

Cambios y permanencias en la nueva reforma de la educación infantil

Juan Ramón Jiménez Vicioso
Heliodoro Manuel Pérez Moreno

Universidad de Huelva

Fecha de recepción: 29-01-2008

Fecha de aceptación: 26-03-2008

Resumen

Los cambios en las leyes educativas no siempre traen consigo transformaciones en las prácticas escolares cotidianas. La cultura escolar es mucho más resistente al cambio que las modificaciones en la normativa o las prescripciones oficiales. Sin embargo, la nueva reforma de la Educación Infantil, derivada de la Ley Orgánica de Educación nos ofrece una oportunidad para analizar la visión que se tiene de esta etapa en el momento actual y los temas que se debaten. Aspectos tales como la gratuidad, el lugar del aprendizaje de la lectura y la escritura en las primeras edades, o la inclusión de nuevos contenidos en el currículum son algunas de las novedades que nos ofrece esta reforma que, junto otras dimensiones que continúan sin cambios, son tratados en este artículo.

Palabras Clave: Cultura Escolar, Educación Infantil, Reforma Educativa, Currículum.

Summary

Changes to Education Laws do not always entail transformations in the school daily practice. The school culture is rather resistant to changes introduced by any amendments made to regulations or official legal requirements. However, the new reform on Childhood Education, derived from the Ley Orgánica de Educación (Basic Laws of Education), offers the opportunity to analyse our views about this stage and the matters under discussion. Issues such as the cost-free state of education, the importance of reading and writing learning in the early stages of education or the inclusion of new contents into the curriculum are some of the changes offered by this educational reform which, together with other dimensions still unchanged, are discussed in this article.

Key words: School Culture, Childhood Education, Educational Reform, Curriculum.

1. Introducción

“Transformad esas antiguas aulas; suprimid el estrado y la cátedra del maestro, barrera de hielo que lo aísla y hace imposible toda intimidad con el discípulo; suprimid el banco, la grada, el anfiteatro, símbolos perdurables de la uniformidad y del tedio. Romped esas enormes masas de alumnos, por necesidad constreñidas a oír pasivamente una lección, o a alternar en un interrogatorio de memoria, cuando no a presenciar desde distancias increíbles ejercicios y manipulaciones de que apenas logran darse cuenta. Sustituid en torno del profesor, a todos esos elementos clásicos, un círculo poco numeroso de escolares activos, que piensan, que hablan, que discuten, que se mueven, que están vivos, en suma, y cuya fantasía

se ennoblece con la idea de una colaboración en la obra del maestro.”(Giner de los Ríos 1880, en Obras Selectas, 2004).

Uno de los problemas que se plantea ante cualquier cambio educativo es el hiato que se establece entre las propuestas legislativas y la práctica cotidiana en el interior de las aulas. Tal como señala Escolano (2000 y 2007), podemos encontrar diversas “culturas” escolares que, en algunos casos coinciden, en tanto que en otros se divorcian. Entre el mundo académico, el del poder político y la cotidianidad “de puertas para adentro” de una escuela cualquiera, existen lógicas y pulsiones diferentes y –a veces– incluso contrapuestas.

El maestro o la maestra –actores esenciales de la cultura escolar (Viñao, 2002)–, guiado en gran medida por una experiencia empírica y por la necesidad de solucionar –o al menos abordar– los problemas del día a día, se muestra en ocasiones algo escéptico ante las novedades que cualquier cambio en la legislación comporta (Varela, 2007), especialmente si no le ofrece respuestas a las situaciones que tanto le angustian: cómo resolver conflictos entre iguales, cómo abordar la diferencia en los ritmos de aprendizaje, cómo organizar la clase de forma más eficiente, cómo afrontar la igualdad de género (Espín, 1996), cómo combatir el sexismo desde tan temprana edad (Browne y France, 1988)...

Así pues, no es de extrañar que la última reforma de la Educación Infantil haya pasado un tanto desapercibida entre los enseñantes de esta compleja etapa educativa, y que los nuevos textos con normas y prescripciones hayan ido apareciendo en los correspondientes boletines oficiales –del Estado y de las Comunidades Autónomas– sin provocar fuertes debates y con escasa repercusión mediática.

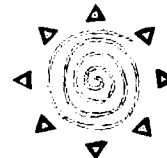
Somos conscientes de las limitaciones de la incidencia real de los cambios en la normativa para transformar la realidad –las reformas “desde arriba”–, y que probablemente el trabajo en las aulas de Educación Infantil del curso 2008 / 2009 sea prácticamente idéntico al que se realizó en cursos anteriores; pero no por ello estimamos que los nuevos documentos legislativos deban despreciarse, ya que pueden ofrecer un marco de referencia interesante para discutir sobre aspectos sustanciales de esta etapa.

Así pues, en los documentos curriculares se proyecta una filosofía sobre qué debe ser la educación –en este caso la dirigida a los menores de seis años–, el peso relativo de cada etapa en el conjunto del sistema, la idea que se proyecta sobre los contenidos más relevantes, el papel que deben jugar los diferentes agentes educativos, entre otros aspectos.

También en los documentos curriculares se constatan las ausencias, los olvidos, las ambigüedades calculadas, las carencias a la hora de afrontar determinados asuntos...

Para llevar a cabo nuestro análisis tomaremos como referencia los materiales curriculares más recientes en Andalucía, especialmente el DECRETO 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las Enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía (BOJA 164, de 19 de agosto de 2008) y la ORDEN de 5 de agosto de 2008 por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía (BOJA 169, 26 de agosto de 2008). Hemos preferido estos textos a otros más genéricos ya que en los materiales curriculares es donde más claramente se exponen los principios, criterios y modelos que guían la reforma.

En una primera aproximación observamos que la citada normativa mantiene gran parte de las prescripciones establecidas en su antecedente Decreto 107/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía (BOJA de 20 de junio de 1992). Se ha tardado 16 años en reformar –muy parcialmente– la Educación Infantil, lo que contradice la idea tan extendida de la inestabilidad de nuestro Sistema Educativo, al menos en esta etapa. No es menos cierto que en el caso de Andalucía el gobierno se ha correspondido con un mismo partido político en este periodo de tiempo.



2. ¿Una etapa o dos etapas?

Una de las rémoras de la Educación Infantil se debe a su fraccionamiento histórico originado en dos tipos de atención a los más pequeños: de una parte la que se ofrecía a través de guarderías, Jardines de Infancia u otro tipo de instituciones en los que predominaba la custodia y, de otra, la que se ofrecía en los parvularios, con un sentido esencial de preparación para el mundo escolar.

Para superar esta situación, se insiste en el Decreto 428/2008 -al igual que se hacía en la reforma de los años noventa- en la unidad de la etapa, en su carácter educativo, en su integración total en el sistema:

“Concebida como una etapa única, la educación infantil está organizada en dos ciclos que responden ambos a una intencionalidad educativa...”
(Preámbulo).

Se recoge por tanto una vieja reivindicación del sector: la Educación Infantil debe abarcar desde el nacimiento hasta los seis años. Hasta aquí todos de acuerdo. Pero la cantidad de matizaciones y especificaciones que se establecen para cada uno de los ciclos que la componen nos hacen dudar del alcance real de esta intención, ya que la “letra pequeña” parece desdecir la proposición general: Así, para el Primer Ciclo (desde el nacimiento a los tres años) se destaca el papel de la Educación Infantil para “asegurar la conciliación entre la vida familiar y laboral de sus padres y madres”, en tanto que presta “un papel de apoyo en las tareas de cuidado y crianza de sus hijos e hijas”, mientras que para el Segundo Ciclo (desde los tres a los seis años) son numerosas las indicaciones que se dan en el sentido de preparar para la escuela.

Las personas profesionales que se ocupan de los niños y niñas también dependerán del ciclo al que nos refiramos. Así, para los más pequeños (0-3) no se especifica formación ni titulación alguna, en tanto que los mayores estarán a cargo de un maestro o una maestra:

“En el primer ciclo de la educación infantil la tutoría será ejercida por el personal que realice la atención educativa y asistencial directa al alumnado. En el segundo ciclo será ejercida por un maestro o maestra” (Artículo 13.2).

También algunas expresiones nos hacen mantener nuestras reservas sobre la decisión del legislador de proceder a una unificación total de la etapa, como por ejemplo sobre la dependencia de los centros y los servicios de la educación infantil, que en algunos casos es “la Consejería competente en materia de educación”, en tanto que en otros se menciona de forma genérica “la Administración de la Junta de Andalucía” ¿Podría significar esto que la Consejería de Bienestar Social -o como quiera que se llame en cada momento- mantendría la gestión de los centros de Primer Ciclo?

Otras matizaciones que aparecen en el Decreto 428/2008, como las referidas al período de adaptación, al que se le da mayor importancia en el primer ciclo, y sobre todo la del horario, en el que también existen diferencias sustanciales con el Segundo Ciclo podrían justificar cierto escepticismo sobre el alcance unitario de la etapa:

“El horario de los centros que impartan el primer ciclo de la Educación Infantil financiados por la Administración de la Junta de Andalucía será de 7:30 a 20 horas, ininterrumpidamente, de lunes a viernes todos los días no festivos, durante once meses al año, con arreglo a lo que se determine reglamentariamente” (Disposición adicional primera. Oferta de plazas y horario de atención socioeducativa, 3).

Se puede entender -por omisión- que el horario del Segundo Ciclo será el mismo que el de los centros ordinarios de Educación Primaria, al igual que los periodos vacacionales y otros aspectos educativos.

Con todo, donde mejor se observa este fraccionamiento en dos ciclos es en la gratuidad de las enseñanzas: tan sólo será gratuito el Segundo Ciclo en los centros sostenidos con fondos públicos.

3. ¿Pública o privada?

El tema de la gratuidad del Segundo Ciclo de la Educación Infantil nos remite a otro tema, que si supone un cambio sustancial de esta reforma. Hasta ahora, esta etapa se consideraba solamente gratuita en “centros públicos”, en tanto que en el futuro la gratuidad se extenderá a “centros sostenidos con fondos públicos”. En otras palabras, se iguala el ciclo 3-6 a la enseñanza obligatoria (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria) en lo que a gratuidad se refiere, que se garantiza en los centros públicos y, también, en los concertados.

En este cambio pueden observarse aspectos positivos y negativos. Por una parte, la positiva, la nueva legislación acabará con la situación –a todas luces injusta– en la que una Educación Infantil “de pago” se convertía en un filtro socioeconómico que lastraba la supuesta igualdad de oportunidades del alumnado en el acceso a los centros concertados, ya que el alumnado que pasaba por esta etapa tenía mayores posibilidades –de hecho– de continuar en el centro, a pesar que la estancia en preescolar nunca se ha considerado como un criterio “legal” para la asignación de plazas en los niveles obligatorios.

En contrapartida, es de prever un crecimiento de la escolarización en centros concertados en detrimento de los públicos. El atractivo de un centro único, en el que se ofrezca la Educación Infantil, la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria costeada con fondos públicos, pero con algunas “ventajas” de la educación privada (cierta selección social, mejores instalaciones, actividades complementarias, un supuesto mayor control, etc.) difícilmente va a poder encontrar competencia con los centros públicos, que son más inclusivos socialmente (más hijos de inmigrante, mayor número de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, etc.), por lo que es de temer un descenso en la matrícula de estos últimos e, incluso, la inviabilidad de algunos de ellos situados en zonas de clase media, como ya está comenzando a suceder.

4. Cambios curriculares

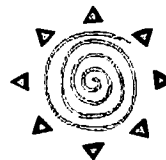
El Currículum que se establece para la Educación Infantil en el Decreto 428/2008 se asemeja en gran medida al anteriormente establecido en 1992. Los objetivos siguen siendo abiertos y flexibles, con diferentes posibilidades de adecuación, y prestando atención a los aspectos físicos, intelectuales y emocionales. Un ejemplo lo podemos encontrar en la redacción de los dos primeros objetivos:

(...) “la educación infantil contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan conseguir los siguientes objetivos:

“a) Construir su propia identidad e ir formándose una imagen ajustada y positiva de sí mismos, tomando gradualmente conciencia de sus emociones y sentimientos a través del conocimiento y valoración de las características propias, sus posibilidades y límites.

b) Adquirir progresivamente autonomía en la realización de sus actividades habituales y en la práctica de hábitos básicos de salud y bienestar y promover su capacidad de iniciativa”.

Igualmente ocurre con los contenidos, que se presentan agrupados en tres grandes áreas (anteriormente se denominaban “ámbitos de conocimientos y experiencias”) y que son las siguientes:



- Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.
- Conocimiento del entorno.
- Lenguajes: comunicación y representación.

Del mismo modo, las orientaciones metodológicas son muy similares a las del anterior currículo: respeto a las características del alumnado, desarrollo de sus potencialidades básicas, fomento de la interacción social, estímulo de las conductas exploratorias e indagatorias, mención especial al juego, etc. Quizás se ponga un mayor énfasis en la contemplación de la diversidad como factor de enriquecimiento de la vida escolar:

“Para conseguir que los niños y niñas aprendan de manera compartida, otorguen significados, interpreten códigos y recreen conocimientos culturales el maestro o maestra o el profesional de la educación infantil contextualizará la acción educativa, apreciando los procesos y no sólo los resultados, diversificará las situaciones de aprendizaje propuestas y evitará el tratamiento homogéneo que supone la realización de tareas estandarizadas para todos” (Artículo 6. 4).

En cuanto a la evaluación, se sigue considerando, al igual que ya hiciera el Decreto 107/92 que debe basarse en la observación, prestando atención no sólo a los resultados, sino también a los procesos, y que debe tomar como referente principal de los juicios al propio alumno, a cada niño o niña en concreto.

Así pues, se mantiene la continuidad curricular –que contradice nuevamente a los que se quejan de excesivos cambios educativos– en los elementos esenciales de la propuesta educativa: objetivos generales, contenidos, metodología, evaluación.

Junto a esta continuidad básica, debemos hacer mención de algunos aspectos realmente novedosos. El primero de ellos hace referencia a la lectura y la escritura, que se aborda desde un prisma diferente. El segundo de ellos se refiere a la inclusión de nuevos contenidos actualizados y que se priorizan en todos los niveles educativos, especialmente las Tecnologías de la Información y la Comunicación y las Lenguas Extranjeras.

5. La lectura y la escritura

El tratamiento de la escritura y la lectura en la Educación Infantil es un tema históricamente controvertido y objeto de multitud de polémicas. Por una parte se sitúan los que consideran que abordar la alfabetización en una etapa no obligatoria es contraproducente, ya que vulneraría los derechos de aquellos que opten por no asistir a la escuela en estos niveles y que se encontrarían con un grupo ya formado de lectores. Además, si el maestro o maestra de Infantil se dedica a la enseñanza de estos instrumentos básicos –lo cual requiere gran disposición de tiempo, materiales, etc.– puede dejar para un segundo plano aprendizajes y actividades básicas en los menores de seis años, tales como el juego libre, la expresión plástica, etc. En el polo opuesto, encontramos los que consideran absurdo privar a los niños y niñas de la posibilidad de aprender a usar unas herramientas extraordinariamente útiles y productivas en unas edades en las que la mayoría de ellos dispone de las capacidades suficientes para aprender a leer, o al menos para iniciar su aprendizaje.

Probablemente ambas posiciones tengan algo de razón, y sea necesario encontrar un término medio, es decir, una posición que no suponga un aprendizaje sistemático de la lectura y escritura antes de los seis años, pero que al mismo tiempo provea a los niños y niñas de situaciones provechosas en esta línea.

Pero el justo término no es fácil de encontrar, y es ahí donde observamos cierto cambio de “inclinación”. Obsérvese la diferencia –de acento, pero significativa–,

entre el Currículo del año 1992 y el que se propone en 2008. En el primero se descarta explícitamente el aprendizaje sistemático de la lectura y la escritura:

“La comunicación gráfica constituye un objeto cultural con el que los niños y niñas se encuentran frecuentemente en la sociedad en la que viven y que suscita su curiosidad: anuncios, carteles, periódicos, cuentos... Si bien el aprendizaje de la lectura y la escritura no es un objetivo de esta etapa educativa, [el subrayado es nuestro] deben ofrecerse a los niños y niñas situaciones y contextos en los que el texto escrito se presente conjuntamente con otros procedimientos gráficos, con intención de comunicar algo a otros o para sí mismos. No sólo para que vayan familiarizándose con ellos, sino con el objetivo más tractivo de que ellos mismos puedan generarlos, reinventarlos, llegando a configurar verdaderos códigos (de dibujos, de símbolos, de signos, personales, grupales...) que posean un uso comunicativo real en el aula y fuera de ella.” (Anexo al Decreto 107/1992).

En la nueva propuesta, se deja una puerta abierta a actividades de lecto-escritura:

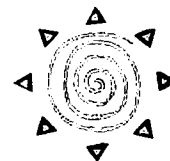
“En esta etapa se pretende que progresivamente niños y niñas descubran y exploren los usos de la lectura y la escritura como fuente de placer, fantasía, comunicación, representación e información, despertando y afianzando su interés por ellos. En las escuelas y aulas de educación infantil, un ambiente alfabetizador rico en textos de uso social, situaciones donde se escriba y lea funcionalmente, e interacciones con iguales y personas más alfabetizadas, potenciará que desde muy temprano los niños y niñas intenten apropiarse de la lectura y de la escritura como actividades insertas en el quehacer cotidiano de la cultura donde viven [el subrayado es nuestro]. La biblioteca de aula, la lectura en voz alta de cuentos, poesías, etc., constituyen elementos clave para el acercamiento a la literatura, estimulando el deseo de leer a la vez que permitiendo a los niños y niñas integrarse en su medio cultural y aproximarse a otros contextos más lejanos. Lectura y escritura deberán contar con espacios y tiempos que promuevan el acercamiento de los niños y niñas a los textos y a la lectura libre. (ORDEN de 5 de agosto de 2008).

Quizás las bajas puntuaciones en lectura y escritura de nuestros alumnos y alumnas en las evaluaciones realizadas por agencias internacionales (Informe PISA, por ejemplo) puedan justificar este leve, pero transcendental cambio de orientación.

6. Nuevos contenidos

La Educación Infantil no puede ser ajena a las nuevas demandas sociales. Esto se constata en la preocupación por mejorar las competencias en el dominio de una lengua extranjera, cuyo primer contacto se hace cada vez más precozmente, y en el uso cotidiano en las aulas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

“El acercamiento a una lengua extranjera se realizará a través de situaciones habituales de comunicación, y en contextos de vida cotidiana donde se utilizan saludos, despedidas, y otras fórmulas de cortesía se generará en los niños y niñas el interés necesario para participar en interacciones orales en otra lengua. Asimismo, hablar de temas conocidos o predecibles facilitará la comprensión de la idea global de textos orales en la lengua extranjera. El uso del contexto visual y no verbal y, de los conocimientos previos que sobre el asunto tengan los niños y niñas, transferidos desde las lenguas que conocen a otra lengua, facilitará el desarrollo de estrategias básicas para apoyar la comprensión y expresión oral de mensajes en una



lengua extranjera. También se crearán situaciones donde los niños y niñas escuchen, para comprender globalmente, fragmentos de canciones, cuentos, poesía o rimas en lengua extranjera, y algunos o algunas de ellas, ayudados por el tutor o la tutora, serán capaces de memorizarlos y recitarlos. Estas situaciones producirán un progresivo acercamiento a una lengua extranjera, valorándola como instrumento de comunicación y favoreciendo una actitud positiva hacia su aprendizaje”.

La inclusión de estos contenidos nos parece especialmente interesante, siempre que venga acompañada de los medios adecuados para su desarrollo. Concretamente, la introducción de una lengua extranjera –asignatura pendiente en nuestro país–, requiere de la formación de maestros y maestras no sólo en el conocimiento de esa lengua, sino también en el de estrategias didácticas y metodológicas adecuadas para hacer atractivo el aprendizaje.

Igualmente sucede con las Tecnología de la Información y la Comunicación, cuya introducción en las aulas de Educación Infantil debe ser rigurosamente estudiada y sopesada. El potencial de Internet como herramienta para la búsqueda de información, o las enormes posibilidades que nos ofrecen los juegos interactivos requieren no sólo de la disposición de los medios técnicos adecuados sino, sobre todo de maestros y maestras bien formados en su utilización educativa.

En suma, comenzamos el curso 2008/2009 con un nuevo currículo de la Educación Infantil, en parte continuista y, en parte “remozado” y actualizado. Que las prácticas escolares cambien en un sentido positivo dependerá fundamentalmente de sus protagonistas, especialmente de las maestras (la mayoría) y los maestros (una exigua minoría en esta etapa): de la capacidad de ilusionarse día a día, de las ganas de aprender de su experiencias y la de sus compañeros y compañeras, del apoyo que reciban de la administración y de la sociedad en general. Éste es el reto.

Bibliografía

- BROWNE, N. y FRANCE, P. (1988). *Hacia una educación infantil no sexista*. Madrid: Ediciones Morata S.A. y Ministerio de Educación y Ciencia.
- ESCOLANO BENITO, A. (2000). Las culturas escolares del siglo XX: encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*. Número extraordinario; 201– 218.
- ESCOLANO BENITO, A. (Ed.) (2007). *La cultura material de la escuela*. Soria: CEINCE.
- ESPÍN LÓPEZ, J.V. (1996). *Análisis de recursos educativos desde la perspectiva no sexista*. Barcelona: Editorial Alertes.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (Edición de 2004). *Obras Selectas*. Madrid: Espasa Calpe.
- HARGREAVES, A. (Comp.) (2003). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque Renovador*. Buenos Aires: Amorrortu.
- KINCHELOE, S.R. (2000). Solo en casa y Malo hasta la médula: surge una infancia postmoderna. En STEINBERG, S.R. y KINCHELOE, J.L. (Comps.): *Cultura infantil y multinacionales* (pp. 45– 64). Madrid: Morata.
- VARELA, J. (2007). *Las reformas educativas a debate (1982– 2006)*. Madrid: Morata.
- VIÑAO FRAGO, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.

Legislación citada

DECRETO 107/1992, de 9 de junio, *por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía* (BOJA de 20 de junio de 1992).

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, *de Educación* (BOE 106, 4 de mayo de 2006).

REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, *por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de la educación infantil* (BOE 4, 4 de enero de 2007).

LEY 17/2007, de 10 de diciembre, *de Educación de Andalucía* (BOJA 252, 26 de diciembre de 2007).

DECRETO 428/2008, de 29 de julio, *por el que se establece la ordenación y las Enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía* (BOJA 164, de 19 de agosto de 2008).

ORDEN de 5 de agosto de 2008 *por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía* (BOJA 169, 26 de agosto de 2008).

*Dr. Juan Ramón Jiménez Vicioso
es Profesor Contratado Doctor del Departamento de Educación
Universidad de Huelva
jjimenez@uhu.es*

*Dr. Heliodoro Manuel Pérez Moreno
es Profesor Asociado del Departamento de Educación
Universidad de Huelva
heliodoro.perez@dedu.uhu.es*