

CRITERIOS DE CALIDAD EN LA EDUCACION INFANTIL

Ponencia presentada en el Congreso de Madrid Diciembre-98 por:
Miguel Angel Zabalza

En primer lugar deseo agradecer a los organizadores de este grandioso evento el honor que me hacen invitándome a participar en él y poder compartir estos días de trabajo intelectual y compañerismo con personas venidas de lugares tan diversos. Estoy seguro que los intercambios entre todos nosotros va a ser una experiencia de gran valor humano y científico.

El tema que se me ha encomendado desarrollar tiene que ver con una de mis preocupaciones en los últimos tiempos: el tema de la calidad. Ya tuve la oportunidad de hacer una intervención sobre este mismo tema en el Congreso anterior. La intervención de este año conecta con aquella y busca entrar más en detalle en alguno de los supuestos que entonces presentaba. Por otra parte, hace tan sólo un par de meses (a primeros de Septiembre de 1998) he tenido el enorme honor de presidir la 8ª Conferencia Europea sobre Calidad en la Educación Infantil que la EECERA¹ ha celebrado en Santiago de Compostela.

Justamente por ello, y para no resultar redundante y pesado en la exposición, me remito para todo aquello que afecta a la fundamentación y principios generales sobre la calidad a aquella intervención y al trabajo recientemente publicado en la editorial Narcea². En ese texto pueden encontrar desarrollados los conceptos básicos vinculados al concepto general de calidad y a las matizaciones que en dicho concepto es preciso incluir cuando lo referimos a la educación y más en concreto a la *educación infantil*.

Puestas así las cosas, esta conferencia va a tocar 2 puntos importantes en el tema de la calidad:

1. La problemática general del tema de la calidad con relación a la educación.
2. Los factores o grandes dimensiones que resulta obligado considerar.

Espero que les resulte interesante y de alguna utilidad.

I. Los problemas de definición de la calidad.

Comenzaré por señalar algunas consideraciones que afectan a la visión de la calidad desde el punto de vista pedagógico.

Definir lo que se entiende por calidad no resulta, en absoluto, sencillo.

Parte de esa dificultad proviene de la propia *polisemia* del término en cuyo nicho semántico se han ido introduciendo numerosas dimensiones. Cuanto más se generaliza una palabra, cuantas más cosas se le hace significar, más va perdiendo su perfil propio y va haciendo borrosos sus límites y aplicaciones.

Con la *calidad* ha sucedido eso. Si la idea de calidad se aplica tanto a lo *bueno*, como a lo *útil*, a lo *valioso*, a lo *eficaz*, a lo *rentable*, a lo *bien organizado*, a lo *preferido por la gente*, etc. etc. entonces nos encontramos con pocas posibilidades de saber a qué se está haciendo referencia en cada caso. Y tampoco resulta fácil relacionar estimaciones surgidas de

¹ EECERA son las siglas de la European Early Childhood Educational Research Association.

² Zabalza, M.A. (coord.) (1996) : *Calidad en la Educación Infantil*, Narcea. Madrid

una u otra consideración de la calidad (la misma cosa o aspecto que desde una de esas perspectivas puede estarse valorando como valioso puede merecer, desde otra de ellas, una valoración negativa).

Especial importancia adquiere este punto inicial (la definición de calidad) porque, por lo general, existe una gran divergencia entre los supuestos de calidad en los que se sitúa tanto la *percepción ordinaria* (lo que la gente normal piensa al respecto) como la *visión burocrática* (lo que las Administraciones Educativas tienden a considerar calidad) con respecto a lo que los teóricos de la educación insistimos en resaltar como componentes básicos de la calidad educativa (visión profesional).

Aunque en un punto posterior defenderé la necesidad de tomar en consideración la perspectiva de las familias con relación a la calidad, al menos con relación a este punto no queda sino ser cauteloso y ponerse en guardia sobre las insuficiencias que la *visión ordinaria*, por llamarla de alguna manera, de la calidad tiene. Podemos incluir en este apartado las opiniones de los padres, de los periodistas, de la comunidad local en general. Por poner un ejemplo, las razones por las que los padres escogen un colegio u otro, gustan más de una maestra u otra y de un sistema de educación u otro suelen estar demasiado expuestas a factores circunstanciales y de escasa validez. Este tipo de visiones es demasiado sensible a aspectos como la *publicidad*, el *buen trato*, la *disponibilidad de recursos materiales*, la *buena organización* (sobre todo en lo que se refiere al *mantenimiento del orden y la coordinación*), la *amplitud de horarios*, los *resultados a corto plazo* (aprender enseguida a leer, escribir, etc.) etc. Cualquiera de esos aspectos es, sin duda, importante. No se trata de restarles importancia. Pero ni aisladamente considerados, ni siquiera considerados en su conjunto constituyen una base suficiente para poder hablar de *calidad educativa*.

La *visión burocrática* de la calidad suele estar más pendiente de los *aspectos formales* (que se cumpla la normativa en cuanto las disposiciones organizativas) o *materiales* (componentes objetivos que pueden medirse: ratio, equipamiento, etc.). A veces se otorga también importancia sustantiva a los *resultados* (normalmente medidos a través de pruebas de diverso tipo). Y desde luego nunca faltan las consideraciones de tipo *económico* (cuál es el costo global y el costo por niño y hasta qué punto resultan rentables las inversiones realizadas). Estamos en el mismo caso que con respecto a la *visión ordinaria* de la calidad. Tampoco es que las cuestiones aquí resaltadas dejen de ser importantes. Es más, dado que se refiere a compromisos sociales asumidos por la Administración Educativa, ninguna de esas consideraciones podría estar ausente de una *visión completa* de la calidad educativa. Pero así y todo siguen siendo insuficientes para dar una perspectiva completa.

La *visión profesional*, lo que va apareciendo en las publicaciones especializadas sobre el tema, incorpora algunos otros elementos que resultan de gran interés: los valores, el nivel de satisfacción, la acción formativa de los profesores, la cultura institucional, el clima de las clases. La *calidad* se convierte en una realidad más compleja y en la que es preciso considerar muchos más elementos.

Quisiera traer aquí a colación, aunque sea como mero recordatorio, los que a mi modo de ver son tres componentes básicos de la calidad. Ya he hablado de ellos en publicaciones anteriores³:

³ Puede verse el texto completo mi trabajo "O reto da calidade no ensino" en la *Revista Galega de Educación*, Nº 8. Pag.49-68

Cuando pretendemos aplicar el concepto de calidad a la educación, esas tres acepciones de la calidad (la calidad referida a los valores, la calidad referida a los procesos y resultados y la calidad referida al nivel de satisfacción) se complementan: podemos decir que estamos ante una escuela de calidad o ante un programa educativo de calidad o ante un profesor de calidad o ante un material didáctico de calidad cuando podemos reconocer en ellos los cuatro componentes citados:

- una identificación con valores formativos claves: que esté comprometido/a con los valores educativos que forman parte del hombre de final de siglo, con lo que la educación pretende aportar al desarrollo integral de las personas y de la sociedad en su conjunto.

- un proceso educativo reconocible como valioso en función de los parámetros aplicables a la etapa de la educación infantil. Hoy en día se tienen ideas ya notablemente avanzadas y compartidas con relación a las características básicas de un buen proyecto formativo para niños y niñas pequeños. No vale cualquier cosa. Y aunque podría haber diferencias entre propuestas diversas (por el modelo teórico de desarrollo que les sirva de punto de partida, por la orientación ideológica del proyecto, por los sistemas de regulación y financiación de que se cuente, etc.) creo que existe un consenso básico sobre ciertas características de lo que significa y contiene un programa de educación infantil de calidad. En el apartado siguiente se identifican algunos de esos contenidos generales.

- unos resultados de alto nivel: parecería absurdo pensar que un proceso, cualquiera que sea su naturaleza, podría valorarse como de calidad si los resultados obtenidos son escasos o pobres. Tampoco en educación la calidad está reñida con la eficacia. Aún aceptando que el propio concepto de eficacia es tan ambiguo como el de calidad y que precisa de consideraciones matizadas cuando ha de proyectarse sobre asuntos educativos, ello no obsta para que también sobre los asuntos educativos deban aplicarse criterios de control de eficacia (no sólo económica sino también educativa en sentido pleno y también en términos de rentabilidad del esfuerzo y del tiempo empleado, calidad de los productos, calidad de los resultados, etc.)

Pero además, como condición para todo ello pueda llevarse a cabo es preciso entrar a considerar otra serie de aspectos que se refieren a las condiciones que enmarcan (como elementos facilitadores o como fuentes de dificultad añadida) el proyecto formativo o asistencial al que se hace referencia en esos tres puntos iniciales:

- unas infraestructuras suficientes y adaptadas a las características de la situación

Recientes evaluaciones en EEUU⁴ han revelado un elevado porcentaje (en al menos 4 Estados rondaba cifras en torno al 80%) de centros para niños que eran valorados como “mediocres o pobres”. En algunos casos (que podían llegar al 40% en algún Estado) la situación llegaba a constituir un serio riesgo para la salud o la seguridad de los niños acogidos en el local.

Las infraestructuras (como parte de lo que he denominado en otro trabajo “calidad del diseño”) acaban constituyendo una condición básica tanto en lo que se refiere a las

⁴ Cost, Quality and Child Outcomes Study Team (1995): *Cost, quality and child outcomes in child care centers*. Dpart. of Economics. University of Colorado. Denver

condiciones de ubicación, edificio, espacios, mobiliario, recursos, etc. como en lo que se refiere a los recursos humanos y organizativos.

- un clima de trabajo satisfactorio para cuantos participan en la situación o proceso evaluado. Como veremos en un punto posterior, sólo la satisfacción de agentes y usuarios (incluyendo las familias, el personal que atiende a los niños, las personas que colaboran en el proyecto, los propios niños, etc.) garantiza que las actuaciones que se desarrollan y los resultados que se logran sean del máximo nivel. Más que ningún otro, la educación es un asunto en el que están implicadas personas. La dimensión personal del proceso educativo resulta básica. De ahí que los aspectos más ligados a lo personal (satisfacción, motivación, sentimiento de éxito, nivel de expectativas, autoestima, etc.) resulten de obligada consideración en tanto que variables condicionadoras de la calidad de los procesos y sus resultados.

Pero además de eso, y puesto que se trata de hablar de educación (o mejor aún, de *práctica educativa*), convendría tener en cuenta otras consideraciones interesantes vinculadas a la idea de calidad y sobre los cuales conviene también reflexionar:

a) que la calidad puede ser analizada como concepto general y referido a la política educativa o puede aplicarse al análisis de la intervención concreta y directa, es decir, aquel tipo de actuación que afecta realmente a los niños.

La “noción política” de la calidad por su naturaleza extensiva y general acaba contaminada por los aspectos materiales de las iniciativas y, a veces incluso, por su mera existencia. Es bien frecuente escuchar: “Mire qué bien estamos que en nuestra región se han puesto en marcha en los últimos años 200 centros o dispositivos de atención a la infancia”; o incidiendo en la vertiente económica: “Somos un país que pese a sus escasos recursos dedica un x% de su presupuesto a políticas de infancia”.

Ni una cosa ni otra garantiza que las cosas que se estén haciendo y la forma en que se hagan sean de calidad. Simplemente se constata su existencia. Kagan, Cohen y Neuman (1996)⁵ se quejan de que los centros para la infancia están muy diseminados y dependen de instituciones y organismos muy diversos. Algunos de tales organismos se contentan con el mero hecho de “tener centros” sin entrar a considerar su nivel de calidad.

Por eso es importante, creo yo, llevar el discurso de la calidad a la práctica real, a aquello que afecta directamente al cuidado o educación del niño pequeño.

b) que la calidad tiene dos dimensiones no siempre coincidentes: la **dimensión objetiva**, real, constatable (con notables dificultades técnicas y metodológicas como es fácil de suponer) y la **dimensión simbólica** (la calidad como mito, como marketing, como seña de identidad). La calidad se ha convertido, en ocasiones, en un eslogan, en una realidad virtual en la que lo que cuenta es convencer, persuadir a las audiencias de que existe calidad. Cuanto más indefinido subsista el contenido de la calidad más fácil es hacer ese juego (mucho de eso alimenta la controversia entre escuelas públicas y privadas, por ejemplo). Es más importante lo que se parece o lo que se dice ser que lo que realmente se es.

⁵ Kagan, Sh.; Cohen, N & Neuman, M. (1996) : “*The changing context of American Early Care and Education*”, en Cagan, Sh. y Cohen, N.: *Reinventing Early Care and Education: a vision for a quality system*. Jossey-Bass. S. Francisco Pág. 1-18

c) la calidad, al menos en lo que se refiere a las escuelas, no es tanto un repertorio de **rasgos que se poseen**, sino más bien **algo que se va consiguiendo**. La calidad no depende sólo de las cosas sino de los agentes. La calidad no es un estado conseguido sino un proceso de cambio y búsqueda permanente. De ahí que la mejor definición de las "escuelas de calidad" es identificarlas como "learning schools", escuelas que aprenden. No hay buenas escuelas (en ese sentido estático de quien se sabe guapo y que no precisa hacer nada para conseguirlo o mantenerlo), hay escuelas que van mejorando, que hacen de la mejora permanente una de sus orientaciones básicas.

Aproximaciones a la calidad de las escuelas infantiles

En las referencias internacionales podemos identificar tres grandes enfoques en el planteamiento de la *calidad de las escuelas infantiles*. A grandes rasgos, esos enfoques estarían centrados en las siguientes ideas:

1. - La calidad como *condición para el reconocimiento oficial*.

Son muchos los países que cuentan con una especie de catálogo de condiciones (unas referidas a elementos estructurales, otras de tipo organizativo, muchas relativas a equipamiento y recursos, etc.) que se exigen a las escuelas, centros o locales de atención a la infancia para poder ser reconocidos como tales. Se les concede *licencia* para poder atender niños pequeños en la medida en que reúnen las características citadas.

El problema de este tipo de planteamientos es que se trata de poner en relación los *inputs* del proceso (la presencia de ciertos componentes o características en el momento de inicio de la actividad: titulación de los docentes, recursos del centro, equipamiento de espacios, condiciones con respecto a la ratio, etc.) con los *outputs* (los resultados que se alcanzarán). La idea está en que a mejores condiciones iniciales mejores resultados y eso no ha quedado nunca claro en las investigaciones.

En todo caso, la exigencia de los recursos se suele justificar más en criterios políticos y administrativos que en constataciones objetivas de la necesidad a la que se debe hacer frente. Por eso suele tratarse, por lo general, de listados de condiciones o indicadores estándares, esto es, aplicables a cualquier situación y bajo idénticos criterios. Por otra parte, es bien sabido que la eficacia de los procesos educativos depende más del uso que se haga de los recursos existentes que de su mera existencia.

2. - La calidad como *proceso de desarrollo institucional*.

En la línea de lo mencionado en un punto anterior, muchos países han iniciado procesos de reforma de sus sistemas educativos, incluido el nivel de la educación infantil. Entre ellos está España.

Desde esta perspectiva la calidad se afronta como la mejora de los dispositivos institucionales, tanto en los aspectos normativos como en los sistemas de financiación, tanto en sus aspectos cuantitativos como cualitativos, tanto en las dimensiones organizativas como en las curriculares.

La calidad se construye a través de la incorporación de innovaciones tendentes a satisfacer las nuevas expectativas generadas con respecto a la atención de los niños pequeños.

La aparición de los currículos oficiales para la Educación Infantil, la incorporación a la dinámica institucional de los Proyectos de Centro en los que debe especificarse el proyecto formativo que se pretende llevar a cabo en ese centro escolar, la convocatoria de iniciativas de formación para el profesorado, la mejora de los recursos existentes en los centros, etc. constituyen hitos de referencia en ese proceso de mejora de la respuesta educativa que las escuelas están en disposición de dar a las demandas de las familias con niños pequeños.

De todas maneras, como han resaltado los investigadores de la calidad en educación, la búsqueda de la calidad no es un proceso lineal de suma de características. No se trata de ver cuáles son los rasgos de las escuelas de calidad y tratar de incorporarlas en la propia. Los procesos de mejora funcionan de manera bastante menos lineal y mucho más supeditados a los factores situacionales. En cualquier caso, los cambios y la mejora deben afectar no solamente a aspectos externos o formales de la estructura de un centro educativo sino a los elementos culturales y dinámicos del mismo:

La mejora de los centros educativos es un proceso en el que se desarrollan nuevas habilidades, conductas y creencias, que requiere un liderazgo activo en el propio centro, que requiere, igualmente, un permanente apoyo técnico y social, y todo ello debe llevarse a cabo bajo condiciones organizativas que promuevan la interacción y la búsqueda colaborativa de nuevos valores. (Fullan, 1986)⁶

3. La calidad como proceso de *implicación de la comunidad*.

En los últimos años han ido surgiendo experiencias de generalización del compromiso de la educación infantil a agentes e instituciones más allá de las escuelas.

Esta ampliación del compromiso educativo ha tenido muy fuerte repercusiones en la forma de plantear qué significa y como se consigue una educación infantil de calidad. No es sólo que se pida a la comunidad que participe en la acción educativa escolar sino que se le pide que se comprometa en *definir* qué se va a entender por calidad y en *establecer* un proceso de actuación que permita poner en práctica esa definición.

Gormley, Kagan y Cohen (1995)⁷ han señalado algunos aspectos mínimos que debe reunir cualquier consideración de la calidad desde una perspectiva ecológica:

- 1- presencia efectividad y participación de la comunidad en la planificación de la atención y educación de los niños/as.
- 2- una formación amplia y accesible de los consumidores en torno a qué deben buscar, los aspectos normativos que se precisa establecer y cómo extender esta información por los barrios. Todo ello para que todo el mundo interesado se haga una idea clara, amplia y correcta de la calidad.
- 3- un sistema de financiación adecuado, coordinado y equitativo que amplíe, en lugar de restringir, las oportunidades de las familias.

⁶ FULLAN, M.G. (1986): *"The Management of Change"* en HOYLE, E.: *The management of Schools*. Kogan Page. London. Pág. 73-86

⁷ Gormley, W.T.; Kagan, S.L. y Cohen, N.E. (1995): *Options for government and business roles in early care and education: Targeted entitlements and universal supports*. Quality 2000. Yale University. New Haven, Conn.

4- una comunidad local que demuestre una implicación activa y que realice esfuerzos claros en la mejora de la calidad de la atención y educación de los niños pequeños.

5- oportunidades de formación accesibles, rigurosas, reconocidas públicamente y acreditadas para cuantos trabajan en educación infantil.

El caso italiano (sólo en el norte de Italia) con el intento de establecer un *sistema educativo integrado* en el que participen los diversos agentes e instituciones del municipio constituye el mejor ejemplo en esa dirección. Escuela, museo, iglesia, servicios de la administración local, iniciativas de artesanos, asociaciones profesionales, etc. constituyen una red amplia de recursos implicados en el desarrollo de una atención integral y multidimensional a los niños pequeños.

Otra experiencia particular con una orientación similar, aunque menos formalizada, es la que se ha puesto en marcha a través del movimiento de las *ciudades educadoras*. También en este caso estamos ante iniciativas tendentes a mejorar la calidad de las respuestas ofrecidas a los niños tanto en lo que se refiere al mobiliario urbano, como a la organización de los espacios, al establecimiento de recursos para el aprendizaje y el ocio, la potenciación de la comunicación inter-generacional, etc.

Un sentido similar de implicación de la comunidad se ha desarrollado en Nueva Zelanda a través del denominado "*chartering system*". Es la comunidad la que debe solicitar la apertura de su escuela infantil. Solicitud que debe ir acompañada de un proyecto que debe responder simultáneamente a las condiciones generales marcadas por la legislación (en lo que se refiere a la estructura básica, la ratio, el tamaño de los grupos, la titulación del profesorado, etc.) y a las necesidades específicas de la comunidad que solicita la escuela (para lo que se hace necesario un proceso enormemente importante de discusión entre todos sobre cuáles sean esas necesidades y cómo se puede hacerles frente).

Hoy parece consolidarse la idea de que la atención a los niños pequeños trasciende la acción escolar y que se trata de una tarea lo suficientemente abierta como para que puedan y deban participar en ella y compartir la responsabilidad todos los agentes sociales. En algunos países esta idea ha ido concretándose en iniciativas bien interesantes:

- empresas que van abriendo guarderías en sus centros para que los niños pequeños puedan estar cerca de sus madres/padres o que establecen diversos sistemas de liberación - flexibilización del trabajo para que, sobre todo las madres, puedan atender mejor a sus hijos (en su primer año, cuando están enfermos, etc.)

- asociaciones cívicas y de voluntarios que colaboran de forma activa en el desarrollo de ciertas partes del proyecto formativo (apoyando a las familias, llevando a cabo acciones complementarias dirigidas a niños con necesidades educativas especiales, financiando actividades o servicios, etc.)

Desde esta perspectiva se entiende que la escuela (en el concepto tradicional que nosotros tenemos de ella) no está en condiciones de cubrir adecuadamente y por sí sola las demandas de los niños. Contando con la colaboración de toda la comunidad se hace posible una mayor "calidad de vida" (no sólo calidad de la oferta educativa) de los niños y niñas, y también de sus familias.

En resumidas cuentas, la calidad constituye una especie de paraguas bajo el que se cobijan ideas, propósitos y condiciones de diverso signo. La cuestión fundamental, más allá de cualquier disquisición conceptual o lingüística, reside en que estamos hablando de que los servicios de atención a la infancia funcionen bien (lo mejor posible) y ofrezcan una respuesta adecuada a las necesidades de los niños y de sus familias. Esa es la idea que ha manejado la Comisión Europea (a través de la Red de Atención a la Infancia de la Unión Europea) al establecer sus criterios de *Calidad en los Servicios para la Infancia*. Lejos de entrar en consideraciones complejas sobre la calidad, su mensaje claro es que los servicios para la infancia deberían centrarse en garantizar que los niños y niñas europeos tengan la oportunidad de experimentar:

...una vida sana; unas vías de expresión espontánea; el que se les reconozca y valore como individuos; el reconocimiento de la dignidad y autonomía en sus acciones; confianza en sí mismos y entusiasmo por aprender; un entorno estable de aprendizaje y atención; la amistad y cooperación de los demás; la igualdad de oportunidades sin que haya diferencias por razón de sexo, raza, discapacidad, variedad cultural, etc.; apoyo como miembros de una familia y una comunidad,; la felicidad...⁸

II Los factores básicos de la calidad

En este segundo apartado quisiera entrar a considerar los aspectos que definen y condicionan el análisis de la calidad en la educación infantil. ¿Qué tipo de aspectos merece la pena considerar cuando estamos hablando de la calidad en la educación infantil?

En el cuadro N° 2 se presenta la calidad en el centro de un polígono con cuatro vértices. Cada uno de tales vértices se corresponde con uno de los factores señalados como de *necesaria consideración* en el tema que abordamos. En resumen, la calidad viene referida a 4 grandes ámbitos de referencia: las familias, el ambiente escolar, el curriculum y los maestros/as.

Cada uno de esos espacios contiene todo un conjunto de condiciones que puede ayudarnos a entender cuáles son algunos de los parámetros de la calidad cuando la referimos a la educación infantil. En el cuadro N° 3 se enumeran esos aspectos.

Por supuesto que podrían mencionarse otros o hacer una lectura distinta de los aspectos aquí mencionados. No he intentado hacer un listado completo de factores sino una selección de los que, desde mi punto de vista, resultan, como señalaba antes, de *necesaria consideración*.

a- Las familias.

En el apartado de las familias están incluidos cuatros aspectos de diversa naturaleza.

En **primer** lugar, conviene resaltar que, dado que buena parte de los modelos de análisis de la calidad provienen del mundo de la producción y los negocios, casi todos ellos parten del reconocimiento general de la “satisfacción del cliente” como un referente básico de la calidad. No hay, en ese enfoque, una calidad en abstracto y, aunque la hubiera serviría de poco alcanzarla si quienes son sus destinatarios no la valoran como tal.

⁸ FERRADAS, L. (1998): “Avaliação da qualidade do Programa Pré-escolar na Casa”. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago de Compostela. Pág. 38

En este sentido, la idea de los padres como “clientes” o *consumidores* de la oferta educativa para niños pequeños pretende destacar la diferencia entre el mero *usuario* de un servicio público que acepta aquello que le dan sin discutirlo y el *cliente* que se considera legitimado para exigir un servicio de calidad pues bien lo paga él (o se paga con sus impuestos) bien se trata de algo a lo que tiene derecho (y por tanto no depende de la voluntad o buena disposición del gestor del servicio)⁹.

El reconocimiento social de la atención a la infancia como un derecho de los niños y de sus familias ha supuesto un cambio sustancial en lo que se refiere a la forma de aproximarse a los servicios de atención a la infancia. No se trata ya de que se nos ayude, de cualquier manera, a atender a nuestros hijos. Ahora estamos en condiciones de exigir lo mejor para ellos: lo mejor en instalaciones, en profesionales, en recursos, en programa formativo, etc.

Este sentimiento, como tantas otras cosas, ha evolucionado más en las ciudades que en las zonas rurales (si sólo hay una escuela unitaria o un colegio en el entorno de poco vale la posibilidad de exigir, al final uno acepta lo que tiene); y es más patente en las familias con algún nivel cultural que en las que carecen de él.

El **segundo** aspecto a destacar aquí se refiere a la “*visión de la calidad*” de los padres y madres. Con frecuencia los modelos de análisis de la calidad están basados en las percepciones de los maestros y de los expertos sobre el tema. Pero no puede dejarse de lado la idea que los padres se hacen sobre qué es y qué características debe reunir una *educación infantil de calidad*.

Es frecuente que los padres valoren más la seguridad de los niños que la riqueza de las experiencias formativas que se les ofrezcan, que al final se sientan más satisfechos si ven que sus hijos aprenden rápidamente a leer y escribir que si los ven jugando a los disfraces o sentados en la rueda de los cuentos.

La importancia de considerar la perspectiva de los padres no se deriva de su acierto a la hora de identificar correctamente los rasgos esenciales de la calidad. Con seguridad que algunas de sus percepciones pueden ser erróneas o incompletas. Pero lo importante es que se les toma en consideración, que se les implica en el diseño y configuración del trabajo a realizar con sus hijos. Eso les aproxima a la realidad de las aulas y a las auténticas posibilidades formativas de las experiencias que allí se llevan a cabo. De esta manera también ellos van evolucionando en su visión de lo que es más positivo y menos positivo en educación infantil. Y no debemos olvidar lo que su sentido común y su más intenso y directo conocimiento de sus hijos puede aportar también a las maestras como referentes para el trabajo a desarrollar en el aula.

Al final, la mejora de la calidad viene vinculada al hecho de que maestras y familias van configurando una estrategia compartida de apoyo al crecimiento del niño o niña pequeño. Y esto nos lleva al **tercero** de los aspectos mencionados con relación a las familias: la incorporación de *estrategias de implicación de las familias*.

⁹ Las palabras siempre pueden jugarlas malas pasadas. Es posible que alguien utilice los términos *cliente* y *usuario* justamente en el sentido contrario al aquí expuesto: entendiéndolo que el cliente no tiene más remedio que aceptar lo que le dan mientras que el *usuario* es aquel que toma libremente la opción de utilizar o no un servicio según la valoración personal que haga de él. En cualquier caso no es un problema de palabras sino de destacar la diversa mentalidad social y el diverso protagonismo que una y otra conceden a las familias con relación a la oferta educativa que se les ofrece para sus hijos.

Uno de los rasgos comunes atribuidos a las escuelas infantiles de alta calidad ha sido siempre el nivel de implicación de las familias que habían logrado incorporar a sus programas. La implicación pasa por diversos grados: desde el simple conocimiento de lo que se hace en la escuela al reconocimiento por parte de los padres del valor que eso tiene para el desarrollo integral de sus hijos; de la simple asistencia “por cumplir” a las reuniones convocadas por la maestra a la preocupación constante por la marcha de sus hijos en cada una de las áreas del desarrollo; de la participación en algunas actividades complementarias (una salida al campo, una visita, una obra de teatro, etc.) a la implicación real y sistemática en el desarrollo de las actividades formativas de la escuela.

Uno de los rasgos más mencionados de las escuelas infantiles de calidad se sitúa, justamente, en su capacidad para ir diseñando estrategias que hagan posible y potencien la participación de las familias en la actividad educativa. Y cuanto más intensa y sistemática sea su implicación mayor nivel de calidad será atribuible a esa escuela.

Por contra, la realidad de las relaciones educadoras - familias suele resultar bastante contradictoria. Por un lado, no es infrecuente que las investigaciones detecten la presencia frecuente de prejuicios entre madres y educadoras que tienden a cristalizar en una especie de desconfianza mutua y a niveles bajos de comunicación y apoyo mutuo¹⁰. Y por el lado contrario, también se hace referencia a que uno de los enemigos de la mejora de los centros de atención a la infancia es la hipersatisfacción de las familias con respecto a la atención que reciben sus hijos pequeños (esa satisfacción lleva a la despreocupación y ésta a la ausencia de exigencias y presión hacia la mejora). Esta segunda situación es la que nosotros mismos hemos podido constatar en un reciente estudio realizado sobre las Escuelas Infantiles en Galicia¹¹

Aunque pertenece a otro rango de cosas, no podemos dejar de considerar aquí, como **cuarto** aspecto, la importancia de tomar en consideración la particular *sensibilidad multicultural* que se haya generado en cada escuela infantil.

La forma en que se acepta y se integra en la dinámica diaria a niños diferentes y a sus familias, la forma en que el respeto a la diversidad y la valoración positiva de las diferencias (de raza, sexo, condición social y cultural, capacidades personales, etc.) están efectivamente integradas en la *cultura institucional* (y en la vida de cada clase) constituye un elemento básico de la calidad (por lo que tiene que ver con los valores que defiende la educación) de las escuelas de educación infantil. A veces los niños pequeños deben pagar la discriminación que el medio social (e indirectamente la escuela) ejerce sobre sus familias. Es probable que la escuela, por sí sola, no tenga fuerza suficiente como para neutralizar esa discriminación del medio. Pero, desde luego, puede imponer su propio fuero dentro de la escuela y tratar de que el trabajo sobre las actitudes de los niños pueda llegar a alterar poco a poco en los niños los estereotipos que dificultan la visión multicultural de los mayores.

Y para finalizar, aunque se trata de un aspecto básico de cualquier acción social o educativa, el **quinto** aspecto a mencionar aquí se refiere a la cuestión de la calidad en los servicios a la infancia no puede dejar nunca de lado el tema de la *equidad*.

En la 8ª Conferencia Europea sobre Calidad en la Educación Infantil a la que ya he aludido en un punto anterior, se ha vuelto a insistir en el hecho de que todavía subsisten

¹⁰ Powell, D.R. (1989) : *Families and Early Childhood Programs*. National Association for the Education of Young Children. Washington D.C.

¹¹ Estudio previo para el Consello Escolar de Galicia: *As Escolas Infantís en Galicia* Informe 1998 sobre la Situación de la Educación en Galicia.

escuelas ricas y escuelas pobres. Y que normalmente suelen coincidir con escuelas para ricos (las escuelas ricas) y escuelas para pobres (las escuelas pobres). Con lo cual, la discriminación, la falta de igualdad de oportunidades comienza desde la infancia y se convertirá en una bola de nieve cuyo destino inapelable es la exclusión social de los afectados.

b- el ambiente escolar

La segunda gran dimensión de la calidad de la escuela infantil tiene que ver con la forma en que está organizado y la forma en que se saca partido al medio escolar. Cuando hablamos de *medio escolar* hemos de considerar en él tanto los aspectos físicos de la institución (los elementos estructurales, los espacios, el mobiliario, el *entorno físico* en el que se sitúa la escuela, etc.) como los *aspectos formales* de la misma (la organización de los tiempos, los sistemas de gestión, la normativa de funcionamiento, etc.) y también el *clima o cultura institucional* (la relación entre las personas, el sistema de trabajo, la identificación con la institución, etc.).

Desde hace mucho tiempo se sabe en educación que las escuelas y las aulas no son sólo el *locus* donde se produce la educación (algo secundario, sin incidencia en el proceso educativo) sino que se convierten en un agente básico a la hora de organizarla y enriquecerla: “*dime cómo es tu escuela y te diré qué tipo de educación hacéis en ella*”.

Varios aspectos ha ido recogiendo la literatura especializada en torno al tema del *ambiente escolar*. Se trata de componentes de diversa naturaleza (en consonancia con la pluralidad de aspectos que se recogen, como acabo de señalar, en la denominación *ambiente escolar*). Entre esos aspectos o condiciones del ambiente convendría destacar los siguientes:

- que sea un ambiente *rico en estimulaciones*.

La función básica de una escuela o un aula de educación infantil es justamente estimular la curiosidad de los niños y niñas. Ellos y ellas se tienen que sentir retados por la riqueza de estímulos que les ofrece el nuevo espacio al que se incorporan: cosas para ver, para usar, para estar, para organizar, para experimentar cómo son y cómo funcionan, etc.

Por eso suele insistirse tanto en la importancia de contar con un equipamiento polivalente que provoque e invite a participar. Una clase casi vacía, con las paredes libres, con materiales escasos (o muy especializados: tipo cuadernos y lápices) deja siempre la sensación de monotonía y nula estimulación. Todo lo contrario de las clases habituales en esta etapa donde las paredes están llenas de imágenes llamativas y diversas; las estanterías llenas de recursos de diverso tipo que parece que te están invitando a tomarlos para jugar con ellos; el espacio de la clase dividido en ambientes diferentes que son un mensaje patente de cosas que hacer.

Lo que aporta la etapa de infantil a la familia es que aquí los niños y niñas van a poder descubrir muchos mundos nuevos a los que les sería difícil llegar en su casa. Y que lo van a hacer en compañía de otros niños y niñas y de su maestra que harán, en ambos casos, de catalizadores de nuevas experiencias y de espejo en el que mirarse y aprender por imitación y estimulación mutua. Por eso la estimulación (una estimulación real, que reside en la actitud de las personas, en la naturaleza de las cosas que se hacen y en la disposición de los espacios) juega un papel tan importante en el desarrollo de una educación infantil de calidad.

- que sea un ambiente potenciador de la *calidad de vida*.

Otro aspecto importante es que el ambiente contribuya a la calidad de vida de los niños y niñas que pasan en él una parte muy importante de su tiempo.

En este apartado hemos de considerar tanto los aspectos que afectan a la seguridad e higiene como aquellos otros que tienen más que ver con la potenciación de las actividades propias de esta etapa.

Al primero de esos apartados (seguridad e higiene) pertenecen aquel tipo de condiciones que forman parte de las recomendaciones (arquitectónicas, de uso de materiales, de configuración de los espacios) que suelen recogerse en los manuales al uso: columnas y muebles sin aristas, objetos no cortantes, muebles que no puedan caerse con facilidad (por ejemplo biombos, estanterías, etc.), objetos que no se puedan tragar, que no sean tóxicos, etc. Pero a ese mismo apartado pertenecen también otros aspectos que no siempre se toman en consideración: que sea un espacio con luz abundante y natural; que el espacio sea amplio de manera que no haya que estar siempre quieto o molestando a los otros, que no haya un alto nivel de humedad, etc.

Al segundo de los apartados (optimización actividades educativas) pertenecen aspectos como la disponibilidad de un espacio amplio y polivalente, el poder contar con un espacio exterior rico en posibilidades, el contar con espacios organizados de tal manera que permitan combinar el descanso con la actividad, y la actividad reposada con la actividad frenética, disponer de mesas y sillas que sean cómodas, tener resuelto el tema de las barreras arquitectónicas, etc.

En definitiva se trata de concebir el espacio escolar como un espacio en el que se vive y en el que tanto maestros como niños han de poder vivir con una buena calidad.

- contar con un *entorno de calidad*.

Los modelos de Educación Infantil que tratan de resaltar la importancia de las relaciones de la escuela con el entorno (recordemos la propuesta italiana del *sistema formativo integrado*) son especialmente sensibles a este punto.

Puesto que se trata de abrir la escuela al entorno para llevar a cabo un trabajo educativo bien combinado, resulta insuficiente con considerar las condiciones de calidad que ha de reunir el *ambiente interior* de la escuela. Importa también tomar en consideración lo que el contexto exterior (al menos el más próximo a la misma escuela) ha de reunir.

Algunas administraciones educativas (sobre todo en el caso de Ayuntamientos responsables de la educación de niños pequeños) han planteado una serie de exigencias rigurosas a la hora de poner en marcha iniciativas públicas y de aprobar, en su caso, las privadas: que la escuela tenga anexo un parque al que los niños puedan salir, que no esté en un entorno contaminado, que no existan peligros importantes para los niños (por el tráfico, accidentes geográficos u otros). En algunos casos¹² se busca la ubicación de un huerto escolar o de un espacio capaz de albergar algunos animales que cuiden los niños, etc.

¹² El modelo Agazziano es un magnífico ejemplo de cómo ese contacto directo con la naturaleza y los animales actúa como gran mecanismo de provocación intelectual y afectiva para los niños.

Al margen de estos dispositivos materiales, la calidad del entorno se puede valorar también a través de los servicios de que se puede disponer para el mejor cuidado de los niños. En algunos casos esos servicios pueden estar relacionados con cuidados directos a los niños (por ej. los programas de salud bucal con revisiones periódicas por parte de los servicios odontológicos de la zona que se están llevando a cabo en algunos municipios madrileños), en otros casos con compromisos vinculados al desarrollo de un programa educativo de calidad (la visita guiada al museo, el pase de películas en el cine, la visita a los artesanos, la visita a la escuela por parte de los servicios municipales como la policía, los bomberos, etc.). Phillips (1996)¹³ insiste en esta condición: al hablar de calidad no podemos quedarnos en un análisis *in-door* (la calidad de los recursos internos del centro o servicio) sino que es preciso considerar todo el conjunto de infraestructuras y dispositivos de apoyo de que dispone la comunidad.

- la gestión adecuada de los *recursos*.

También este aspecto, aunque situado a otro nivel, cuenta como uno de los requisitos de una buena educación infantil.

Es bien cierto que, a lo menos en las escuelas públicas, el tema de la gestión de los recursos nunca ha constituido un problema para las maestras. Sobre todo porque no tenían recursos que gestionar. Los nuevos aires liberalizadores han introducido algunas nuevas posibilidades aunque está por ver hasta qué punto se hace posible la obtención de financiación suplementaria para los centros. Lo que sí ha de hacerse, en todo caso, es exigir un mayor compromiso por parte de las autoridades locales y quizás también por parte de otras fuerzas sociales dispuestas a participar con la escuela en el desarrollo de un mejor trabajo educativo con los niños pequeños.

La gestión de los recursos, sean éstos muchos o pocos, ha de ser coherente con los criterios que aquí se van señalando: una clase rica en estimulaciones y en posibilidades de acción; que permita un standard de calidad de vida aceptable y que el tiempo que se haya de pasar en ella no sólo sea fructífero sino agradable.

Además de todo ello habrá que mencionar, aunque sólo sea de paso por su obviedad, las condiciones de claridad, consenso y rigor contable que requiere la gestión de los recursos.

- la atención a los *componentes organizativos* sustanciales.

Los estudios sobre Educación Infantil están llenos de referencia a cierto tipo de elementos organizativos que constituyen aspectos esenciales en el desarrollo de una educación de calidad en esta etapa educativa.

Se trata de aspectos tales como el *número de niños* por aula, la *ratio* maestra / niños (número de niños a los que debe atender una sola maestra), la *ratio* adulto/niños (número de niños por adulto: es frecuente en muchos países que en el aula de infantil estén actuando dos o tres adultos, uno de los cuales es el maestro y los otros pueden serlo o no), el sistema de *organización de los grupos* (si los grupos están organizados por edades o bien si están integrados niños de diversas edades)¹⁴, el sistema de *organización del trabajo* (si el trabajo se

¹³ PHILLIPS, D (1996) : "Reframing the Quality Issue", en Cagan, Sh. y Cohen, N.: Reinventing Early Care and Education: a vision for a quality system. Jossey-Bass. S. Francisco Pág. 43-64

¹⁴ Algunos modelos de Educación Infantil (por ejemplo, las escuelas municipales de Brescia) han adoptado esta estrategia como un aspecto clave en su actuación: mantienen grupos con niños de diversas edades porque ello, dicen, potencia la riqueza de los intercambios y resulta muy estimulante, sobre todo para los más pequeños.

hace siempre cada clase por separado o si hay momentos en los que trabajan niños y niñas de diversas clases), etc.

Algunos de estos aspectos tienen que ver también con los recursos de que se dispone y la capacidad de uso que se tiene con respecto a ellos (el uso del patio: sólo los niños pequeños o compartido con niños de cursos superiores; el gimnasio, los baños, la biblioteca, etc.); con las actividades que se desarrollan (siempre en la misma clase, en clases distintas y especializadas, etc.).

Parece existir un fuerte consenso entre los estudiosos de la educación infantil en la gran importancia que tienen estos componentes organizativos a la hora de plantearse una acción educativa de calidad.

Pero, además, los estudios sobre calidad en la educación han ido identificando todo un conjunto de factores o condiciones organizativas que aparecen como características constantes y, en cierta manera, también como signos de identidad de los centros educativos de calidad:

- a) un liderazgo muy orientado a la calidad de la acción educativa de la institución;
- b) una fuerte preocupación (en todo el conjunto de la institución) por los temas de la organización del proyecto formativo;
- c) buenas relaciones con la comunidad local y dispositivos de apoyo por parte de ésta;
- d) una definición clara de los propósitos educativos de la institución y expectativas elevadas con respecto a su consecución por parte de todos los niños y niñas atendidos;
- e) un sistema eficaz de supervisión y evaluación de los procesos;
- f) un clima interno favorable a la innovación y a la revisión de las actividades;
- g) una buena atención a la formación permanente del personal;
- h) relaciones fuertes con las familias y dispositivos que faciliten su implicación en las tareas de atención a los niños.¹⁵

3. el currículum

El tercer aspecto básico en la definición de la calidad de un programa de Educación Infantil se refiere al CURRÍCULUM que se lleva a cabo.

La idea y el sentido de una perspectiva curricular en esta etapa educativa ha resultado de una enorme importancia. Hay que recordar que todavía existen muchos países en los que no está definido el currículum escolar para el trabajo con niños pequeños. O dicho de otra manera, la educación infantil no adopta el sentido formal y regulado que implicaría su “curricularización”. En unos casos la situación se debe a deficiencias en el desarrollo institucional de este nivel educativo (los gobiernos y los responsables educacionales no están dispuestos a asumir el coste económico y el compromiso político que supone su

¹⁵ ZABALZA, M.A. (1995): “O reto da cualidade no ensino”. *Revista Galega do Ensino*, Nº 8. Pág. 49-68.

reconocimiento curricular), en otros casos se debe a posturas contrarias a proyectar los modelos curriculares sobre una fase tan temprana de la vida escolar de los niños y niñas.

Si bien los planteamientos curriculares se han extendido a todos los países y tienen un reconocimiento generalizado en lo que se refiere a la escolaridad obligatoria, no sucede así con la etapa de la educación infantil (o educación en los primeros años, como se denomina en muchos países). En lo que se refiere a dicha etapa educativa existen aun fuertes controversias¹⁶.

Sin embargo, aceptando las necesarias matizaciones en la forma de entender lo que significa el curriculum y la visión curricular de los programas formativos para niños pequeños, no me cabe ninguna duda de que la incorporación de esta perspectiva a la educación Infantil ha supuesto un cambio sustancial y positivo. Justamente por eso, entiendo yo, que el curriculum constituye uno de los referentes básicos de la calidad en la educación Infantil: un buen curriculum marca la diferencia entre programas mediocres y programas y escuelas excelentes.

Varios aspectos convendría señalar en este apartado como condiciones curriculares para que la actuación educativa en las escuelas infantiles resulte de calidad reconocida.

a.- Entender la actuación escolar como una ampliación del marco de experiencias de los niños y niñas.

El proyecto formativo que se le encarga a las escuelas infantiles tiene como idea básica la de crear un escenario de juego, trabajo y convivencia en el que los niños tengan la oportunidad de enriquecer sus registros experienciales.

La escuela está llamada a completar las experiencias ordinarias de la vida del niño en su familia (incorporando aquel tipo de situaciones que la familia no está en disposición de ofrecer) y enriquecer el disfrute y provecho que los niños puedan sacar de ellas (tanto a nivel intelectual, como social, de desarrollo de habilidades y actitudes, etc.)

Una escuela monotemática en sus actividades¹⁷, poco estimulante en las propuestas que hace a los niños, escasa en recursos y posibilidades de llevar a cabo procesos alternativos, etc. Está en pobres condiciones para cumplir con esta condición básica.

Por el contrario, una escuela llena de estímulos, con espacios diversificados en los que los niños pueden optar por desarrollar actividades muy diferentes y en condiciones también diversas, con posibilidades claramente divergentes respecto a las que los niños pueden tener en sus casas, está sin duda en mejores condiciones de ofrecer un curriculum valioso a los niños.

b- Llevar a cabo una propuesta curricular multidimensional.

La multidimensionalidad queda, en este caso, vinculada a la visión comprensiva del trabajo educativo con niños pequeños. La cuestión fundamental es que la escuela lleve a cabo un tipo de intervención formativa con capacidad de producir, facilitar o dar cabida a mejoras mantenidas en los diversos ámbitos del desarrollo infantil.

¹⁶ Aun hace poco, charlando con un colega italiano, mostraba su enfado con relación a un amigo común "acusándole" de que: "ffijate, me decía, hasta pretende curricularizar las escuelas maternas. Es el colmo".

¹⁷ Recuerdo que mi hija pequeña se quejaba al regresar por la tarde de la guardería : " Jol, qué rollo, otra vez hemos estado haciendo palotes" .

Este es probablemente el sentido originario y más importante de la visión curricular de la escuela. El compromiso educativo de la escuela, definido y concretado en el curriculum que pone en marcha, está orientado a cubrir todas las áreas del desarrollo. Eso es lo que trata de concretar el curriculum de esta etapa y de las siguientes: qué aspectos del desarrollo infantil pueden ser reforzados y estimulados desde la escuela y a través de qué medios.

Hace ya años que en los países en los que existe un curriculum oficial nos hemos acostumbrado a pensar en la educación infantil (y también en el resto de las etapas educativas) como en el apoyo sistemático y controlado a todos los ámbitos infantiles: la dimensión social, la dimensión cultural, la dimensión cognitiva y la dimensión afectiva.

Cada una de esas dimensiones pueden ser abordadas tanto individualmente (cada una de ellas por separado, con actividades y experiencias destinadas a potenciar alguno de sus componentes) como de forma globalizada (buscando actividades y experiencias que requieran la aplicación conjunta de varios de dichos ámbitos).

En todo caso, al menos en mi opinión, no sería una buena escuela infantil aquella que llevara a cabo una acción sesgada sobre las diversas capacidades y dimensiones del desarrollo. Tirar mucho de una de ellas desconsiderando las otras (o suponiendo que los progresos en una de ellas traerán como consecuencia natural los progresos en las demás) puede dar lugar, a la larga e incluso a la corta, a un proceso desequilibrado de desarrollo e, incluso, a pérdidas de difícil recuperación.

Ese es el riesgo que corren algunas experiencias excesivamente centradas en el desarrollo cognitivo de los niños con programas muy conductistas destinados a anticipar el desarrollo de las capacidades intelectuales de los niños. Otro tanto puede suceder con algunas posiciones que rechazan cualquier tipo de intervención escolar porque se entiende que lo valioso en esta etapa es que los niños jueguen solos o con otros niños son preocuparse de más (es decir, que puedan desarrollar su dimensión social sin preocuparse de nada más).

c- La continuidad

La idea de la continuidad constituye otro de los elementos condicionantes de toda acción formativa¹⁸. Cabe suponer que la capacidad de impacto de una acción formativa tiene mucho que ver con la gradualidad del propio proceso (de forma que las fases posteriores del mismo se apoyen y continúen las anteriores y todo el conjunto venga caracterizado por la coordinación y coherencia).

Continuidad se opone a asistematicidad, a yuxtaposición, a atomismo. Es decir, a que las cosas se hagan de forma puntual y sin planificar (“todos los días se nos ocurren cosas interesantes que hacer, no es preciso tener un plan”); a que el trabajo en las aulas no sea sino la mera acumulación de experiencias cada una de las cuales se inicia al acabar la anterior pero sin que tenga nada que ver con ella; a que las propuestas que se planteen a los niños sean actividades simples y de escaso calado de forma que ellos van de una a otra sin ningún tipo de orientación ni línea de unión entre ellas (clases en la que hay mucha acción pero siempre en formatos cortos y desconectados entre sí).

¹⁸ Para no tener que repetir aquí consideraciones hechas en otro lugar, me repito a mi trabajo: “*La continuidad en la Educación Infantil*”, en Ovejero, Ma. Paz: *La Educación Infantil UNED*. Madrid.

La continuidad tiene que ver con la coordinación horizontal de las actuaciones formativas: lo que están llevando a cabo los diferentes agentes de la formación del niño (lo que hacen los adultos que tienen a su cargo el niño, si son varios docentes, o entre los docentes y los otros adultos presentes como conserjes, cocineros, jardineros, etc.) y lo que se hace en los diversos ambientes de vida del niño (lo que se hace en la escuela, en la familia, en los otros contextos de acción del niño). Lo importante en estos casos es tener un horizonte formativo y de trato común y complementario (lo que en absoluto significa que tenga que ser idéntico, porque con ello se perdería la riqueza y variedad de experiencias y relaciones que se le ofrecen al niño en cada uno de esos ambientes).

La continuidad tiene que ver también con la coordinación vertical del proceso de trabajo con los niños a lo largo de las diversas fases o momento de su escolaridad. El proyecto educativo que se le ofrece debe estar organizado en el sentido que se resalte esa gradualidad y progresividad en las propuestas de actuación que se le presenten. Las actividades del primer año deben continuarse enriquecidas (en cuanto a complejidad, extensión y profundidad de las actuaciones) en los siguientes años, de manera tal que al final de los tres años de Educación Infantil se tenga la clara conciencia de haber recorrido con los niños un camino de avance efectivo y sostenido en las diversas áreas de su desarrollo.

En estos momentos se está reclamando, además, que la continuidad se establezca también en el cambio de etapa de manera tal que el tránsito de infantil a primaria se desarrolle sin rupturas ni saltos en el vacío. Italia acaba de promulgar una legislación específica para facilitar ese tránsito y son muchos los países europeos donde se llevan a cabo programas de facilitación (intercambiando profesorado; desarrollando actividades conjuntas en el último año de infantil y primero de primaria; estableciendo una fase mixta, una especie de semestre intermedio entre una etapa y otra, organizando los espacios de manera similar al final de infantil e al comienzo de primaria, etc.).

d- incorporar contenidos y actividades formativas de alto nivel.

Lo de “alto nivel” no ha de entenderse aquí en función de su dificultad (como si quisiéramos que los niños pequeños pensaran y actuaran como niños mayores) sino en su capacidad de impacto en el desarrollo. Contenidos y actividades que supongan un reto permanente para el niño y que le empujen a buscar nuevas soluciones.

La literatura especializada suele insistir en la necesidad de enriquecer los currícula de esta etapa de ciertos procesos vinculados al desarrollo sostenido del niño:

- reforzar formas de representación simbólica

De manera que se realice el salto gradual de los elementos más operativos e icónicos a los de representación, con el consiguiente enriquecimiento de los repertorios de signos y la posibilidad de establecer nuevos esquemas interpretativos de la realidad.

- incluir aprendizajes a partir de movimientos exploratorios y acciones

Evitando un academicismo prematuro de la etapa. El conocimiento se asienta mejor si el propio niño puede desarrollar y vivenciar todo el proceso.

- incluir experiencias de aprendizaje colectivo que sirva de base a la apropiación individual del conocimiento.

Vigotski ha resaltado la importancia de esa “fase coral” en el aprendizaje infantil. Los niños pasan por un momento en el que imitan a los demás. Esa imitación les sirve de exploración de su propia competencia y de ajuste de la acción iniciada. Progresivamente irán independizándose del modelo exterior para ir asegurando su propio estilo de acción y estableciendo los esquemas conceptuales y las destrezas motrices que exige su realización.

Nuestra tarea es ofrecerles oportunidad para que este proceso se establezca y los unos vayan estimulando la acción de los otros y recibiendo, a su vez, la estimulación de ellos.

- incluir formas culturales de conocimiento e identidad

Otro de los esfuerzos formativos de la Educación Infantil está orientado a mejorar la integración cultural de los niños y niñas. Una integración que parte del reconocimiento (y aprecio) de los rasgos culturales que definen su identidad cultural. Las costumbres, las fiestas y celebraciones, la música, las formas de producción, los sistemas de relación social pueden ser aproximados a la percepción analítica del niño y a su disfrute.

- incluir el desarrollo personal y moral

La importancia del desarrollo intelectual en esta etapa no puede hacernos olvidar que el niño progresa como un todo y que todas las dimensiones de su personalidad se ponen en juego en la experiencia escolar.

El niño se presenta en el aula de infantil como una persona, como un individuo que se está construyendo a sí mismo en un proceso apasionante pero difícil. Una especial sensibilidad y un respeto consistente debe impregnar todas las acciones escolares durante esta fase en la que no serán infrecuentes las crisis, los retrocesos y los saltos.

Otro tanto cabe decirse con respecto al desarrollo moral por parte del niño y niña pequeños. La escuela les ofrece múltiples retos para sujetar sus impulsos, aceptar las normas, a afrontar las frustraciones y, en definitiva, ir asentando una moralidad incipiente.

- desarrollar experiencias de aprendizaje que sirvan de base a desarrollos posteriores.

La Escuela Infantil es el momento adecuado para establecer los cimientos de lo que será un desarrollo personal, afectivo, social y cognitivo equilibrado y bien enfocado. Pero para que ello se produzca es preciso llegar a conseguir efectos educativos profundos y estables en los niños: gusto por hacer cosas, actitud de exploración, capacidad de implicarse en las iniciativas del grupo, capacidad de hacerse preguntas y autoestimularse, autonomía etc.

De ahí que sean tan importantes los hábitos (o “tendencias” como los llama Carr) en esta etapa educativa por cuanto sientan las bases de las capacidades y actitudes ante las cosas, las acciones, las personas, etc.

Buena parte de los estudios que se están haciendo en estos momentos para evaluar la calidad de los programas de Educación Infantil entran a considerar principalmente este tipo de progresos en los niños (Bertram y Pascal, 1998¹⁹; Carr, 1998²⁰, Laevers, 1998²¹)

e) Incorporar sistemas de evaluación y autoevaluación orientados a la mejora del proceso.

Carece de sentido hablar de calidad si no nos referimos simultáneamente al tema de la evaluación (o “documentación” como prefieren denominarlo los italianos). La evaluación actúa como una especie de “ojo de buey” que nos permite chequear periódicamente cómo van las cosas y en qué medida vamos siendo coherentes con los parámetros establecidos como guía general del proyecto formativo o asistencial que pretendemos llevar a cabo.

También este aspecto constituye uno de los rasgos que se han hallado presentes en las escuelas y servicios a la infancia que obtenían altos niveles de calidad. En mi opinión, la evaluación o documentación constituye una condición *sine qua non* de la atención a la infancia.

Sobre tres aspectos fundamentales se ha de centrar esta evaluación: sobre los niños (considerados individualmente y también en tanto que grupo), sobre el desarrollo efectivo programa que se está llevando a cabo y sobre los propios educadores. En este momento existen ya muchas propuestas e instrumentos para operativizar esta función evaluadora²².

4- los maestros y maestras.

La figura personal y profesional de los maestros y maestras constituye el último, aunque seguramente el más importante, de los cuatro ejes sobre los que he pretendido articular la idea de calidad en la educación infantil.

No existe posibilidad ninguna de mejora en los programas escolares que no pase por la intervención de las personas encargadas de llevarlos a cabo. Podemos mejorar los espacios, los recursos, la implicación de la familia, etc. pero al final quienes se han de encargar de rentabilizar todo ello en beneficio de los niños son los maestros encargados de su cuidado y educación.

Cuatro aspectos, para no alargar mucho más esta reflexión, me gustaría destacar aquí.

a- La soledad

En realidad, se trata de un aspecto negativo pero cuya consideración nos va a servir para destacar el fondo personal y profundo que conlleva el desarrollo de la acción docente con niños pequeños.

Las maestras y maestros de infantil, al menos en España, han de enfrentarse a solas con un tipo de actuación profesional que les va a implicar personalmente con los niños

¹⁹ PASCAL, Ch. y BERTRAM, T.(1998) : “Accounting Early for Life Long Learning”, Paper presentado en la 8ª Conferencia Europea sobre Calidad en la Educación Infantil. Santiago de Compostela. Sept. 1998

²⁰ CARR, M. (1998): “A Project for Assessing Children’s Experiences in Early Childhood Settings”, Paper presentado en la 8ª Conferencia sobre Calidad en la Educación Infantil. Santiago de Compostela. Sept. 1998

²¹ LAEVERS, F. et al. (1988) : “Assessing Young Children Understanding of the world of psychosocial phenomena” .Paper presentado en la 8ª Conferencia sobre Calidad en la Educación Infantil. Santiago de Compostela. Sept. 1998

²² Para más información pueden acudir a otro trabajo: ZABALZA, M.A. (Coord.): Evaluación y Observación en la Educación Infantil (en prensa). Narcea. Madrid

pequeños. No se trata de un compromiso actuarial en el que uno lo que entrega son sus conductas, sus acciones exteriores pero reservando y poniendo al margen su identidad personal (su emocionalidad, sus vivencias personales, su propia historia). Más bien sucede lo contrario, la situación especialmente vulnerable de los niños y niñas pequeños, su entrega total exige de los educadores que les atienden una aproximación que va mucho más allá del rol y acaba abarcando todas nuestras entrañas.

Ese aspecto marca una notable diferencia entre ser maestra o maestro de educación infantil y serlo de otras etapas en las que los niños ya han ido desarrollando sus recursos personales, ya saben ser más autónomos y tienden a “apartarse” del docente, a gestionar su propia identidad.

En la educación infantil la dependencia es muy grande e intensa y eso nos hace especialmente vulnerables frente a los niños, frente a los acontecimientos y frente a nosotros mismos.

En este contexto es terrible trabajar a solas, no tener con quien comentar, con quien compartir las incertidumbres de lo cotidiano y las angustias que genera la propia inseguridad (sobre todo cuando se siente que algunas cosas no funcionan bien y que no sabemos cómo mejorarlas).

En bastantes casos resulta difícil desconectar de esta situación, incluso una vez acabado el horario de trabajo. Y uno llega a casa preocupado, pensando en qué le pasaría a tal niño o a tal otra niña, o desesperado porque las cosas no han ido todo lo bien que se esperaba. También hay días buenos, por supuesto. Pero en ambos casos (por lo bueno o por lo malo) el caso es que el impacto emocional de nuestro trabajo es muy intenso y bastante duradero (llegando a contaminar, a veces, la propia vida familiar pues sobre ella se proyectan las preocupaciones y el desasosiego).

Parte del problema radica, justamente en la *soledad*. La maestra de educación infantil debe enfrentarse, al menos en nuestro país, a solas con la atención y formación a un grupo numeroso de niños pequeños (a veces muy pequeños, sobre todo cuando trabajamos con niños de 3 años). La dimensión material del trabajo es dura, aunque resulta soportable si uno posee la experiencia y las técnicas apropiadas. Más difícil resulta la dimensión emocional. Y ahí es donde nos vendría bien el amigo, el colega, el compañero con el que poder intercambiar experiencias y proyectos, al que poder solicitar una visión distinta de los problemas que nos agobian, etc.

Los programas educativos de calidad y las escuelas que los gestionan han de establecer dispositivos que permitan mantener encuentros entre colegas de la propia escuela o con personal de otras con vistas a disminuir la tensión y favorecer el intercambio. En algunos países se ponen a disposición de los docentes (sobre todo para los de educación infantil y educación especial que son los que mantienen un tipo de implicación personal en el trabajo más intensa) unos grupos de formación que tienen como uno de sus objetivos principales el posibilitar una especie de “supervisión” colegiada y estrategias de apoyo mutuo entre los profesionales (a veces, ayudados también por un experto o facilitador).

b- la coordinación y continuidad entre los profesores

Ya nos hemos referido en un punto anterior a esta condición aplicada, en aquel caso, al curriculum. Aquí hemos de insistir en ello con referencia a la actuación de los profesores.

Obviamente la coordinación y continuidad de los programas y del Proyecto Curricular en su conjunto no se consigue si los profesores que lo han de llevar a cabo no las operativizan.

La particular cultura profesional que nos caracteriza al colectivo de docentes es mucho más proclive al trabajo individualizado que al trabajo colectivo o, cuando menos, coordinado. Preferimos montárnoslo por nuestra cuenta que tener que perder tiempo y esfuerzo en hacer una planificación conjunta con nuestros colegas de etapa. Y eso, desde luego, actúa en detrimento de la calidad.

En Italia, los legisladores para “forzar” de alguna manera esta cooperación entre los docentes implantaron el modelo de 3 para 2: tres docentes atendía dos clases. Ello suponían que debían coordinarse para llevar a cabo el programa formativo. Suponía, también, que habría momentos en que dos profesores estarían juntos en la misma sala de clase. En algunos casos la experiencia resulto exitosa, pero en otros la tendencia al individualismo fagocitó la experiencia y lo que hicieron los maestros fue repartirse las competencias curriculares (tú les das lengua y psicomotricidad y yo trabajaré las matemáticas y el juego...)

Coordinarse no implica solamente una actitud o predisposición positiva a hacerlo (esta es una condición necesaria pero no suficiente). La coordinación implica el conocimiento de las técnicas aplicables al desarrollo de un proceso de actuación integrado (saber planificar y secuenciar las acciones a llevar a cabo; conocer y saber manejar dispositivos de revisión y reajuste; etc.). Pero implica, también, ciertas condiciones organizativas que hagan posible el trabajo combinado de los docentes: tiempos y espacios para reunirse, posibilidad de utilización compartida de recursos, introducción de dispositivos para la recogida de información, el análisis de la misma y la toma de decisiones de mejora.

c- la formación.

Otro de los aspectos importantes para el desarrollo de una educación infantil de calidad está ligada a la formación de los docentes.

Suele ser una consideración bastante común, y pese a ello equivocada, la de que enseñar a niños pequeños “no supone mucha ciencia”. Como son tan pequeños, parece pensarse, lo que hace falta es paciencia y ser afectuoso. Lo demás es menos importante. Ese es un grave error y una notable injusticia con respecto a los docentes de esta etapa educativa.

De la formación se pueden tener dos perspectivas diferentes con relación a la calidad. Normalmente los modelos burocráticos (que antes hemos descrito como modelos dirigidos a la acreditación) tienden a fijarse en la *titulación* poseída por el cuerpo docente. Estar formado supone estar en posesión del título básico exigido para ocupar ese puesto. Se considera un *plus de formación* las titulaciones que se poseen más allá de las exigidas. Esa es una visión apropiada pero notablemente incompleta con respecto a la formación.

Más interesante parece el considerar la formación como los esfuerzos sucesivos que ha hecho una persona o un colectivo para ir mejorando sus competencias. Es decir, las iniciativas formativas en las que ha participado a lo largo de su vida profesional. Pero incluso valorando muy positivamente cualquier esfuerzo que un docente haga para mejorar su formación, podemos establecer una doble consideración en lo que se refiere a la formación permanente de los docentes. Las actividades formativas a las que se adhieren los profesores pueden tener dos orientaciones básicas:

- una orientación basada en el propio crecimiento personal o científico.

Los profesores/as van formándose en aspectos o ámbitos por los que se sienten personalmente motivados: pueden hacer otra carrera que les gusta, participar en congresos o cursos relacionados con su propia especialidad o área curricular de preferencia (matemáticas, lengua, educación física, etc.), puede integrarse en un equipo de investigación, etc. De esta actuación formativa cabe esperar que se deriven beneficios que repercutirán en el propio profesor. Puede que de ello se deriven también efectos beneficiosos para sus clases pero ni es seguro que así sea ni, en algunos casos, esperable que se produzcan (por la propia naturaleza de la formación recibida).

En todo caso, puesto que mejora la autoestima del docente, merece una valoración positiva aunque pueda tener una relación escasa con la mejora de su desempeño profesional.

- una orientación basada en la mejora de la actuación docente.

En este caso, los profesores/as orientan su formación en servicio hacia la resolución de los problemas que ellos mismos o la institución afrontan. En este caso se puede decir que los beneficios de esa formación sí se proyectan directamente sobre la mejora del proyecto formativo.

Un maestro que se siente inseguro sobre el mejor enfoque a seguir en los procesos de lecto-escritura y que, a la vista de sus propias necesidades, se inscribe a un congreso sobre ese tema está claro que orienta su formación a la resolución de un problema real que tiene. Todavía resulta más impactante (por la generalización de los efectos) la formación dirigida a la resolución de problemas o necesidades suscitadas desde una perspectiva institucional: si está previsto que en dos años vamos a comenzar a recibir niños de 3 años y nos damos cuenta que nadie del equipo docente tiene experiencia en ese terreno, lo interesante es que alguien del equipo se prepare para poder llevar a cabo esa función. En estos casos la acción formativa tiene repercusiones positivas sobre toda la institución.

En cualquier caso, la formación es el gran recurso para la mejora de los procesos educativos. Es poco previsible que las cosas mejoren sin más o por arte de magia, o que lo hagan por un simple acto de voluntad de los interesados (lo que significaría, por otra parte, que si antes no lo hacían mejor era porque no querían). Lo normal es que los docentes lo hagamos lo mejor que sabemos. Y si no damos más de nosotros mismos es porque no sabemos hacerlo. Lo que significa que si se quiere introducir una innovación o si se quiere mejorar el desarrollo de lo que ya se viene haciendo resulta imprescindible recibir información que nos prepare para ello.

d- inserción en el entorno

La vida moderna, cada vez más agitada y compleja, nos ha obligado a perder una de las formas más claras de vinculación de la escuela y el entorno: la presencia física de los maestros en el mismo ambiente social de los niños. Aspecto éste, especialmente relevante en las zonas rurales.

Las nuevas posibilidades de comunicación hacen que muchos maestros y maestras prefieran trasladarse a un lugar de residencia más apetecibles para ellos mismos y sus familias. Con ello, el tiempo de permanencia en las escuelas y las modalidades de interacción con el grupo social que acude a la escuela es menor. El tiempo acaba convirtiéndose en una

preocupación psicológica por lo que ya no se vive relajadamente sino que se trata de rentabilizar al máximo como bien escaso que es.

El magisterio como forma de vida y de relación con los demás, ha dejado paso a una más clara definición del rol profesional: ser maestro es enseñar en una escuela durante un horario establecido. Fuera de ese horario cada uno vuelve a su propio medio de vida (con frecuencia alejado social y culturalmente del medio de trabajo) y se convierte en un ciudadano más.

Desde cierto punto de vista, esto ha sido una conquista social de la profesión docente. Pero desde otra perspectiva, este hecho ha supuesto una clara dificultad para incorporarse efectivamente a la dinámica social de un territorio (en su sentido geográfico y también social, cultural e incluso psicológico) y mantener una línea de continuidad y complementación entre el entorno y el trabajo en la escuela (lo que exigiría conocer bien a las familias, conocer la dinámica social del entorno, saber identificar sus necesidades y las posibilidades de actuar desde la escuela, etc.).

Cuando un maestro o maestra llega cinco minutos antes de comenzar sus clases (desde distancias que, a veces, son importantes) y se va en cuanto concluye su horario tiene pocas posibilidades de interactuar efectivamente con el medio en que ejerce su magisterio.

La distancia física y cultural (con frecuencia quienes enseñan en una zona rural viven en la ciudad, quienes trabajan en un barrio de la ciudad viven en una zona céntrica, etc.) acaba convirtiéndose además en tensión psicológica. Uno se convierte en “avaro” de su tiempo, lo raciona y limita en la medida de lo posible (porque tiene que volver, porque su familia lo espera, porque tiene muchas cosas que hacer en su propio espacio, etc.) En definitiva, si pudiéramos hablar de un “dentro” (como situación psicológica en la que uno se siente mejor, más cómodo) y un “fuera” (como estado en el que uno se siente ligeramente incómodo, en situación de expectativa de regreso a su nicho natural), podríamos decir que mientras uno se siente desplazado para dar sus clases uno está en situación de “fuera” y que por tanto trata consciente e inconscientemente de regresar a una posición de “dentro” (su casa, su medio, sus amigos, sus cosas).

Cuando el lugar y el tipo de trabajo están incluido en el “dentro” de una persona es cuando se logra el máximo de eficacia y, a la vez, de satisfacción en el mismo.

No se trata, por supuesto, de reivindicar que la calidad de la enseñanza exige que los maestros y maestras de educación infantil tengan que residir en el mismo lugar donde desarrollan su actividad profesional. Así fue en algún tiempo y esa era la condición que se ponía, por ejemplo en mi tierra, Navarra, a los maestros para contratarlos. Pero esa pretensión, en nuestros días, rozaría la ilegalidad pues atenta contra los derechos individuales de fijar su residencia y la de su familia donde gusten. Pero no cabe duda que esta nueva dinámica social y laboral ha afectado de forma significativa a los hábitos profesionales y a la capacidad de impacto de los profesores. Es previsible que indirectamente haya acabado influyendo también en la calidad del trabajo que se lleva a cabo (al menos en lo que se refiere a la posibilidad de una educación inserta en el medio y complementaria de los estímulos que en él se ofrecen).

CONCLUSIÓN

Aplicar la idea de la calidad a la Educación Infantil no es tarea sencilla. Y hay que huir de dos extremos igualmente contraproducentes:

- de una idea vaga e indefinida de calidad que nos lleve más hacia las percepciones globales que hacia aspectos concretos. Uno (como maestro o como padre) puede sentir que la escuela donde trabaja o el programa que ofrecen a sus hijos es muy bueno. Que los niños están encantados y que se nota que aprenden mucho. Pero más allá le resulta difícil concretar qué es lo que los hace valiosos.

- de una constatación atomizada y farragosa de múltiples indicadores y variables virtualmente asociadas a procesos de calidad. Este tipo de apreciaciones minuciosas, están más próximas a la investigación de tipo cuantitativo que al análisis profesional orientado a la mejora y acaban por servir solo para hacer buenas descripciones de la situación pero no para proceder a su mejora.

La perspectiva adoptada en este trabajo trata de situarse en un espacio intermedio. La calidad se vincula efectivamente a cierto tipo de condiciones. Cuando tales condiciones están presentes en nuestro trabajo educativo podemos decir que nos hallamos en una buena orientación. Cuando tales condiciones no se dan o si se dan aparecen deterioradas entonces estamos en condiciones de introducir reajustes en el proceso de forma tal que reiniciemos el camino de la mejora.

Las condiciones o rasgos señalados no son ni rígidos en cuanto a su consideración (no se trata de hacer una tesis doctoral, rigurosamente científica, sobre el tema) ni tampoco confusos (son cosas fácilmente constatables en la experiencia profesional de cada uno de nosotros). Tomándolo como catálogo de compromisos podríamos evaluar con facilidad el nivel de calidad en el que se mueve la Educación Infantil de nuestras escuelas.

No olvidemos, en todo caso, que la calidad no es una situación en la que se está instalado sino un compromiso en el que se avanza. La cuestión no es tanto si somos o no de calidad sino si estamos mejorando o no, es decir, si estamos comprometidos con la elevación progresiva del nivel de calidad de la educación que llevamos a cabo en nuestro centro escolar.

AMEI

<http://www.waece.com>

info@waece.com