor espontaneidad y más cantidad de actividades simultáneas que en las convencionales.

La distribución de los alumnos en el aula y al tamaño de la clase y la relación de estos aspectos con el aprendizaje y rendimiento de los alumnos, así como con el modelo de enseñanza utilizado por el profesor. En cuanto al diseño arquitectónico las aulas se pueden categorizar en dos tipos:

En cuanto al nivel de rendimiento en el aprendizaje, los chicos con capacidades intelectuales inferiores parecen obtener mejores resultados en las aulas convencionales, quizás debido a que este tipo de alumnos precisan de un entorno más estructurado y controlado. Esta misma conclusión parece extensible a los alumnos procedentes de medios desfavorecidos socioculturalmente.

La relación entre la distribución de los alumnos en la clase y su nivel de rendimiento y participación, han conducido a una serie de estudios que resaltan las siguientes conclusiones:

- Los alumnos que eligen los asientos de las primeras filas expresan sentimientos positivos hacia la escuela, el aprendizaje y su posibilidad de éxito escolar. Su nivel de autoestima es muy elevado.
- La zona anterior central (“zona de acción”) se relaciona con un mayor rendimiento de los alumnos que la ocupan. Esta zona oferta mayores posibilidades de interacción visual y verbal entre el profesor y los alumnos. No obstante, la conclusión de algunos investigadores es que la ocupación de esta “zona de acción” ejerce mayor influencia sobre el rendimiento cuando está presente en el alumno la tendencia a participar.
- La interacción entre los alumnos se da con mayor frecuencia en la distribución en pequeños grupos alrededor de una mesa que en la distribución convencional o distribución en filas. Sin embargo, la disposición convencional está más relacionada positivamente con una más prolongada permanencia en la tarea.
- La disposición en círculo, al facilitar el contacto ocular y la comunicación no verbal, contribuye a una mayor interacción entre los alumnos.
- Es conveniente que el profesor se desplace en el aula (trasladando pues, la “zona de acción”) para poder así, interactuar con la totalidad de sus alumnos.
- Se recomienda que los alumnos cambien periódicamente de asiento.
- Las distribuciones debieran ser semipermanentes que, aun manteniendo cierta adecuación a numerosas situaciones de e a, permitan modificaciones cuando situaciones particulares de enseñanza y aprendizaje así lo aconsejen.

²³ Tomado de: <http://www.internenes.com/opositor/or/RESANE/RES03L.htm>, 24 de octubre de 2005.

El tamaño del grupo clase en su relación con el espacio físico disponible nos da una idea sobre cual es la “densidad humana del aula”, aspecto que tiene una gran incidencia sobre la atención, niveles de agresividad y niveles de ruido en el aula, así como sobre la metodología y tipos de actividades que se vaya a utilizar. Los estudios llevados a cabo sobre la relación entre tamaño de la clase y rendimientos conseguido por los alumnos muestran que los alumnos que asisten a un grupo clase reducido no sólo obtienen un rendimiento más favorable en el plano cognitivo, sino que en variables afectivas tales como la motivación, el interés por la escuela, el autoconcepto, el entusiasmo y la creatividad, también existe un incremento significativo mayor a medida que disminuye el tamaño del grupo.

2.2 Diseño y organización de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Los objetivos y las finalidades se alcanzan a través de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Cada actividad tiene sentido en la medida en que busca alcanzar un objetivo. Están al servicio de los objetivos y los contenidos.

Diseñar actividades, sin relación a los demás elementos de una programación educativa, será un activismo que entretendrá a los alumnos, pero poco más. Toda actividad que se realice en el aula o en el centro, debe ser una respuesta a la pregunta: ¿Cómo enseñar? Se refiere a la necesidad de llevar a cabo una planificación de las actividades de enseñanza y aprendizaje que nos permita alcanzar los objetivos marcados.

Según Gimeno (1989) el currículum se traduce en actividades y adquiere significados concretos a través de ellas. Son el medio para llevar a la práctica el DCB. Es en la práctica cotidiana donde se demuestra lo que se pretende. A través de las actividades realizadas, -que incluyen unas técnicas, recursos y temporalización-, se descubre el tipo de enseñanza, de profesor y de escuela que se postula. Sin unas actividades de enseñanza-aprendizaje, no se concretaría el DCB en el aula. Se tendría un diseño del currículum, pero no su desarrollo escolar.

Es por esto que las actividades toman protagonismo en el tercer nivel de concreción del currículum escolar, que es el momento en el que el profesor concreto tiene que programar unidades didácticas para unos alumnos reales.

Las decisiones que se tomen en el proyecto curricular de Centro serán el marco de referencia para el tercer nivel de concreción: las programaciones. Los acuerdos que se tomen en el centro relativos a los objetivos de ciclo se desarrollarán posteriormente en estas programaciones, que los profesores diseñarán de manera más o menos explícita para articular el proceso de enseñanza y aprendizaje de su grupo de alumnos. En estas programaciones, que pueden referirse a una o varias áreas, se establecerá una secuencia ordenada de las unidades didácticas que se vayan a trabajar durante el ciclo que tenga a su vez en cuenta el conjunto de la etapa.

Características de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Algunas claves para su selección diseño y aplicación.

Junto a los anteriores presupuestos, están los principios didácticos específicos de cada área. Cada área contribuye a la educación integral desde una doble tarea: por medio de los objetivos generales de centro o ciclo y por los suyos específicos. De dicha síntesis se derivan algunas características que han de poseer las actividades. Cada una de las actividades, de alguna manera, tendrían que estar basadas en los principios-finalidades que presentamos a continuación:

- a) **Las actividades de enseñanza-aprendizaje deben partir del nivel de desarrollo del alumno.** Tener en cuenta el nivel del alumno en la elaboración y desarrollo del currículum, exige atender simultáneamente dos aspectos: su nivel de competencia cognitiva y los conocimientos que ha construido anteriormente.
- b) **Las actividades de enseñanza-aprendizaje deben asegurar la construcción de aprendizajes significativos.** Se trata de que las actividades que se realicen partan del nivel de conocimientos y experiencias del alumno para, desde ahí, desarrollar otros conocimientos y experiencias. La educación escolar debe asegurar la construcción de aprendizajes significativos de todo tipo: tanto contenidos conceptuales o de tipo procedimental, como contenidos relativos a valores, normas y actitudes.
- c) **Las actividades de enseñanza-aprendizaje deben desarrollar la capacidad de aprender a aprender.** Se trata de posibilitar que los alumnos realicen aprendizajes significativos por sí solos. Hay que plantearles actividades que les eduquen en el aprender a aprender. Que utilicen su memoria como punto de partida, que se interroguen, busquen, discutan, investiguen y modifiquen sus esquemas de conocimiento. Actividades que presten especial atención a la adquisición de estrategias cognitivas de planificación y regulación de la propia actividad de aprendizaje.
- d) **Las actividades de enseñanza-aprendizaje deben promover una intensa actividad por parte del alumno.** Es uno de los principios desde los cuales se desarrollará la actividad educativa promulgado en la **LOGSE**: "la metodología activa que asegure la participación del alumno en los procesos de enseñanza y aprendizaje". Por otra parte el constructivismo dice que es el alumno quien, en último término construye, modifica y coordina sus esquemas, y que por tanto es el verdadero artífice del proceso de aprendizaje. Y Piaget añade que la actividad constructiva que lleva a cabo no aparece como una actividad individual, sino como una parte de una actividad interpersonal en la cual él sólo es uno de los polos. Añade que los conocimientos derivan de la acción. Conocer un objeto es operar sobre él y transformarlo para captar mecanismos de esta transformación en relación con las acciones transformadoras.

- e) **La actividad de enseñanza-aprendizaje deben desarrollar la capacidad crítica.** Es otro de los principios recogidos en la LOGSE. Capacidad que es necesario desarrollar para contribuir a la transformación de la sociedad y a la libertad de los individuos.
- f) **Las actividades de enseñanza-aprendizaje deben educar en y para la democracia.** El que "el fomento de los hábitos de comportamiento democrático sea un principio que pretende desarrollar la LOGSE en sus actividades de aprendizaje, no significa que sea una realidad. La realidad es que cada vez participan menos personas en las elecciones y que el concepto de democracia se está reduciendo al votar. Es necesario fomentar una escuela que eduque en y para la democracia.
- g) **Las actividades de enseñanza-aprendizaje han de educar en la metodología científica y tecnológica.** Las actividades tienen que desarrollar los fundamentos de la metodología científica. Los alumnos, según su edad y capacidad, utilizarán el método científico y los diferentes métodos generales de investigación para el estudio. Desde estos métodos el alumno desarrollará métodos para hacer ciencia en el aula.
- h) **Las actividades de enseñanza-aprendizaje han de educar en una conciencia y conducta moral.** La educación moral debería contemplar no sólo la instrucción ética, sino el desarrollo de hábitos adecuados y el cultivo de la vida emocional y sentimental del educando, buscando una intervención educativa que afectara a la personalidad global del sujeto, que comprometiera su capacidad de pensar, de sentir y de actuar.
- i) **Las actividades de enseñanza-aprendizaje han de procurar la motivación y el interés de los alumnos.** Motivar es predisponer al alumno hacia lo que se quiere enseñar; es llevarlo a participar activamente en los trabajos escolares. Así motivar, es conducir al alumno a que se empeñe en aprender, sea por ensayo y error, por imitación o por reflexión.

En cuanto a la organización de las actividades el criterio tradicional ha sido el de la perspectiva del gran grupo, olvidando que los alumnos poseen ritmos, niveles de partida y estilos de aprendizaje bastante diferentes. La organización de las actividades en el aula viene mediatizada por algo más que la forma en que se agrupan los alumnos para la realización de las mismas, es decir, por una filosofía o concepción educativa concreta.

Según Johnson (80), las actividades de enseñanza-aprendizaje se pueden estructurar de tres formas diferentes:

- A. **Individualista:** cada alumno se debe centrar en su trabajo y preocuparse por obtener los objetivos de cada tarea, al margen de lo que hagan sus compañeros y de los resultados que éstos obtengan.
- B. **Competitiva:** la organización de las actividades de enseñanza y aprendizaje están organizadas de tal forma que los alumnos son conscientes que sólo pueden alcanzar los objetivos propuestos si sus compañeros no consiguen alcanzar los suyos. Se trata de establecer en el aula clase una interacción competitiva entre los alumnos.
- C. **Cooperativa:** Hay una vinculación tal entre los alumnos que cada uno de ellos sólo puede alcanzar sus objetivos sólo si los restantes alcanzan los suyos. Los elementos que consigue cada elemento del grupo, son beneficios para los restantes. Se trata de establecer en el aula clase una interacción cooperativa entre los alumnos.

El tipo de estructura competitiva es contradictoria con la filosofía de una escuela comprensiva e integradora y ha generado un buen número de alumnos con retrasos de aprendizaje. Una escuela comprensiva, respetuosa con la diversidad, deben plantearse estructuras cooperativas que son las que más favorecen no sólo la adquisición de competencias y destrezas sociales sino el aprendizaje de todo tipo de contenidos curriculares. En el diseño de las actividades de enseñanza y aprendizaje el profesor ha de considerar la fase o momento del aprendizaje en que se realizan.

Según este criterio básico en la programación y formulación de actividades habría que distinguir: Actividades de:

- Planificación y organización de materiales y procedimientos;
- Desarrollos o de aprendizaje propiamente dicho;
- Investigación;
- Fijación;
- Aplicación;
- Recuperación;
- Proacción o ampliación;
- Recapitulación o síntesis;
- Sobreaprendizajes; e
- Integración

Según H. Taba (62) en una secuencia organizada de actividades de enseñanza-aprendizaje, pueden distinguirse tres fases:

- a. Introducción: las funciones de diagnóstico de la situación de los alumnos, motivación para la tarea de aprendizaje propuesta, orientación para el tema o problema a estudiar.
- b. Desarrollo del tema, problema o tarea, con funciones de estudio y análisis de los varios contenidos (o componentes de la tarea), organización de los métodos de tratamiento de los varios aspectos implicados, evaluación formativa y generalización.
- c. Conclusión, con funciones de aplicación, consolidación y revisión del aprendizaje realizado.

2.3 Organización de grupos.

La realización de un diseño equilibrado de actividades de enseñanza y aprendizaje pasa por una organización en el aula clase que contiene distintas modalidades de agrupamiento y la posibilidad de combinarlas en función de los distintos objetivos a conseguir. A) Actividades de gran grupo: El papel del profesor en el grupo clase es dinamizarlo para que surjan ideas nuevas y hacer de hilo conductor de las aportaciones sobre diferentes temas.

Pueden usarse en las circunstancias siguientes:

- Presentar asuntos o temas de interés general.
- Determinar y regular normas de convivencia.
- Comunicación de experiencias.
- Debates.
- Explicaciones colectivas.
- Conclusiones de trabajos realizados en pequeños grupos.
- Puestas en común.
- Proyecciones cinematográficas o audiovisuales.

En general el gran grupo impide la comunicación horizontal entre los alumnos, pero posibilita la presentación uniforme de gran cantidad de información, mediante mensajes orales o visuales, a un gran número de alumnos. Combinado con otras situaciones de aprendizaje, especialmente el grupo coloquial y el trabajo en equipo, constituye el procedimiento más adecuado para presentar un determinado plan o programa de actividades, para exponer y resumir las conclusiones adoptadas por los diferentes equipos.

B) Actividades de grupo medio o coloquial: El grupo coloquial, formado por 12-16 alumnos, utiliza la conversación como instrumento de trabajo en determinadas áreas o momentos del programa escolar, ofreciéndoles situaciones muy variadas y diversas que desarrollan capacidades como la comprensión y fluidez verbal, capacidad de enjuiciamiento y expresión adecuada, enriquecimiento de las propias opiniones a la luz de los criterios ajenos, etc. El grupo coloquial puede organizarse progresivamente incluyendo las directrices y matizaciones propias de cada momento evolutivo de los alumnos, y ayudándoles para que, desde un régimen de dirección externa y heteronomía, propia de los primeros cursos escolares, puedan, flexible y paulatinamente, alcanzar las gestiones personales y autodirectivas. En este tipo de agrupamiento son funciones principales del profesor las de guiar, estimular y aclarar las dudas de los alumnos pudiendo adoptar diversas formas o técnicas (seminario, debate..).

C) Actividades de pequeño grupo: Es la agrupación de alumnos adecuado a situaciones de aprendizaje en forma de equipo de trabajo. Se constituye en grupos de 4-5 alumnos. En este agrupamiento se potencia al máximo las posibilidades de comunicar, compartir y realizar trabajos simultáneamente, contando siempre con la participación activa de todos los miembros.

Se suele utilizar en las áreas curriculares de experiencias, plásticas y sociales, pensando que este tipo de agrupamiento favorece en mayor grado el desarrollo de habilidades sociales. El trabajo en pequeño grupo resulta muy eficaz para la consecución de los objetivos siguientes:

- Favorecer las destrezas y actitudes cooperativas, así como la participación activa en tareas comunitarias. Con este sistema se contribuye a desarrollar actitudes cooperativas e interés por el trabajo en grupo;
- Introducir nuevos conceptos, sobre todo aquéllos que presentan especial dificultad. El pequeño grupo favorece la individualización y personalización de la enseñanza y la adaptación al ritmo, interés, capacidades y estilos de aprendizaje, de manera que los alumnos conecten, dentro de una concepción de aprendizaje significativo, los nuevos conceptos que ya poseen;
- Favorecer la actividad estructurante. Permite el aprendizaje de procesos metodológicos. El trabajo en pequeño grupo es idóneo para el trabajo de investigación activa, en los que el alumno implementa numerosas estrategias de aprendizaje: elaborar un plan de trabajo, buscar y sistematizar información, formular hipótesis, etc.;
- Aclarar informaciones, consignas o instrucciones que se hayan dado previamente en el gran grupo o en el grupo clase.
- Enriquecer al grupo con aportaciones diferenciadas, consiguiendo así un mayor rendimiento en logros de tiempo y los medios didácticos;
- Desarrollar la autonomía y responsabilidad de los alumnos.

El papel del profesor en este tipo de agrupamiento consiste en cohesionar los grupos y orientar y dinamizar el trabajo de los mismos. El profesor puede extraer una información muy valiosa sobre las estrategias que los alumnos utilizan en su aprendizaje. Para que este tipo de agrupamiento sea eficaz es conveniente una planificación adecuada de los objetivos, una selección realista de los medios y técnicas a utilizar y un eficaz sistema de evaluación/autoevaluación de los resultados alcanzados. D) Trabajo individual: Es el que posibilita un mayor grado de individualización de la enseñanza, adaptándose al

ritmo y posibilidades de cada alumno. Resulta muy eficaz para afianzar conceptos y al profesor le permite realizar un seguimiento más minucioso del proceso de aprendizaje de cada alumno, permitiéndole comprobar el nivel de comprensión alcanzado y detectar dónde se encuentran las dificultades. Las tareas individuales pueden consistir en: la puesta en relación y memorización de datos y conceptos, reflexión personal, la preparación de trabajos en la fase individual de recogida de datos, la preparación de una explicación oral a los compañeros, la autocorrección, etc...

Se pueden y deben agrupar los alumnos en gran grupo, grupo mediano, pequeño grupo, por tríos, parejas, o también, el trabajo independiente. El tamaño se decidirá en función del tipo de actividad a realizar y a lo largo de una jornada escolar pueden realizarse varios de ellos. Combinar las distintas posibilidades aporta un mayor enriquecimiento a los alumnos y rompe con la rutina y monotonía siempre desmotivadora. La pretensión tradicional de la institución escolar de establecer grupos homogéneos de alumnos que permitan una enseñanza colectiva eficaz, ha sido rechazada por la práctica que demuestra, aplastantemente, que no se da dicha homogeneidad. Aunque se pudiera lograr con un grupo de alumnos en cuanto a una variable, sería heterogéneo en relación a otras. También se da una gran diferencia de una materia a otra en cuanto al aprendizaje de cada alumno. Por esto, el agrupamiento de alumnos variable en número y diversificable según las características de las actividades escolares es la estrategia más aceptable dentro de una escuela renovadora.

3. EL PROFESOR COMO DINAMIZADOR DEL GRUPO CLASE.

Una concepción constructivista del aprendizaje escolar que sitúa la actividad mental constructivista del alumno en la base de los procesos de desarrollo personal que trata de promover la educación escolar, cambia sustancialmente el papel del profesor en el proceso e a, exigiendo de éste la creación de las condiciones adecuadas para que los esquemas de conocimientos que construye el alumno en el transcurso de sus experiencias sean los más correctos y ricos posibles. El profesor, dentro de esta concepción, no puede renunciar a planificar cuidadosamente el proceso de e a, ni a plantearse y responder con la mayor precisión posible a las preguntas tradicionales del currículum: qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar. Estas cuestiones adquieren una dimensión distinta cuando se abordan desde una perspectiva constructivista de la intervención psicopedagógica.

El rol del profesor es bien diferente en una metodología tradicional y en una activa o constructivista, y en consecuencia, también lo es el de los alumnos. El papel del profesor será el de facilitador y dinamizador del aprendizaje más que el de un transmisor de conocimientos; que aprenda con sus alumnos y no que, simplemente, dirija y controle; que sea creativo y busque soluciones nuevas más que un mero ejecutor de prescripciones elaboradas por otros; que favorezca la interacción entre los alumnos, que tenga en cuenta los intereses de los mismos y los amplíe. El profesor tiene que ser consciente de que no es el único que enseña. Los alumnos aprenden unos de otros, del ambiente, de la TV... El verdadero protagonista del aprendizaje será el niño, y el papel del maestro consistirá en dinamizar y facilitar que los esquemas de conocimiento que el alumno construye, evolucione en una dirección determinada, que vendrá indicada por las intenciones educativas.

La tarea del profesor ha de ser la de guiar al alumno tratando de crear situaciones y estímulos precisos para que se produzca el aprendizaje. El profesor como dinamizador del aprendizaje generará situaciones estructuradas que conduzcan al alumno, de una manera relativamente acelerada, al descubrimiento y autoconstrucción del aprendizaje. El profesor se transformará en un facilitador del aprendizaje, en un diseñador de situaciones que conduzcan al alumno al descubrimiento. Los mejores aprendizajes tienen lugar cuando los alumnos adquieren un concepto y dominan un procedimiento que los conduce a una respuesta correcta como resultado de un compromiso activo en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

El profesor procurará diseñar situaciones de aprendizaje que eliciten los mecanismos de interacción social, de cooperación entre los alumnos, para el aprendizaje y resolución de situaciones problemáticas. Los intercambios que se generan contribuyen a una mejor comprensión de las nociones, procedimientos o actitudes que se pretenden conseguir. Se debe pues, estimular el intercambio de ideas entre los alumnos. El desacuerdo con otros compañeros (conflicto cognitivo) puede llevar a reestructurar, a reconsiderar los propios planteamientos, las propias soluciones. La confrontación facilita el aprendizaje comprensivo. El profesor como dinamizador del aprendizaje tratará de generar un ambiente psicosocial y una disposición material de la clase que, mediante diversos agrupamientos y/o disposiciones grupales, estimulen la creatividad y autonomía de los alumnos, así como el cultivo de un espíritu de colaboración y solidaridad científica que exige una sociedad altamente tecnificada y democrática, donde la investigación y trabajo en grupo es absolutamente imprescindible.

Como tipo de actuaciones que pueden definir el nuevo estilo de enseñanza del profesor como dinamizador del aprendizaje en el aula enumeraremos las siguientes:

- Una distribución flexible del tiempo en torno a los objetivos trazados, con equilibrio del tiempo dedicado a las tareas de grupos y a las individuales. Las primeras orientadas al aprendizaje de la cooperación y las segundas al progreso en el propio control y en la autonomía en el aprendizaje.
- Una distribución del espacio que permita el intercambio fluido de información, la discusión y la elaboración de síntesis en el trabajo colectivo.

- La previsión de espacios o la organización del espacio disponible para diversos fines (de trabajo individual en silencio, de intercambio, de descanso, lúdicos, de actividad motora, de audición musical, de investigación, de archivo, etc.).
- Una distribución de alumnos en grupo para el aprendizaje que permita la ayuda mutua y la creciente regulación de la participación por partes de los propios miembros del grupo, evitando utilizar como criterio de agrupación la desigualdad de nivel académico.

Entre las acciones que el profesor puede realizar dentro de un nuevo estilo de enseñanza recogemos las sugerencias ofrecidas por Gómez Alemany en Cuadernos de Pedagogía, 183:

- Una distribución flexible del tiempo en torno a los objetivos lanzados, con objetivos de tiempo dedicado a las tareas de grupo y a las individuales. Las primeras orientadas al aprendizaje de la cooperación y las segundas al progreso en el propio control y en la autonomía en el aprendizaje.
- La puesta en relación y la memorización de datos y conceptos, la reflexión personal, la preparación de un trabajo en la fase individual de recogida de datos, la preparación de una explicación oral a los compañeros, la autocorrección, etc.
- Una tendencia a disminuir los intercambios asimétricos maestro grupo de alumnos, con aumento de intercambio colectivo en el que los alumnos participan para comunicarse cosas entre ellos, al resto del grupo y al maestro. Con tendencia al aumento de situaciones en que es posible el contacto maestro alumno con el fin de ajustar la ayuda pedagógica y de conseguir un intercambio más profundo.
- La incitación constante a interrelacionar más a fondo los conocimientos, a ir más a fondo del problema, a sacar conclusiones con la demanda de que los alumnos expliquen el proceso de trabajo que están siguiendo, los resultados que han conseguido, las hipótesis confirmadas en la práctica; realicen resúmenes y comentarios de las lecturas, etc.
- La invitación constante a relacionar los conocimientos y tareas escolares con informaciones, hechos y situaciones externas a la escuela (se pueden utilizar para ello métodos de trabajo de indagación de la realidad como las entrevistas, visitas a centros diversos, etc.).
- La formulación de cuestiones, el planteamiento de situaciones problema que puedan afianzar intereses de los alumnos o abrirles el camino a posibilidades nuevas conduciéndoles a que ellos mismos se formulen interrogantes.
- El fomento de aportaciones diferentes y de debates en clase que pueden estar centrados en la interpretación de interpretaciones de un hecho observado o de la realidad más lejana, en valoraciones de un hecho ocurrido, en ideas para resolver un problema o para entender un trabajo, en propuestas de acción, en el comentario de una obra artística realizada, etc.
- Ofrecer sugerencias, proporcionando modelos alternativos, señalando problemas y posibles soluciones, valorando positivamente el trabajo realizado sin suplantar la iniciativa y la decisión responsable de los alumnos, teniendo en cuenta que existen todavía muchas tareas a las que no pueden enfrentarse solos en estas edades.
- Proporciona aclaraciones, explicaciones complementarias, demostraciones, ejemplos y aplicaciones de conocimientos concretos.
- La valoración de las aportaciones de cada alumno en relación con los objetivos propuestos, el comentario acerca de sus progresos que les impulse a seguir adelante, la invitación al comentario de trabajo realizado.
- La exigencia al alumno de niveles superiores de actividad de acuerdo con sus posibilidades, evitando la rutina y el estancamiento en la que ya se conoce y se domina (es decir, en el nivel de desarrollo efectivo perdiendo de vista el nivel de desarrollo potencial).

Constituyen ejemplos de este tipo de intervención pedagógica el siguiente tipo de actuaciones concretas:

- Plantear problemas.
- Explicitar las metas que se van a conseguir, los aspectos que se deben mejorar.
- Señalar los pasos de un proceso.
- Precisar un concepto, señalar relaciones.
- Proporcionar información para poder interpretar o para resolver situaciones o problemas.
- Resolver dudas.
- Recordar fórmulas, reglas, leyes, para poder aplicarlas.
- Observar atentamente el proceso seguido por los alumnos.
- Animar, reconfortar en el esfuerzo, valorar la actuación.
- Señalar errores.
- Abrir nuevos caminos.
- Mostrar procedimientos, ofrecer pautas.
- Señalar la inadecuación de una actitud.
- Mostrar una actitud positiva.
- Rebatir ideas, argumentar.

- Hacer tomar conciencia al alumno del punto en que se encuentra del proceso de aprendizaje, señalar los problemas a los que ha de enfrentarse y los recursos de que dispone, etc.
- Analizar producciones de diverso tipo.