

# La Educación Infantil: ¿Un derecho social?

**H**an pasado ya diez años desde que entró en vigor la LOGSE, diez años que coincide con el período que la propia Ley establece como oportuno para haber conseguido una aplicación óptima, según indica en su Disposición Adicional Primera, "...el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, que tendrá un ámbito temporal de diez años a partir de la publicación de la presente ley". Es

*momento, pues, de tener una visión retrospectiva, de realizar una valoración global de los objetivos conseguidos y de las pretensiones que se olvidaron en el camino.*

Máximo, a través de sus viñetas, allá por el año 1989, hacía una interpretación del futuro que la aplicación de la LOGSE traería para el ciclo de 0 a 3 años. Su imagen de una criatura con el acceso cerrado a una Educación Infantil está completamente en vigor, a pesar de las indicaciones que aparecían en la propia ley y que transcribo:

○ "La educación infantil comprenderá dos ciclos. El primer ciclo se expenderá hasta los tres años, y el segundo, desde los tres hasta los seis años de edad." (Artículo 9, 1).

○ "Las Administraciones educativas desarrollarán la educación infantil. A tal fin determinarán las condiciones en las que podrán establecerse convenios con las Corporaciones locales, otras Administraciones públicas y entidades privadas, sin fines de lucro" (Artículo 11,2)

Si analizamos detenidamente el tema de la oferta educativa encontramos que la aplicación de la LOGSE ha supuesto un impacto positivo para el segundo ciclo de la Educación Infantil. La cantidad de

alumnado escolarizado ha ido creciendo de forma progresiva y según los últimos datos con los que contamos (curso 98/99 de "Estadísticas de la Educación en España") el 91'5 % de los niños y niñas de estas edades ocupan un puesto escolar. Sin embargo, en relación

al primer ciclo, ni siquiera se conocen los datos de escolarización, lo cual en sí mismo es significativo. Es una puerta que se ha mantenido cerrada y, que en estos momentos,

quizá movidas por la creciente inquietud social más que por el reconocimiento de la Etapa educativa, las diferentes CCAA

—Asturias, Catalunya, Illes, Murcia, Navarra—, están comprometiendo la creación de nuevos centros infantiles. Y si la inexistencia de cifras es indicadora de una mala situación de la educación del 0-3, mucho más indicativos de ella son los datos acerca de la adscripción administrativa y la regulación de este primer ciclo de Educación Infantil. Podemos encontrar todo tipo de dependencias: de la Consejería de Asuntos Sociales o Bienestar Social, de los Municipios, subvenciones de Trabajo

para antiguas guarderías laborales,..., y la cosa no sería tan grave si no comportara casi siempre una realidad y una regulación a la baja de muchos requisitos de calidad pedagógica.

Generalizado prácticamente el segundo ciclo y sin iniciar la estructuración del primero, se ha originado una grave división y desequilibrio entre los dos ciclos.

En relación a la calidad de la oferta creada, no podemos realizar una valoración positiva:

○ En muchos lugares, la escolarización del alumnado de tres años, se ha llevado a cabo aprovechando el descenso de natalidad y los espacios libres en los centros de Primaria, sin la consideración de las necesidades propias de la edad. Rara vez se ha realizado la adaptación de los centros de Primaria para albergar una escuela Infantil con su propia identidad.

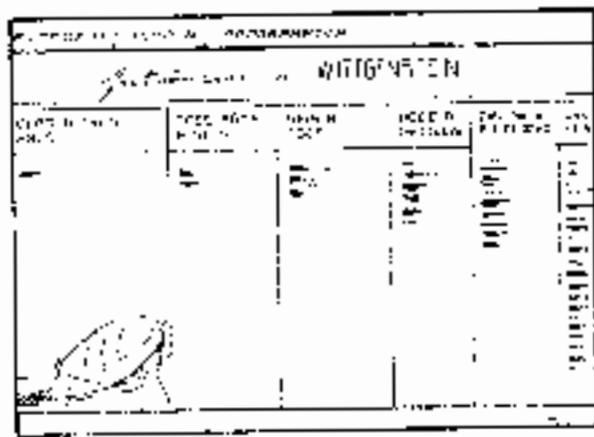
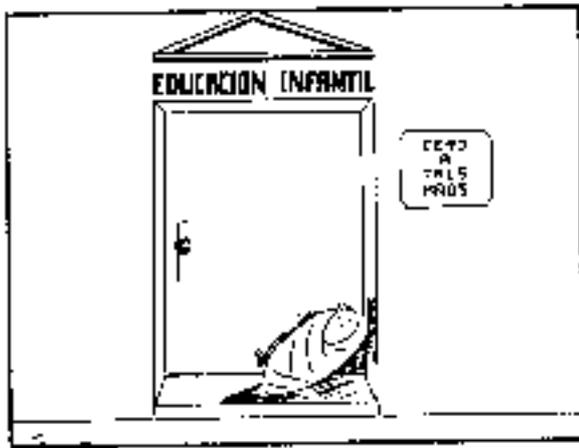
○ La relación entre el primero y el segundo ciclo de la Educación Infantil es casi nula, aún en las CCAA que han llevado una experimentación positiva.

○ La concepción pedagógica de etapa con dos ciclos está gravemente amenazada con la

corriente que empezó en Euzkadi, pero que empieza a aparecer en otras Comunidades, de dar entrada en los centros de Primaria a las criaturas de 2 años.

○ La división profunda

creada entre los dos ciclos, está convirtiendo al segundo ciclo de Educación Infantil en una anticipación de objetivos, normas y valores de la Educación Primaria, al estar fundamentalmente impartida en estos centros.



Una viñeta de Massimo publicada el 25 y 27 de abril de 1989 en el diario El País

m La ratio y la consideración del personal están bastante lejos de las que la tarea educativa requiere, así como los diferentes servicios de apoyo (Equipos de Atención Temprana,...).

m La formación especializada del profesorado es insuficiente, a pesar de la voluntad que el sector ha manifestado en todo momento por su actualización.

El resultado es la inexistencia de un panorama global. Sólo el voluntarismo del sector, la continuidad de algunos Ayuntamientos y algunas acciones esporádicas de algún Gobierno de alguna Comunidad Autónoma, permiten hablar de la existencia del primer ciclo; el segundo ciclo carece de identidad propia y la falta de coherencia del conjunto 0-6 es claramente manifiesta. En definitiva, sigue la tónica de marginación de la céntrica.

¿Cómo puede ser que en Educación Infantil, primer período del Sistema Educativo, con su valor de fundamento reconocido explícitamente, la nada o la casi nada sea la tónica?

Es necesario seguir en la defensa de la dignidad y coherencia educativa de la etapa 0-6 años como



a) un modelo educativo para los niños y niñas y sus familias

b) creación de una red pública única y unificada.

La educación, también la Educación Infantil, es

una etapa única, con dos ideas fundamentales centradas en:

un bien colectivo que no puede ser sometido a la regulación del mercado sino que

constituye un derecho social, y, especialmente, en la primera infancia constituye una de las vías para evitar la exclusión social.

Las administraciones educativas tienen la obligación de planificar y desarrollar una oferta que se corresponda con las necesidades de cada población en coordinación con las diferentes instituciones. Una red que respete la identidad de la etapa y la eleve a la consideración social que ésta merece, al mismo tiempo que garantice la conexión con la Escuela Primaria articulando los medios necesarios. El avance que supuso hace diez años el reconocimiento sobre el papel de la Educación Infantil como una nueva etapa educativa, no puede quedarse truncado por la pasividad de las administraciones y los intereses del mercado. ▲

## Segundo Ciclo de Educación Infantil

CURSO 98/99

ÁMBITO TERRITORIAL	%
Andalucía	81,1
Aragón	95,3
Asturias	90,3
Illes	93,6
Canarias	94,8
Cantabria	90,1
Castilla y León	95,6
Castilla La Mancha	96,2
Catalunya	99,3
Extremadura	91,7
Galicia	91,0
Madrid	92,7
Murcia	91,9
Navarra	100
Euskadi	100
La Rioja	100
P. Valencià	89,6
Ceuta	85,9
Melilla	75,2
<b>TOTAL</b>	<b>91,5</b>

## A propósito del “nivel” en la Enseñanza Infantil y Primaria. Atenas, Atenas

El curso ha comenzado y llega la hora de la primera reunión para explicar en qué consisten los principales cambios del paso de la Educación Primaria a la Secundaria. Ante nosotros, una nutrida representación de padres y madres de primero y segundo de la ESO. El profesorado enumera algunos de los objetivos educativos de esta etapa educativa y da algunas orientaciones sobre lo que pueden hacer por sus hijos en casa. Explicación general, explicación particular de cada área. Parece que todo va bien y, de repente, un padre pregunta sobre el nivel de matemáticas, tiene dudas, le parece que el alumnado no sabe nada de nada, lo deduce porque la profesora ha dicho que repasen los conceptos de años anteriores. Animado por la controversia, otro padre pregunta por la programación del área de ética, ya

que él no sabe qué se va a tratar en el aula. El profesor intenta explicarlo, pero no parece convencer al padre, que sabe la respuesta de antemano e interpela al profesorado como si entre el mismo se encontrase la propia Ministra de Educación, o aún más, los firmantes del Concordato. Otra profesora explica que hay que vigilar la presentación de los trabajos, con especial atención a la ortografía y la caligrafía, y rápidamente alguien interpreta que el alumnado no sabe ni escri-

bir. Hace pocos días que se ha anunciado la que será nueva sede olímpica y al grito de “¡Atenas, Atenas, seguro que ni saben dónde está Atenas!”, otro padre intenta demostrar con tal suposición lo mal preparado que está el alumnado. El debate se ha desviado hacia una absurda discusión sobre qué saben y qué no saben nuestros alumnos y

En un centro cuyo profesorado tiene un alto nivel de preparación didáctica, de iniciativa, participación y compromiso, todo ello año tras año, se hacía inevitable la pregunta ¿Tan mal lo estamos haciendo? ¿De dónde surge esta desconfianza que no tiene nada que ver con el trabajo diario realizado a plena satisfacción de todos los implicados?



¿Qué está pasando?

Con independencia de la propia realidad de cada centro educativo, se está instalando una cultura de insatisfacción sobre el papel que juega la escuela que, como todos los debates descontextualizados, no aporta nada positivo y sí mucho de frustración. La escuela está sometida a

enormes tensiones sobre cuál ha de ser su papel. Cada vez más, ha de integrar nuevos contenidos en su quehacer diario. No sólo ha de transmitir conocimientos de las áreas tradicionales, como las matemáticas, el lenguaje, las ciencias... sino que ha de añadir nuevos, como los idiomas, la música, la plástica, las nuevas tecnologías... y, además, ha de hacerlo incorporando nuevas orientaciones: la escuela ha de fomentar la solidaridad y la coeducación, ha de traba-

alumnas, sobre la base de suposiciones y generalidades en ningún caso apoyadas por críticas argumentadas sobre el hecho educativo. Al día siguiente, me encargué de pasar una prueba al alumnado con esta pregunta: “¿Qué sabes de Atenas?”, y aun cuando el estudio de Atenas no forma parte de los contenidos de primaria, sabían, vaya si sabían (con una sola excepción), mucho más de Atenas de lo que cabía pensar.

enormes tensiones sobre cuál ha de ser su papel. Cada vez más, ha de integrar nuevos contenidos en su quehacer diario. No sólo ha de transmitir conocimientos de las áreas tradicionales, como las matemáticas, el lenguaje, las ciencias... sino que ha de añadir nuevos, como los idiomas, la música, la plástica, las nuevas tecnologías... y, además, ha de hacerlo incorporando nuevas orientaciones: la escuela ha de fomentar la solidaridad y la coeducación, ha de traba-



jar por la paz, los valores democráticos y los derechos humanos, pero también hay que reservar un espacio a la seguridad vial, a los hábitos alimenticios, a la salud y a la higiene, al respeto al medio ambiente, al tratamiento de la igualdad y a la diversidad, a...

Y todo ello lo debe hacer en competencia con la televisión –ante la que el alumnado pasa horas y horas– con los “grandes hermanos” de turno, con los “buses” y con la múltiple oferta de máquinas de juegos. Para no defraudar las expectativas, la escuela también debería integrar adecuadamente estos nuevos elementos.

Pero al final, por encima del reconocimiento a sus aciertos y a sus déficits, aparece una palabra clave: el nivel.

La escuela es la solución para todo y al mismo tiempo es la responsable de todo, y el «nivel» es su catalizador.

### ¿Y el profesorado qué hace?

El profesorado vive contagiado por este debate. De arriba hacia abajo del sistema educativo, no hay etapa en la cual el profesorado respectivo no lamenta el bajo «nivel» con el

que llegan sus alumnos y alumnas. Hay explicaciones para todos los gustos, el fracaso de la reforma, la deserción de las familias, la competencia televisiva, la falta de profesionalización del profesorado, la pérdida de valores de la sociedad, la falta de inversiones de la administración educativa, el desinterés y la conflictividad del alumnado, ... incluso hay quien apunta a la alta «feminización» de algunas etapas educativas.

Pero todas las explicaciones suelen tener un común denominador que consiste en explicar que en la etapa educativa anterior no se hacen las cosas como deberían hacerse. Es como el síndrome del labrador: haga

usted una pregunta a un labrador sobre la cosecha de este año y, con las oportunas excepciones, obtendrá una respuesta de este estilo: “el año pasado estuvo bien, pero éste...”. Si uno hace memoria recordará que el año anterior ya dio esta respuesta, y el otro. Con lo cual obtendríamos un diagnóstico catastrófico permanente que tiene poco que ver con la realidad.

### ¿Responsable? ¿La etapa de infantil y primaria?

Recorriendo la cadena llegamos a los primeros eslabones: se concluye que el origen del problema reside en las deficiencias que se producen en las primeras etapas educativas, que no garantizan el adecuado “ni-

negativa separación de estamentos profesionales y de períodos educativos, parcializando y descontextualizando los problemas y sus causas, con lo que se obstaculizan las iniciativas adecuadas para abordar con acierto y rigor el origen de los problemas que hoy tiene planteados la educación.

### ¿Qué podemos hacer? Abandonar las posiciones defensivas

No es la pretensión de este artículo ofrecer recetas. No existen.

Sí podemos empezar a dejar de estar a la defensiva, a considerarnos reclusos voluntaria o involuntariamente en nuestro sector. Casi rota la conexión entre la enseñanza universitaria y la no universitaria, hay

que evitar la creciente ruptura entre la enseñanza secundaria y la infantil y primaria. Más allá de discusiones teóricas sobre el Cuerpo Único de Enseñantes, la ruptura conceptual entre ambas etapas es uno de los mayores problemas con los que nos encontraremos en los próximos años. No el único, desde luego, pero sí el que más impedimentos



vel” para que los profesionales de las etapas siguientes puedan hacer bien su trabajo. Si, además de considerar al alumnado mal preparado, añadimos aquello de que no tiene motivación, llegamos a la conclusión de que no hay nada que hacer, de que nosotros no somos responsables de los posibles fracasos porque siempre son otros los que fracasan.

Y así, nos encontramos con que la etapa educativa que menor reconocimiento obtiene en el conjunto del sistema educativo se convierte en el origen de todos los problemas.

Una vez más, observamos cómo la falta de una auténtica concepción unitaria del proceso educativo, desde la Educación Infantil a la Universidad, provoca una artificiosa y

aportará a los debates educativos.

El profesorado de la Educación Infantil y Primaria tiene mucho que aportar si no quiere seguir estando pasivamente en el centro de todos los problemas. No se trata de participar en el debate educativo con una absurda discusión sobre el “nivel” de nuestros alumnos y alumnas. No se trata de entrar en una carrera sobre quién debe enseñar qué es eso de Atenas.

Desde su posición en las primeras etapas educativas, desde su práctica generalista, el profesorado de Infantil y Primaria debe hacer esfuerzos por aportar una visión globalizadora de los muchos retos que hoy, como siempre, tiene planteados el mundo educativo. ▲

