

Eduardo Fernández de Haro

ANALISIS Y MEDICION DE LA INFLUENCIA DE LA PARTICIPACION DE PADRES
EN EL PROCESO DE MADURACION DEL NIÑO, EN EL PERIODO DE EDUCACION
INFANTIL.

Parte Teórica.

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
Facultad de Filosofía y Letras. Sección de Psicología.
Universidad de Granada.

1.989

UNIVERSIDAD DE GRANADA

ACTA DEL GRADO DE DOCTOR EN Psicología

Curso de 1988 a 1989

Folio

Número 8

Reunido en el día de la fecha el Tribunal nombrado para el Grado de Doctor de D. EDUARDO FERNANDEZ DE HARO, el aspirante leyó un discurso sobre el siguiente tema, que libremente había elegido: Análisis y medición de la influencia de la participación de padres en el proceso de maduración del niño, en el período de educación infantil.

Terminada la lectura y contestadas las objeciones formuladas por los Jueces del Tribunal, éste le calificó de APTO POR UNANIMIDAD

Granada 10 de Junio de 1989

EL PRESIDENTE,



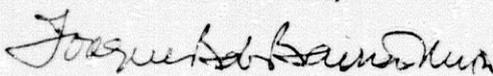
EL SECRETARIO DEL TRIBUNAL,



EL VOCAL,

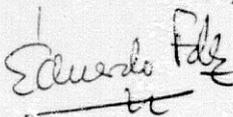


EL VOCAL,



EL VOCAL,

FIRMA DEL GRADUANDO,



INVESTIDURA ..

En el día de la fecha se ha conferido a D.
..... el Grado de Doctor en la Facultad de
conforme a lo prevenido en las disposiciones vigentes.

Granada de de 19

EL DECANO,

CERTIFICO: Que el Acta que antecede concuerda con la del expediente del interesado remitida a la Secretaría de la Universidad.

Granada de de 19

V.º B.º
EL DECANO,

El Catedrático Secretario,

TESIS QUE PRESENTA BAJO LA DIRECCION DEL DOCTOR DON FERNANDO
JUSTICIA JUSTICIA, EL LICENCIADO DON EDUARDO FERNANDEZ DE HA-
RO EN LA FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS (PSICOLOGIA) DE LA
UNIVERSIDAD DE GRANADA, PARA LA OBTENCION DEL GRADO DE DOCTOR.

GRANADA, ABRIL DE 1.989

Fdo: EDUARDO FERNANDEZ DE HARO

Vº Bº, EL DIRECTOR DE LA TESIS.

Fdo: FERNANDO JUSTICIA JUSTICIA
DOCTOR EN PSICOLOGIA.

INDICE

INDICE.

INTRODUCCION	1
--------------------	---

PARTE TEORICACAPITULO I. LA EDUCACION INFANTILI.1 IMPORTANCIA DE LA EDUCACION INFANTIL

I.1.1	Perspectiva de la Sociología de la Educación	8
I.1.2	Perspectiva de la Psicología Pedagógica	10
	A. Desarrollo Psicomotriz	11
	B. Desarrollo Mental	12
	C. Desarrollo del Lenguaje	14
	D. Desarrollo de la Afectividad	15

I.2 LA EDUCACION INFANTIL A TRAVES DEL TIEMPO

I.2.1	La Educación Infantil hasta el siglo XIX	17
	A. Antecedentes históricos	17
	B. Primeras Escuelas de Párvulos	18
I.2.2	La Educación Infantil en los siglos XIX y XX	20
	I.2.2.1 La Educación Infantil en Europa	20
	A. Alemania	20
	B. Bélgica	21
	C. Francia	22
	D. Italia	23
	E. Suiza	24
	I.2.2.2 La Educación Infantil en España	26
	A. La influencia de los métodos europeos en España	26
	B. Principales Parvulistas Españoles ...	28

I.3 LA EDUCACION INFANTIL EN LA ACTUALIDAD

1.3.1 Panorámica actual de la Educación Infantil en Europa	32
A. Austria	33
B. Bélgica	36
C. Francia	39
D. Italia	42
E. Reino Unido	44
F. República Federal Alemana	48
G. Suecia	51
1.3.2 Organizaciones Internacionales de Educación Infantil	54
A. La Organización Mundial de Educación Preescolar (O.M.E.P.)	54
B. La U.N.I.C.E.F.	55
C. La O.I.C.I.	56

I.4 PANDRAMICA ACTUAL DE LA EDUCACION INFANTIL EN ESPAÑA

I.4.1 Marco Legislativo	58
I.4.2 Estructura, Organización y Objetivos	64

CAPITULO II. FAMILIA Y EDUCACION

II.1 NORMATIVA LEGAL BASICA SOBRE PARTICIPACION DE PADRES

II.1.1 Textos legales anteriores a la L.O.D.E.	71
II.1.2 La L.O.D.E. y textos legales posteriores	73

II.2	<u>LA PARTICIPACION DE LOS PADRES EN EDUCACION</u>	
II.2.1	Condicionantes de la Educación Infantil en la actualidad	76
II.2.2	Labor educativa conjunta de la Familia y la Escuela	77
II.3	<u>LOS PADRES SON EDUCADORES DE SUS HIJOS</u>	
II.3.1	La continuidad del medio educacional	81
CAPITULO III. <u>EL ENTORNO DEL NIÑO, SITUACION OPTIMA DE MADURACION PERSONAL</u>		
III.1	<u>EL NIÑO EN LA SOCIEDAD ACTUAL</u>	
III.1.1	La preocupación por el niño	84
III.1.2	Una Educación Infantil de calidad	86
III.2	<u>EL ENTORNO DEL NIÑO Y SU INFLUENCIA EN LA EDUCACION INFANTIL</u>	
III.2.1	El entorno familiar del niño	89
III.2.2	La Comunidad, una familia extendida	92
	A. La Comunidad, apoyo educativo del niño	92
	B. La Comunidad, estructura apta para el desarrollo social	94
III.3	<u>LOS PADRES Y LA EDUCACION INFANTIL EN LA ACTUALIDAD</u>	
III.3.1	Diferentes experiencias de participación de Padres	95

III.3.2	Panorámica de la participación de Padres en Europa	96
	A. Austria	96
	B. Francia	97
	C. Italia	97
	D. Reino Unido	98
	E. República Federal Alemana	98
	F. Suecia	100

CAPÍTULO IV. EL PROGRAMA ANDALUCÍA

IV.1 UNA EXPERIENCIA INNOVADORA

IV.1.1	Origen de la Experiencia	104
IV.1.2	Organización del Programa	105
IV.1.3	Implantación del Programa Andalucía	107
	IV.1.3.1 El entorno de cada Guardería	107
	A. Guardería "La Fuensanta", de Córdoba	107
	B. Guardería "La Cartuja", de Granada	108
	C. Guardería "Virgen de Belén", de Mairena del Aljarafe (Sevilla)	109
	IV.1.3.2 Características socioeconómicas de la población	110
	IV.1.3.3 Centro Testigo: Guardería "Sagrada Familia", de Granada	117
IV.1.4	Objetivos del Programa Andalucía	117
IV.1.5	Etapas de la investigación del Programa Andalucía	118

IV.2	<u>LA PARTICIPACION DE LOS PADRES, SEGUN EL PROGRAMA</u>	
	<u>ANDALUCIA</u>	
IV.2.1	Formas experimentales de participación de Padres	119
	A. La originalidad de esta investigación: los Paraprofesionales	120
	B. Implicación educativa de los Padres	122
IV.2.2	Un medio novedoso para participar: el Taller de Padres	125
IV.2.3	Niveles de implicación de los Padres en las actividades de los Centros Escolares	127
	A. Fases previas a la implicación de los Padres.	128
	B. Distintos niveles de implicación de los Padres	129
IV.2.4	Las Guarderías, Centros de vida comunitaria	131
IV.3	<u>LA INVESTIGACION OPERATIVA</u>	
IV.3.1	Hipótesis de partida y metodología experimental .	132
	IV.3.1.1 Investigación sobre los Paraprofe- sionales	132
	IV.3.1.2 Investigación sobre los Padres	133
	IV.3.1.3 Investigación sobre los Niños	135
	IV.3.1.4 Investigación sobre la Comunidad	137
IV.3.2	Beneficios observados	138
	IV.3.2.1 Por la actuación de los Paraprofe- sionales	138
	IV.3.2.2 Por la participación de los Padres ...	142
	IV.3.2.3 En la evolución madurativa de los niños	146

IV.3.3	La Escuela Abierta	151
IV.3.4	El Programa Andalucía y los niños preescolares de población rural diseminada de Montefrío (Granada)	154
IV.3.4.1	Una alternativa a la escolarización, basada en el Programa Andalucía	154
IV.3.4.2	La experiencia en marcha	156
IV.3.4.3	Evaluación de la Experiencia	159
	A. La colaboración de los Padres	159
	B. Los niveles madurativos alcanzados por los niños	160

CAPITULO V. EL PROGRAMA EDUCACION PREESCOLAR COMUNITARIA

V.1 GENERALIZACION DE LAS TESIS DEL PROGRAMA ANDALUCIA

V.1.1	Objetivos del Programa "Educación Preescolar Comu- nitaria"	163
V.1.2	Plan General de Trabajo	165

V.2 LAS GUARDERIAS DEL PROGRAMA ANDALUCIA

V.2.1	Situación económico-administrativa de las tres Guarderías	166
V.2.2	La participación de los Padres en el Centro Escolar	167
	A. Pasos dados para una implicación progresiva de los Padres	168
	B. Estrategias puestas en práctica para implicar a Padres y Comunidad	169

V.3	<u>DIFUSION DE LA FILOSOFIA Y PRACTICA DEL PROGRAMA ANDALUCIA</u>	
V.3.1	Centros Experimentales del Programa "Educación Preescolar Comunitaria"	170
V.3.2	Investigación Operativa	173
	A. Participación de los Padres	174
	B. Evolución madurativa de los niños	176
	B.1 Equilibrio Afectivo-Social	177
	B.2 Rendimientos Académicos	180
CAPITULO VI.	<u>POR UNA PARTICIPACION EDUCATIVA DE CALIDAD</u>	
VI.1	<u>EFICACIA DE LAS RELACIONES FAMILIA-ESCUELA Y DE LA EDUCACION FAMILIAR</u>	185
VI.2	<u>APORTACION DEL PROGRAMA ANDALUCIA A LA SITUACION EDUCA- TIVA ESPAÑOLA</u>	
VI.2.1	El Programa Andalucía, innovador y pionero de la Pedagogía Española	187
VI.2.2	El Programa Andalucía, un Programa de Educación Compensatoria basado en un modelo ecológico de desarrollo	188
VI.3	<u>OPORTUNIDAD E IMPORTANCIA DE NUESTRA INVESTIGACION ACTUAL</u>	190

PARTE EMPIRICACAPITULO I. FUNDAMENTOS DE NUESTRA INVESTIGACION

I.1	<u>FINALIDAD DE LA PRESENTE INVESTIGACION</u>	2
I.2	<u>LA INVESTIGACION OPERATIVA DEL PROGRAMA ANDALUCIA</u>	5
I.2.1	Hipótesis de trabajo y Metodología	
Experimental	5
I.2.1.1	Hipótesis de trabajo	6
I.2.1.2	Metodología Experimental	7
I.2.2	Cuestionarios utilizados en el Programa Andalucía ..	12
I.2.3	Resultados obtenidos	40
I.2.4	Conclusiones Generales	60
I.3	<u>LA INVESTIGACION DEL PROGRAMA EDUCACION PREESCOLAR</u>	
	<u>COMUNITARIA</u>	62
I.3.1	Hipótesis de trabajo y su análisis	62
I.3.2	Resultados obtenidos	63
I.3.3	Conclusiones Generales	81

CAPITULO II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA E HIPOTESIS

II.1	<u>NUESTRA INVESTIGACION E HIPOTESIS DE TRABAJO</u>	84
II.1.1	Contenido de nuestra investigación	84
II.1.2	Hipótesis de trabajo	86
II.2	<u>PROCEDIMIENTO</u>	89
II.2.1	Descripción de las Muestras	89
A.	Cuestionarios de Paraprofesionales	89
A.1	Anexo 3	89
A.2	Anexo 6	90

B.	Cuestionarios de Padres	90
B.1	Anexo 10	90
B.2	Anexo 12	91
C.	Cuestionarios de Niños	92
C.1	Anexo 8	92
C.2	Anexo 9	93
C.3	Anexo 13	94
C.4	Anexo 14	95
D.	Cuadro resumen de la muestra utilizada	96
II.2.2	Variables estudiadas	97
A.	Variables de los Cuestionarios de Para- profesionales	97
A.1	Anexo 3	97
A.2	Anexo 6	99
B.	Variables de los Cuestionarios de Padres ...	101
B.1	Anexo 10	101
B.2	Anexo 12	101
C.	Variables de los Cuestionarios de Niños	102
C.1	Anexo 8	102
C.2	Anexo 9	105
C.3	Anexo 13	108
C.4	Anexo 14	109
D.	Estructura de los ocho Cuestionarios-Anexos .	111
II.2.3	Recogida de datos	115

CAPITULO III. DISEÑO Y ANALISIS DE DATOS

III.1	<u>ESTUDIO REALIZADO</u>	119
	A. Análisis Factorial	119
	B. Coeficiente Alfa	120
	C. Matriz Multivariable	121
III.2	<u>ANALISIS FACTORIAL</u>	123
III.2.1	Análisis de los Questionarios de Parapro- fesionales	124
III.2.1.1	Anexo 3	125
	A. Resultados	126
	B. Comentario	132
	C. Conclusiones	134
III.2.1.2	Anexo 6	138
	A. Resultados	139
	B. Comentario	145
	C. Conclusiones	147
III.2.2	Análisis de los Questionarios de Padres	150
III.2.2.1	Anexo 10	151
	A. Resultados	152
	B. Comentario	158
	C. Conclusiones	160
III.2.2.2	Anexo 12	162
	A. Resultados	153
	B. Comentario	169
	C. Conclusiones	170

III.2.3	Análisis de los Questionarios de Niños	172
III.2.3.1	Anexo 8	173
A.	Resultados	174
B.	Comentario	184
C.	Conclusiones	189
III.2.3.2	Anexo 9	194
A.	Resultados	195
B.	Comentario	206
C.	Conclusiones	211
III.2.3.3	Anexo 13	216
A.	Resultados	217
B.	Comentario	223
C.	Conclusiones	226
III.2.3.4	Anexo 14	229
A.	Resultados	230
B.	Comentario	236
C.	Conclusiones	237
III.2.4	Cuadros resúmenes de la relación entre las dimensiones y los factores aparecidos	238
III.3	<u>COEFICIENTE ALFA</u>	244
III.3.1	Análisis de los Questionarios de Parapro- fesionales	250
III.3.1.1	Anexo 3	251
III.3.1.2	Anexo 6	255
III.3.2	Análisis de los Questionarios de Padres	258
III.3.2.1	Anexo 10	259
III.3.2.2	Anexo 12	261

III.3.3	Análisis de los Cuestionarios de Niños	262
III.3.3.1	Anexo 8	263
III.3.3.2	Anexo 9	270
III.3.3.3	Anexo 13	277
III.3.3.4	Anexo 14	281
III.3.4	Cuadro resumen de los resultados del Coeficiente Alfa	282
III.3.5	Reflexión Final	286
III.4	<u>MATRIZ MULTIVARIABLE</u>	294
III.4.1	Análisis de los Cuestionarios de Parapro- fesionales	299
A.	Resultados	300
B.	Comentario	306
C.	Conclusiones	311
CAPITULO IV. <u>EVALUACION Y PROSPECTIVA DE LA PRESENTE INVESTIGACION</u>		
IV.1	<u>CONCLUSIONES FUNDAMENTALES</u>	315
A.	Sobre los Cuestionarios-Anexos de Paraprofesionales .	315
B.	Sobre los Cuestionarios-Anexos de Padres	316
C.	Sobre los Cuestionarios-Anexos de Niños	317
IV.2	<u>PROSPECTIVA DE LA PRESENTE INVESTIGACION</u>	321
IV.2.1	Validez y Fiabilidad de los Cuestionarios	321
IV.2.2	Participación de los Padres en la Educación Infantil	322
IV.2.3	Para una Escuela Infantil de calidad	324

APENDICE Nº 1: Guía para la localización de los Factores 327

BIBLIOGRAFIA 329

INTRODUCCION

La educación de los más pequeños es un tema apasionante que ha captado la atención tanto de los políticos como de los investigadores -psicólogos, pedagogos, sociólogos-, especialmente en la actualidad.

A lo largo de la historia, la Educación Infantil ha recibido trato muy diverso en función de la utilidad pública que representaba. En un primer momento, los Centros de Educación Infantil se centraban exclusivamente en el cuidado del niño pues suplían el papel de la madre trabajadora: se orientaban hacia la formación de hábitos en el vestir, higiene o comida y a promover la salud física. Poco a poco fueron surgiendo otros Centros en los que, si bien el cuidado del niño siguió siendo el principal objetivo del currículo, apareció una nueva tendencia en cuanto a la atención de su vida emocional. Como reacción al estilo anterior han proliferado los Centros de Educación Infantil en los que el objetivo fundamental ha sido preparar a los niños para que pudieran iniciar la enseñanza obligatoria con una eficaz garantía de éxito: la formación intelectual era la base del currículo preescolar.

Para los estudiosos e investigadores del tema, nunca se ha debido deslindar el cuidado físico del niño de su desarrollo socio-emocional, ni su desarrollo socio-emocional de su formación intelectual. Aunque históricamente se haya acentuado la necesidad de potenciar la salud física y los hábitos de rutina, o el desarrollo socioemocional, o el desarrollo cognoscitivo y otras aptitudes necesarias para avanzar en la Escuela Primaria, lo cierto es que estos tres aspectos son complementarios e inseparables dentro de la Educación Infantil.

No son muchos los Países que tienen ya perfectamente estructurada esta etapa educativa dentro de su sistema escolar. Y aquellos que la tienen asumida, se centran más en las edades de 3 a 6 años y le dan un contenido, fundamentalmente, de educación formal.

La falta de orientaciones para las edades 0 a 3 años y la insatisfacción del tratamiento pedagógico dado al período 3 a 6 años han hecho surgir, especialmente en la década de los ochenta, numerosas investigaciones que han puesto de relieve la necesidad de que la Educación Infantil se aborde desde instituciones y estructuras abiertas, no estrictamente escolares; sea corresponsabilidad de Padres y Educadores; intervengan otros Profesionales, además de los Profesores Especialistas en Educación Infantil; y se considere un período con entidad propia en el que el desarrollo de la personalidad integral del niño sea el objetivo fundamental, por encima de la formación intelectual.

Una de estas investigaciones, pionera en resaltar la necesidad de que los Padres y la Comunidad intervengan en la educación de los más pequeños, ha sido el "Programa Andalucía". Desde el año 1977 hasta el 1987, y con el apoyo técnico y financiero de la Fundación Bernard van Leer de Holanda y de la Fundación General Mediterránea de España, un Equipo Técnico -entre cuyos componentes estaba el autor de la presente Tesis- se encargó de realizar una innovadora experiencia en el campo de la Educación Infantil: crear unos Centros Educativos Infantiles en los que Padres y Comunidad se implicaran hasta una auténtica co-gestión del propio Centro, y constatar, posteriormente, los beneficios obtenidos por los niños, los Padres y la Comunidad.

Los resultados obtenidos en el Programa Andalucía fueron plenamente satisfactorios. Pero dado que todo el material de Cuestionarios y Escalas que se utilizaron había sido confeccionado por el Equipo Técnico expresamente para la experiencia, me propuse, al final de aquella investigación, profundizar en el estudio de la validez y fiabilidad de ocho de los Cuestionarios-Anexos elaborados. El resultado de mi trabajo es la presente Memoria de Doctorado que ahora ofrezco.

Este trabajo personal lo he dividido en dos partes, una Teórica y otra Empírica, que se ofrecen en tomos separados.

La Parte Teórica consta de seis capítulos: He dado una visión panorámica de la Educación Infantil en Europa a través del tiempo (capítulo I); he resaltado y centrado el papel de la Familia en la Educación Infantil (capítulo II) y la importancia de partir del entorno como situación óptima de maduración de la persona del niño (capítulo III); he narrado la innovación educativa que supuso el Programa Andalucía (capítulo IV) y el Programa Educación Preescolar Comunitaria, como generalización de la experiencia de participación de los Padres en la educación de sus hijos (capítulo V); y finalmente, constato las oportunas aportaciones del Programa Andalucía a la Pedagogía Española actual y a los Programas de Educación Compensatoria (capítulo VI).

La Parte Empírica consta de cuatro capítulos: Al principio establezco los fundamentos de mi investigación (capítulo I); en un segundo momento, formulo las hipótesis y describo el procedimiento seguido en la investigación (capítulo II); paso, posteriormente, a detallar el diseño estadístico empleado y a analizar ampliamente los datos obtenidos (capítulo III); y finalmente hago una evaluación y prospectiva de la presente investigación (capítulo IV).

Los fallos que, sin duda, tiene el presente trabajo deben ser atribuidos únicamente al autor del mismo. No obstante, pueden verse compensados por las ilusiones y esfuerzos empeñados en él, así como por las diversas dificultades que se han tenido que superar para su finalización, y para las que he contado siempre con el apoyo de numerosas personas a las que estoy sinceramente agradecido.

Muy especialmente, el testimonio de mi reconocimiento al Profesor Doctor Fernando Justicia Justicia por haber aceptado la tarea de dirigir el desarrollo y ejecución de la presente Tesis Doctoral. Su incansable disponibilidad, orientación y ayuda han sido para mí la principal fuente de motivación, esfuerzo y constancia.

Mi gratitud al Profesor Doctor Cristino Pérez Meléndez por sus valiosas y decisivas aportaciones en el diseño estadístico y en la interpretación de los resultados.

Gracias a todas aquellas personas que, de una u otra forma, me han prestado su ayuda en la presente investigación.

A mi mujer, Olga, y a mis hijos, María, Alejandro y Angel, mi cariño por la comprensión prestada: sin su apoyo y afecto no hubiera hecho realidad esta ilusión de mi vida profesional. Gracias!

CAPITULO I.

LA EDUCACION INFANTIL.

I.1 IMPORTANCIA DE LA EDUCACION INFANTIL.

Tradicionalmente, y hasta una época muy reciente, en la vida de los niños ha habido una clara diferenciación, en lo que a tratamiento educativo se refiere, entre la etapa escolar y el período en que el niño crecía bajo el amparo y responsabilidad exclusiva de sus padres:

Hasta el acceso a la escolaridad obligatoria, los niños crecían guiados de la buena voluntad de sus padres, que, generalmente, no habían sido preparados para favorecer el desarrollo armónico de la personalidad de sus hijos.

El inicio de la escolaridad obligatoria, normalmente de los 6 a los 8 años, señalaba el momento en el que las familias ya no aportaban, por sí solas, todo aquello que los niños necesitaban para su desarrollo: los Profesionales de la Educación, siguiendo las detalladas directrices y contenidos de los diversos sistemas educativos, empezaban a ser los responsables únicos del proceso de formación del niño, ya de una forma más estudiada y científica.

Pero, la creciente incorporación de la mujer al mundo del trabajo; la necesidad de poner en práctica una política educativa de igualdad de oportunidades, que compense las diferencias provenientes, fundamentalmente, del entorno sociocultural en el que nacen y se desenvuelven los niños; y, sobre todo, la luz que las modernas investigaciones en el campo de la Psicología y de la Pedagogía han aportado sobre las posibilidades educativas del niño y sobre cómo debe ser la educación en las edades más tempranas, han hecho que se vaya concretando, hoy día, una atención y cuidado sistematizados a los niños de 0 a 6 años, dentro de la estructura educativa en todos los países.

Junto a esta inclusión de la etapa de Educación Infantil dentro del sistema educativo, hay que resaltar el esfuerzo paralelo que se está haciendo para que la educación a estas edades no sea obra exclusiva ni de los Padres ni de los Profesores, sino que sea un esfuerzo conjunto y de colaboración entre ambos.

I.1.1 Perspectiva de la Sociología de la Educación

El hecho de que la Educación busque como objetivo final el desarrollo integral de la persona no invalida la realidad de que toda sociedad pretende mediante la estructura, contenidos y objetivos de su sistema educativo, integrar en ella, de manera suave, a cada uno de sus miembros.

Las formas históricas que ha revestido el acto educativo han sido múltiples, pero desde el siglo XIX se ha impuesto la Escuela como el marco social necesario de la educación: su obligatoriedad y gratuidad desde edades cada vez más tempranas y hasta edades cada vez superiores, son buena muestra de ello.

La etapa de 0 a 6 años aparece clave en la maduración afectivo-social de los niños; de aquí que, en la actualidad, se amplíe el contexto educativo de la familia a la Escuela en estas edades. "El complejo de roles sociales que marcan la experiencia familiar del niño (padre, madre, hermano, ...) se amplía y abarca categorías nuevas. Al menos, y dentro de la misma aula, el niño deberá aprender las relaciones maestro-alumno y las relaciones alumno-alumno" (Pérez Peñasco, 1976, pag. 219). El niño se sumerge en un mundo en el que nuevos valores éticos, como disciplina, respeto, colaboración, etc, y abundantes estímulos sociales le reclaman. La Educación Infantil debe considerarse como una necesidad y exigencia del proceso de socialización del niño.

Históricamente, la educación de los niños pequeños surgió con carácter asistencial: "... estos colegios datan de tiempos remotos y surgieron como una ayuda a la madre que trabajaba fuera del hogar, bien en servicio doméstico, labores del campo o en la fábrica" (Martínez Medrano, 1979, pag. 70). Con posterioridad, "se trata de alcanzar en la Educación Infantil unos determinados requisitos elementales básicos de tipo cognoscitivo, como condición indispensable para el ingreso de los niños en la institución escolar" (Pineda Arroyo y Otros, 1984, pag. 21). Hoy día, se insiste en que uno de los fines principales de la Educación es "el desarrollo pleno de la personalidad del alumno" (LODE, art. 2.a), queriendo resaltar la necesidad de que la Escuela favorezca la maduración integral de la persona del niño.

La incorporación de la mujer al mundo del trabajo, aunque es un hecho importante por las posibilidades de realización personal de la propia mujer o la independencia económica que adquiere respecto al hombre, sin embargo es una motivación insuficiente para la inclusión de la educación en las edades más tempranas del niño dentro del sistema educativo.

Los primeros años de la vida del niño tienen una importancia decisiva en el desarrollo posterior del mismo: insignes pedagogos como Montessori, Fröebel y Decroly, ponen de relieve cómo en esos años los niños establecen las primeras relaciones sociales y favorecen decisivamente la adaptabilidad al ambiente, la adquisición de mecanismos intelectuales y la facultad de observación. (Medina, 1973, pag. 5ss)

"El valor pedagógico se evidenció aún más al constatar estadísticamente el mayor rendimiento en cursos posteriores y, sobre todo, la trascendencia que la primera educación tiene para la vida social. Es evidente que se integran con más facilidad, por ser individuos maduros y con equilibrio emocional y afectivo, debido a los hábitos de convivencia y colabo-

ración que ya adquieren en los años infantiles" (Martínez Medrano, 1979, pag. 71).

Es importante tener en cuenta, simultáneamente, el factor genético, como punto de partida y dato de base, y el medio social en el que se desenvuelve el proceso educativo, como contexto inevitable y marco de referencia imprescindible que explica en un elevado porcentaje cómo y por qué se han logrado determinados objetivos educacionales en cada individuo (Pineda Arroyo y Otros, 1984, pag. 27).

El papel que la educación tiene en la vida de los niños pequeños se hará notar con posterioridad en la etapa de la escolaridad obligatoria: "... existe una correlación positiva entre los que alcanzaron niveles más altos de educación y los que recibieron una enseñanza preescolar, mientras que la población con nivel más bajo de educación es la que apenas recibió enseñanza antes de la edad obligatoria" (Pérez Peñasco, 1978, pag. 81).

Hay que destacar, además, que esta situación de ventaja se mantiene a lo largo de la vida condicionando el éxito social y económico: "... sin querer establecer un nexo causal directo, sí podemos aducir una cierta connaturalidad entre ingresos y escolarización temprana" (Pérez Peñasco, 1978, pag. 82).

I.1.2 Perspectiva de la Psicología Pedagógica

La maduración integral de la persona es el fin que debe buscar la educación; pero éste es un objetivo a largo plazo y que abarca toda la vida del hombre. Cada etapa de la vida tendrá, por tanto, sus propios fines para conseguir a corto plazo: la Educación Infantil tratará de actualizar todas las potencialidades que, según su estadio evolutivo, posee cada niño. Y en la Escuela, la actividad docente debe orientarse a crear situaciones en las que esta actualización pueda darse con libertad, fundamentándose inevitablemente en los intereses del niño.

La edad cronológica no es significativa de una determinada maduración de la persona, ya que el desarrollo de los diversos rasgos psicológicos y de la estructura de la personalidad evolucionan según el contexto genérico de toda la conducta. Pero en la educación de los niños pequeños, sí se ha de tener presente el contenido madurativo de la etapa evolutiva en la que se encuentra cada niño. Y aunque en Psicología se presentan diferentes sistematizaciones de los ciclos evolutivos, sin embargo, a grandes rasgos y basados en la diversidad de conductas, se puede reconocer el estadio madurativo de cada niño.

La Educación Infantil, integrada en el sistema educativo, es la situación óptima para hacer un seguimiento científico de la maduración que van experimentando los niños: observar las conductas concretas que aparecen y favorecer el normal desarrollo integral de la persona de cada uno.

A. Desarrollo Psicomotriz.

La persona se relaciona a través de su propio cuerpo, y cuanto mejor desarrollado y equilibrado esté, mayores posibilidades de relación tendrá la persona.

Desde edades muy tempranas se ha de fomentar la evolución de la capacidad del niño para realizar una serie de movimientos corporales y acciones, así como la representación mental y toma de conciencia de los mismos.

La maduración del sistema nervioso, que subyace y es la base de un equilibrado desarrollo psicomotriz, exige un proceso biológico depurado que culmina en torno a los veinte años, pero que se inicia lentamente en la etapa de la Educación Infantil.

La importancia del desarrollo psicomotriz es grande ya que incide directamente en las actividades lúdicas y en la expresión estética o realización de movimientos con armonía. El desarrollo psicomotriz conlleva la maduración para la escritura, en la realización de actividades de psicomotricidad fina.

B. Desarrollo mental.

El conocimiento de las teorías de Piaget es básico para hacer que, desde pequeños, los niños inicien el proceso de objetivación de la realidad y de toma de conciencia de sí mismos, o lo que es igual, vayan estructurando su pensamiento y su forma de conocer, mediante el desarrollo de su inteligencia.

Piaget ha sido uno de los autores que más ha contribuido a diferenciar la forma de pensamiento infantil del pensamiento adulto. Para él, el pensamiento del niño es estructuralmente distinto del pensamiento del adulto. Distingue tres etapas del desarrollo durante los primeros seis años de vida del niño:

- Hay un primer "período sensoriomotriz", que se extiende desde el nacimiento hasta los dos años. La conducta del niño se basa, principalmente, en los reflejos y acciones sensoriomotrices; y, siempre en relación con sus propias reacciones corporales, va aprendiendo a organizar el espacio y el tiempo, pero de forma muy elemental.

- Hay un segundo "período preoperatorio", que abarca desde los dos hasta los siete años, aunque con una clara división en dos estadios:

. Un estadio de "pensamiento simbólico", desde los dos hasta los cuatro años; que se caracteriza por la aparición de la función simbólica en sus diferentes formas: lenguaje, juego e imaginación.

. Otro estadio de "pensamiento intuitivo", desde los cuatro hasta los siete años, que se caracteriza, entre otras cosas, por el sincretismo en el proceso de comprensión y un razonamiento de tipo transductivo. (Piaget e Inhelder, 1977)

La práctica educativa, en la etapa de Educación Infantil, deberá tener en cuenta las características del pensamiento del niño, que son:

. El "egocentrismo", que se manifiesta en la incapacidad para comprender todo aquello que no guarde relación con uno mismo.

Este egocentrismo da origen, en el niño, a dos tipos de creencias:

- El "animismo", que implica la incapacidad del niño para distinguir el mundo exterior de su propio yo.

- El "artificialismo", por el que el niño considera las cosas y los fenómenos físicos como obra del hombre.

. La "centración", que es la tendencia del niño a fijar su atención en una determinada característica del objeto, en detrimento de otros rasgos importantes, distorsionando, así, sus pensamientos.

. El "equilibrio" entre asimilación y acomodación: "el niño es incapaz de acomodarse a lo nuevo asimilándolo a lo viejo en una forma coherente y racional; una forma que permita conservar intactos los aspectos fundamentales de la organización asimilativa previa" (Flavell, 1971, pag. 176).

. La "irreversibilidad" o capacidad de hacer corresponder a una operación su inversa: el pensamiento en el período preoperatorio está falto de movilidad y flexibilidad pues se centra en situaciones estáticas de la realidad. El niño es capaz de razonar en una dirección, pero no puede organizar el proceso inverso.

. El "razonamiento" del niño es sincrético: el pensamiento en el período preoperatorio es incapaz de realizar operaciones mentales, pues no

puede desligar su pensamiento de los estímulos inmediatos concretos, ni puede desligarse de la acción.

La importancia del desarrollo mental es grande pues todos los sectores de la cultura están íntimamente conexados con la estructura del pensamiento, ya que incide en el grado madurativo del conocer: la aprehensión de la realidad supone una organización de la misma a través de los conceptos de tiempo, espacio, cantidad, etc.

C. Desarrollo del lenguaje.

Los estudios sobre desarrollo del lenguaje se clasifican en dos tipos:

a) Los empiristas, para los que el lenguaje se aprende mediante un proceso condicionador, ya sea por condicionamiento clásico (Allport, Mowrer, etc) o por condicionamiento operante (Skinner), pero siempre dentro de su medio ambiente.

b) Los innatistas (Chomsky, Lenneberg, Brown, Piaget, etc), para los que el lenguaje aparece de forma espontánea en el niño, aunque el medio social y ambiental tengan importancia en el desarrollo lingüístico.

Para Wallon (1974, pag. 158), "el lenguaje es el instrumento y el soporte indispensable para el desarrollo del pensamiento". Osterrieth (1977, pag. 97) afirma que "el lenguaje contribuye a la objetivación del universo y del individuo que separa gradualmente de la acción y de la percepción directas. Al permitir la reconstitución del pasado y la anticipación del futuro, introduce esas dimensiones en el psiquismo infantil, al que así libera de la tutela única del presente y de la acción. Interiorizándose, poco a poco, contribuye a formar el pensamiento y a organizar su estructura según las líneas señaladas por la colectividad de que procede. Al hacer ésto, aparece como un elemento esencial de socialización,

no sólo por los cambios que permite, sino también por las nociones mismas que expresa y que transporta, cuya esencia es profundamente cultural. El lenguaje es, por excelencia, la zona en que convergen y se combinan las aportaciones de la experiencia individual y las de la colectividad de que forma parte el niño".

Piaget (1977) considera dos tipos de lenguaje infantil: a) hasta los tres años predomina en el niño un hablar egocéntrico que consiste en repeticiones y monólogos que refuerzan la conducta motriz; b) posteriormente, se desarrolla el lenguaje social, por el que el niño va teniendo en cuenta las opiniones de los demás y lleva a cabo un intercambio de ideas.

De todas formas, según Pineda Arroyo y Otros (1984, pag. 47): "Se considere el lenguaje como un reflejo del pensamiento o como una actividad social, que progresivamente se interioriza y se convierte en pensamiento, de hecho, ambos se desarrollan paralelamente: el lenguaje es el vehículo del pensamiento".

La importancia del desarrollo del lenguaje es muy grande, ya que éste aparece como un mecanismo importantísimo regulador de la conducta del niño.

D. Desarrollo de la afectividad.

La persona del niño mantiene una unidad indivisible, y sólo a efectos metodológicos se hace el estudio por separado de los diversos aspectos que la conforman. De aquí que el desarrollo de la afectividad y el proceso de socialización vayan paralelos al desarrollo de la inteligencia. Toda conducta cognoscitiva implica reacciones afectivas, y viceversa. Según Piaget (1977, pag. 116), "la afectividad constituye la energética de las conductas, cuyas estructuras corresponden a las funciones cognitivas".

Una de las características más importantes de la edad preescolar es que la afectividad domina toda la vida del niño: todo cuanto hace el niño está impregnado de intensas, aunque poco duraderas, emociones. Poco a poco, en esta edad, se va adquiriendo un equilibrio afectivo que contribuye poderosamente al normal desarrollo de la propia personalidad.

La conciencia moral, en el niño, le facilita profundizar en su proceso de socialización. La moral de la primera infancia es heterónoma, y se basa en la obediencia-desobediencia de las normas de conducta emanadas de los padres y adultos a quienes quiere y respeta.

Para Pineda Arroyo y Otros (1984, pag. 49), "los sentimientos morales del preescolar son consecuencia de una capacidad mayor de enjuiciamiento de su conducta en relación con lo esperado y deseado por los adultos". Igualmente, con relación a los sentimientos morales, Mújica (1978, pag. 160) afirma que el niño en la edad preescolar "asimila las normas y reglas de comportamiento, comienza a autoenjuiciarse, de manera que cuando cumple esas normas experimenta alegría, orgullo, y si no las cumple, vergüenza, aún cuando se encuentre solo y nadie conozca su acción".

El niño va, progresivamente, haciéndose dueño de sus sentimientos y emociones, y es importante ayudarlo, desde pequeño, en esta tarea, ya que la madurez y equilibrio afectivos le facilitarán el tener sentimientos y emociones positivas, durante toda su vida, ante cualquier situación o acontecimiento, aún adverso, que le suceda.

I.2 LA EDUCACION INFANTIL A TRAVES DEL TIEMPO.

I.2.1 La Educación Infantil hasta el siglo XIX

El funcionamiento, con carácter generalizado, de las Escuelas de Párvulos se da en el siglo XIX. No obstante, hay bastantes antecedentes que preparan el nacimiento de esta institución escolar.

A. Antecedentes históricos.

Según Martínez Medrano (1982, pag. 9), "el primer intento de lo que hoy conocemos como Escuela de Párvulos se registra en el siglo IV cuando San Isidoro crea el Monasterio de Sevilla. Instituye una reglamentación sencilla, referente a la enseñanza de las letras, ciencias y a la disciplina; postula que todo sea intuitivo, en especial la enseñanza dedicada y aplicada a los niños, y aconseja en las aulas una división por talentos". En la misma época, Conancio, Obispo de Palencia, estableció una escuela semejante.

Ya en el siglo XIII, Raimundo Lulio en "La Doctrina Pueril" ofrece un tratado completo de lo que debe ser la educación a edades tempranas.

Durante la Edad Media se venía utilizando, con regularidad, el Catón, que, siendo un libro de origen romano, se usaba para la enseñanza en España. En esta época, los clérigos y Bachilleres hacían contratos con los Ayuntamientos para impartir enseñanza: al primer grado de esta enseñanza le llamaban Escuelas de Niños, o Escuelas de Primeras Letras; durante esta etapa se iniciaba a los niños en el Catón o Cartilla.

En el siglo XVII nace San José de Calasanz en Peralta de la Sal, pueblo de Aragón: funda la Congregación de los Hermanos Calasancios

para dedicarse a la enseñanza y educación de los niños. Ellos mismos formaban a sus Maestros, que pronto adquirieron fama de buenos enseñantes.

Hacia finales del siglo XVIII, y para dedicarse sistemáticamente a la formación de Maestros, se crea el Colegio Academia del Noble Arte de Primeras Letras, que se establece por el R.D. de 22 de Diciembre de 1.780; más tarde fue sustituido por la Academia de Primera Educación, creada por el R.D. de 25 de Diciembre de 1.791.

En el inicio del siglo XIX toma un nuevo giro la formación de los Maestros, que viene matizada decisivamente por la influencia francesa del momento.

B. Primeras Escuelas de Párvulos.

El núcleo familiar y los Padres son los responsables primeros de la educación de los niños; pero, para cuando éstos no podían afrontar dicha responsabilidad por alguna necesidad grave como abandono, orfandad, etc, surgió una Institución Educativa que los reemplazaba: las llamadas Salas de Asilo, en Francia; o Dame Schools, en Inglaterra; o Maestra Migas, en España.

Las Salas de Asilo tuvieron su origen en la Escuela de Calceta o Tricotar fundada en los Vosgos franceses, en 1.771, por el Pastor Protestante Oberlin. "Por la mañana se daban las lecciones en la clase, y por la tarde -siempre que el tiempo lo permitía- en medio de los campos, en medio del espectáculo y vitalidad de la naturaleza que es como Pestalozzi y Froebel han querido que se realice, en cuanto sea posible, la educación de la infancia". "... caminando se enseñaba a los niños el nombre y cualidades de las plantas; se les hacía observar, reflexionar y razonar a propósito de los fenómenos más sencillos de la naturaleza; ..." (García Navarro, 1950, pag. 70).

En 1816 fueron creadas en Inglaterra las primeras Escuelas Maternales o Jardines de Infancia por Roberto Owen, industrial, que, preocupado por la mejora de la sociedad, realizó la idea de levantar unas aulas para atender a los niños pequeños de los trabajadores de su fábrica de New Lamark. Un oficial tejedor, de alguna cultura y carácter amable, llamado Buchanan, se encargó de la clase preparatoria en la que utilizó abundante material lúdico y frecuentes salidas al campo.

Las primeras Escuelas de Párvulos, en España, hay que buscarlas en las "Maestras Migas", que se extendían principalmente por Andalucía, y que era una buena mujer que cuidaba a los niños de las vecinas mientras éstas iban a trabajar para ganar el sustento diario. A este objetivo de tipo asistencial se le unía con frecuencia el de enseñar a los niños a rezar, coser, e, incluso, leer y escribir, según la cultura de la "Amiga".

Alvarez de Cánovas (1951, pag. 17-19) hace una descripción de la tarea diaria que realizaba Juanita, una Maestra Migas que hubo en Cabrales, pintoresco pueblo cercano a los Picos de Europa: "Leían en la Buena Juanita, aprendían a escribir, cantaban las tablas de sumar y multiplicar, y rezaban mucho. Hacían procesiones, a modo de paseos, a la Ermita de la Virgen de las Nieves ...".

I.2.2 La Educación Infantil en los siglos XIX y XX

Las bases psicopedagógicas y científicas de la Educación Infantil fueron puestas en el siglo XIX. Reseñaremos aquí la obra de los principales Pedagogos que pusieron los fundamentos de este primer nivel educativo en Europa y, especialmente, en España.

I.2.2.1 La Educación Infantil en Europa.

El interés por la dedicación a la educación de la primera infancia se dejó sentir en varios países europeos a través de grandes personalidades del campo pedagógico.

A. Alemania.

En Alemania destaca Fröbel, nacido en Oberweissbach, Turingia, el 21 de Abril de 1782. Sus ideas educativas están detalladamente expuestas en su obra "La educación del hombre", publicada en 1826.

Después de una infancia melancólica, a causa de su temprana orfandad, e influido por las ideas de su padre, que era pastor luterano, cambió su profesión de arquitecto por la de Educador de niños.

Viajó por toda Alemania extendiendo sus ideas pedagógicas en continuas conferencias. Dirigió un orfanatorio en Burgdorf, así como numerosos cursos de perfeccionamiento para Maestros. En 1839 abrió una Institución Educativa, propiamente tal, para niños de edad preescolar, y al año siguiente la bautizó con el nombre de "Jardín general alemán del niño". En adelante, estas instituciones se llamaron Jardines para niños o Kindergarten.

Su labor educativa encontró serias dificultades por el trasfondo político que tenía: echar las bases para la formación del carácter ale-

mán, en un sentido libre, abierto y responsable, poniendo, de esa forma, los fundamentos de una auténtica unidad nacional.

B. Bélgica.

En Bélgica sobresale un gran parvulista, y doctor en Medicina, Ovide Decroly (1871-1932) que se ocupó, en principio, de niños anormales, en beneficio de los cuales creó en 1901 una Escuela en su misma casa; posteriormente se dedicó a niños normales, para los que abrió un Instituto llamado École de l'Ermitage por el nombre de la calle de Bruselas donde lo ubicó.

No se limitó a inspirarse en ciertos aspectos de terapia psiquiátrica sino que estudió a fondo las principales corrientes de Psicología Contemporánea, y siguió de cerca la actividad científica. Sus métodos educativos están basados en la concepción sincrética de la mente unida al ejercicio de la recepción sensorial.

Decroly toma como base las necesidades biopsicológicas del niño, y, a partir de ellas, planifica y desarrolla una didáctica globalizada que la proyecta en sus famosos centros de interés. En su obra "La función de globalización y la enseñanza" (1929) subraya la estrecha ligazón que, según él, existe entre "globalización" e "interés".

"Para Decroly, la función de globalización es un fenómeno que, además del lado de la percepción, tiene el lado afectivo e indica el aspecto por el cual el trabajo mental puede ser dominado, determinado y en todo caso influenciado por tendencias preponderantes, permanentes o transitorias del sujeto, por su estado de ánimo constante y variable" (Abbagnano y Visaiberghi, 1978, pag. 668).

"Decroly considera el interés genuino como ligado necesariamente a una necesidad: a) necesidad de nutrirse; b) necesidad de repararse,

cubrirse y protegerse de la intemperie; c) necesidad de defenderse de los peligros y los enemigos; d) necesidad de actuar, de trabajar solo o en grupo, de recrearse y mejorarse. Cada una de estas necesidades puede constituir un centro válido de interés susceptible de dar pie a todas las actividades pertinentes a un año escolar completo" (Abbagnano y Visalberghi, 1978, pag. 668).

Algunas de las principales bases del método Decroly son: respetar la aptitud del niño a apoderarse globalmente de los sectores de experiencia que le suscitan un interés efectivo; organizar todas las actividades escolares en torno a centros de interés propios para cada edad; articular las actividades mismas en actividades de observación, de asociación y de expresión, con referencia en todos los casos a lo que constituye objeto actual de interés.

C. Francia.

El origen de las Salas de Asilo, en 1771, dio paso a un éxito pedagógico: fueron muy abundantes los niños que estuvieron en estos Centros de Educación Infantil. Pero el aumento de alumnos fue tan masivo que, a partir del primer cuarto del siglo XIX, estas Instituciones pierden calidad y se convierten en espacios para aparcamiento de los pequeños. Rápidamente cambió, también, la metodología: la amabilidad y el amor a la naturaleza fueron suplantadas por la palmeta y el silbato.

Pape Carpentier, buena conocedora de este mundo educativo por haber sido Directora de un Centro Infantil en La Fleche y, posteriormente, también Directora de la Escuela Normal de las Salas de Asilo, transformó positivamente estas Instituciones implantando una metodología basada en la bondad y la dulzura. Unido a este cambio metodológico, Francia vio nacer un decreto, en Agosto de 1881, que establecía oficialmente el nombre de Escuelas de Párvuloa para estas Instituciones Educativas.

Hay que resaltar, igualmente, la obra de Susana Brés y Paulina Kergomard, Inspectoras Parvulistas de Educación, que, dentro de una línea fröbeliana, trabajaron con los niños basándose en la bondad y la alegría, el contacto con la naturaleza para impartir la enseñanza, y la utilización metodológica de los centros de interés.

D. Italia.

El impulso más eficaz para la renovación pedagógica europea la dio la "pedagogía científica" que, en vez de apoyarse en tendencias filosóficas, quiso basarse en los nuevos conocimientos sobre el niño y el hombre, adquiridos, sobre todo, por ciencias nuevas como la Psicología y la Psiquiatría.

María Montessori (1870-1952), graduada en Medicina por la Universidad de Roma, permaneció en ésta durante algunos años dedicándose a la educación de niños anormales y mentalmente débiles. El éxito obtenido con estos niños le sugirió la idea de que su método podía ser igualmente válido para los niños normales: los materiales empleados para despertar la inteligencia de un niño anormal de ocho a diez años podrían suministrar ocasiones preciosas de libre organización sensoriointelectiva a un niño normal de cuatro o cinco años, que se encuentra, supuestamente, en la misma fase de desarrollo mental de aquel.

La puesta en práctica de sus ideas pedagógicas la realizó, en primer lugar, en los locales del Instituto Romano dei Beni Stabili, donde abrió, en 1907, La Casa dei Bambini; a ésta siguieron rápidamente otras en la misma Roma y en otras partes.

La esencia de la pedagogía montessoriana consiste en concebir la educación como "autoeducación", es decir, como un proceso espontáneo por medio del cual se desarrolla dentro del alma del niño el "hombre que duerme ahí", y en considerar que, para que ésto ocurra de la mejor forma posible, lo fundamental es proporcionar al niño un ambiente libre de obstáculos y los materiales apropiados.

Los resultados de las experiencias educativas que realizó los expuso en su libro "El método de la pedagogía científica aplicado a la educación infantil en las Casas del niño" (1909). Sus ideas, expuestas en otras numerosas obras, tuvieron un éxito extraordinario y una amplia difusión por todo el mundo. Influyó, también, en la Educación Infantil española del siglo XIX y del siglo actual.

Es de destacar, igualmente, en Italia la obra de las Hermanas Agazzi que se dedicaron de forma exitosa a la educación de los niños del medio rural.

E. Suiza.

Ginebra fue el centro cultural europeo donde, desde principio de este siglo, se ha realizado la más intensa y fecunda obra de elaboración de la educación nueva. El progreso efectivo de las bases científicas de esta nueva educación fue obra, sobre todo, de Claparède. Habiendo estudiado neurología y psicología animal, muy pronto se dedicó íntegramente a la psicología de la infancia. Fue catedrático de Psicología en la Universidad de Ginebra; y en colaboración con Bovet y Ferrière fundó en esa ciudad, en 1912, el Instituto de Ciencias de la Educación "Juan Jacobo Rousseau".

Las dos preocupaciones más fundamentales de Claparède fueron el "experimentalismo", o la exigencia de una investigación autónoma en Pedagogía, y la "enseñanza individualizada", o el derecho del niño a formarse respetando su originalidad como persona.

Otros pedagogos suizos ilustres fueron Audemars y Lafendel, bajo cuyas orientaciones estuvo funcionando, durante un cierto tiempo, la "Casa de los niños" como centro experimental, en un edificio anexo al Instituto de Ciencias de la Educación "Juan Jacobo Rousseau".

Estos pedagogos se basaron en la pedagogía roussoniana. Establecieron tres niveles de niños, teniendo en cuenta la etapa evolutiva y sus características psicológicas: a) niños de 3 a 5 años, en los que la actividad motora es lo básico; b) niños de 5 a 7 años, en los que se busca la conquista del propio cuerpo a través del movimiento; y c) niños de 7 a 10 años, en los que se valora que el movimiento esté dirigido por el pensamiento.

La más exacta justificación psicológica del concepto de "educación funcional" se debe a Jean Piaget (1896-1980) cuyos estudios sobre el desarrollo de la inteligencia en las edades tempranas constituyen, en conjunto, un estudio a fondo de la idea de Claparède, según la cual el pensamiento infantil es estructuralmente diverso del pensamiento del hombre adulto. Por tanto, la educación debe poner en función las estructuras particulares de la mente infantil, pues sólo activándolas pueden desarrollarse hasta alcanzar las formas superiores de la inteligencia. Piaget realiza una síntesis audaz entre los aspectos intelectuales y sociales del desarrollo infantil.

I.2.2.2 La Educación Infantil en España.

A partir del 11 de Febrero de 1804 en que el Ministerio de Educación clausura la Academia de Primera Educación, por una disposición ministerial, este Organismo decide llevar a cabo una obra de acercamiento a las corrientes pedagógicas dominantes en Europa, a través, sobre todo, de la actualización del Profesorado.

A grandes rasgos, se puede afirmar que en un primer momento, fueron las ideas de Pestalozzi las que se propagaron; posteriormente, cobró actualidad la figura y obra de Fröbel, a través de la persona de Pablo Montesinos y de la fundación de la Primera Escuela Modelo de Párvulos por el Sistema Fröbel; finalmente, ya en el siglo XX, es la Doctora Montessori quien renovó los métodos de Educación Infantil a través de sus Centros y durante su estancia en Cataluña.

A. La influencia de los métodos europeos en España.

A principios del siglo XIX y con motivo de renovar la Educación Primaria se constituyó una Comisión que, después de estudiar las corrientes pedagógicas europeas, se decidió a implantar los principios pedagógicos de Pestalozzi. Se inauguró en Madrid, en Noviembre de 1806, el Instituto Pestalozziano, dirigido por Amorós y un grupo de discípulos del propio Pestalozzi.

La abdicación de Carlos IV y la Guerra de la Independencia trajeron consigo la clausura del Instituto, pero su didáctica caló profundamente en los Educadores Españoles, a pesar del corto período de funcionamiento. Una abundante bibliografía da fe de la importancia de la innovación pestalozziana. El propio Amorós dejó escrita una interesante memoria titulada: "Noticia de las principales provincias tomadas por el Gobierno para observar el nuevo método de Enseñanza Primaria de Enrique

Pestalozzi y de los progresos que ha hecho el establecimiento formado en Madrid a este objeto desde su origen hasta el año 1867".

La influencia de Fröbel se empieza a sentir a partir del artículo que, en 1856, escribe él mismo en el Diccionario Pedagógico de M. Carderera. García Navarro escribió un artículo en la Revista Europa, el 10 de Agosto de 1879, titulado "Fröbel y los Jardines de Infancia en España", describiendo todo el proceso seguido en nuestro país para extender las doctrinas fröbelianas, hasta la apertura de la Escuela Modelo de la Calle Daoiz y Velarde.

En el año 1874 aparecen varios Decretos Ministeriales que aseguran la implantación oficial del Método Fröbel en España. Se favorecen las siguientes innovaciones pedagógicas: a) El Ministerio de Fomento decide, en Octubre de 1874, que se inicie un Ensayo Práctico sobre el Método Fröbel; b) El 16 de Julio de 1876 se inaugura un Centro, anejo a la Escuela Central de Párvulos, donde se inicia la experiencia con doscientos niños; c) En la Escuela Normal Central se crea, mediante Real Decreto, una cátedra de Pedagogía aplicada a la enseñanza de Párvulos por el Método Fröbel; e) Se celebraron las primeras oposiciones para Maestras de Párvulos, en el año 1878, según la convocatoria hecha por la Dirección General de la Instrucción Pública.

Ya en el primer tercio del siglo XX aparece, en nuestro país, un nuevo movimiento de renovación pedagógica en la Educación Infantil, especialmente en la zona de Cataluña. Se debe a la implantación y extensión del Método de la Doctora Montessori.

La Diputación y Ayuntamiento de Barcelona apoyaron decididamente esta nueva línea pedagógica europea. Juan Palau, después de un viaje a Roma donde contactó con la Doctora Montessori, hace un ensayo

de este método educativo con niños de tres a seis años en la Casa de Maternidad y Expósitos de Barcelona, en 1914. La Diputación crea al año siguiente, 1915, otra Escuela dirigida por una discípula de Montessori. Varias Maestras españolas asisten a los Congresos Internacionales Montessorianos celebrados en Roma; y el Cuarto Congreso Internacional se celebró en Barcelona, en el año 1916, con asistencia de la propia Doctora Montessori.

A instancias de la Diputación de Barcelona, la Doctora Montessori fija su residencia en España para dirigir un Laboratorio Permanente y un Seminario de Pedagogía; aquí estuvo desde 1918 hasta 1923, fecha en que se deroga la Institución Montessoriana. Posteriormente, la Generalidad restableció las Escuelas Montessori; María Montessori fijó otra vez su residencia en Barcelona hasta que se fue a vivir definitivamente a Holanda.

B. Principales Parvulistas Españoles.

En la historia de la Educación Infantil española podemos distinguir dos grandes períodos:

a.- El siglo XIX, donde destacan, tras la influencia pestalozziana, los Pedagogos Pablo Montesinos, Mariano Carderera, Julián López Catalán y Pedro Alcántara García Navarro.

b.- El primer tercio del siglo XX, donde destacan insignes Pedagogos seguidores del Método Montessori.

Hay que resaltar, también, la figura del Padre Manjón (1846-1923) que sirve de enlace entre los dos períodos: con la creación de las Escuelas del Ave María, en Granada, implanta en España la Escuela Nueva.

- PABLO MONTESINOS (1781-1849), nació en la provincia de Zamora. Estudia y se doctora en Medicina, como su Padre. Por sus ideas políticas liberales debe permanecer en Londres desde 1823 a 1834; pero su estancia en el extranjero le sirve para conectar y asimilar las corrientes pedagógicas europeas. A su regreso a España, desde el cargo de Director de Instrucción Pública lucha por implantar las modernas teorías sobre educación.

En la primera mitad del siglo XIX es el Pedagogo más destacado, y sus principales obras fueron: la creación, en 1838, de la Primera Escuela Normal de Párvulos Española, y la publicación de un Manual para los Maestros de Escuelas de Párvulos.

El 21 de Julio de 1838 aparecía la Real Orden de creación de Escuelas Normales, en la que se disponía que en cada provincia existiera una Escuela Normal para Enseñanza Primaria, para la formación de Maestros, y que en la capital del reino existiera una Escuela Normal Central de Instrucción Primaria destinada a la formación de Maestros de Maestros, que impartirían clases en las Escuelas Normales de las provincias.

El Manual para los Maestros de Escuelas de Párvulos lo escribió Montesinos por encargo de la Sociedad para propagar y mejorar la educación del pueblo. La obra tiene tres partes: En la primera parte resalta la influencia que tiene en la vida de una persona la educación recibida en su infancia; y afirma, también, que lo que caracteriza a una Escuela de Párvulos es que su enseñanza debe dirigirse, más bien, a proporcionar hábitos saludables de toda especie: físicos, morales e intelectuales. En la segunda parte especifica cómo debe organizarse una Escuela de Párvulos (aulas, actividades, disciplina, etc). En la tercera parte recomienda determinados ejercicios sensoriales, musculares, etc; acabando con una disertación sobre la educación moral.

- MARIANO CARDERERA (1816-1893), nació en Huesca. Después de haber estudiado en la Escuela Normal Central, dirigió la Escuela Normal de Huesca y la de Barcelona. Fue, sucesivamente, Inspector General, Jefe de Negociado de Primera Enseñanza, Jefe de Negociado de Universidades, y Secretario del Consejo de Instrucción Pública. Redactó, en 1854, un Proyecto de Ley de Instrucción Pública que, en gran parte, fue recogido en la Ley de 1857.

Su obra pedagógica es amplia, destacando especialmente el "Diccionario de Educación y Métodos de Enseñanza". Dirigió varias revistas de su especialidad, como Anales de la Enseñanza, Revista de Instrucción Primaria, o el periódico infantil La aurora de los niños.

- JULIAN LOPEZ CATALAN (1834-1891), nació en la provincia de Teruel. Fue Maestro, como su Padre. Trabajó en la enseñanza privada y en la pública; y, en 1862 pasó a dirigir, durante algunos años, la Escuela de Párvulos de Barcelona.

Continuador de la obra de Montesinos, aunque desarrolló, en el trabajo con los niños, una metodología más propia y original suya. Como escritor nos ha legado abundante bibliografía, de entre la que se destaca El Arte de Educar, La Escuela Primaria y El Libro de los Párvulos.

- PEDRO DE ALCANTARA GARCIA NAVARRO (1842-1906). Introdujo el sistema fröbeliano en España. Publicó el librito titulado "Fröbel y los Jardines de Infancia"; en 1876 ocupó la cátedra de Pedagogía Fröbeliana de la Escuela Normal Central; y en el mismo año 1876, obtuvo un premio nacional por su obra "Manual Teórico-Práctico de la Educación de Párvulos según el sistema de Fröbel".

Su obra pedagógica "Teoría y Práctica de la Educación y la Enseñanza", consta de siete tomos. En ella examina y se plantea la educación moderna de los niños con criterios diferentes a los de la religión y moral católicas. Guiado por su afán de renovación estuvo en contacto con la Institución Libre de Enseñanza.

- ANDRES MANJON (1846-1923), nació en un pequeño pueblo de la provincia de Burgos. Sacerdote y Doctor en Derecho; fue Profesor de la Universidad de Granada.

En sus viajes diarios desde la Abadía del Sacromonte, donde era Canónigo, hasta la Universidad, para impartir las clases en su cátedra de Derecho, tuvo oportunidad de descubrir y colaborar con Francisca Montiel, última Maestra Migas, mujer pobre, con tres hijos, y que, en la cueva que le servía de casa, daba clase a los gitanillos enseñándole los fundamentos de la Doctrina Cristiana.

Funda las Escuelas del Ave María. "La primera Escuela del Ave María nació en un cabo de barrio, extramuros de Granada, donde la ignorancia y la pobreza, el decaeso y el abandono se daban la mano con la desmoralización, el escándalo y la vida agitanada, y en relación con estas necesidades físicas, intelectuales, morales y sociales hubo necesidad de organizar las Escuelas del Ave María" (Prellezo García, 1973, pag. 5).

El Padre Manjón introdujo en España la Escuela Nueva con una profunda base cristiana. Considera al niño como un ser con entidad propia, y no como un hombre en pequeño. Coincidiendo con Montessori, Fröbel y Montesinos, da gran importancia al desarrollo integral de la persona y al contacto con la naturaleza.

I.3 LA EDUCACION INFANTIL EN LA ACTUALIDAD.

Durante largo tiempo, la Educación Infantil ha recibido una escasa atención y consideración en el mundo educativo, en relación a otros niveles escolares: hoy día se percibe un mayor interés por la educación en las edades tempranas, proveniente tanto de los cambios habidos en la sociedad actual como de los nuevos y mejores conocimientos que existen sobre el desarrollo infantil.

Como consecuencia del paulatino reconocimiento de la importancia de la Educación Infantil, han ido surgiendo una serie de métodos e instituciones tendentes a crear un ambiente favorable al desarrollo global de la personalidad del niño, sin olvidar la atención y los cuidados necesarios a esa edad.

Igualmente, los Gobiernos de los diversos países han ido incluyendo esta etapa educativa como una etapa de atención preferente, aunque no obligatoria por ahora, dentro de sus programas políticos: a partir de los tres años, está ya atendida la educación de los niños y bastante estructurado el currículo; en la actualidad, los esfuerzos se dirigen a consolidar esta etapa 3-6 años y a realizar experiencias educativas en la etapa 0-3 años, teniendo como base la Institución Familiar y el entorno en el que vive el niño.

I.3.1 Panorámica actual de la Educación Infantil en Europa

Por la importancia que tienen en sí mismos y como posibles modelos de la Reforma de la Enseñanza que se está llevando a cabo en España, reseñamos aquí el tratamiento que tiene la Educación Infantil en las principales naciones de Europa: Austria, Bélgica, Francia, Italia, Reino Unido, República Federal Alemana y Suecia.

A. Austria.

Austria es un pequeño país centroeuropeo; tiene 82.882 km² y está dividida en nueve provincias. El 70 % de su superficie son montañas pues está cruzado por los Alpes Orientales.

Tres factores inciden, de forma especial, en la configuración social y en la definición cultural de la población austríaca, repercutiendo, por ello, en los objetivos y estructura del sistema educativo:

a.- La abundancia de montañas es un factor determinante en la forma de aplicar el sistema educativo, a causa de las dificultades de comunicación y los problemas de aislamiento entre las poblaciones y los núcleos urbanos.

b.- Austria se encuentra rodeada de siete países (Italia, Suiza, Alemania Federal, Rusia, Checoslovaquia, Hungría y Yugoslavia) y es, por tanto, un enclave céntrico entre muchas culturas.

c.- Por su situación geográfica, Austria es un importante núcleo de rutas comerciales y fusión de pueblos.

Aunque Austria es un país fuertemente aferrado a sus tradiciones, sin embargo mantiene mucha afinidad con Alemania, pues durante tiempo han sido un único tronco común de raza y cultura: esta afinidad podemos encontrarla en su estructura política, social, educativa, etc.

En cuanto a la Educación Infantil o Pre-primaria, en Austria, hay que resaltar el gran valor que le dan a la Institución Familiar: las medidas legales tratan de favorecer que se mantenga el contexto familiar del niño durante los primeros años. Hay organizada, por parte de las Autoridades Educativas responsables, toda una red o estructura de información y formación a Padres, en orden a que asuman su tarea educativa y a que mejoren el uso de sus capacidades y habilidades en este sentido.

Desde las Instituciones Preescolares, pues, se promueve el derecho y el deber que tiene cada familia en la educación de sus hijos, y se supervisa para que los Padres se responsabilicen adecuadamente de este aspecto de la vida de los más pequeños desde su nacimiento, no pudiendo descargar esta responsabilidad en Institución alguna.

"En lo relativo a las facilidades para complementar la educación en la familia: a) para niños menores de un año de edad, la educación en la familia debe ser complementada en "Centros de Cuidados Diarios Infantiles"; b) para niños con edades comprendidas entre uno y tres años, debe ser complementada igualmente en "Centros de Atención Diaria Infantil"; c) finalmente, para niños con edades entre tres y seis años, edad del comienzo de la escolaridad obligatoria, existen los Centros Infantiles o "Kindergarten", que tienen como doble misión la de ofrecer educación complementaria a la familiar y asegurar al niño, teniendo en cuenta su nivel de desarrollo y sus capacidades, un buen comienzo en la educación formal" (Iniesta Alonso-Sañudo, J.M. y Otros, 1987, vol. 1, pag. 23).

Desde 1962, la Educación Pre-primaria es de absoluta responsabilidad de cada una de las nueve provincias que forman Austria; esta competencia abarca tanto a los aspectos legislativos como ejecutivos. Pero, a pesar de las diferentes formulaciones de las leyes regionales sobre los Kindergarten, existe una coincidencia en lo fundamental, como es:

- a) La asistencia a los kindergarten es fruto del deseo de los Padres, y, por tanto, voluntaria.
- b) En los kindergarten pueden ser admitidos, exclusivamente, niños desde los tres a los seis años, en que pueden comenzar la Escuela Primaria.

c) La apertura de un Kindergarten sólo es posible de acuerdo con lo establecido y regulado sobre el trabajo educativo que pretende llevar a cabo.

d) Para dar clase en un Kindergarten hay que tener el Certificado de Aptitud Educadora en el Kindergarten.

e) El trabajo educativo del Kindergarten es supervisado por los Inspectores de este nivel educativo.

f) El objetivo fundamental de un Kindergarten debe ser el buscar el desarrollo completo de la personalidad del niño, a través de una intervención activa en todas las actividades que se realicen y teniendo presentes las capacidades y el grado de maduración de cada niño.

g) Los niños deben tener, en el Kindergarten, la posibilidad de desarrollarse libremente en juegos, de adquirir conocimientos conectados con sus intereses, de sentirse satisfecho, y de desarrollar lo mejor posible sus aptitudes y habilidades.

En Mayo de 1948 se crean los Kindergarten por un decreto del Ministerio Federal de Cultura; y en 1949, por una ley especial, se crean los Kindergarten especiales. Así, los tipos de Kindergarten para atender a los niños de edad preescolar en Austria, son:

- Kindergarten, donde se educan y atienden a niños normales desde los tres años hasta que llegan a la edad del comienzo de la escolaridad obligatoria;

- Sonderkindergarten, donde se cuidan y educan niños disminuidos física o psíquicamente, desde los tres años hasta que logran la suficiente madurez para asistir a otro tipo de institución;

- Hort, o lugares de recreo, donde se atienden niños en edad escolar, además o después de las clases escolares. Los Horten son emplazamientos ubicados, generalmente, dentro de los espacios escolares pero atienden a los niños fuera del horario escolar.

- Sonderhort, o centros de recreo especiales, donde son cuidados y atendidos niños disminuidos física o psíquicamente, que se encuentran en edad escolar, pero fuera del horario de asistencia a la Escuela.

Además, en Austria, existen los Vorshullassen o Clases de Pre-escolar que son obligatorias para todos aquellos niños que no han logrado la madurez escolar necesaria para seguir con normalidad la escolaridad obligatoria. Estas clases de Preescolar es una especie de oferta educativa compensatoria de las diferencias existentes entre los niños. La asistencia a los Vorshullassen es obligatoria.

B. Bélgica.

Bélgica es un país de la Europa Occidental, que tiene, aproximadamente, diez millones de habitantes y 30.513 km². Pertenece a la llanura de la Europa del Norte, cuyo límite meridional está determinado en Francia por las colinas del Artois; está dominada al SE por el macizo antiguo de las Ardenas; y al Norte, ningún accidente geográfico establece el límite con Holanda.

Bélgica ha sido desde el principio de su independencia un país en continua "guerra escolar" para determinar a quién corresponde el derecho de enseñar, o sea, a quién pertenece la Escuela. Consecuencia de esta polémica fue la firma del Pacto Escolar por los principales Partidos Políticos del país, sancionado por la Ley de 29 de Mayo de 1959, y modificado en los años 1973 y 1975: por él se establecía el pluralismo escolar,

según el cual, el sistema escolar se organiza de tal forma que cada grupo, institución, organismo público o privado, laico o religioso, partido, etc, detenta facultad educativa a través de sus propios Centros, aunque el Ministerio de Educación es el encargado de regular las líneas fundamentales de la organización educativa del país.

En Bélgica existen, pues, centros de enseñanza estatales, provinciales, municipales y privados. En general, los pertenecientes al Estado y a la iniciativa privada abarcan todos los grados de la enseñanza, mientras que las Escuelas Municipales están dedicadas a la enseñanza primaria y las provinciales a la enseñanza técnica.

Bélgica comprende cuatro regiones lingüísticas: la región de habla francesa, la de habla holandesa, la de habla alemana, y la región bilingüe franco-holandesa de Bruselas capital. Existen, pues, tres comunidades culturales, que originan tres sistemas educativos diferentes, cuyo porcentaje de alumnado es: a) sistema educativo de habla francesa: 42 %; b) sistema educativo de habla holandesa: 57.5 %; c) sistema educativo de habla alemana: 0.50 %.

Por lo que respecta a la Educación Infantil en Bélgica diremos que abarca, propiamente, a los niños comprendidos entre los dos años y medio y los seis años, en que comienza el período de obligación escolar. La Educación Infantil, o "L'école Gardienne", no es obligatoria pero se ofrece gratuitamente.

Antes de los dos años y medio existen dos niveles: a) Maternal: para niños entre los dos o tres meses (final del permiso de la madre trabajadora, por maternidad) y los dieciocho meses; b) Pre-guardería, o pre-gardienne: para niños desde los dieciocho meses hasta los dos años y medio.

Según aparece en el Informe presentado en la XXXIX Sesión de la Conferencia Internacional de Educación, del año 1.984, editado por el Ministerio de la Educación Nacional y titulado "Le Mouvement Educatif en Belgique", la Educación Infantil constituye la primera etapa del proceso de adquisición de comportamientos sociales para el niño.

La educación en la Escuela Maternal debe dirigirse, principalmente, al desarrollo de la autonomía y la responsabilidad en el niño. Entre los objetivos socio-afectivos, debe considerarse fundamental la seguridad afectiva del niño, ya que condiciona todos sus progresos. Intelectualmente, no se trata de aprender sistemáticamente conceptos, sino más bien provocar la actividad intelectual por la observación, la experimentación, la búsqueda y la satisfacción de las curiosidades. La adquisición del lenguaje es básica. Al niño se le han de ofrecer experiencias que le desarrollen la conciencia de su cuerpo y de su espacio. Y, finalmente, hay que sensibilizar al niño a la belleza y al arte, dándole una gran riqueza interior.

Los métodos de Decroly siguen en vigor, en Bélgica, en la teoría y en la práctica. El trabajo del niño parte de sus propios intereses, de lo concreto y actual, y, a través de la globalización, se le ejercita en la observación, asociación y expresión.

Las Guarderías están organizadas de forma que ofrecen un buen servicio a las familias, pues los niños pueden acudir a ellas desde las siete de la mañana hasta las seis de la tarde; pueden acudir a tiempo parcial (mañana o tarde) o a tiempo total; y pueden optar entre que el niño se quede a comer en la Guardería o lo haga en casa, para volver al Centro por la tarde.

C. Francia.

Francia es un Estado de Europa Occidental; tiene 551.602 km²; y posee unos cuarenta y ocho millones de habitantes.

Para comprender los modelos de Educación Infantil existentes en la actualidad en Francia, es necesario conocer los tres períodos por los que ha pasado esta institución educativa:

a.- De 1.826 a 1.877: Es el período de la creación y fundación de las "Salas de Asilo".

b.- De 1.877 a 1.918: Es el período de la creación y fundación de las "Escuelas de Párvulos". En este período sobresale Pauline Kergomard.

c.- De 1.918 a 1.968: Es el período que comprende las dos Guerras Mundiales y sus secuelas. La Escuela de Párvulos se abrió al movimiento internacional a favor de la infancia, y a todas las corrientes que han renovado las Ciencias de la Educación.

Las Salas de Asilo eran instituciones dedicadas, de forma especial, a los niños socialmente desfavorecidos, víctimas de la pobreza y de los cambios económicos que alejaban a las madres del hogar: "Las Salas de Asilo son establecimientos de caridad donde los niños de ambos sexos pueden ser admitidos hasta la edad de seis años cumplidos, para recibir los cuidados de vigilancia materna y de primera educación que su edad requiere" (Art. 1, de la Ordenanza Real de 22 de Diciembre de 1.837).

Pauline Kergomard elaboró el Decreto de 2 de Agosto de 1.881 en el que se redefinen los fines, la estructura y los métodos a seguir en las Escuelas de Párvulos. Hace desaparecer la idea de que estas Instituciones son "establecimientos de caridad". Y en los Decretos Orgánicos posteriores se hace hincapié en el aspecto educativo sobre el meramente asistencial.

No obstante, en los programas elaborados desde 1.882, y recogidos por los de 1.887 y 1.921, la vocación educativa y la misión social de las Escuelas de Párvulos se dan unidas. Aparece, también, en estos programas el diseño de un niño nuevo que exige un método de educación basado en la razón, el sentido común y la independencia.

En el período que comprende las dos Guerras Mundiales y sus secuelas se afirma claramente que la Escuela de Párvulos debe ser, ante todo, una institución de educación, y en segundo lugar una obra social. La Escuela de Párvulos se percibe, cada vez más, y sobre todo desde 1.968, como el primer grado necesario de la educación de la infancia, como la base imprescindible del sistema educativo nacional, a la vez que como un instrumento de justicia social por la igualdad de oportunidades que favorece.

La Educación Infantil, en Francia, juega, así, un triple papel: de guardería, educativo y de preparación a la enseñanza obligatoria.

A pesar de su carácter no obligatorio, la enseñanza pre-elemental en Francia está ampliamente descrita y regulada. La Ley 620/75, de 11 de Julio de 1.975, en el art. 2 del Título I dice: "Las clases infantiles o las Escuelas Maternales están abiertas, tanto en el medio rural como en el urbano, para los niños que no han alcanzado la edad de la escolaridad obligatoria". En el Decreto 1.301/76, de 28 de Diciembre de 1.976, se dice: "La Escuela Maternal contribuye al desarrollo de la personalidad del niño bajo todas sus formas: corporal, intelectual y afectiva. Entrena al niño para el uso de sus diferentes medios de expresión y le prepara para luego recibir la formación dada por la Escuela Primaria. Permite la detección precoz y el tratamiento de handicaps eventuales. Favorece, también, la igualdad de posibilidades para todos a lo largo de la escolaridad posterior".

La Escuela Maternal, en Francia, es gratuita, según lo dispuesto en la Ley de 16 de Junio de 1.881; y es laica, ya que la Ley de 28 de Marzo de 1.882 proclama la neutralidad confesional de la Escuela Pública. Este nivel educativo es facultativo, pues ninguna Ley obliga a los Padres a enviar a sus hijos a las Escuelas Maternales: "La formación escolar es obligatoria sólo entre los seis y dieciseis años" (Art. 1 de la Ley 620/75 de 11 de Julio de 1.975). La edad de admisión de los niños en la Escuela Maternal queda fijada a los dos años, aunque no hay obligación jurídica de admitirlos hasta los tres años.

La enseñanza preelemental, en Francia, se puede impartir en:

- Las Escuelas Maternales;
- Las Clases Maternales, anejas a Escuelas Elementales y que pueden admitir niños de dos a seis años;
- Las Secciones Maternales de algunas Clases Elementales, sobre todo en medio rural.

En el medio rural, son tres los tipos de escolarización que están en marcha, en la actualidad:

- La Clase Maternal Intercomunal, que permite el reagrupamiento de niños de varios municipios;
- La Clase Maternal a medio tiempo, que atiende a niños sólo media jornada y durante la mitad de la semana;
- La Maestra Itinerante, que sirve a aquellas localidades que tienen un hábitat muy disperso.

El rol de la Escuela Maternal francesa es, a la vez, social y educativo. El rol social aparece en la acogida del niño, en la respon-

sabilidad de la Escuela para darles seguridad, en la ayuda que ella aporta a los Padres y en el vínculo que asegura con el entorno. El rol educativo se manifiesta en una acción complementaria a la de los Padres, tratando de desarrollar la personalidad integral del niño mediante el ejercicio de sus capacidades motrices, afectivas, intelectuales y sociales.

D. Italia.

Italia es un Estado de la Europa Meridional, constituido por una península alargada de 301.249 km²; posee unos cincuenta y cuatro millones de habitantes. La República Italiana está subdividida en veinte regiones, con un total de noventa y tres provincias.

Las tentativas de institucionalización de la Educación Infantil operadas en Italia a finales del siglo XIX no renegaban del derecho de la familia a educar a los hijos; trataban, sobre todo, de realizar una intervención educativa eficaz en los casos en los cuales la familia no estuviese en disposición de ejercer este derecho. El interés público por la educación del niño se manifestaba sólo como consecuencia de una clara carencia educativa de la familia.

La reforma educativa de 1.923 da paso a importantes innovaciones en este campo: las instituciones para la infancia, hasta entonces reconocidas como lugares de asistencia y cuidado de los niños, se convierten en "escuelas", o sea, en lugares o instituciones de educación e instrucción de los propios niños. De esta forma, admitir la legitimidad de la escuela suponía integrar a los niños de tres a seis años dentro de la estructura escolar del sistema educativo italiano.

En la reforma de 1.923 se dice que la Instrucción Elemental está dividida en tres grados: preparatorio, inferior y superior. El "grado preparatorio" dura tres años y es la actual "Escuela Materna". Así se

reconocía la importancia de la intervención educativa durante la infancia como algo fundamental para el completo y armónico proceso de formación de la persona.

Pero la educación infantil quedó encomendada, prácticamente, a Asociaciones privadas y a particulares. Será en 1.968, con la Ley número 444 de 18 de Marzo, cuando se ordene la Escuela Materna y se determine por primera vez la intervención estatal en este nivel educativo. Factores de naturaleza social, psicológica y pedagógico-educativa favorecieron que se organizara la institución escolar para dar acogida a los niños de tres a seis años.

Hay dos tipos de Escuelas Infantiles, según la Entidad que gestione el Centro:

- Escuela Materna Estatal: Administrada directamente por el Estado o por Entes Públicos Menores (municipios, provincias, regiones, etc);
- Escuela Materna no Estatal: Gestionada por Entes de iniciativa privada, instituciones religiosas, Cooperativas de trabajadores, Padres, etc.

En el nivel de Educación Infantil se atiende, en Italia, unos dos millones de niños: el Estado cubre cerca de un 33 % de la escolarización, mientras que la iniciativa privada cubre el 43 %.

En el momento en que el Estado asume la gestión de la Escuela Materna creando Centros Estatales, establece su finalidad y estructura. El art. 1 de la Ley nº 444 de 18 de Marzo de 1.968 dice: "La Escuela Materna acoge a niños de tres a seis años, y se propone fines de educación, de desarrollo de la personalidad infantil, de asistencia, de preparación a la escolaridad obligatoria, y de complemento a la educación familiar". La Escuela Infantil tiene una autonomía institucional propia aunque está dirigida a facilitar una sólida base para la escolaridad obligatoria.

La educación del niño brotará de sus propias necesidades e intereses, estimulando oportunamente experiencias que favorezcan el desarrollo de su personalidad, y respetando siempre el ritmo madurativo de cada uno. Los métodos educativos predominantes en Italia derivan de la Doctora Montessori y de las Hermanas Agazzi.

E. Reino Unido.

Nos centramos ahora en la Isla Mayor del archipiélago británico, situado al Noroeste de Europa. Tiene 229.884 km², y posee unos cincuenta y cuatro millones de habitantes. Comprende Escocia, Inglaterra y el País de Gales.

En el año 1.833 se aprueban las primeras subvenciones gubernamentales a la enseñanza; sin embargo, el Estado se hace cargo definitivamente de la Educación a partir del año 1.870 en que se promulgó la Ley de Educación Elemental, por la que se aceptó el principio de la obligatoriedad de la enseñanza elemental, con ayuda estatal.

En los años 1.931 y 1.933 se llevaron a cabo nuevos análisis y disposiciones sobre la Escuela Elemental y sobre las Instituciones de Enseñanza Preescolar o Infant and Nursery Schools. El sistema educativo de Inglaterra y el País de Gales, en la actualidad, se rige por la Ley de Educación de 1.944: en ella se establece el marco general educativo.

El carácter y las obligaciones de las personas que se dedican a la asistencia y cuidados infantiles (Nurseries and Child-Minders) se regularon en 1.948. La Comisión "Plowden" del Consejo Central de Instrucción examinó, en 1.963, todos los aspectos de la Educación Elemental, dedicando un capítulo a la Educación Preescolar: constatan que el sistema preescolar inglés, en ese momento, es insatisfactorio pues la posibilidad de obtener un niño plaza en un Centro es accidental ya que la

mayoría de los espacios de la Escuela Estatal están reservados a aquellos niños desaventajados socialmente.

A raíz del Informe de la Comisión "Plowden" se inicia una mejora en el Nivel Preescolar no sólo en el plano educativo sino también en los aspectos sociales, de salud y de bienestar. A partir de 1.967, con la publicación del Informe, se reconoce, en la práctica, la importancia de la Educación Infantil, experimentando nuevos modelos de aprendizaje centrados en el niño, teniendo en cuenta el entorno sociocultural, y prestando mucha mayor atención a las Escuelas y a la formación y retribución del Profesorado. La tarea no fue fácil, dada la dificultad que representaba el hacer frente a la abundancia de población infantil emigrante, ubicada, además, en los barrios más pobres, y pertenecientes a razas, religiones, lengua y cultura distintas.

Cuando accedió al poder el Partido Conservador, en Mayo de 1.970, se hizo una reducción del gasto público, lo que provocó que la tarea de atender los servicios de la Educación Infantil pasara a depender de las Autoridades Locales, con las consiguientes cargas económicas. Esta circunstancia trajo consigo numerosas protestas por parte de los Padres, de los Enseñantes y de los Sindicatos. Se revisó, entonces, la Ley para la Instrucción de 1.944 por parte de los que querían ampliar los servicios preescolares. Pero los años posteriores traerán consigo un incumplimiento de las conclusiones del Informe "Plowden": los Centros Preescolares perseguirán más fines filantrópicos que educativos; y los Centros Privados cobrarán impulso y vitalidad.

En Marzo de 1.985 se ha publicado un Libro Blanco de Educación titulado "Better Schools", en el que se aborda toda la situación educativa de Inglaterra y el País de Gales con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza; en él también se toca el aspecto de la educación de

los niños menores de cinco años. Los principales objetivos del Gobierno para todos los sectores educativos son: elevar el grado de conocimientos, y procurar obtener el mejor beneficio posible de los recursos que se invierten en la enseñanza.

Referente a la mención que se hace de los niños menores de cinco años, en el Libro Blanco queda constancia de que alrededor del 80 % de los niños van a la Escuela, ya sea Jardín de Infantes o Clase de Párvulos aneja a una Escuela de Primera Enseñanza. En cuanto a la distribución de los puestos escolares, las Autoridades Locales dan preferencia siempre a los niños más desfavorecidos y que, por éso, necesitan más ayuda. El Gobierno sigue apoyando el que las Autoridades Locales continúen invirtiendo en la mejora del servicio educativo a los más pequeños y en una más amplia oferta de puestos escolares.

En la actualidad, el servicio educativo en Inglaterra y País de Gales está muy descentralizado, de forma que lo ofrecen: el Gobierno Central, las Autoridades Locales de Educación, la Iglesia, Instituciones Privadas, Asociaciones de Enseñantes, etc.

La escolaridad obligatoria comienza a los cinco años, de manera que hasta esa edad pueden permanecer los niños en las clases de preescolar. Aunque las plazas en Guarderías se han incrementado, sobre todo en las áreas geográficas de deprivación social, sin embargo no se llega a todos, y se da preferencia, al matricular, a los niños más necesitados: la Educación Infantil es así una medida muy valiosa para reducir las desventajas sociales y educativas de la primera infancia.

Los niños que asisten a los Centros Preescolares tienen entre 3 y 5 años. Generalmente, el número de niños por Profesor, en todas las Escuelas y Clases de Párvulos, es de 10/1; contando como medio alum-

no a los que están la jornada partida.

Existe una variedad de servicios educativos para los niños pequeños:

- Nursery Schools and Classes: Atienden a niños entre 3 y 5 años, y están sostenidas con cargo a los fondos públicos. La asistencia de los niños puede ser en jornada completa o en jornada parcial.

- Infant Classes: Son clases de preescolar en las Escuelas de Primera Enseñanza, y acogen a los niños que ingresan en el último o penúltimo trimestre anterior a cumplir cinco años. Así no tienen que cambiar de Centro al iniciar la escolaridad obligatoria.

- Play-groups: Son grupos para juegos didácticos preescolares, que atienden a niños de 2 y medio a cinco años, y están organizados por los propios Padres u Otros Organismos benéficos, a causa de la falta de cobertura adecuada de Escuelas Públicas de Párvulos. Los niños asisten a los grupos de juego entre dos y cinco veces por semana, con una permanencia, cada vez, de unas dos horas y media.

- Guarderías de día: Atienden y cuidan a niños de edad preescolar cuyas madres están enfermas o trabajando, o en cualquier otra situación que necesite este tipo de ayuda. Estas Guarderías dependen de las Autoridades locales, aunque los costes se establecen de acuerdo con las posibilidades de los Padres, siendo reducidos o subvencionados la mayoría.

- Cuidadores Infantiles: Existen, en Inglaterra y Gales, este tipo de semiprofesionales que se dedican a cuidar a uno o más niños de edad inferior a cinco años, durante un cierto tiempo diario y mediante el pago de una cantidad determinada. La demanda de este tipo de personas cualificadas que cuidan niños en el hogar está aumentando en la actualidad.

No existe un currículo detallado del tratamiento de las necesidades educativas de los más pequeños, aunque sí están claras las dos funciones que cumple la educación temprana: a) satisfacer las necesidades de los niños desarrollando todas sus capacidades; b) intervenir educativamente para que el niño obtenga el mejor comienzo posible de su vida escolar.

F. República Federal Alemana.

La República Federal Alemana, o Alemania Occidental, tiene 248.442 km²; y posee cincuenta y cinco millones de habitantes. Alemania se extiende sobre tres grandes regiones naturales: al Sur, los Alpes y sus bordes; en el Centro, una serie de comarcas muy variadas; al Norte, una gran llanura muy uniforme.

La República Federal Alemana nació de una fusión entre las tres zonas de ocupación occidentales, al terminar la Segunda Guerra Mundial. Alemania ha vivido en su historia muchos períodos de unificación, seguidos de otras tantas etapas de dispersión. Hoy día, la República Federal Alemana es un país poderoso y maduro, pero su política educativa es un reflejo de su historia reciente.

A partir de la devastación que sufrió el país después de la Segunda Guerra Mundial, se creó un nuevo sistema escolar. Americanos, británicos y franceses dejaron su huella, en el modo de enfocar la educación, en los diversos territorios que ocuparon; y restos de estas influencias aún permanecen hoy. A pesar de existir un Plan Educativo Federal, sin embargo cada Land posee una determinada autonomía en su política educativa.

Hay una serie de factores que condicionan y afectan al sistema educativo alemán:

- el constante descenso que se produce en el índice de natalidad, desde la década de los setenta;
- el excesivo número de Profesores desempleados;
- la gran cantidad de emigrantes, exiliados y refugiados que componen la etnia actual alemana.

La Administración Educativa Alemana ha pasado, en los últimos años, por diferentes momentos:

- . la centralización nazi: el Gobierno determinaba todo directamente;
- . la independencia de los Land, unida a la dependencia de la influencia de los aliados locales;
- . en la actualidad, desde la promulgación de la Ley fundamental de 1.949 que devuelve a los Land su tradicional independencia, la Educación es competencia exclusiva de cada Land, dependiendo directamente de su propio Ministro de Educación y Cultura.

La actual política educativa alemana es, pues, de tipo federalista, y está dando resultados positivos en cuanto a unir la evolución del sistema escolar a las exigencias del entorno social. Esto no impide que exista en Alemania una política de coordinación que tiende a impartir unas orientaciones filosóficas comunes de cara a realizar una política escolar más homogénea que satisfaga las necesidades de la sociedad alemana: satisfacer las exigencias de cualificación y de orientación humana en un mundo, para ellos, de postindustrialización, y favorecer la creciente movilidad geográfica y profesional de amplios sectores de la población.

En 1.969 se alteró la Constitución Alemana para determinar un mayor grado de intervención federal en materia educativa; se creó un Ministeria Federal de Educación y Ciencia, y se establecieron proyectos comunes con cada Land.

En 1.973, la Comisión Estados-Gobierno Federal -Bund Lander Kommission fur Bildungsplanung und Forschungorderung- elaboró un programa para la coordinación del sistema educativo de los Land hasta 1.985: en él expresaba todas las expectativas educativas en todos los sectores así como las condiciones financieras. Entre las propuestas para el Nivel Preescolar, el programa resalta la necesidad de aumentar las plazas en los kindergarten del 27 % al 70 %, para los niños de 3 y 4 años hasta el año 1.980. Las plazas para los niños de 5 años debían incrementarse del 54 % hasta el 100 %, para el año 1.985.

A las Instituciones de Educación Preescolar asisten niños a partir de los tres años hasta la edad de la escolaridad obligatoria. Es un nivel de enseñanza voluntario. Los Kindergarten tienen como objetivo el completar la educación familiar. La financiación de las Instituciones Preescolares corre a cargo de Asociaciones Privadas, en un 75 %, y de las Autoridades Municipales, en un 25 %.

Los tipos de Escuelas o Instituciones de Preescolar son:

- Kindergarten: Atienden a niños entre 3 y 5 años de edad. Son competencia exclusiva de los Ministerios de Sanidad, Trabajo y Asuntos Sociales de cada Land. El número de plazas de los Kindergarten ha aumentado en los últimos años con la intención de aminorar la discriminación que sufren los niños de los grupos sociales más desfavorecidos. En la actualidad, están escolarizados al 100 % los niños de cinco años.

- Vorklasse: Son clases de Preescolar que están unidas a las Escuelas Primarias; atienden a niños de cinco y seis años, y, también, a niños que van a iniciar la escolaridad obligatoria y no están aún preparados.

- Schulkindergarten: Están integrados en las Escuelas Primarias, y se dirigen, específicamente, a preparar a los niños de seis años que no tienen la suficiente madurez y preparación para iniciar la Escuela.

- Kinderhort: Son Instituciones para-escolares que se dedican a cuidar niños cuyos padres trabajan y no pueden atenderlos.

Los Kindergarten tienen hoy entidad propia dentro del sistema educativo alemán. Su objetivo es: "Ayudar al niño a afrontar y conocer su propio entorno vital; darle las oportunidades necesarias para descubrir y reconocer las situaciones de vida en común; ayudarle a actuar en el ambiente que le rodea, proporcionándole seguridad en él mismo y en las relaciones sociales que puede establecer; prepararle para afrontar situaciones futuras, tanto relacionadas con el aprendizaje como situaciones vitales que le son inmediatas" (Iniesta Alonso-Sañudo, J.M. y Otros, 1987, vol. 3, pag. 37).

G. Suecia.

Suecia es un Estado del Norte de Europa, que ocupa la parte oriental de la Península Escandinava. Tiene 449.750 km², y la ocupan unos siete millones y medio de habitantes. El reino de Suecia está dividido en veinticuatro provincias.

Los programas de atención a la infancia, en Suecia, se iniciaron a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, adoptando dos formas distintas: las llamadas "Casas Cunas" para las clases pobres

y los llamados "Jardines de Infancia" que atienden a niños de clases acomodadas y están basados en las teorías de Fröbel:

- . Las Casas Cunas permanecen abiertas todo el día y están dirigidas por personal carente de formación, lo que hace que las ventajas para el desarrollo de los niños sean escasas.

- . Los Jardines de Infancia funcionan a tiempo parcial y están dirigidos por Educadores con buena formación, que aplican programas pedagógicos adecuados.

A partir de los años treinta se inició un movimiento para crear una organización preescolar estatal mejor estructurada. En 1.973 presentó el Gobierno la Ley de Ampliación y Organización de los Centros Preescolares. El 1 de Julio de 1.975 entró en vigor la primera Ley sobre Actividades Preescolares. En 1.977 se aprueba la Ley de Asistencia Infantil, que, más tarde, se completará y quedará refundida en la importante y actual Ley de Servicios Sociales de 1 de Enero de 1.982, que presenta las directrices a seguir en el campo social: Asistencia Infantil y Asistencia a Minusválidos.

La atención a los niños se realiza en varios tipos de Centros con diferentes modalidades, según la Ley de 1.982:

- Guarderías o Daghem: Acogen a niños cuya edad oscila entre 6 meses y 6 años, pues de 0 a 6 meses los niños son atendidos en sus casas por las propias madres cuya ausencia remunerada del trabajo por maternidad es de hasta un año. Están abiertas durante toda la jornada laboral, de 6,30 de la mañana a 6,30 de la tarde, y durante todos los meses del año.

- Grupos de Jornada Parcial o Deltidegrupper: Acoge a niños cuya edad oscila entre 4 y 6 años. Las actividades educativas mínimas son de tres horas diarias, durante cinco días a la semana. Esta modalidad

es la más parecida a los Centros Preescolares actuales españoles.

- Custodia de Hogares Particulares o Familjedaghem: Mujeres puericultoras, empleadas por el Municipio, atienden en su propia casa, durante el día, a grupos de hasta cuatro niños, incluido el suyo.

- Centros de Régimen Abierto: Son Centros Municipales cuya finalidad es que los Padres puedan reunirse con sus hijos para realizar actividades comunes e intercambiar experiencias. Así, los Padres satisfacen sus necesidades de contactos, información y consejos sobre diversas cuestiones relacionadas con el cuidado y educación de los niños.

La Educación Preescolar, pues, en Suecia abarca desde los 4 a los 6 años, y es voluntaria. La escolaridad obligatoria comienza a los 7 años, aunque los Municipios tienen obligación de escolarizar desde los seis años a todos los niños pertenecientes a su jurisdicción.

Los niños preescolares están muy bien atendidos: la proporción niño/adulto es de 4 a 5 niños; el número de niños por aula es de 15 o 20 niños. Están agrupados en las aulas de dos maneras: de forma tradicional, o sea, por edades; y de forma mixta, o sea, los niños desde los dos años y medio mezclados con los de seis años. Estos grupos mixtos están aumentando pues se constata la importancia de que los niños crezcan mezclados y juntos los de edades diversas.

La finalidad de la Educación Preescolar, en Suecia, es que el niño tenga posibilidad de desarrollar su pensamiento y sus sentimientos así como el sentido básico de seguridad; y que el niño llegue a ser sociable y abierto, que se preocupe por los demás y sienta interés por la colaboración.

I.3.2 Organizaciones Internacionales de Educación Infantil.

A. La Organización Mundial de Educación Preescolar (OMEP).

El Organismo Internacional más importante que se dedica a la atención y cuidado de la Infancia es la OMEP. Fue creada en 1.948, y reúne a personas de todo el mundo que trabajan para la infancia o están interesadas en el desarrollo armónico de la personalidad de los niños más pequeños.

El 1.946, un pequeño grupo de personas, entre las que se encontraban Lady Allen, por Gran Bretaña, Mme. Herbinière Lebert, por Francia, Mme. Alva Myrdal, por Suecia, y M. Jens Sigsgaard, por Dinamarca, lograron interesar a muchos Gobiernos en la atención a la infancia. En 1.948 celebraron una Conferencia en Praga y un Seminario en el que ya estaban representados 18 países. Esta Asamblea fue el inicio de la OMEP.

Entre sus fines se destacan: Procurar al niño una infancia feliz y evitar la desintegración de la Familia; fomentar una mejor comprensión de las necesidades del niño; difundir las mejoras técnicas educativas; promover estudios de investigación para la aplicación de las nuevas técnicas educativas a la educación preescolar; publicar libros y revistas de interés para Padres y Educadores Infantiles.

La OMEP está gobernada por un Comité Mundial, que está formado por un Presidente, varios Vicepresidentes y un Tesorero; los Vicepresidentes están conectados con los diversos países que componen la OMEP. A su vez, en cada nación existe un Comité Nacional. A este Organismo pueden pertenecer los Padres, Educadores, Médicos Pediatras, Psicólogos, etc.

Coincidiendo con el IV Congreso Nacional de Pedagogía, celebrado en Noviembre de 1.968 en Pamplona, se realizó la primera reunión de la OMEP Española. En el año 1.970 se reunió la II Asamblea Nacional coincidiendo con la celebración del Consejo Mundial, que con asistencia de cincuenta representantes de dieciocho países, se dió en Madrid. La OMEP Española sigue trabajando incansablemente por la modernización de la Educación Infantil, presentando ponencias en todos los Consejos Mundiales de dicha Organización, y realizando experiencias en el Nivel Pre-escolar.

B. La U.N.I.C.E.F.

La historia de la U.N.I.C.E.F. se inicia en el año 1.946 cuando la Organización de las Naciones Unidas crearon un Organismo, dentro de su seno, para que ayudara a millones de niños hambrientos, enfermos o huérfanos, procedentes de los efectos de la Segunda Guerra Mundial. Para salvar las vidas de estos niños, la O.N.U. creó el Fondo Internacional de Emergencia: sesenta naciones enviaron leche, ropas y medicinas a los millones de niños de los catorce países devastados por la guerra. Este programa de emergencia salvó a una generación. Nunca se había realizado un esfuerzo internacional tan humanitario en favor de la infancia.

En el año 1.953, la O.N.U. votó para que esta actividad humanitaria se convirtiera en una actividad permanente. De esta forma, los niños de algunos países de América Latina, Africa, Asia y Orienta Medio que viven en medio de enfermedades, miseria, hambre e ignorancia, han recibido ayuda en la medida de lo posible. En el año 1.965, la U.N.I.C.E.F. recibió el Premio Nóbel de la Paz.

La U.N.I.C.E.F. lucha permanentemente contra las enfermedades, contra el hambre, contra la ignorancia, y a favor de mantener la familia como núcleo básico de la sociedad:

a.- Lucha contra las enfermedades (lepra, paludismo, tuberculosis, etc), preparando todo tipo de profesionales (médicos, A.T.S., matronas, etc) y estableciendo numerosos Centros de Salud.

b.- Lucha contra el hambre proporcionando, a las naciones necesitadas, alimentos ricos en proteínas, ayudando a los indígenas a que cultiven racionalmente el campo, y preparando a personas como técnicas en nutrición.

c.- Lucha contra la ignorancia proporcionando material escolar, preparando profesorado cualificado y ofreciendo capacitación vocacional a los niños y niñas adolescentes.

d.- Defensa de la Familia como núcleo básico de la sociedad preparando a las madres enseñándoles a cuidar y educar a los hijos, e implantando Guarderías Infantiles.

Todo este programa de acción es básico en la U.N.I.C.E.F. pues la Educación Infantil no puede alcanzar sus objetivos cuando se trabaja con una niñez desnutrida y enferma.

C. La O.I.C.I.

Con estas iniciales se designa en España a la delegación del B.I.C.E. (Bureau International Catholique de l'Enfance) que se dedica, de forma especial, al cuidado espiritual y moral de la infancia. Agrupa a veintisiete Organismos, y se encarga de programar, todos los años, el "Día Internacional del Niño".

Vela, de forma especial, para que se mantengan unidas las familias, y, así, los niños gocen de un ambiente sereno y normal, no viéndose privados de la necesaria afectividad.

Esta Comisión tiene el asesoramiento de técnicos y especialistas a nivel mundial; y está organizada en diversas secciones:

a) Sección de educación general; b) Sección médico-psicológico-pedagógica; c) Sección preescolar; d) Sección de actividades extraescolares; e) Sección de medios de comunicación social; f) Sección de actividades jurídico-sociales.

La sección de preescolar elabora anualmente un plan en favor de los niños de esa edad, según el tema que determinen: realizan encuestas, divulgan trabajos para padres y profesores, realizan múltiples actividades para las Escuelas Maternales y de Párvulos.

I.4 PANORAMICA ACTUAL DE LA EDUCACION INFANTIL EN ESPAÑA.

I.4.1 Marco Legislativo.

Aunque en el siglo XIX se inicia en España un movimiento a favor del cuidado y atención de los más pequeños, sin embargo sorprende que la famosa Ley Moyano de 1.857 no dedique ningún capítulo especial a las Escuelas y Maestros de Párvulos. Algunos Reales Decretos posteriores sí especifican y determinan aspectos parciales de la Educación Infantil.

La Ley de Enseñanza Primaria de 1.945 se ocupa de la Educación Preescolar en sus artículos 18 y 19. Distingue dos etapas educativas: a) El nivel preescolar, dividido, a su vez, en Escuelas Maternales y de Párvulos; y b) la Educación Obligatoria. Aconseja, para el nivel preescolar, un ambiente afectivo y lúdico. Pide que los Centros Infantiles se relacionen con los Centros Médicos para lograr un desarrollo armónico, evitar infecciones y diagnosticar la normalidad mental, senso-motora y caracterial de los niños.

En el Libro Blanco de la Educación en España, publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia en el año 1.969, se afirma: "Existe una fuerza social presionando para la creación de Escuelas Infantiles, maternas y de párvulos, que viene, entre otras razones, por el creciente número de mujeres incorporadas al mundo laboral. Hay diversas y obvias razones, tanto sociales como pedagógicas, por las cuales sería aconsejable esta demanda . . ." (Ministerio de Educación y Ciencia, 1.969, pag. 43). La sociedad es, pues, consciente de la importancia de la Educación Preescolar para el futuro de los niños.

Sobre el contenido de la Educación Preescolar, el citado Libro Blanco manifiesta: "El período de educación preescolar tendrá cuatro años de duración y se desarrollará entre los dos y los seis años. Su función será mixta, de hogar y de escuela, por hallarse en una etapa de transición entre la vida familiar y la social-escolar. Por ello se armonizará en su funcionamiento la afectividad propia del hogar con la ordenación que reclama la convivencia escolar. Tenderá a favorecer el desarrollo físico, emocional y mental del niño, así como el contacto con los otros, en un ambiente propicio para fomentar la actividad, la espontaneidad y la capacidad creadora. Su contenido estará determinado por el cultivo del lenguaje, el desarrollo sensorio-motor y de la observación, los juegos individuales y sociales, y las actividades de libre expresión.

La educación preescolar comprenderá dos etapas: 1ª para niños de dos y tres años; 2ª para niños de cuatro y cinco años. En la primera, la formación del niño, aún organizada sistemáticamente, tendrá un carácter más semejante a la vida del hogar en su solicitud y cuidado. En la segunda, la formación será cada vez más sistemática y tendente al desarrollo de la personalidad infantil y a la libre apertura de sus potencialidades. Se crearán centros de educación infantil paulatinamente en todo el país, dando prioridad absoluta a las comarcas o barriadas de población obrera, industrial o agrícola, donde se precise mano de obra femenina. El Estado proporcionará maestros especializados a las escuelas construídas por Entidades, empresas o particulares que se ofrezcan para esa finalidad social y reúnan las necesarias condiciones higiénicas y pedagógicas. Se impulsará la difusión, a través de los medios de comunicación más eficaces, de información y orientaciones psicopedagógicas de educación familiar, así como la promoción de clubes de

padres donde se estudien los problemas que plantean el desarrollo afectivo, social e intelectual de los niños, y su correcto tratamiento" (Ministerio de Educación y Ciencia, 1.969, pag. 211).

Aunque el inicio de la atención y cuidado de los más pequeños fuera una respuesta a las necesidades sociales y familiares de los adultos, sin embargo, pronto se afrontaron una serie de planteamientos educativos basados en el desarrollo armónico, equilibrado e integral del niño. Hoy día, se puede decir que, en España, las Instituciones Preescolares tienen un carácter básicamente educativo y con prioridades sociales más que asistenciales.

A nivel social, la Educación Preescolar contribuye a disminuir y compensar las desigualdades existentes entre los niños pertenecientes a diferentes clases sociales, al tiempo que facilita el acceso de las madres al mundo del trabajo. A nivel psicológico, contribuye a un mejor conocimiento y preparación del niño para los momentos óptimos de la maduración personal. Y a nivel pedagógico, la Educación Preescolar facilita a cada niño el poder desarrollar todas sus potencialidades, de cara a iniciar con éxito la educación obligatoria.

La Ley 14/1970, de 4 de Agosto, General de Educación y Financiamento de la Reforma Educativa, conclusión y propuesta final del estudio presentado en el Libro Blanco, determina sobre la Educación Preescolar:

Artículo 13.- Uno. La educación preescolar tiene como objetivo fundamental el desarrollo armónico de la personalidad del niño.

Dos. La educación preescolar, que tiene carácter voluntario, comprende hasta los cinco años de edad, y está dividida en dos etapas, que se desarrollarán:

a) En el Jardín de Infancia, para niños de dos y tres años, la formación, aunque estará originada sistemáticamente, tendrá un carácter semejante a la vida del hogar.

b) En la Escuela de Párvulos, para niños de cuatro y cinco años, la formación tenderá a promover las virtualidades del niño.

Tres. En los Centros Estatales, la educación preescolar será gratuita y podrá serlo también en los centros no estatales que soliciten voluntariamente el concierto.

Artículo 14.- Uno. La educación preescolar comprende juegos, actividades de lenguaje, incluida, en su caso, la lengua nativa, expresión rítmica y plástica, observación de la naturaleza, ejercicios lógicos y prenuméricos, desarrollo del sentido comunitario, principios religiosos y actitudes morales.

Dos. Los métodos serán predominantemente activos para lograr el desarrollo de la espontaneidad, la creatividad y la responsabilidad^m.

Si bien la etapa de cuatro y cinco años tiene su propio marco legal que la ordena (Real Decreto 69/1981, de 9 de Enero -BOE, 17 de Enero de 1981-; Orden de 17 de Enero de 1981 -BOE, 21 de Enero de 1981-; y Resolución de la Dirección General de Educación Básica por la que se dan normas sobre aplicación de la Orden de 17 de Enero de 1981 -Boletín Oficial del MEC, Febrero de 1981-) y proporciona coherencia y eficacia educativa, no ocurre lo mismo con la etapa de dos y tres años. Poco a poco, la Administración Educativa se ha ido desentendiendo de este nivel, abandonando los Jardines de Infancia a la buena voluntad de instituciones privadas o personas particulares. La falta de reglamentación para estos Centros ha originado una situación lamentable.

Aunque la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, de 4 de Agosto de 1970, está en la actualidad superada, hay que aclarar que sigue siendo el marco de referencia obligado para muchas cuestiones educativas.

La Constitución Española de 1.978 (BOE, 29 de Diciembre de 1978) configura un nuevo marco educativo donde se pretende que convivan las diferentes opciones educativas. En su artículo 27 se afirma:

"1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.

5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.

6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.

7. Los Profesores, los Padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.

8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.

9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.

10. Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca".

El desarrollo posterior que hizo la Ley Orgánica de Estatuto de Centros Escolares -L.O.E.C.E.- de los preceptos que marcaba el artículo 27 de la Constitución supuso un desarrollo parcial de los mismos. De aquí que surgiera la Ley Orgánica 8/1985 Reguladora del Derecho a la Educación -L.O.D.E.-, (BOE, 4 de Julio de 1985).

Para completar las reformas educativas, el Ministerio de Educación y Ciencia se halla en la actualidad inmerso en el debate y estudio de la nueva ordenación del sistema educativo. Ha publicado el "Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Profesional. Propuesta para debate", Centro de Publicaciones del M.E.C., Madrid, 1.987. A la Educación Infantil le dedica desde la página 75 hasta la página 82: Estructura este nivel educativo en dos ciclos -primer ciclo, de 0 a 3 años; y segundo ciclo, de 3 a 6 años-; y profundiza en las exigencias de la ampliación de la oferta educativa y de la calidad de la enseñanza.

Acabado el debate que se está realizando con la participación de todos los sectores sociales implicados, el Parlamento estudiará las conclusiones y elaborará una Ley de Ordenación del Sistema Educativo -L.O.S.E.- para todo el territorio nacional.

I.4.2 Estructura, Organización y Objetivos.

La Ley Orgánica 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación (L.O.D.E), BOE de 4-7-1985, establece:

- Respecto a las clases de Centros Educativos,

Art. 10 (Clases de Centros según la Titularidad).

1. Los Centros Docentes podrán ser públicos y privados.
2. Son Centros Públicos aquellos cuyo titular sea un poder público. Son Centros Privados aquellos cuyo titular sea una persona física o jurídica de carácter privado.

Se entiende por titular de un Centro Docente la persona física o jurídica que conste como tal en el registro a que se refiere el artículo 13 de esta Ley.

3. Los Centros Privados sostenidos con fondos públicos recibirán la denominación de Centros Concertados y, sin perjuicio de lo dispuesto en este título, se ajustarán a lo establecido en el título cuarto de esta Ley.

Art. 11 (Clases de Centros según la enseñanza que imparten).

1. Los Centros Docentes, en función de las enseñanzas que impartan, podrán ser de:

- a) Educación Preescolar
- b) Educación General Básica
- c) Bachillerato
- d) Formación Profesional.

- Respecto a los requisitos para impartir la enseñanza:

Art. 14

1. Todos los Centros Docentes deberán reunir unos requisitos mínimos para impartir las enseñanzas con garantías de calidad. El Gobierno establecerá reglamentariamente dichos requisitos.

2. Los requisitos mínimos se referirán a titulación académica del Profesorado, relación numérica alumno-profesor, instalaciones docentes y deportivas, y número de puestos escolares.

- Respecto a las leyes y disposiciones por las que se rigen:

Art. 9

Los Centros Docentes, a excepción de los universitarios, se regirán por lo dispuesto en la presente Ley y disposiciones que la desarrollen.

Art. 15

En la medida en que no constituya discriminación para ningún miembro de la Comunidad Educativa, y dentro de los límites fijados por las Leyes, los Centros tendrán autonomía para establecer materias optativas, adaptar los programas a las características del medio en que están insertos, adaptar métodos de enseñanza y organizar actividades culturales, escolares y extraescolares.

Hay, pues, en España tres tipos de Centros Educativos:

a.- Centros Docentes de carácter público: Su titularidad compete a un Poder Público, y su creación o supresión se hace por el Gobierno o por el Consejo de Gobierno de la Comunidad Autónoma correspondiente (LODE,

art. 17.1).

Dentro de este grupo podemos considerar a los Centros dependientes directamente del Ministerio de Educación y Ciencia o de las Consejerías de Educación de las diversas Comunidades Autónomas, a los Centros dependientes de otros Ministerios (por ejemplo, Ministerio de Trabajo, Sanidad, Cultura, e'c), a los Centros dependientes de las Corporaciones locales y a los Centros dependientes de cualquier Ente Público.

b.- Centros Docentes de carácter privado: Toda persona, física o jurídica, de carácter privado y de nacionalidad española tiene libertad para la creación y dirección de Centros Docentes privados (LODE, art. 21.1), excepto las personas que prestan servicios en la Administración Educativa estatal, autonómica o local; quienes tengan antecedentes penales por delitos dolosos; las personas expresamente privadas de este derecho por sentencia judicial firme; y las personas jurídicas en las que las personas incluidas anteriormente desempeñen cargos rectores o sean titulares del veinte por ciento o más del capital social (LODE, art. 21.2).

La apertura y puesta en funcionamiento de estos Centros Docentes de carácter privado tienen que ser autorizadas por la Administración Educativa, en base a unos requisitos mínimos .

Dentro de este grupo podemos considerar a los Centros dependientes de personas privadas, de Entidades Religiosas, o de cualesquiera Instituciones Privadas (Cooperativas de Padres, de Profesores, etc).

c.- Centros Docentes Privados "Concertados": Centros Privados Concertados son aquellos que están sostenidos con fondos públicos (LODE, art. 10.3). Para el sostenimiento de Centros Privados con fondos públicos se establecerá un régimen de conciertos al que podrá acogerse aquellos Centros Privados que, en orden a la prestación del servicio público de la educación en los términos previstos en esta Ley, impartan la educación

básica y reúnan los requisitos previstos en este título. (LODE, art. 47.1). El Gobierno establecerá las normas básicas a que deben someterse los conciertos (LODE, art. 47.2).

Todo el Título IV de la L.O.D.E. (art. 47 a 63) está dedicado a los Centros Privados Concertados. Además, existe el Real Decreto 2377/1985, de 18 de Diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de Normas Básicas sobre Conciertos Educativos.

La Ley 14/1970, de 4 de Agosto, dio origen a una reforma educativa importante en España. En el aspecto preescolar se completó con las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Preescolar, publicadas por Orden Ministerial de 27 de Julio de 1973. La experiencia de años posteriores aconsejó derogar dichas Orientaciones y promulgar unos Programas Renovados para la Educación Preescolar.

El Real Decreto 69/1981, de 9 de Enero, de ordenación de la Educación General Básica y fijación de las enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial (BOE, 17-I-1981) divide la Educación General Básica en Ciclos a efectos de programación, evaluación y promoción de los alumnos, y se fijan las enseñanzas y horarios mínimos. Unos días más tarde, el Ministerio de Educación publicó la Orden de 17 de Enero de 1981, por la que se regulan las enseñanzas de Educación Preescolar y del Ciclo Inicial de la Educación General Básica (BOE, 21-I-1981). Finalmente, apareció una Resolución de la Dirección General de Educación Básica por la que se dan normas sobre aplicación de la Orden de 17 de Enero de 1981 que regula las Enseñanzas de Educación Preescolar y del Ciclo Inicial de la Educación General Básica (Boletín Oficial del M.E.C., de Febrero de 1.981).

La metodología del Nivel Preescolar debe ser globalizada, aunque se mantengan, por parte del Ministerio de Educación y Ciencia, las

siguientes Areas Educativas:

- Lenguaje
- Matemáticas
- Experiencias
- Educación Artística
- Educación Física
- Comportamiento Afectivo-Social.

Los Programas Renovados constituyen unos Niveles Básicos de Referencia para la programación docente por parte de los Profesores, que se han de adaptar siempre a las características del grupo de niños que tienen.

Dentro de la Educación Preescolar, en España, se puede hablar del Jardín de Infancia (niños de 2 y 3 años) y del Parvulario (niños de 4 y 5 años). Los planteamientos de estas dos etapas son muy diferentes. En la actualidad se tienen atendidas las necesidades educativas de los Parvularios y se está comenzando a escolarizar a los niños de tres años, en los Centros Públicos.

En lo referente a Educación Infantil, el Proyecto para la reforma de la enseñanza que se está debatiendo en la actualidad, en España, recogerá los resultados del Plan Experimental que sobre este nivel educativo se está llevando en todo el territorio nacional. Se reconoce la importancia decisiva de los seis primeros años de la vida, ya que configuran la personalidad del niño, y una mayor atención en esta edad es garantía de un mejor desarrollo y equilibrio personal.

La Educación Infantil tendrá como una de sus principales finalidades el compensar, en lo posible, las desigualdades que el ambiente de origen produce en los niños. De aquí que los Equipos de Profesores

de cada Centro se planteen la elaboración de Proyectos Pedagógicos adaptados a las necesidades de los niños y basados en el entorno sociocultural en el que el Centro está incardinado.

Al considerar el período 0 a 6 años con entidad educativa propia, se han de buscar aquellas condiciones específicas que harán la Institución Infantil eficazmente educativa: la función de la Escuela Infantil es "recrear, intencionadamente, las variables de interacción educativa más favorables a la evolución de los niños y de la comunidad en la cual se inserta" (MEC, 1986, pag. 30).

La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en su Propuesta curricular para la Educación Infantil en Andalucía (Borrador de uso interno, Sevilla, Febrero de 1.988) reflexiona ampliamente (pag. 52 a 67) sobre los fines de la Educación a estos niveles. En esencia los resume:

1. "Establecer un ambiente y un marco de relaciones interpersonales que posibiliten y potencien el crecimiento sano de los niños menores de seis años.
2. Cooperar con Padres y Comunidad, en general, en la promoción del desarrollo armónico del niño en sus distintas dimensiones: físico, cognitivo, afectivo y social.
3. Procurar la adquisición de aprendizajes significativos y adaptados a las necesidades y motivaciones de los niños de esta edad.
4. Colaborar en la compensación de las desigualdades de origen social.
5. Lograr la integración social y el desarrollo máximo de las posibilidades individuales de cada uno de los sujetos".

CAPITULO II.

FAMILIA Y EDUCACION.

II.1 NORMATIVA LEGAL BASICA SOBRE PARTICIPACION DE PADRES

En el Sistema Educativo Español se ha ido reconociendo, poco a poco, la importancia de la participación de los Padres en los Centros de Enseñanza. El mismo concepto de "participación" ha ido teniendo diferentes acepciones según la época en la que se publicaron los diversos textos legales.

II.1.1 Textos legales anteriores a la L.O.D.E.

El primer texto legal en el que se reconoce a los padres el derecho a intervenir en la vida de los Centros Escolares, a través de los Consejos de Protección Escolar, es el Decreto de 8 de Enero de 1.931. En otro Decreto posterior, del 9 de Junio del mismo año, se regula la participación de los padres en los Consejos Escolares.

El artículo 244 del Estatuto del Magisterio Nacional Primario de 24 de Octubre de 1.947 (B.O.E. de 17 de Enero de 1.948) especifica las personas que integran la Jurta Municipal de Enseñanza. Allí se determina: "...un padre y una madre de familia, con hijos matriculados en Escuela Nacional, elegidos por la Asociación local de Padres de Familia, de no existir por la provincial y, en su defecto, por el Alcalde" ...

Pero la principal legislación sobre participación de padres viene especificada en la Ley 14/1970, de 4 de Agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. En la L.G.E. se afirma:

Art. 5 1. Las Entidades Públicas y Privadas y los particulares pueden promover y sostener centros docentes que se ajustarán a lo establecido en esta ley y en las disposiciones que la desarrollan.

2. La Familia tiene como deber y derecho primero e inalienable la educación de sus hijos. En consecuencia, constituye una obligación

familiar, jurídicamente exigible, cumplir y hacer cumplir las normas establecidas en materia de educación obligatoria, ayudar a los hijos a beneficiarse de las oportunidades que se les brinden para estudios posteriores y coadyuvar a la acción de los centros docentes.

3. Los padres, y en su caso los tutores o guardadores legales, tienen derecho a elegir para los menores e incapacitados los centros docentes entre los legalmente establecidos y a ser informados periódicamente sobre los aspectos esenciales del proceso educativo.

4. Se desarrollarán programas de educación familiar para proporcionar a los padres y tutores conocimientos y orientaciones técnicas relacionadas con su misión educadora y de cooperación con la acción de los centros docentes.

5. Se estimulará la constitución de asociaciones de padres de alumnos por centros, poblaciones, comarcas y provincias y se establecerán los cauces para su participación en la función educativa.

Art. 57 Se establecerá la participación y coordinación entre los órganos de gobierno de los centros docentes y los representantes de las asociaciones de padres de alumnos, cuando se trate de centros de Educación Preescolar, General Básica, Educación Especial, Formación Profesional de Primer Grado y Bachillerato, y de las asociaciones de padres y de las de alumnos, si fuesen centros de Formación Profesional de Segundo Grado o de Educación Universitaria.

Sobre la participación de los Padres en la elaboración del expediente personal de los alumnos, dice el art. 11.3: "De cada alumno habrá constancia escrita, con carácter reservado, de cuantos datos y observaciones sobre su nivel mental, aptitudes y aficiones, rasgos de personalidad, ambiente, familia, condiciones físicas y otras circunstancias que consideren pertinentes para su educación y orientación. Para la redacción de la misma

se requerirá la colaboración de los padres. Un extracto actualizado deberá incluirse en el expediente de cada alumno al pasar de un nivel educativo a otro".

Igualmente, en la L.G.E. está prevista la representación de los padres de alumnos en los Consejos Asesores de los Centros de Educación General Básica (art. 60.1), y de los Institutos Nacionales de Bachillerato (art. 62.4); en los Patronatos Universitarios (art. 83.2) y en los órganos colegiados de los Centros de Formación Profesional (art. 89.4).

Una obligación del Profesorado de Educación General Básica es "mantener una estrecha relación con las familias de sus alumnos, informándoles sistemáticamente de su proceso educativo" (art. 109.5).

La Ley Orgánica 5/1980, de 19 de Junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (L.O.E.C.E.) -ya derogada por la entrada en vigor de la L.O.D.E.- recogía los fines de las Asociaciones de Padres, siempre que se atuvieran al Reglamento de Régimen Interno y al Ideario del Centro (art. 18.2); y especificaba la participación de los padres en el Consejo de Dirección (art. 26.1) y en la Junta Económica (art. 28.1).

II.1.2 La L.O.D.E. y los textos legales posteriores.

La Constitución Española de 1.978 establece en su artículo 27:

art. 27.5 "Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes".

art. 27.7 "Los Profesores, los Padres y, en su caso, los Alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los Centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la Ley establezca".

Este principio de democratización de la enseñanza, proclamado por la Constitución, viene explicitado en la Ley Orgánica 8/1985, reguladora del Derecho a la Educación -L.O.D.E.- (B.O.E. del 4 de Julio):

art. 19 "En concordancia con los fines establecidos en la presente ley, el principio de participación de los miembros de la Comunidad Escolar inspirará las actividades educativas y la organización y funcionamiento de los centros públicos. La intervención de los Profesores, de los Padres y, en su caso, de los Alumnos en el control y gestión de los Centros Públicos se ajustará a lo dispuesto en el título tercero de esta ley".

art. 29 "Los sectores interesados en la educación participarán en la programación general de la enseñanza a través de los Organos Colegiados que se regulan en los artículos siguientes":

- en el Consejo Escolar del Estado (art. 31);
- en el Consejo Escolar de cada Comunidad Autónoma (art. 34);
- en el Consejo Escolar de cada Centro (art. 41, para Centros Públicos; arts. 55 y 56 para Centros Concertados) y en su correspondiente Comisión Económica (art. 44).

Respecto a los Padres de Alumnos, específicamente, el art. 5 de la L.O.D.E. les garantiza la libertad de asociación, especifica las finalidades de las Asociaciones de Padres, indica la posibilidad de la existencia de varias Asociaciones en un Centro, prevé la utilización por ellos de los locales del Colegio y se señala que se podrán promover federaciones y confederaciones de Padres. Los aspectos de más interés respecto al tema que se está tratando son:

art. 5.2 "Las Asociaciones de Padres de Alumnos asumirán, entre otras, las siguientes finalidades:

- a) Asistir a los Padres o Tutores en todo aquello que concierne a la educación de sus hijos o pupilos.

- b) Colaborar en las actividades educativas de los Centros.
- c) Promover la participación de los Padres de los Alumnos en la gestión del Centro".

art. 5.4 "Las Asociaciones de Padres de Alumnos podrán utilizar los locales de los Centros Docentes para la realización de las actividades que le son propias, a cuyo efecto los Directores de los Centros facilitarán la integración de dichas actividades en la vida escolar, teniendo en cuenta el normal desarrollo de la misma".

En reglamentación posterior a la L.O.D.E. (Real Decreto 1533/1986, de 11 de Julio, por el que se regulan las Asociaciones de Padres de Alumnos, para todo el territorio nacional; y Decreto 27/1988, de 10 de Febrero, por el que se regulan las Asociaciones de Padres de Alumnos de Centros Docentes no universitarios en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía) se especifican más las características y funcionamiento de las Asociaciones de Padres de Alumnos, así como la forma de participación de los Padres en el proceso de toma de decisiones acerca del funcionamiento de la Escuela.

Específicamente para los Centros de Educación Infantil: En la Orden de 1 de Abril de 1.986, del M.E.C., sobre selección de Centros que participarán en el desarrollo del Programa Experimental de Educación Infantil durante el curso 1.986-87, así como, anteriormente, en la Orden de 26 de Abril de 1.985 en la que se convocaba el Programa Experimental de Educación Infantil para el curso 1.985-86, aparece en el punto 3º "Organización Escolar", del Anexo I "Presupuestos básicos para el enfoque del currículo en los Proyectos Experimentales de Educación Infantil", que se debe conceder importancia a las relaciones de comunicación que tienen lugar en la Comunidad Educativa, citando expresamente la "participación de los Padres".

II.2 LA PARTICIPACION DE LOS PADRES EN EDUCACION

II.2.1 Condicionantes de la Educación Infantil en la actualidad.

El sistema tradicional de educación tenía como principio el que los Padres delegaban la responsabilidad de la educación de sus hijos en los Profesores, que eran los pilares básicos de los Centros Escolares. Hoy es impensable que la formación de los niños sea tarea exclusiva de quienes profesionalmente se dedican a la enseñanza.

En el campo de la Educación se van formulando con claridad nuevos principios y se van especificando nuevas coordenadas que sirven de punto de referencia al proceso de maduración de la persona hoy, y que ponen de relieve la importancia educativa de nuevos agentes: Familia, Comunidad, entorno, etc.

Se parte del convencimiento de que la persona es el centro de toda actividad educativa: no se puede fabricar en serie el hombre de esta nueva sociedad democrática. Es la originalidad de cada niño lo que ha de potenciarse, lo que ha de desarrollarse. El pluralismo social existente pide conocimiento y respeto para cada niño que se está abriendo a la vida. Padres y Profesores han de formular con claridad unos proyectos de trabajo que acepten al niño como protagonista de su formación.

Pero cada niño vive inmerso en un ambiente sociocultural concreto donde crece asumiendo todos aquellos valores que se le presentan. Y por esta incidencia decisiva en la vida del niño, dicho ambiente sociocultural viene a reorganizar, estructurar y matizar todo el contenido educativo que Familia y Escuela le quieren transmitir. Así, Padres y Educadores, al tiempo que se esfuerzan por acercarse y conocer al niño concreto, con sus exigencias educativas muy delimitadas, no pueden pasar por alto todos aquellos valores socioculturales que dominan en el ambiente: la maduración del

niño se da dentro de este contexto social determinado.

Hay algo también importante a tener en cuenta en la educación: es todo el contenido cognoscitivo de las diversas áreas que vertebran una auténtica formación intelectual. Sin pretender hacer de los niños pequeñas enciclopedias vivientes, es fundamental el irles presentando experiencias enriquecedoras que les vayan facilitando una progresiva asimilación del contenido de las ciencias humanas y positivas.

Estos tres condicionantes de la educación hoy no son factores inconexos entre sí, sino que presentan una gran interrelación: el niño vive en un ambiente sociocultural determinado y es ahí, y partiendo de esa cultura específica, donde se debe desarrollar el currículo que facilite la maduración infantil.

Este es el contexto donde los Padres deben plantearse su papel de intervención en la educación de sus hijos. No pueden ceder sus derechos y deberes a los Profesionales de la educación, pues deben ser ellos mismos educadores.

II.2.2 Labor educativa conjunta de la Familia y la Escuela.

La Familia, como primera sociedad natural, es anterior a la Escuela, conservando los Padres, en la actualidad, el deber y el derecho de sustentar, instruir y educar a sus hijos. Se debe considerar a los Padres como primeros Profesores de sus hijos, y el hogar la primera escuela de aprendizajes múltiples y fundamentales. Por su parte, la Escuela ha venido manteniendo su función tradicional más concreta de instruir a los niños en las competencias escolares de la cultura general.

Al reservarse la Escuela el derecho de impartir la cultura, limitó el campo a los poderes plenos que tenían los Padres para preparar a los niños culturalmente. Así, durante todo el siglo XIX y primera mitad del siglo XX, Familia y Escuela han funcionado con criterios restrictivos en sus competencias: la Escuela encargándose preferentemente de la instrucción y cultura general, y, en línea paralela, la Familia ocupándose de la subsistencia, necesidades físicas y educación de sus hijos.

En la actualidad, la situación ha cambiado: la mayoría de los Padres tienen un nivel cultural aceptable, y los Profesores no se sienten los únicos depositarios del saber. Familia y Escuela tienen necesidad de relacionarse en favor del aprovechamiento educativo de los niños. El problema se plantea a Padres y Profesores a la hora de conjugar sus posibilidades y de actuar de manera corresponsable.

La Escuela debe aceptar la presencia de los Padres porque los Padres tienen derecho a intervenir en la educación de sus hijos ya que son los que mejor conocen la evolución, la historia personal y familiar, las aspiraciones, etc de sus propios hijos.

Si los Padres llegan a comprender la importancia de su papel en la educación del niño, colaborarían gustosamente con los Profesores para mejorar la calidad y los servicios que la Escuela presta.

Los Centros de Educación Infantil deben adaptarse a las necesidades de los niños, favoreciendo al máximo su desarrollo y familiarizando a los Padres con el medio escolar: debe estructurarse adecuadamente la forma en que Padres y Educadores van a establecer la colaboración mutua.

Toda la normativa legal comentada en el punto II.1 pone el énfasis en que la participación de los Padres en el Sistema Educativo, en general, y en los Centros Educativos, en particular, debe estar orientada

hacia una eficaz gestión y control en los diversos niveles en que participan. Pero éste es sólo un aspecto de la participación.

Cada Centro de Educación Infantil debe abrirse a la Comunidad en la que radica, si quiere obtener una educación integral -cognoscitiva, afectiva y social- en los niños a los que atiende. Cada Centro de Educación Infantil debe iniciar un trabajo serio de coparticipación educativa Padres-Profesores, si quiere que su labor educativa sea eficaz.

Pero, aunque el proceso de participación de los Padres exige que realicen actividades de gestión y control, no debe centrarseles al principio en dichas actividades sino animarles a que se responsabilicen de tareas concretas en los niveles educativos en los que están sus hijos.

Como final del proceso de implicación de la Familia y la Comunidad en los Centros de Educación Infantil se debe llegar a una situación de cogestión educativa en la que Padres y Profesores acepten, en la práctica, un papel complementario de cara a la vida del Centro y a la educación de los niños.

II.3 LOS PADRES SON EDUCADORES DE SUS HIJOS

La auténtica participación de Padres debe empezar por su implicación en la labor educativa diaria de sus hijos en el Centro Escolar; pero esta tarea no estará exenta de dificultades en la práctica.

En un estudio reciente sobre las opiniones de Profesores y Padres respecto a la participación de éstos en los Centros Docentes, se constata que: a) Los Padres tienden a declinar en los Profesores la responsabilidad organizativa y pedagógica del Centro Escolar; b) Los Profesores estiman que los Padres no tienen derecho a discutir con el Profesorado sobre los contenidos y métodos pedagógicos del Centro al que acuden sus hijos; y c) Los Profesores no suelen reunir a los Padres para conocer y recoger sus expectativas respecto a la educación de sus hijos. (Merino y Otros, 1986, pag. 130).

Sin embargo, y a pesar de las dificultades reales, la coparticipación educativa Padres-Profesores es la situación óptima para llevar a cabo la auténtica educación infantil. A ambos, Padres y Profesores, se les pide un compromiso dinámico para hacer un planteamiento conjunto del desarrollo integral del niño.

Los Padres deben asumir, con responsabilidad, la tarea de ayudar a madurar y dar plenitud humana a quienes han traído a la vida. Para ello, requieren desde una formación personal actualizada hasta una labor sistemática de encuentro con los Profesores de sus hijos:

a) En un primer momento, los Padres habrán de fijarse unas metas muy concretas de formación personal: si por ley de vida son padres biológicos, por preparación personal serán educadores de sus hijos.

b) En un segundo momento, lo ideal es realizar un serio trabajo conjunto con los Profesores de sus hijos. Esto hará que su intervención

educativa sea más realista y se adapte mejor a las necesidades concretas de los niños y del sistema educativo del Centro Escolar.

El desarrollo de la tarea educativa en el Centro Escolar es responsabilidad de todos: Profesores, Padres y Niños. Por éso, los Profesores, basados en el convencimiento de la necesidad de participación de los Padres, programarán con ellos toda una serie de actividades tendentes a una cualificación psicopedagógica y a una intervención activa en el desarrollo del currículo infantil. Merino y Otros (1985) ofrecen en su libro "Educación Preescolar Comunitaria: Experiencia de coparticipación Padres-Profesores", un rico material, en este sentido, elaborado durante el Proyecto experimental de investigación sobre Guarderías Infantiles: "Programa Andalucía" (1977-1984).

II.3.1 La continuidad del medio educacional.

Una estrecha relación entre los Padres y el Centro Escolar ayudará a que la educación se vuelva más válida y realista, y contribuirá a evitar que el niño se eduque dificultosamente en dos ambientes desconectados y cuyos sistemas funcionales de valores puedan ser opuestos.

Siendo el Centro Escolar una Institución cuyo logro fundamental debe ser el desarrollo humano del niño, está claro que no ha de convertirse en un medio opuesto a la experiencia anterior ni a la experiencia extraescolar del propio niño. La relación sistemática Escuela-Padres facilitará y contribuirá a que el Centro Escolar pueda cumplir sus propios fines educativos.

Swaab (1977), al afirmar que debe existir una participación de los Padres en la educación del niño, y, por tanto, una continuidad entre las experiencias de éste en la Escuela y en la casa, define

medio hogareño y medio escolar con categorías muy amplias y complejas:

a) Medio hogareño es algo más que los Padres y la casa; en él se incluyen los hermanos, los parientes y, frecuentemente, el vecindario, tanto en su aspecto físico como en el humano; todo lo cual suele reflejar un mismo sistema de valores.

b) Medio escolar es una realidad compleja en la que suele prevalecer un determinado sistema de normas. Dentro de él se incluyen los Profesores, el Director, posiblemente el Consejo Escolar, los edificios, los libros de texto y demás medios de enseñanza.

La conexión y sincronización de estos dos mundos -medio hogareño y medio escolar- requiere de un esfuerzo global por parte de todos en favor de una eficaz educación infantil. Así se logrará que el proceso de aprendizaje, iniciado y orientado desde la Escuela, tenga su continuidad y refuerzo en el hogar. El niño vivirá en ambos sistemas de valores a la vez, como en una única y enriquecedora experiencia educativa.

Hay que superar la bipolaridad Padres-Centro Escolar. Las Escuelas deben establecer programas para integrar a los Padres y hacerles intervenir en el proceso educativo. La etapa de la Educación Infantil adquirirá, así, gran relieve al ser el momento del primer encuentro Escuela-Familia. De la calidad de esta relación inicial dependerá la cooperación en sucesivas etapas educativas.

CAPITULO III.

EL ENTORNO DEL NIÑO, SITUACION OPTIMA DE MADURACION PERSONAL.

III.1 EL NIÑO EN LA SOCIEDAD ACTUAL

III.1.1 La preocupación por el niño.

El interés y preocupación por el niño ha experimentado situaciones diversas durante este siglo, tanto a nivel social como a nivel científico:

a) Socialmente se ha pasado por tres fases: a) A principios de siglo, el niño no contaba para nada: estaban con los mayores pero en actitud pasiva, callados, quietos, sin molestar; b) posteriormente, se fue teniendo más en cuenta al niño, hasta llegar a considerarlo "el rey de la casa": los adultos debían acceder a sus continuos caprichos; y c) en la actualidad, la sociedad vuelve a relegar a los niños: hay una preocupación teórica por ellos, pero, en la práctica, se les deja solos mientras los mayores "viven su vida".

b) Para los científicos, el niño dejó pronto de considerarse un hombre en miniatura para pasar a ser objeto de estudio y atención primarias: los resultados de las importantes investigaciones biológicas y psicológicas efectuadas colocaron al niño en un primer plano puesto que los primeros años de la vida se consideran definitivos y condicionantes de la vida posterior del hombre. Hoy día, más que nunca, se trata de estudiar y valorar la infancia, y no sólo por psicólogos y pedagogos sino, también, por antropólogos, sociólogos, políticos, etc.

Numerosos Organismos Internacionales, gubernamentales y no gubernamentales, cuyo objetivo es el tratamiento de problemas económicos o sociales, culturales o educacionales, han creado gabinetes que se preocupan de investigar y crear las condiciones óptimas para mejorar la calidad de vida de los niños.

Pero la triste realidad es que, frecuentemente, encontramos niños maltratados, abandonados y desatendidos, cuyas conductas básicas se reducen a inhibición, nerviosismo y, en muchos casos, agresividad. Y es que, cada vez más, existe gran falta de aceptación y comprensión del mundo infantil; cada vez más los niños son víctimas del stress que el mundo moderno produce en los adultos; cada vez más los niños sufren la influencia de las familias deshechas o de padres faltos de amor y dedicación al hogar.

Cabría preguntarse: ¿Es necesario ir acostumbrando a los niños a vivir en una sociedad agitada, partiendo de un ambiente educativo igualmente agitado, o es mejor ofrecerles la oportunidad de crecer y desarrollarse en un ambiente equilibrado y con la serenidad afectiva como nota característica?.

En la sociedad actual, industrial, urbana y excesivamente burocratizada, aparece la infancia como algo secundario, que adquiere relieve sólo en cuanto es la primera etapa de un proceso por el que la propia sociedad se reproduce a sí misma y suministra los futuros miembros capaces de continuarla. Sin embargo es una extraña ambigüedad el que siendo los niños los protagonistas del futuro, se les niegue un desarrollo integral de su personalidad en el presente.

A la necesidad de una mayor sensibilización hacia los más pequeños, por parte de todos los estamentos sociales, debe unirse la exigencia de impartir una Educación Infantil de calidad que atienda no sólo los aspectos cognoscitivos sino, también, los afectivos y sociales de la persona, de manera que, así, los niños puedan crecer y madurar de forma equilibrada en un ambiente favorable y acogedor.

III.1.2 Una Educación Infantil de calidad.

Existe una profunda vinculación entre la Educación Infantil que recibe un niño y la calidad de su educación posterior, con toda la influencia, positiva o negativa, que ésta tiene en la vida de adulto. La educación de los primeros años de la vida es crucial para forjar la futura personalidad del hombre: en los primeros años de la vida se configuran gran parte de las potencialidades que, posteriormente, determinarán la personalidad adulta. La calidad de la vida adulta de cada persona depende siempre de la calidad de la educación recibida en su infancia (Millán Puelles, 1969).

Educar a un niño significa desarrollar y dar plenitud a las exigencias fundamentales que hay en su ser; de aquí que, mejorar la calidad de la Educación Infantil, requiera conocer lo que la investigación en los campos psicológico y pedagógico destacan, hoy, como dimensiones esenciales de la persona del niño y que hacen referencia a los niveles posteriores de educación y a la vida adulta (Hurlock, 1976).

Para Medina Rubio (1987, pag 13) "una Educación preescolar tiene calidad, apunta a la construcción del bien ser personal del niño pequeño, en la medida en que se esfuerza en ayudar a éste en el triple plano de sus tres necesidades básicas:

- las referidas a la configuración y construcción de su sí mismo personal;
- las referidas a la forja de su libertad en la convivencia con los demás;
- las referidas al desarrollo intelectual y a su integración en la vida social".

Los cuidados educacionales del niño deberían comenzar antes de su nacimiento. Está demostrado que el período comprendido entre la concepción y el final del primer año de la vida extrauterina es esencial en la configuración de los horizontes que se abren al niño en el desarrollo de sus actitudes ante la vida, de sus facultades intelectuales, y de las circunstancias que posibilitan la maduración de su personalidad (Poveda Aliño, 1978). No obstante, el período vital hasta los 6 años ha de cuidarse, igualmente, de forma especial ya que la persona del niño comienza a recibir el influjo de una acción educativa sistemática e intencionada en la Escuela, con la colaboración de los Padres.

El niño debe comenzar a vivir su propia experiencia personal infantil desde un mundo de gran riqueza y variedad de estímulos sensoriales, intelectuales y psicomotores, que le proporcionará la institución preescolar (es la llamada "protección efectiva"), e inmerso en una amplia red de vínculos afectivos, que provendrán de los padres y de los Educadores (la llamada "protección afectiva"): este ambiente favorable le proporcionará al niño una tonalidad acogedora que le va a "facilitar el que se forme, a partir de entonces, un yo sano, firme, fuerte, seguro, capaz de desarrollarse, de abrirse a la tarea educativa"; por el contrario, una tonalidad hostil "va a favorecer la constitución de un niño débil, deformado y limitado en sus posibilidades de desarrollo" (Yela, 1979, pag. 15).

La Educación Infantil irá más allá de la mera adquisición de unas destrezas o de unos conceptos básicos, para centrarse de lleno en el mundo de la afectividad, de unas intensas y profundas relaciones interpersonales. De aquí que en la Institución Escolar se favorezca una pedagogía oculta e invisible con una dimensión esencialmente formativa y basada en el encuentro y la interacción personal, al tiempo que se esfuerce por conectar con las familias de los niños ya que la colaboración de los Padres

es fundamental para la maduración afectiva de los más pequeños.

El seguimiento de un currículo escolar especialmente diseñado para cada grupo de niños es el primer paso para una Educación Infantil de calidad, que ha de cuidar con esmero, como segunda condición, la conexión con el ambiente sociocultural en el que está enclavado el Centro, mediante la participación activa de los Padres en el proyecto educativo y su colaboración, con los Profesores, en las actividades diarias del Centro Educativo.

III.2 EL ENTORNO DEL NIÑO Y SU INFLUENCIA EN LA EDUCACION INFANTIL

III.2.1 El entorno familiar del niño.

La familia constituye una institución intermedia entre el hombre y la sociedad, y ejerce una influencia educativa máxima sobre el niño en los primeros años de su vida, ya que es el entorno natural en el que el niño nace, crece y se desarrolla.

La función específica que debe desarrollar la familia es crear las condiciones adecuadas para una atención física sana y un crecimiento psicológico equilibrado del niño. En la institución familiar el niño aprende a comunicarse y a establecer relaciones afectivas con los que le rodean.

"Dentro de un contexto multicultural, aunque los hábitos de crianza de los hijos son muy variados, los padres (cualquiera que sea la estructura familiar) están siempre interesados en el mejor desarrollo posible del hijo, tanto a nivel material como emocional. Por lo tanto, una tarea importante para la familia es poder ejercer una influencia positiva sobre el desarrollo del niño. Esto puede lograrse mediante la creación de sistemas de apoyo para la función educacional de la familia, reforzando su impacto cultural y fomentando mayores expectativas para el aprendizaje del niño. No se trata de educar a la familia (volviendo nuevamente a los problemas del paternalismo del sistema) sino más bien de establecer una transacción entre iguales, ya que la familia tendrá necesariamente mucho con que contribuir a la educación. Para los Profesionales, este proceso exige habilidades no reconocidas anteriormente como importantes en los cursos de formación de Profesores, escuelas de asistencia social o formación para la medicina comunitaria. Es por esta razón que, dentro del sector menos formalizado de la educación de la primera infancia, cada vez son más generaliza-

dos los nuevos planteamientos para las familias que utilizan a otros padres como paraprofesionales" (Fundación Bernard Van Leer, 1984, pag. 15).

En el entorno familiar del niño deben estar cubiertas, en primer lugar, todas las necesidades básicas para poder establecer, después programas educativos propiamente dichos. Las necesidades de alimento, vestido y casa son prioritarias respecto al desarrollo de cualquier tipo de habilidades o capacidades personales. Las situaciones de extrema pobreza hacen que los padres puedan dedicarse a poco más que a satisfacer las necesidades básicas del niño, resultándoles imposibles prestar atención a educar al niño emocional e intelectualmente.

Otro punto de importancia decisiva para que los padres ayuden educativamente a sus hijos es el concepto que tienen de sí mismos. Una imagen negativa de sí mismos, proveniente de pasados fracasos escolares o de sentimientos de inferioridad cultural, influyen en el tipo de relación padres-hijos, de forma que quedan bloqueados los efectos beneficiosos de esta relación. Facilitar el desarrollo integral de los niños sanos no es tanto una cuestión relativa al tipo de institución educativa que se escoja para educarlos, cuanto una preocupación por fortalecer a los padres en su tarea de primeros educadores de sus hijos. Desgraciadamente, los padres de niños más desfavorecidos son los que presentan menores posibilidades de reconocer su propio valor en el campo educativo.

"Para que el aprendizaje de los niños sea efectivo, el proceso ha de estar en sintonía con el conjunto de sus experiencias diarias. Si se aspira a que se desarrollen como adultos creativos y aptos para abordar con éxito los problemas de las sociedades en que les toca vivir, han de ser criados en una atmósfera de afecto y cuidado, con adultos -padres y maestros- que les brinden relaciones cálidas y seguras" (Fundación Bernard Van Leer, 1986, pag. 5).

"El nivel educacional de los padres parece ser un factor significativo en la determinación de la estructura y la calidad del ambiente en el cual el niño vive y aprende" (Fundación Bernard Van Leer, 1979, pag. 6).

El planteamiento de los padres como primeros educadores tiene una respuesta y solución afirmativas, hoy día. Hay que profundizar, con todo, en el grado y forma en que la participación educativa paterna se exige en cada caso individual, y en la determinación del tipo de apoyo que los propios padres necesitan para cumplir responsablemente su papel.

Las necesidades educativas de los niños son diferentes según la edad, pero siempre se requiere la atención paterna y una orientación educativa. Las edades más tempranas, de 0 a 3 años, son más propicias para un tipo de educación no formal que incluya programas educativos para el niño y para la propia familia, de forma simultánea; de 3 a 6 años, son edades más aptas para que el niño siga un detallado currículo de educación formal y el programa de trabajo de y con los padres irá interdependiente y paralelo al desarrollo del currículo infantil. La continuidad de ambiente educativo casa-institución escolar es fundamental.

En todos los casos, tanto la participación de los padres en la educación de sus hijos como el seguimiento de programas de formación por parte de los mismos padres para potenciar y dar calidad a la labor educativa son básicos y necesarios.

El papel del Profesional, en este punto, es clave: "El verdadero papel del Profesional no es enseñar a los padres; la mejor relación entre ambos es la complementaria y no la jerárquica. Los Profesionales pueden hacer la mejor contribución en funciones tales como: sistematizar las experiencias de los padres, ampliar las bases para sus actividades en

común y enriquecer los recursos del ambiente. Las situaciones de enseñanza-aprendizaje deben tener un carácter compartido entre los padres y los profesionales, de manera que sirvan a los propósitos de respaldar los conocimientos de los padres y exaltar su autoconfianza" (Fundación Bernard Van Leer, 1986, pag. 16).

III.2.2 La Comunidad, una familia extendida.

El concepto de "Comunidad" como "familia extendida" abarca dos facetas fundamentales y complementarias:

a) por un lado, la Comunidad se considera el soporte cultural básico donde se realiza la Educación Infantil, potenciándose ésta por todos los elementos físicos, sociales y ambientales que utiliza como recursos naturales tomados del entorno;

b) por otro, la Comunidad determina la forma cómo el aprendizaje de los adultos se puede incrementar, paralelo o fuera de las estructuras formales, al utilizar los conocimientos y recursos que se dan en el área de la educación y el desarrollo infantil.

A. La Comunidad, apoyo educativo del niño.

El vínculo padres-hijo debe ser el eje central de toda actividad educacional. La potenciación de este vínculo puede reforzar la capacidad de los padres para cuidar y educar a sus hijos. La familia es, pues, hoy día, el elemento más importante en lo que respecta al cuidado físico, emocional y educacional del niño. Pero los padres deben plantearse la educación de sus hijos y su propio papel educativo dentro del marco comunitario en el que viven y cuyos valores socioculturales tienen asumidos.

Con frecuencia, la Escuela asume todavía la función de único educador; sin embargo, los padres deben hacer un esfuerzo para familiarizar

a los educadores con la cultura de su hogar, que es la cultura de la Comunidad. Cuando los padres y los miembros de la Comunidad no se implican en la creación del contenido y ambiente de la educación escolar, los educadores corren el riesgo de ofrecer formas de educación basadas en estereotipos culturales anticuados o malentendidos, y, por supuesto, siempre ajenos a los niños.

La Comunidad debe tomar conciencia y darse cuenta del valor y las razones de su participación en la educación, ofreciendo y utilizando los recursos que hay dentro de ella, en lugar de utilizar los del exterior, ya que a través de su participación en la educación se hace fecunda transmitiendo su propia cultura y formando a sus propios miembros.

Los Profesores tienen necesidad de contactar y colaborar íntimamente con los padres de sus alumnos, así como de conocer en profundidad el trasfondo cultural sobre el que se desarrolla la educación que imparten.

Una Educación Infantil entendida como corresponsabilidad de padres, miembros de la Comunidad y Profesores se volverá operante y eficaz. Y si no es así, se corre el grave riesgo de perjudicar al niño y a la propia Comunidad.

Aunque a algunos profesionales de la Educación le resulte ajeno a su labor educativa tradicional o a su trasnochada formación, sin embargo han de tomar conciencia de que toda educación se realiza a un niño concreto y que vive en un ambiente concreto; y es de ahí, de ese ambiente en el que vive inmerso el niño, de donde se ha de partir y hacer continua referencia en toda actividad: la institución escolar ha de organizar los aprendizajes y programar su desarrollo teniendo presente los condicionantes culturales previos al mismo aprendizaje, y los apoyos y refuerzos paternos y comunitarios posteriores.

B. La Comunidad, estructura apta para el desarrollo social.

"La escuela no puede cambiar a la sociedad, aunque lo desease. Sin embargo, es un recurso sorprendentemente poderoso para ayudar a la socialización del niño y para la adquisición de técnicas de aprendizaje y, por lo tanto, constituye una poderosa fuerza formativa en la sociedad, especialmente en la medida en que su trabajo guarda relación tanto con los niños como con los adultos" (Fundación Bernard Van Leer, 1984, pag. 31).

El hecho de que la escuela se abra al entorno comunitario y trabaje en y para la Comunidad posibilita el que tanto los niños como los miembros de la propia Comunidad puedan acceder a niveles superiores de formación y maduración personal.

Las mismas Comunidades son un recurso educacional, especialmente interesante en situaciones marginales, ya que pueden ofrecer una amplia y estimulante gama tanto de oportunidades de aprendizaje y de encuentros humanos como de ocasiones de resolución de problemas referentes a necesidades vitales básicas, que repercuten de inmediato en la vida de los miembros de dicha Comunidad.

Las Comunidades deben favorecer que sus miembros hagan frente a problemas sobre los que deben reflexionar y cuya solución deben buscar por sí mismos, antes que aceptar las soluciones estandarizadas o aportadas por los demás.

Cuando los Padres y la Comunidad se centran, en colaboración con los Educadores, en la educación de los más pequeños, se observan beneficios inmediatos en todos los miembros, niños y adultos: mayor capacidad de autoconfianza, mejor preparación para la toma de decisiones personales, mayor habilidad para organizar el ambiente inmediato, y mayor deseo de cooperar por el bien común. La prueba decisiva de que una Comunidad está funcionando, reside en su habilidad para facilitar el desarrollo de las personas que la integran (Fundación Bernard Van Leer, 1979, pag. 18).

III.3 LOS PADRES Y LA EDUCACION INFANTIL EN LA ACTUALIDAD

III.3.1 Diferentes experiencias de participación de Padres

En el apartado V del número especial de la revista "L'enfant en milieu tropical" (nº 117-118, año 1979, páginas 88 a 93) editado en el Año Internacional de la Infancia y reproducido por el Ministerio de Sanidad y Seguridad Social Español, se hace una síntesis de diversas experiencias de participación de Padres:

A. Los Padres en su papel de educadores de sus propios hijos

Con esta forma de participación se proporciona a los padres, y especialmente a las madres, una información y formación que les permite favorecer el desarrollo de sus propios hijos. A través de discusiones en pequeños grupos, las madres analizan diferentes formas de estimulación de sus niños en orden a tener éxito en la escuela y adaptarse con normalidad a las condiciones de vida. Otras veces, trabajadores sociales, en visitas domiciliarias, preparan a las madres para afrontar la tarea educativa, de crianza, atención, alimentación, etc, de sus hijos.

B. Los Padres (u otros miembros de la Comunidad) como asistentes asalariados

En este tipo de experiencias, los padres trabajan bajo la supervisión de responsables de la educación infantil. Pueden efectuar tareas diversas, como: ayudar a los educadores en el jardín infantil, realizar actividades propias de los trabajadores sociales, o servir de coordinadores entre el Centro y los hogares. Tratan siempre de estimular la participación de los Padres. Su misión principal consiste en servir de nexo entre los padres y los educadores.

Las experiencias, sobre todo latino-americanas, que se reseñan tienen el común denominador de resaltar la importancia de que los mismos pa-

dres sean los agentes de cambio en esas sociedades marginadas.

C. Los Padres en su papel de consejeros y participantes a nivel ejecutivo en los jardines infantiles

Para los Educadores es importante el que los padres aporten, sistemáticamente, información de su ambiente familiar para poder profundizar y aclarar determinadas conductas de los niños. Este tipo de participación de los padres no sólo mejora y vuelve más eficaz la educación infantil sino que también refuerza el sentimiento de seguridad y de confianza de los propios padres en cuanto educadores de sus hijos.

Lo importante en estas experiencias es que los padres vengan al jardín infantil, que pongan sus capacidades al servicio de las diferentes actividades, que ayuden a adaptar las actividades en función de las necesidades de los niños, y que transmitan a los educadores las reacciones y los sentimientos de los propios niños.

III.3.2 Panorámica de la participación de Padres en Europa

A. Austria

Entre las tareas y misiones que tienen los Profesores de Educación Infantil están las de asesorar a los Padres en todo lo que concierne a la actuación educativa de sus hijos, impulsar el seguimiento del desarrollo global personal de cada niño, y ayudar a conseguir su madurez en todos los aspectos, para facilitar su entrada en la escuela.

La colaboración de los padres con la escuela se ve mejorada cuando los propios padres participan en algunas actividades escolares.

B. Francia

La participación de los Padres reviste gran importancia de cara a la organización y el funcionamiento de las escuelas.

En todos los Centros Escolares debe existir un Comité de Padres, de acuerdo con la ley 75-620 de 11 de Julio de 1.975, explicitada en el decreto núm. 76.1302 de 28 de Diciembre de 1.976. Está formado por los representantes de los padres de alumnos del Centro. Debe reunirse, obligatoriamente, una vez al trimestre. La presencia del Director del Centro y del Alcalde del Municipio a las reuniones no es preceptiva, aunque sí es posible y deseable.

Cuando el Comité de Padres y el Consejo de Maestros organizan sesiones conjuntas se forma el "Consejo de Escuela", cuyo presidente es el Director. A las sesiones de este Organismo puede asistir el Inspector de la zona, el Alcalde y el Delegado Departamental de Educación. Con la petición de dos tercios de los miembros del Comité de Padres puede reunirse el Consejo de Escuela.

C. Italia

Este país se ha distinguido siempre por ser uno de los países más progresistas en educación. En cuanto a la participación de los padres, el decreto de la Presidencia de la República nº 416, de 31 de Mayo de 1974, regulaba la creación y ordenamiento de los Organos Colegiados de los Centros Escolares: por él, Padres, Profesores y Personal no docente eran convocados a elegir sus representantes para los Consejos de Centro.

De esta forma, los Padres pasaron de tener un papel secundario en la Escuela, a ser gestores activos de la vida de los Centros Educativos.

D. Reino Unido

Basados en que la intervención de la familia es fundamental y decisiva en la Educación Infantil, en Inglaterra y Gales se ha dado cauce a diferentes grados de participación de los padres, que van desde colaboraciones puntuales en determinadas ocasiones hasta la programación sistemática de toda la vida y actividad del Centro. La mayoría de los Padres, con todo, canalizan su participación a través de las APAs.

Los Padres han desarrollado una importante labor en el campo de la Educación Infantil favoreciendo la creación de los "playgroups", que ofrecen la posibilidad de atender y cuidar a los niños cuando sus padres, ya sea por necesidades laborales o puramente sociales, no pueden hacerlo.

A nivel legislativo, son los LEAs (Autoridades Educativas Locales) los responsables de ofrecer a los padres información relativa a las posibilidades educativas de que disponen dentro de su condado, y de supervisar el interés de los mismos padres respecto a facilitar a los niños la asistencia educativa adecuada.

En el Informe de Educación de 1.966 se recomienda que los Centros expliquen a los padres sus objetivos y la programación de sus actividades, soliciten su cooperación y orienten su labor educativa, especialmente la de refuerzo del trabajo que se hace en el colegio.

E. República Federal Alemana

Puesto que la familia es, en nuestra sociedad, la institución primaria para la socialización de los niños, uno de los primeros objetivos de los Kindergarten es ayudar a los padres a que cumplan esta responsabilidad. El trabajo del kindergarten, a su vez, se vuelve eficaz en la medida en que conoce y tiene en cuenta la situación educativa de la familia.

Como objetivos del trabajo de los padres en los kindergarten tenemos: a) el trabajo de los padres debe basarse y ser una ayuda para el desarrollo del niño; b) la oferta de los kindergarten debe ser una motivación para los padres en su tarea de educación; c) la participación de los padres ha de darse en estrecho contacto con el Director de la Institución.

Respecto a las formas de colaboración de los padres hay diferentes posibilidades que dependen de las situaciones que se presentan en los kindergarten, de las necesidades de los propios padres, de los recursos y capacidades de cooperación de los Educadores y, finalmente, de los objetivos propuestos para dicha participación.

Algunas formas más significativas de colaboración son:

a) De manera menos estructurada: diálogo Familia-Educadores cuando el niño va a entrar al kindergarten; posibilidad de encuentros semanales, la tarde de los padres; formación de grupos de padres para estudio de casos; tardes de juego conjunto padres-hijos; asistencia de los padres a las clases; asistencia a excursiones, teatros, fiestas, etc.

b) De forma más organizada: participación de los padres en las Asambleas de Padres, en los Consejos de Padres, y en el Consejo del Kindergarten.

La Asociación o reunión general de Padres es la encargada de elegir al Consejo de Padres y tiene derecho a recibir información sobre la vida y actividades del Kindergarten. El Consejo de Padres tiene, entre otras misiones, la de motivar a los padres para participar; y es competente en temas de organización del Kindergarten.

F. Suecia

En Suecia se siente, también, la necesidad de una cooperación y participación de los Padres en la planificación de la educación de los niños más pequeños, ya que la actividad de los Centros no debe ser sustitutiva ni debe ir paralela a la educación que reciben en la familia.

La Dirección Nacional de la Salud Pública y Previsión Social ha recomendado que los padres participen en la planificación de las actividades de los Centros, manifestando sus opiniones y sugerencias.

De hecho, las formas más comunes que se han dado de participación han sido: la colaboración en el trabajo diario o la aportación personal en la planificación general. Padres y Personal Docente son conscientes, igualmente, que deben concretar su propio programa educativo en base a las necesidades concretas de los niños y a los recursos del entorno.

Iniesta Alonso-Sañudo y Otros (1987, pag. 21 y 22, vol. IV) al hacer un resumen de las formas de participar los padres en la Educación, sobre todo, en países europeos comentan:

"Por parte de todos los Organismos y países queda reconocido que uno de los factores favorecedores del buen funcionamiento de un Centro de Preescolar es la estrecha colaboración entre éste y los padres.

Una vez reconocida la importancia de estimular la colaboración de los padres con la institución infantil, ésta se desarrolla en un doble sentido: por un lado, ayudan y asesoran a los padres en su lado educativo, y, por otro, favorecen que el centro infantil sea una ampliación del marco familiar.

Este acercamiento intentado por unos y otros países de distintas formas tendría entre sus objetivos principales los siguientes:

- Hacer partícipes a los padres en la gestión y administración de la Escuela Infantil.
- Favorecer la supervisión de los padres en los métodos y estructura de funcionamiento del centro.
- Provisión de actividades pedagógicas y extraescolares.
- Comprensión del proceso educativo en el cual se encuentran sus hijos.
- Ensayar, en suma, modelos de información mutua entre familia y centro que puedan resultar útiles para ambos y para el niño.

Existen diferentes grados en la forma en que los padres colaboran con los centros:

. En algunos países se limita a la creación y organización de Asociaciones de Padres, paralelas y externas a ellos, con el fin de atender a las demandas sociales y de asistencia infantil, requeridas por los Padres.

. En otros países, la participación de los Padres se canaliza a través de Organos de gestión y organización interna del Centro.

. En cambio, países como Suecia, demandan a los padres que, en la medida de lo posible, participen en las actividades diarias del centro, a través de su colaboración y presencia en la clase. Tal práctica, aunque se reconoce la conveniencia de integrar a los padres en el proceso educativo de sus hijos, se ve frecuentemente obstaculizada por los horarios laborales de los Padres.

Las diferentes formas de conducir esta participación dependen de la situación particular de cada centro, de las necesidades de los padres, de los recursos y capacidades de cooperación de los Educadores, y del establecimiento de objetivos de la colaboración con ellos.

De modo general, sea cual sea el tipo de institución que atiende la Educación Infantil, en los diferentes países, todos ellos presentan la existencia de un Consejo de Padres que, de forma coordinada con la Dirección y el personal docente y técnico del Centro, elaboran estructuras y directrices básicas para el buen funcionamiento, tanto en sus aspectos de gestión como en otros más directamente relacionados con las actividades educativas".

CAPITULO IV.

EL PROGRAMA ANDALUCIA.

IV.1 UNA EXPERIENCIA INNOVADORA

IV.1.1 Origen de la Experiencia

La Fundación Bernard Van Leer, de Holanda, es una institución internacional que se dedica a realizar estudios e investigaciones experimentales sobre la infancia y la juventud desaventajada. Su programa de actividades ofrece asistencia económica y profesional a más de cien proyectos experimentales e innovadores que llevan a cabo acciones de base comunitaria en favor de la educación y el cuidado de la infancia, con el fin de ayudar a los niños desaventajados, socialmente, a desarrollar todo su potencial innato. Estos proyectos pretenden hacer posible que estos niños se beneficien plenamente de las oportunidades del desarrollo social y educativo, dentro de su entorno natural y por medio de la interacción con sus familias y su comunidad (Fundación Bernard Van Leer, 1981).

En el año 1977, la Fundación General Mediterránea, de España, se propuso llevar a cabo, con la colaboración de la Fundación Bernard Van Leer, un programa innovador para buscar cauces y aportar soluciones a los movimientos de planificación y renovación de estructuras y métodos de los Centros Preescolares y de las Guarderías Infantiles, investigando, especialmente, las relaciones que existen entre la Escuela, la Familia y la Comunidad en la educación infantil temprana.

La preocupación por la educación de la infancia en el período preescolar está ampliamente justificada tanto por las implicaciones que tiene en el desarrollo somático, psíquico e intelectual de los niños como por su repercusión social. La asistencia a Centros Educativos en los que, bajo la guía de Educadores, el niño encuentra a compañeros de su misma edad, le supone un enriquecimiento personal ya que se relaciona e interactúa en un entorno organizado con una intencionalidad educativa que busca su desarrollo

integral (M.E.C., 1987). La atención escolar en la etapa de Educación Infantil temprana supone la mejor estrategia para la igualdad de oportunidades ante la educación: se trata de poner en marcha una acción responsable de igualar desigualdades y de equilibrar desequilibrios entre los niños que, por razones socioeconómicas, culturales o simplemente físicas o psicológicas, se encuentran en condiciones desiguales para afrontar los estudios (M.E.C., 1977, pag. 15).

En España, conseguida ya en 1977 la plena escolarización de la Educación General Básica, la sociedad exigía una atención prioritaria al tema de la Educación Infantil Temprana. La creciente demanda de Centros Especializados explicaba el interés que no sólo padres y educadores sino Sociólogos, Pedagogos, Economistas y Políticos le estaban prestando.

Las soluciones existentes no eran plenamente satisfactorias; tampoco se había logrado cubrir la demanda real de plazas. Diversos Organismos Estatales estaban encargados de resolver estos problemas: el Ministerio de Sanidad y Seguridad Social y el Ministerio de Trabajo eran los responsables legales de las Guarderías Infantiles, que atendían a los niños desde su nacimiento; el Ministerio de Educación era el responsable de los Centros de Educación Preescolar para los niños de 2 a 5 años, aunque las Guarderías, en muchos casos por razones de tipo social, acogían también a niños de estas edades. Los padres quedaban siempre al margen de cualquier tipo de intervención educativa.

IV.1.2 Organización del Programa

Para el desarrollo del Programa se creó un Comité de Dirección, que se encargó de la coordinación y orientación de las Instituciones colaboradoras; un Comité Ejecutivo, que asumió la responsabilidad operativa y el control de la realización del Programa; y un Equipo Técnico, que fue el que llevó directamente sobre el terreno la medición, control y estudio de las hipótesis de la investigación. El autor de la presente Memoria de Doctorado ha formado parte de dicho Equipo Técnico durante seis años, desde 1981 hasta 1987, en que se acabó.

Las principales Instituciones colaboradoras han sido: Ministerio de Sanidad y Seguridad Social, Ministerio de Trabajo, Ministerio de Educación y Ciencia, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad de Granada, y Cruz Roja Española. A medida que el Programa se fue desarrollando, las colaboraciones fueron creciendo y ampliándose a otros sectores que se iban implicando en el mismo, así como a numerosos Organismos del barrio y localidades respectivas: Delegaciones Provinciales de los diversos Ministerios, Ayuntamientos, Diputaciones, Asociaciones de Vecinos, de Amas de Casa, etc.

Para la realización de la experiencia se eligieron zonas deprimidas económica, social y culturalmente, de una región desfavorecida, donde la Fundación General Mediterránea, mediante su Patronato de viviendas sociales, podía poner edificios apropiados a disposición inmediata de la investigación. Los Centros Educativos escogidos fueron: Guardería "La Fuensanta", de Córdoba; Guardería "La Cartuja", de Granada; y Guardería "Virgen de Belén", de Mairena del Aljarafe (Sevilla). Por estar los tres Centros en Andalucía, se le llamó a esta experiencia: "PROGRAMA ANDALUCIA".

Las líneas de actuación para poner en marcha el Programa Andalucía fueron comunes a las tres Guarderías: divulgación de los objetivos del Programa; recogida de los datos necesarios, a fin de conocer la comarca, la comunidad, el ambiente socioeconómico, cultural y artístico, así como las necesidades del entorno; establecimiento de contactos personales con las familias para conocer la disposición particular de los Padres respecto a la apertura de este modelo de Guarderías, y para detectar lo que estimaban como más necesario para la educación de sus hijos.

IV.1.3 Implantación del Programa Andalucía

IV.1.3.1 El entorno de cada Guardería

A. Guardería "La Fuensanta", de Córdoba.

Esta Guardería está ubicada en el barrio de la Fuensanta y Santuario, de Córdoba-capital. Dicho barrio se halla situado al Nordeste de la ciudad, junto a la rivera del Guadalquivir, separado del resto de la capital por la carretera radial Madrid-Cádiz (Nacional IV). Se trata de un barrio creado sobre el año 1970; promovido y proyectado por el Ministerio de Obras Públicas y Urbanismo para acoger el aumento continuo de población urbana de Córdoba.

El poblamiento del barrio ha sido rápido. La población actual es de unos 30.000 habitantes. En su mayor parte ha sido ocupado por un tipo de matrimonios con una edad comprendida entre los 30 y 40 años, procedentes de una zona semisuburbial de la propia capital, del campo y de diversos pueblos de la provincia. La población del barrio tiene altas tasas de natalidad: el número de familias numerosas representa el 60,8 % de la población.

En cuanto a nivel social, el barrio es eminentemente obrero, perteneciente a la clase baja y media-baja; con una población activa que se reparte entre la industria y los servicios. La población juvenil se incorpora, sobre todo, en el sector servicios al finalizar sus estudios de EGB, siendo pocos los jóvenes que continúan estudios medios o superiores. Hay escasa actividad laboral femenina, aunque recientemente está aumentando la tasa de actividad de la mujer.

Los modos de vida de la gente del barrio han experimentado profundas transformaciones que se manifiestan, sobre todo, en el tipo de relaciones sociales: la rigidez de los horarios de trabajo de la ciudad y la vida en los bloques de viviendas han favorecido el aislamiento de las di-

versas familias. Unicamente la fiesta y feria de la Fuensanta abre un paréntesis en el ritmo habitual de vida del barrio.

B. Guardería "La Cartuja", de Granada.

Esta Guardería se llama "La Cartuja" porque está ubicada en el barrio del mismo nombre que se halla situado al Norte de Granada-capital. La realidad social del Polígono de Cartuja está matizada por la necesidad que hubo de contruir allí unas viviendas de tipo social para los damnificados de unas importantes lluvias, inundaciones y hundimientos de cuevas y viviendas humildes, que se dieron en Granada en Febrero de 1963. El Ayuntamiento tuvo que habilitar albergues provisionales para guarecer a tanta familia sin casa, y, posteriormente, facilitarles vivienda a unas 2.770 familias.

Dentro del Polígono de Cartuja hay, pues, dos grupos de familias bien diferenciados: las residentes en las viviendas protegidas, y las que albergan las viviendas sociales. Son dos estratos económicos diferentes, perfectamente delimitados y sin ningún punto común entre ambos. Entre los que albergan las viviendas sociales, hay también diferencias, aunque son más de tipo étnico que económico-social: perteneciendo todos a un mismo substrato, las diferencias estriban en que unos son gitanos y otros son castellanos, unos provienen de barracones y otros no. Los gitanos forman, en la actualidad, un ghetto mal visto y desconsiderado, con todos los problemas de marginación que éso conlleva, incluyendo la automarginación por su parte.

Los Centros culturales e instituciones deportivas, sociales, educativas y religiosas del barrio están concebidos para lograr la integración de esta variedad de gentes que lo componen.

El Polígono de Cartuja es un barrio eminentemente obrero, aunque los índices de paro son muy elevados, con la secuela de conflictividad social e inseguridad ciudadana que ello conlleva. Se producen dos emigraciones de temporada: la campaña de la aceituna hacia los pueblos olivares

de la región andaluza, y la campaña de la vendimia hacia el Sur de Francia. La población activa femenina se ocupa, generalmente, en el servicio doméstico.

C. Guardería "Virgen de Belén", Mairena del Aljarafe (Sevilla).

Mairena del Aljarafe se halla en un área cercana a Sevilla, el Aljarafe, de clima suave y unas inmejorables condiciones para el desarrollo de ciudades satélites. En los años 60 al 70, comenzó en aquella zona el asentamiento masivo de una población procedente de la inmigración de Sevilla-capital.

El crecimiento urbano de Mairena no se dio a partir del propio casco urbano, o núcleo original de población, sino que tuvo lugar, inicial y fundamentalmente, a partir del desarrollo del casco urbano de San Juan de Aznalfarache, que quedó desbordado en sus propios límites, saltando al término colindante de Mairena del Aljarafe.

El casco antiguo de Mairena del Aljarafe, aunque no participó, en un principio, del influjo de la población que venía de Sevilla, sin embargo, después, debido a la existencia de un suelo competitivo al alcance de una población económicamente menos potente, comenzó a desarrollarse de una forma desorganizada y anárquica. Así, el crecimiento del llamado "casco antiguo" se ha hecho a expensas de prolongaciones de las calles del mismo, en barriadas con base en alguna calle periférica y en zonas privilegiadas, al contar con los accesos de las carreteras y caminos vecinales.

El término municipal de Mairena del Aljarafe queda, pues, dividido en dos zonas claramente diferenciadas: el casco antiguo y la urbanización La Prusiana. En los últimos años ha aumentado un 250 % la población de Mairena, siendo en la actualidad de unas 12.000 personas.

La vida de la población, en el casco antiguo, es de costumbres sencillas: familia y trabajo son los dos centros de interés. Los hombres enfocan sus preocupaciones, fundamentalmente, a aspectos económicos; delegan en las mujeres y reclaman a los Centros Educativos la educación e instrucción de sus hijos. No tienen necesidades culturales que les comprometan a realizar esfuerzos en pro de su formación. El hombre ayuda poco o nada en las tareas de la casa. La mayoría de la población femenina se dedica a los trabajos del hogar, siendo muy pocas las mujeres que trabajan fuera de casa.

La vida asociativa y la participación en actividades comunitarias es escasa, tanto en el casco antiguo como en la Urbanización La Prusiana. En la población más joven -cabezas de familia de 25 a 30 años- se constata ya una mayor inquietud participativa y vinculación a partidos políticos, planteando reivindicaciones de carácter social, laboral o político.

IV.1.3.2 Características socioeconómicas de la población.

Como primer paso de la investigación se realizó el estudio del entorno urbano de cada Comunidad en la que están ubicadas las Guarderías. Los datos recogidos, sobre muestras representativas de la población, están organizados en los siguientes aspectos:

- Procedencia de la población del barrio
- Estructura de la población residente, por edades
- Población activa
- Estructura profesional
- Nivel de instrucción
- Equipamiento del barrio

Estos estudios pormenorizados, con los análisis correspondientes en cada caso, han influido en los criterios que las Guarderías han adoptado para elaborar las estrategias de inserción en la Comunidad y de su interacción con ella. Igualmente, las conclusiones de estos estudios han servido para orientar la investigación y todo el proceso formativo de los niños y de los adultos.

Procedencia de la población:

LUGAR MEDIO	<u>LA FUENSANTA</u> (Córdoba)		RESTO ANDALUCIA		RESTO ESPAÑA Y EXTRANJERO		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
RURAL	796	49'4	106	6'6	42	2'6	944	58'6
URBANO	571	35'4	59	3'6	37	2'4	667	41'4
TOTAL	1.367	84'8	165	102	79	5	1.611	100
	<u>POLIGONO DE</u> <u>CARTUJA</u> (Granada)							
RURAL	2.423'8	19'5	285	2'3	99	0'8	2.809	22'6
URBANO	8.850'1	71'2	509'6	4'1	262	2'1	9.621	77'4
TOTAL	11.274	90'7	795'5	6'4	361	2'9	12.430	100
	<u>MAIRENA DEL</u> <u>ALJARAFE</u> (Sevilla)							
RURAL	540	82'4	7	1'1	8	1'2	555	84'7
URBANO	85	13	7	1'1	8	1'2	100	15'3
TOTAL	625	95'4	14	2'2	16	2'4	655	100

Estructura de la población residente, por edades:

Guardería \ Edad	0-20 años	20-40 años	40-60 años	más de 60 años
LA FUENSANTA	64 %	17 %	18'2 %	0'8 %
<u>CÓRDOBA</u>	39'6 %	25 %	22'9 %	12'5 %
LA CARTUJA	54'4 %	24'4 %	14'3 %	6'9 %
<u>GRANADA</u>	39'8 %	25'8 %	22'2 %	12'2 %
<u>SEVILLA</u>				
MAIRENA:				
CASCO ANTIGUO	33'75 %	29'15 %	24'03 %	13'06 %
PRUSIANA	28'20 %	62'75 %	7'55 %	1'5 %

Población Activa:

<u>SITUACION LABORAL</u>	Activo	Paro	No Activo
<u>CORDOBA (1978)</u>			
H	50'6 %	3'3 %	46'1 %
M	12'8 %	0'4 %	86'8 %

<u>Fuensanta (1978)</u>			
H	39'3 %	4'5 %	56'2 %
M	11'6 %	0'0 %	87'5 %

<u>GRANADA (1978)</u>			
H	49'9 %	4'6 %	45'5 %
M	12'6 %	0'1 %	87'3 %

<u>Cartuja</u>			
H	40'3 %	5'2 %	54'5 %
M	10'8 %	0'1 %	89'1 %

<u>MAIRENA DEL ALJARAFE (1978)</u>			
<u>Casco Antiguo</u>			
H	81'7 %	7'1 %	11'2 %
M	18'2 %	28'5 %	53'3 %

<u>Prusiana</u>			
H	97'5 %	-	2'5 %
M	2'5 %	-	97'5 %

Estructura Profesional:

SECTOR TRABAJO	ganadería y agricultura	industria	servicios
Córdoba			
H	52'3 %	23'6 %	24'1 %
M	51 %	9 %	40 %
Fuensanta (Barrio)			
H	3'9 %	45'1 %	51 %
M	- %	- %	63'4 %
Granada			
H	2'28 %	46'9 %	50'82 %
M	0'32 %	10'58 %	89'1 %
Cartuja (Barrio)			
H	5'7 %	51'4 %	42'9 %
M	2'65 %	13'2 %	84'06 %
Casco Antiguo de Mairena (Sevilla)			
H	44 %	43 %	13 %
M	- %	70 %	30 %
Prusiana (Barrio)			
H	- %	73'5 %	26'5 %
M	- %	- %	100 %

• Nivel de Instrucción:

	CORDOBA				GRANADA				SEVILLA			
	Capital		Fuensanta		Capital		La Cartuja		Casco Antiguo		Prusiana	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Analfabetos	3'9	7'8 %	2'9	8'2 %	2'3	8'2 %	9'3	14'8 %	9'65	14'20 %	-	- %
Educación Básica Incompleta	46	58'6 %	55'6	53'1 %	45'5	47'6 %	50'5	56'7 %	80'11	77'59 %	54'5	68'5 %
Educación Básica Completa	26'1	24'7 %	33'2	30'8 %	36'5	28'3 %	22'6	21'3 %	5'68	5'12 %	35'5	20'5 %
Bachilleres	5'5	3'4 %	3'5	2'6 %	7'8	6'7 %	4'2	4'9 %	2'85	1'14 %	5	5 %
Estudios de Formación Profesional	2'9	1'7 %	1'1	2'7 %	2'1	1'9 %	1'9	0'5 %	-	-	3	4 %
Estudios de Grados Medios y Escuelas Universitarias	3'8	2'6 %	2'1	1'5 %	3'2	2'3 %	1'3	1'6 %	1'71	2 %	1	2 %
Estudios Universitarios	1'6	1'2	1'7	1'1 %	2'5	1'8 %	1'2	0'2 %	-	-	1	-

Equipamiento	Fuensanta (Córdoba)	Cartuja (Granada)	Mairena (Sevilla)
<u>Religiosas</u>			
Parroquias	2	2	1
<u>Culturales</u>			
Centros Escolares Privados	3	4	0
de E.G.B. Estatales	6	3	1
Instituciones de Privados	1	1	0
Bachillerato Estatales	0	1	0
Centros de For- Privados	1	1	0
mación Profesio- Estatales	1	1	0
nal.			
Bibliotecas	1	0	0
Clubs	1	0	0
<u>Sanitarias</u>			
Ambulatorios	1	1	0
Sanatorios	1	0	0
<u>Asistenciales</u>			
Guarderías	2	4	1
Residenci Ancianos	0	0	0
<u>Otros servicios</u>			
Telégrafos	0	0	0
Teléfonos	4	5	2
Centros sociales	0	1	0
Instalaciones deportivas	2	1	1
Parque público	0	1	0
Kioscos prensa	2	7	2
Bares	28	33	30
Locales de espectáculos	1	0	0
Comercios	113	209	30
Industrias	0	0	2

IV.1.3.3 Centro Testigo: Guardería "Sgda Familia", de Granada.

La Guardería "Sagrada Familia" de Granada, es una Guardería laboral, ubicada en el Polígono de Cartuja, a unos 200 metros de la Guardería de la experiencia. Empezó a funcionar en 1.973, contando cuando se inició la investigación en 1.977 con 140 niños de 2 a 6 años, pertenecientes a 87 familias diferentes.

El sistema de trabajo que se lleva en ella va dirigido a que los niños aprendan a leer y escribir, y el cálculo matemático necesario para el comienzo de la Educación General Básica.

Entre los Padres de alumnos, el índice de parados así como el de los que trabajan en el sector de la agricultura es mayor que el existente en las Guarderías de la experiencia. El número de mujeres trabajadoras también es mayor, aunque la mayoría lo hacen de forma discontinua como empleadas de hogar por horas o vendedoras ambulantes de mercancías de escaso valor. La media de ingresos por familia al mes es muy similar a la de las familias cuyos hijos van a las Guarderías de la investigación.

Sólo se escogió una Guardería Testigo porque en el barrio de la Fuensanta, de Córdoba, sólo existen Guarderías con niños de 0 a 2 años; y en Mairena del Aljarafe (Sevilla) no existe ninguna Guardería más en la localidad.

IV.1.4 Objetivos del "Programa Andalucía".

- OBJETIVO GENERAL: "EL PROGRAMA ANDALUCIA PRETENDE INVOLUCRAR A LOS PADRES Y A LA COMUNIDAD EN LA EDUCACION DEL NIÑO PREESCOLAR, INCORPORANDOLES EN LA TAREA ESCOLAR".
- OBJETIVOS DERIVADOS:
 - a) A nivel FAMILIA:
 - Potenciar la participación activa de la Familia en los Centros Preescolares; y, a través de esta acción, potenciar la educación familiar.

- Establecer una estrecha relación con las Familias para lograr un perfecto conocimiento de las características principales de la Comunidad.
- Familiar a los Padres con el Centro y, después, instruirlos como Paraprofesionales para colaborar en las Guarderías.

b) A nivel de CENTRO ESCOLAR:

- Formar a los Profesionales de los Centros en las técnicas necesarias para orientar y desarrollar el programa en Educación Pre-escolar.
- Elaborar, de acuerdo con las necesidades del entorno escolar, currículos cognitivamente orientados, que sean los más adecuados a las necesidades de la Comunidad.

c) A nivel de COMUNIDAD:

- Fomentar el mayor número posible de conexiones con la Comunidad para que, progresivamente, asuma una mayor responsabilidad para el bien de los niños.
- Desarrollar un programa de Educación de Adultos por la conexión íntima que existe entre el niño y los Padres de este nivel. Educación Preescolar, en definitiva, es Educación de Adultos.
- Promoción humana y cultural de los adultos que forman la Comunidad del entorno de la Guardería mediante el establecimiento de programas de Educación Permanente de Adultos.

IV.1.5 Etapas de la investigación del "Programa Andalucía".

Aunque en principio se pensó que la investigación del Programa Andalucía se realizaría durante un período de tres años (1977-1980), no obstante, a la vista de los resultados obtenidos, se estimó la conveniencia de realizar una Segunda Fase de otros tres años (1981-1984) (Fundación General Mediterránea, 1984, pag. 15).

El Programa Andalucía ha dado origen a otro nuevo Proyecto de investigación: EDUCACION PREESCOLAR COMUNITARIA (1984-1987), cuyos objetivos fundamentales han sido: a) Difusión y expansión del Programa Andalucía; b) Asesoramiento a Programas similares al Programa Andalucía; y c) Consolidación de la filosofía y práctica del Programa Andalucía.

IV.2 LA PARTICIPACION DE LOS PADRES, SEGUN EL PROGRAMA ANDALUCIA

Al querer implantar con esta investigación un programa innovador que buscara la mejora de la calidad de la educación tradicionalmente impartida en los Centros Preescolares y en las Guarderías, hubo que determinar la variable que iba a incidir, de forma decisiva, en los resultados de la experiencia: "la participación de los Padres".

En el año 1.977 era impensable que los Padres fueran considerados como verdaderos protagonistas de la educación de sus hijos; a lo más, se les daba oportunidad para que, de forma esporádica, pudieran actuar en contadas actividades, principalmente extraescolares, del Centro Educativo.

El Programa Andalucía diseñó un modelo de participación de Padres por el que se buscaba intencionadamente y se facilitaba una intervención sistemática de los Padres y de la Comunidad en la educación de los niños preescolares, en estrecha colaboración con los Profesores y siguiendo muy de cerca el desarrollo del currículo escolar de los propios hijos.

IV.2.1 Formas experimentales de Participación de Padres

Como en toda investigación, se establecieron unas condiciones experimentales de manera que los resultados no fueran contaminados por variables ajenas a la propia investigación. Igualmente, se establecieron varias formas de Participación de los Padres y la Comunidad, que se diferenciaban entre sí por el tipo de colaboración que prestaban en el Centro Escolar

aunque todas ellas se encuadraban y reflejaban exactamente la filosofía participativa que el Programa Andalucía propugnaba.

A.- La originalidad de esta investigación: los Paraprofesionales.

Los Paraprofesionales son Padres de niños que están escolarizados en las Guarderías, y que ayudan a los Profesionales en el desarrollo de las actividades diarias del Centro. La finalidad principal de los Paraprofesionales es "incidir, de manera directa, en el desarrollo del currículo actuando con los niños".

Los campos específicos de acción encomendados a los Paraprofesionales son:

- . Asegurar la influencia de la Familia, motivando e interesando las actitudes de los Padres para estimular a los niños en los aprendizajes escolares.

- . Relacionar la Comunidad con el Centro Escolar, ayudando a las Guarderías a conocer el entorno del niño y sus primeras experiencias, para que la interacción entre ambos pueda ser positiva.

- . Preparar en la Guardería un ambiente afectivo prestando atención individualizada al niño, de forma que le permita expresarse y manifestarse libremente.

- . Mejorar la calidad de la enseñanza, con la presencia de mayor número de adultos en la clase para la realización de actividades de refuerzo del trabajo programado por los Profesionales.

Los Paraprofesionales permanecen todo el día en el Centro y están adscritos a algún área de conocimientos específicos del currículo de Pre-escolar, bajo la tutela del Profesional correspondiente pero en estrecha conexión con todo el Equipo de la Guardería.

Para que puedan ser Educadores eficaces y adquieran los conocimientos y actitudes necesarios para emprender una tarea similar a la de los Profesionales, se les prepara mediante un Cursillo Inicial más teórico,

en Septiembre, y un Plan de formación permanente, eminentemente práctico, a lo largo del curso escolar. Al tiempo que se les desarrollaban temas que giraban en torno a las áreas fundamentales del currículo (lenguaje, lógico-matemática, expresión plástica y expresión dinámica), se hacían prácticas con los Paraprofesionales como si fuesen ellos mismos los alumnos. También se profundizaban otros aspectos, como: la evolución del niño, forma de tratarlo, cómo se debe trabajar con ellos, qué debe ser primordial en estos niveles, cómo se programa el currículo, etc.

Algunas tareas concretas organizadas y realizadas por los Paraprofesionales han sido:

- . En la puesta en marcha de la Guardería y a principio de cada curso, la decoración y preparación del material necesario para las clases.
- . A diario, la responsabilidad de actividades al aire libre, el comedor y la siesta.
- . De forma esporádica, visitas culturales, excursiones y salidas con los niños para conocer el barrio y su entorno.
- . En el Taller de Padres, ayudando a la Madre que está de responsable al frente del mismo.
- . En los estudios psicológicos y sociológicos, recogiendo los datos que se les pedían.
- . A lo largo del curso, en la preparación y realización de las fiestas así como en la escenificación de los cuentos que se representaban.
- . En verano, cuidando los animales y vigilando la Guardería.

Por razones, fundamentalmente, de tipo afectivo se quiso en el Programa Andalucía que los Paraprofesionales fuesen, solamente, padres o madres. Se trataba de establecer una estrecha relación Familia-Escuela. La presencia de los Padres, en general, y de los Paraprofesionales, en particular, a diario en las Guarderías debía producir en los niños un mayor equilibrio afectivo-social que el que obtienen los alumnos de los Centros

Preescolares y Guarderías que seguían sistemas tradicionales de educación y en los que la responsabilidad educativa era fundamentalmente del Centro.

5.- Implicación educativa de los Padres.

La intervención organizada y planificada de los Padres en el proceso de maduración educativa de sus hijos es la innovación buscada en el Programa Andalucía. El Paraprofesional ha sido el nivel más comprometido de implicación educativa de los Padres, pero es fácil suponer que, por la dedicación temporal que requiere, no se puede proponer como modelo generalizable, aunque los objetivos de su labor así como las funciones que han realizado deben ser asumidas por todos los Padres.

Para conseguir una participación activa y organizada de los Padres de forma que se llegue a una integración real y duradera entre el grupo familiar y el Centro Educativo, se han seguido en la investigación una serie de estrategias, como:

- . Entrevistas concertadas con cada familia, a celebrar en el Centro o mediante una visita a la casa.
- . Comunicaciones escritas, para darles o solicitarles información.
- . Invitaciones a todas las actividades que se realizaban en el Centro, solicitando la colaboración familiar.
- . Reuniones dirigidas a motivar la participación y hacerles sentir a los Padres que la Guardería está siempre abierta y al servicio de todos.
- . Realización de cursos para promoción sociocultural de los adultos.

Los contactos no programados, que han surgido de manera espontánea en el trato diario con las familias, como encuentros ocasionales, han ido creando, también, unos vínculos cordiales de amistad e interés y han servido para reforzar una participación continuada y eficiente.

El objetivo principal era que los Padres prestaran colaboraciones esporádicas, según sus posibilidades reales de tiempo y capacidad, en actividades y funciones diversas del Centro pero basadas en un compromiso

libremente adquirido por ellos como respuesta a las diversas opciones que el Centro les presentaba: Taller de Padres, asistencia a comedor, colaboración en actividades recreativas, aportación de material, etc

Todo este trabajo de participación en las actividades diarias del Centro Escolar pretendía que los Padres tomaran conciencia de su responsabilidad en la educación de los hijos y que captaran que esa responsabilidad debía ser, realmente, compartida con los Profesores. Se conseguían así dos aspectos novedosos en los años en que se inició la investigación: que todos los Padres se sintieran implicados en la labor educativa, generando en ellos unas actitudes que les llevaran a crear también en la casa un ambiente educativo para sus hijos, y que los Padres, progresivamente, fueran tomando la iniciativa en el Centro Educativo y llegaran a asumir responsabilidades hasta una auténtica implicación-cogestión del mismo Centro.

Las opciones de colaboración que las Guarderías brindaban, procedían de los objetivos programados para el desarrollo del currículo y la marcha normal de la vida de las mismas Guarderías. Las principales colaboraciones de los Padres han consistido en:

- . Suministrar datos requeridos por el Centro sobre observaciones hechas a los niños en el hogar.
- . Asistir a las reuniones quincenales de Programación y Evaluación, en las que se explicaba a los Padres la Unidad Temática o Centro de Interés, objeto de aprendizaje.
- . Participar en el Taller de Padres del Centro, destinado a suministrar material muy diverso, dando a los propios Padres con ello la oportunidad de conocer e interesarse por lo que su hijo hace en la Escuela.
- . Ayudar a los niños a desarrollar sus actividades de rutina, y por ellas, las habituaciones necesarias.
- . Ayudar a coleccionar material del entorno según las necesidades de la unidad que se estaba desarrollando.

- . Acompañar a los niños en las excursiones que realizan con el fin de explorar el medio ambiente: talleres, comercios, campo, fábricas, zoo, parque de bomberos, etc.

- . Ayudar al Centro en la Secretaría, comedor, cocina, cuidado de animales y plantas, siesta de los niños, reparaciones de desperfectos, construcción de dependencias, etc.

- . Organizar fiestas, rifas, proyección de documentales, decoración del Centro, etc.

Además del trabajo serio de motivación e implicación de todos los Padres en el Centro Educativo, las Guarderías han favorecido y fomentado que los Padres más adictos y constantes fueran protagonistas y promotores de Asociaciones y Clubs que, al tiempo que satisfacían las exigencias de promoción sociocultural de los propios Padres, conseguían mejor los objetivos de interrelación Familia-Centro-Comunidad que el Programa Andalucía perseguía.

El trabajo participativo y diario de estas Asociaciones y Clubs ha hecho posible:

- . Motivar directamente a los Padres menos participativos, mediante visitas realizadas por los mismos Padres.

- . Fomentar la integración de Padres y Madres en la Asociación, sin discriminación de sexo.

- . Propiciar actividades sociales y educativas para establecer relaciones humanas entre todos los grupos étnicos y clases sociales de la Comunidad.

- . Fomentar la promoción de cursos que abarcaran la formación integral de la persona y las diversas exigencias de una eficaz gestión de los Centros.

- . Establecer relaciones con Organismos de la Comunidad, con el fin de promover actos culturales.

- . Colaborar en el Boletín Informativo del Centro para difundirlo en la Comunidad.
- . Organizar fiestas en las que han tomado parte grupos comunitarios.
- . Interesar a todos en los problemas de la Comunidad.

IV.2.2 Un medio novedoso para participar: el Taller de Padres.

El Taller de Padres es uno de los rasgos más originales y novedosos que presenta el Programa Andalucía. Al principio de la investigación no se tenía una idea clara y precisa de este estupendo medio educativo; pero la necesidad urgente de facilitar a los Padres el acceso y seguimiento de la educación de sus hijos dentro del Centro Educativo hizo que surgiera este sencillo y eficaz medio pedagógico (Merino, C. y Otros, 1983).

El Taller de Padres no tiene como único objetivo -ni siquiera es el fundamental- ir elaborando material didáctico necesario para el desarrollo de las Unidades Temáticas del currículo de los niños. El trabajo material que se realiza en el Taller es la ocasión para que los Padres puedan seguir los contenidos que van dando sus hijos, al tiempo que los niños se ven motivados en sus actividades escolares al constatar que juegan y manipulan con materiales realizados por sus propios Padres.

El Taller de Padres es, además, una situación óptima para planificar, concretar y desarrollar un amplio plan de formación de Padres paralelo, en su temática, a lo que van dando los niños. El que los Padres profundicen y amplíen estos contenidos que dan los niños, favorece no sólo la maduración humana y pedagógica de los propios Padres, sino que garantiza un eficaz refuerzo en la actividad educativa y en el proceso de aprendizaje iniciado en la Escuela.

El papel del Profesor es fundamental ya que es el responsable de que todas las personas y realizaciones que inciden en la vida diaria del Centro colaboren a una educación integral de cada niño. Los Profesores, como técnicos de la programación curricular, tienen en el Taller la oportunidad de

poder explicar a los Padres, de forma sencilla y en un ambiente familiar, la programación a largo plazo que han establecido para los alumnos; los Padres aportan sus iniciativas y, posteriormente, asumen un sector de trabajo iniciando su participación activa y comprometida en las actividades que facilitarán el desarrollo normal, a pleno rendimiento, del currículo. Al mismo tiempo, Padres y Profesores ven las posibilidades de formación humana y pedagógica de los adultos que participan en el Taller y establecen el programa y calendario de actividades formativas.

La responsabilidad última del Taller de Padres la tenía, al principio de la investigación, un Profesor del Centro. Posteriormente pasó esta responsabilidad a una Madre colaboradora, cuya misión era servir de enlace entre los Profesionales y Paraprofesionales del Centro y los Padres que asistían con regularidad al Taller, para colaborar elaborando el material didáctico. La Madre responsable del Taller asistía a las reuniones quincenales que los Profesionales y Paraprofesionales celebraban para concretar las programaciones de las Unidades Temáticas que se iban a introducir, los objetivos que se perseguían y, fundamentalmente, las actividades que se iban a realizar y el material y recursos que en las clases se iban a utilizar. Ella recogía las sugerencias dadas por el Equipo más directamente dedicado al desarrollo del currículo y las transmitía a los Padres colaboradores del Taller, sirviendo, así, de elemento intermediario entre las necesidades de la clase y la colaboración de las familias.

La mayoría de los Padres colaboran aportando al Taller, además de los materiales caseros con posible aplicación didáctica inmediata, su imaginación, iniciativa, creatividad, sus habilidades y cualidades personales. Todo ello se realiza en un clima de exigencia personal, y durante el tiempo que buenamente pueden dedicar, según las posibilidades reales de colaboración.

La estructura y horarios del Taller de Padres se ha adaptado a las exigencias de cada Comunidad en las que radicaban las Guarderías. Lo que

sí es necesario, y de máxima importancia, es que la organización sea realizada por los mismos Padres colaboradores en el Taller, con el fin de que se sientan protagonistas y lo consideren como algo suyo dentro del Centro. La organización del Taller de Padres puede ser variada según las características originales y peculiares de cada Centro, pero siempre se mantendrá dentro de una atmósfera imprescindible de colaboración conjunta entre los Padres y el Equipo Profesional.

IV.2.3 Niveles de implicación de los Padres en las actividades de los Centros Escolares.

La implicación de los Padres en las actividades educativas de los Centros Escolares no es obra exclusiva de ellos. Se trata de corresponsabilizarse Padres y Profesores del buen funcionamiento de la Escuela, como sucedía en las Guarderías del Programa Andalucía (Merino, C. y Otros, 1985).

Lograr poner en marcha un buen programa de coparticipación educativa supone tener que vencer toda una serie de dificultades iniciales bastante generalizadas:

- Los Profesores sienten temor y recelo ante la presencia de los Padres en el Centro: ignoran qué actividades pueden realizar con ellos; no tienen tiempo para trabajar con niños y Padres a la vez; prefieren no ser observados -y mucho menos juzgados- en su trabajo diario como técnicos de la Educación.

- Los Padres sienten la necesidad de participar pero no saben cómo, cuándo ni en qué intervenir; con frecuencia no disponen de tiempo para dedicarse a una tarea cuyo contenido no conocen bien.

El Centro Educativo debe dar el primer paso flexibilizando estructuras y horarios para favorecer que todos los Padres se vayan implicando, de acuerdo con sus necesidades y con la exigencia de pasar, progresivamente, a un nivel de participación cada vez más activa.

A.- Fases previas a la implicación de los Padres.

El primer paso que debe darse, si se quiere que los Padres participen responsablemente en las actividades educativas del Centro Escolar, es la realización de un período de mentalización. Los Padres deben asimilar la idea de que el niño es el principal artesano de su propio desarrollo, y que éste se logra positivamente en la medida en que se le facilita un entorno rico en estímulos.

El Centro debe organizar actividades de familiarización mutua para que Padres y Profesores puedan conocerse, intercambiar opiniones y lograr criterios comunes para educar a los niños.

Esta tarea de acercamiento Familia-Centro se hará mediante contactos informales y ocasionales, individuales o en grupo, que favorezcan siempre la comunicación interpersonal. Con ello conseguiremos que los Padres constaten que todos ellos tienen las mismas preocupaciones en torno a la educación de sus hijos; se familiarizarán con actividades y temas educativos; se sensibilizarán respecto a la preocupación por los demás; se dispondrán positivamente para el trabajo en equipo y la colaboración; y desmitificarán la figura del Profesor.

Después, es necesario un segundo período de concienciación que permita enmarcar el papel que tiene que realizar la Escuela y el que tienen que realizar los Padres. La Escuela pide y comparte información con los Padres para evitar malentendidos y conseguir una auténtica corresponsabilidad.

Una de las técnicas más adecuadas y empleadas es el estudio de casos: se muestran a los Padres situaciones en las que los niños juegan un papel importante. Los Padres y Profesores comentan cada caso y lo aplican a situaciones análogas que se producen o pueden producirse en la realidad concreta. Los ricos y prolongados diálogos les llevan, sobre todo a

los Padres, a considerar diferentes formas en que las distintas situaciones pueden resolverse y a tomar conciencia de cómo actuar con sus hijos en casos análogos.

Esta toma de conciencia, que casi siempre va simultánea en el tiempo a los primeros gestos de implicación, requiere que los Profesores informen a los Padres de aspectos fundamentales para la marcha del Centro, como son: conocimiento de los objetivos generales de la Educación Preescolar; actividades que deben realizarse para lograr dichos objetivos; modalidades y formas de evaluación que va a seguir el Centro; comentario sobre actividades de las clases; recursos del entorno que va a necesitar el Centro y que pueden aportar los Padres; aspectos administrativos del Centro (por ejemplo, calendario escolar, horarios, transporte, comedor, etc); y todos aquellos puntos sobre estado de salud o desarrollo físico, psicológico y afectivo, que le faciliten a los Padres el conocimiento de sus hijos y una eficaz intervención educativa.

B.- Distintos niveles de implicación de los Padres.

Conscientes los Padres de la ineludible necesidad de participar, junto a los Profesores, en la educación de sus hijos, cada Familia debe concretar en actuaciones prácticas alguna de las diversas alternativas de colaboración que el Centro les ofrezca.

La Escuela debe tener en cuenta que la implicación será progresiva: la mayor parte de los Padres acudirán, al principio, al Colegio más por curiosidad que por la urgencia de tener responsabilidades; sin embargo, progresivamente, todos los Padres constatarán que pueden ser útiles en alguna de las diferentes actividades de participación.

La participación de los Padres se podrá realizar a tres niveles, con actividades de distinto grado de implicación:

- El primer nivel es la simple colaboración; las actividades que se realizan son generales, para todos los Padres. El objetivo consiste en que los Padres, después de observar el modelo educativo que sigue el Centro y de oír las posibilidades de colaboración que les brindan los Profesores, intervengan según el ritmo y modalidad que cada uno pueda: acompañamiento a los niños en salidas al exterior, elaboración de materiales didácticos en el Taller de Padres o en el hogar, etc.

El que los Padres experimenten este primer nivel de implicación en las actividades educativas del Centro permite al Profesor asegurar un soporte más individualizado a cada niño con la consiguiente integración afectiva en un medio diferente al medio familiar.

- El segundo nivel es de responsabilidad. El objetivo consiste en que los Padres participen directamente en las actividades de los niños en la clase, asumiendo alguna responsabilidad con actividades en áreas concretas o con actividades de refuerzo en algún sector de la clase. Los Padres intervienen, también, en la selección de actividades concretas que se van a desarrollar con los niños y en su evaluación posterior.

El papel del Profesor será el de ayudar a los Padres a conocer y concretar los objetivos pedagógico-didácticos, planificar con los Padres las actividades del desarrollo del currículo, y compartir con ellos algún aspecto de su tarea escolar. Es fundamental, también, sostener y animar a los propios Padres en este proceso de colaboración responsable elegido libremente por ellos.

Cada Centro elaborará su calendario de actividades para ser ofrecido a los Padres, de forma que, libremente, se adscriban a alguna actividad concreta según el grado de su madurez participativa.

- El tercer nivel es la cogestión. Cuando los Padres desean tomar responsabilidades que superan el marco del trabajo en clase para abarcar, también, otro tipo de trabajos administrativos del Centro, deben reunirse

y formar Asociaciones o Clubs de Padres que, en estrecha colaboración con los Profesores, tomarán responsabilidades en determinados aspectos organizativos y de marcha diaria del Centro Escolar.

Al principio, los Profesores suelen tener un papel determinante en la puesta en marcha de este tipo de Asociaciones o Clubs; no obstante, poco a poco, debe reducirse al máximo la dependencia que los Padres tengan de los Profesores, solicitando sólo su asesoramiento en aquellos aspectos técnico-profesionales que le son específicos y de su competencia.

Aunque algún Profesor encargado asista a las reuniones de los Padres, sin embargo procurará que sean ellos mismos quienes detecten las necesidades y problemas, y aborden prácticamente las posibles soluciones.

IV.2.4 Las Guarderías, centros de vida comunitaria.

Uno de los objetivos fundamentales a conseguir por el Programa Andalucía fue el implicar a la Comunidad en la Guardería, y lograr que ésta se convirtiera en un Centro Comunitario que desarrollara una acción sociocultural en beneficio de la misma Comunidad.

El estudio socioeconómico y cultural de la zona suministró datos muy válidos para realizar la labor que se pretendía. Igualmente, han sido muy positivos los resultados de las encuestas de opinión efectuadas para conocer las expectativas que tenían las personas del barrio. Todos los datos anteriores sirvieron para centrar y hacer eficaz la relación mutua Centro Educativo-Comunidad.

Las principales estrategias llevadas a cabo para que entre Comunidad y Guardería se diera una beneficioso simbiosis fueron:

- . Promover democráticamente la Guardería buscando contactos y relaciones que crearan una nueva estructura, distinta a las existentes.
- . Presentar la Guardería como un Centro abierto y educativo al servicio de la Comunidad.

- Ofrecer a los miembros de la Comunidad la ocasión de conseguir una adecuada formación social, mediante el encuentro de los diferentes grupos comunitarios en la Guardería.

- Ejercer una proyección social sobre la Comunidad, comenzando por utilizar los recursos naturales que brinda la misma Comunidad.

- Promover líderes entre los Padres ya implicados en la Guardería para movilizar la Comunidad y dinamizar sus actividades.

Todas las reuniones, charlas y cursos que se daban a los Padres de alumnos de la Guardería estaban abiertos a la participación de los Adultos de la Comunidad; con ello se daba la oportunidad de poder dialogar, intercambiar experiencias y confrontar opiniones.

Se ha tratado de implicar, también, a la Comunidad en todas las actividades extraescolares que se realizaban en la Guardería, siendo el nivel de participación alto. Entre estas actividades sobresalen: Fiestas y visitas culturales, Recitales y danzas, Teatro y guiñol, Películas informativas y documentales, Excursiones, y Exposiciones de trabajos de los niños.

IV.3 LA INVESTIGACION OPERATIVA

IV.3.1 Hipótesis de partida y metodología experimental.

La experiencia realizada por el Programa Andalucía, desde el año 1.977 al 1.984, centró la investigación operativa en cuatro sectores:

IV.3.1.1 Investigación sobre los Paraprofesionales

La investigación sobre la figura del Paraprofesional, original innovación del Programa Andalucía, siguió dos líneas distintas:

- a) Constatar la progresiva maduración humana y pedagógica que los Paraprofesionales iban adquiriendo durante el desarrollo de su labor educativa.

Las hipótesis investigadas en este apartado fueron:

HIPOTESIS 1: "En el desarrollo del curso escolar, los Paraprofesionales van adquiriendo seguridad y equilibrio en la función pedagógica, de forma que se facilita su labor educativa".

HIPOTESIS 2: "La labor diaria de los Paraprofesionales va perfeccionando su propia personalidad, completando así su formación integral".

Para el conocimiento de la maduración pedagógica (hipótesis 1) y de la maduración humana (hipótesis 2) que iban adquiriendo los Paraprofesionales, se ha hecho, trimestralmente, un doble seguimiento: Se pasaron a los propios Paraprofesionales unas fichas de reflexión personal (Anexos 1 y 5) y unos Cuestionarios (Anexos 3 y 6), al tiempo que los Profesionales evaluaban, también, en un Cuestionario (Anexo 4) la madurez de cada Paraprofesional.

b) Constatar, también, la incidencia positiva de la labor del Paraprofesional en la maduración de los niños, tanto a nivel de grupo de alumnos como de cada niño en particular. Las hipótesis investigadas en este apartado fueron:

HIPOTESIS 3: "La existencia del Paraprofesional facilita que el grupo de alumnos sea más homogéneo en cuanto al rendimiento".

HIPOTESIS 4: "La presencia del Paraprofesional posibilita que el rendimiento de cada niño sea más sistemático y progresivo".

El comentario sobre estas hipótesis viene en el punto IV.3.1.3 Investigación sobre los niños.

IV.3.1.2 Investigación sobre los Padres

La educación en el nivel Preescolar no puede entenderse sin una presencia activa de los Padres en el Centro Escolar. El niño, cuya vida afectiva es intensa y decisiva en su proceso de maduración personal, exige que haya una unidad de ambiente educativo entre su casa y la Guarda-

ría; y esta unidad viene garantizada por la coparticipación educativa de los Padres y los Profesores.

Pero, con frecuencia, los Padres buscan para sus hijos un sistema de educación tradicional, bien porque es el único que conocen, bien porque creen que es el más eficaz.

De aquí que las dos hipótesis investigadas en este apartado fueron:

HIPOTESIS 1: "La participación de los Padres en el Centro Educativo es un medio de formación pedagógica para ellos mismos".

HIPOTESIS 2: "La maduración humana y pedagógica que experimentan los Padres al ir participando en la vida y actividad de la Guardería es el medio de lograr un ambiente educativo ideal en el nivel Preescolar".

Los medios utilizados para el estudio y análisis de estas hipótesis fueron:

- Para medir el cambio de mentalidad que experimentaron los Padres se aplicó un Cuestionario (Anexo 10), al principio y al final del curso. Con él se trató de constatar en qué medida los Padres buscaban para sus hijos una educación meramente instructiva al principio del curso, pasando, a final del curso y por la incidencia del plan de formación desarrollado, a valorar la educación de la personalidad integral de sus hijos.

- Con otro Cuestionario (Anexo 11) se solicitó la opinión de los Padres acerca de las directrices y contenidos educativos del Centro, y sobre sus posibles colaboraciones en la tarea educativa.

- Un tercer Cuestionario (Anexo 12) sirvió para sensibilizar a los Padres hacia una participación plena en las tareas escolares y para medir el grado de participación, tanto a nivel de seguimiento del currículo como a nivel de Asociación de Padres.

IV.3.1.3 Investigación sobre los niños

El objetivo fundamental del Programa Andalucía era "involucrar a los Padres y a la Comunidad en la educación de los niños de edad preescolar (4 a 6 años)"; los efectos beneficiosos de esta participación educativa se han medido en dos aspectos complementarios de la personalidad de los niños: su progresiva madurez afectivo-social y sus rendimientos académicos.

Como entre las innovaciones que se realizaron, también, en los años de investigación, una de ellas fue la implantación del currículo abierto en los Centros Preescolares, se ha constatado y medido los hábitos de estudio que adquieren los niños que siguen este sistema de enseñanza y el grado de actitud del niño durante el desarrollo del trabajo escolar.

Las hipótesis formuladas respecto a la incidencia positiva de la labor de los Paraprofesionales y del ambiente educativo creado en las Guarderías, en la personalidad de los niños fueron:

HIPOTESIS 1: "El sistema organizativo de los Centros Preescolares donde se realiza la investigación y su estilo de trabajo hacen que el comportamiento afectivo social de los niños sea más equilibrado".

HIPOTESIS 2: "La puesta en práctica de un currículo cognoscitivo adaptado a las necesidades de la zona facilita el acceso a niveles de madurez que aumentan el rendimiento de los niños".

HIPOTESIS 3: "El currículo abierto facilita la adquisición de hábitos de trabajo que favorecen cualquier tipo de aprendizaje".

a) La maduración afectivo-social, en el niño, es indispensable para un desarrollo equilibrado de la inteligencia a estas edades. Por ello, en el Programa Andalucía se detallaban y planificaban, con esmero, desde principio de curso todos los medios que se iban a poner para que los niños adquirieran seguridad en sus actuaciones, se insertaran en el grupo de compañeros y desarrollaran armónicamente su personalidad.

Como medio para estudiar y demostrar la hipótesis 1ª, todos los años, hacia finales de curso, los Profesionales y Paraprofesionales emitían un juicio sobre la madurez afectiva que había conseguido cada niño, siguiendo un Cuestionario (Anexo 13). En él se medían aspectos como equilibrio y autoafirmación, responsabilidad, capacidad creadora, niveles de integración, comunicación y respeto en el grupo de Educadores y compañeros.

b) Los contenidos del currículo académico se han basado en los Programas Renovados de Educación Preescolar publicados por el Ministerio de Educación y Ciencia en el Real Decreto 69/1981 de 9 de Enero (B.O.E., de 17-Enero-81) y en la Orden Ministerial de 17 de Enero de 1981 (B.O.E., de 21-Enero-81). La distribución de dichos contenidos, tanto para los niños de cuatro como de cinco años, se hacía conjuntamente por el Equipo Técnico de la investigación, Profesionales, Paraprofesionales y Padres, de forma que la adaptación a las necesidades de la zona fuera máxima.

Para estudiar y demostrar la hipótesis 2ª se trató de medir los rendimientos académicos de cada niño. La medida de los rendimientos académicos se hizo estableciendo diez objetivos por cada Area (Matemáticas, Lengua, Plástica, Educación Física y Experiencia Socio-natural) y edad (cuatro y cinco años), constatando a final de curso, a través de unos Cuestionarios (Anexo 8 para los niños de cuatro años y Anexo 9 para los niños de cinco años) qué objetivos tenía superados cada niño.

c) Una de las innovaciones que se efectuó en el Programa Andalucía fue aplicar el sistema abierto de enseñanza en el nivel educativo Preescolar. La implantación de dicho sistema no fue algo premeditado o programado desde el principio de la investigación sino una exigencia del desarrollo de la misma investigación y de la evolución del estilo de enseñanza que se impartía, con implicación de los Padres en el currículo.

Se quiso medir hasta qué punto influyó dicho sistema de enseñanza en los niños a la hora de prepararlos para un nuevo estilo de aprendizaje en el que, realmente, el alumno fuera el protagonista de su formación.

Para estudiar y demostrar esta hipótesis 3ª, a final de cada curso académico se evaluó a los alumnos, tanto de cuatro como de cinco años, respecto a los hábitos de trabajo adquiridos, con un Cuestionario (Anexo 14), y respecto al grado de actitud durante el desarrollo del trabajo escolar, con otro Cuestionario (Anexo 15).

En la elaboración de los datos obtenidos en este punto, no ha habido una comparación con la Guardería Testigo pues el sistema de trabajo en este Centro era el tradicional: enseñanza dirigida.

IV.2.1.4 Investigación sobre la Comunidad

El Programa Andalucía parte de la idea de que el Centro Escolar no es para la escolaridad sino para la Comunidad; no puede haber un Centro Escolar que, estando radicado en una Comunidad concreta, agote todas sus posibilidades culturales y formativas en los niños. Al pertenecer estos niños a unas familias cuya vida se desarrolla en dicha Comunidad, debe establecerse una íntima relación Comunidad-Centro Escolar de forma que la Comunidad aumente su responsabilidad hacia los niños, al tiempo que humana y culturalmente se promociona ella, y el Centro Escolar se inserte en el barrio, como condición indispensable para hacer su currículo formativo verdaderamente eficaz.

La única hipótesis de trabajo investigada en este aspecto fue:

HIPOTESIS 1: "La integración de los Padres en los diversos Organismos de la Comunidad, favorece una mayor responsabilidad de la Comunidad hacia los niños y una mayor inserción de la Guardería en la tarea común del barrio".

Para la evaluación y estudio de esta hipótesis se pasaba, todos los años al final del curso, una Escala para valorar la "participación activa de la Comunidad en el Centro": esta Escala era respondida por el Equipo de Profesionales y Paraprofesionales de cada Guardería, al tiempo que presentaban todo el plan desarrollado para insertar la Guardería en el barrio y sensibilizar a la Comunidad. El Equipo Técnico de la Investigación también evaluaba anualmente cada Guardería, siguiendo la misma Escala antes citada.

IV.3.2 Beneficios observados

IV.3.2.1 Por la actuación de los Paraprofesionales

Aunque, en general, los Paraprofesionales carecían de una buena preparación personal, sin embargo han estado siempre abiertos a todo tipo de innovaciones.

Mediante una continua motivación y un asiduo contacto personal entre Profesionales y Paraprofesionales se ha logrado no sólo una colaboración didáctica muy eficaz sino, también, una promoción humana y sociocultural de cada uno de ellos.

Según manifiestan los propios Paraprofesionales, su participación en el Programa Andalucía les ha supuesto una maduración y enriquecimiento personal. Las aportaciones más significativas que los medios de formación les han proporcionado son: (F.G.M., 1984, pag. 206-207)

- . ayuda en el aprendizaje
- . aumento de cultura
- . conocimiento de los niños
- . prestarle más atención a los niños y a nuestros propios hijos
- . trato más comprensivo y cariñoso con los niños
- . actitud de escucha de los niños
- . mayor interés en el trabajo y por el trabajo

- responsabilidad
- seguridad en el trabajo
- creación de actitudes educativas
- motivación para superarse
- apertura a nuevas vivencias
- ser más comunicativos con las personas
- aumento de compañerismo
- orientación eficaz para el trato con las familias de los niños
- mejor conocimiento de sí mismos
- seguridad en sí mismos
- ayuda en la formación del propio carácter
- desarrollo de la capacidad de reflexión
- puesta al día en temas de actualidad humana y pedagógica

En el análisis estadístico realizado se constata que, ciertamente, se da una maduración pedagógica y humana en los Paraprofesionales que trabajaron en el Programa Andalucía.

El Anexo 3 ("Escala de autoevaluación del Paraprofesional respecto a su labor educativo-docente") y el Anexo 6 ("Escala de autoevaluación de los Paraprofesionales respecto a su formación integral") se pasaban al principio y al final de cada curso. Obtenidos los datos, se les hizo el mismo estudio operativo a las dos Escalas: primero se les aplicó el programa estadístico descriptivo 2 D del paquete BMDP, de la Universidad de California, y, después, se hallaron las correlaciones entre las diversas variables que forman los Anexos 3 y 6.

El estudio descriptivo de estos dos Anexos se ha hecho por variables, pero siendo cada una de ellas un grupo de items:

ANEXO III: Variable X_1 (items 1 a 5) = Preparación Pedagógica
 Variable X_2 (items 6 a 11) = Actividades Pedagógicas
 Variable X_3 (items 12 a 16) = Relaciones Pedagógicas
 Variable X_4 (items 17 a 23) = Actitudes Educativas

- ANEXO VI: Variable Z_1 (items 1 a 12) = Necesidad de amar y ser amado
 Variable Z_2 (items 13 a 19) = Necesidad de producir
 Variable Z_3 (items 20 a 23) = Necesidad de dar sentido a cuanto me rodea.

Los resultados obtenidos, en el estudio descriptivo, se han detallado según cinco categorías:

- Datos obtenidos teniendo en cuenta las dos pasaciones de todos los Paraprofesionales.
- Datos obtenidos teniendo en cuenta sólo la primera pasación de todos los Paraprofesionales.
- Datos obtenidos teniendo en cuenta sólo la segunda pasación de todos los Paraprofesionales.
- Datos obtenidos teniendo en cuenta las dos pasaciones de los Paraprofesionales que han estado dos años en la Guardería.
- Datos obtenidos teniendo en cuenta las dos pasaciones de los Paraprofesionales que han estado un sólo año en la Guardería.

Las principales aportaciones del estudio estadístico descriptivo son:

a.- La nota obtenida para todas las variables en la segunda pasación es mayor que la nota media obtenida en la primera pasación; lo cual nos indica la progresiva maduración que los Paraprofesionales han detectado en ellos a lo largo de un año académico.

b.- Las notas medias obtenidas para todas las variables en los Paraprofesionales que han estado dos años en la Guardería es mayor que la nota media obtenida por aquellos Paraprofesionales que sólo estuvieron un año; lo cual pone de manifiesto que la utilización de los medios de formación pedagógica y humana durante más tiempo favorece la maduración personal.

El resultado del estudio de las correlaciones entre las diversas variables que forman los Anexos 3 y 6, destacando sólo aquellas que son superiores a .4000, es el siguiente:

.6811	Variable X_4	con Variable X_2
.6354	Variable Z_2	con Variable X_2
.6272	Variable X_2	con Variable X_1
.6117	Variable X_4	con Variable X_1
.5677	Variable X_4	con Variable Z_2
.5252	Variable Z_1	con Variable Z_2
.4843	Variable Z_3	con Variable Z_2
.4668	Variable Z_3	con Variable X_4
.4459	Variable Z_2	con Variable X_1
.4324	Variable X_4	con Variable X_3
.4153	Variable Z_3	con Variable X_2

Se constata que las Variables del Anexo 3 correlacionan entre sí en torno al .6000; las Variables del Anexo 6 correlacionan entre sí en torno al .5000.

Los Anexos 3 y 6 presentan una buena correlación entre sí, a través de las diferentes Variables que los componen. Las Variables que más destacan por su mayor correlación con los demás, son:

- La Variable X_4 , que además de correlacionar con X_2 (.6811), X_1 (.6117) y X_3 (.4324), lo hace con Z_2 (.5677) y Z_3 (.4668).
- La Variable Z_2 , que además de correlacionar con Z_1 (.5252) y Z_3 (.4843), lo hace con X_2 (.6354), X_4 (.5677) y X_1 (.4459).

Se constata, por tanto, del testimonio directo de los Paraprofesionales y del análisis del estudio estadístico realizado, que:

- . en el desarrollo del curso escolar, y a través de los años que trabajan en las Guarderías, los Paraprofesionales adquieren seguridad y equilibrio en la función docente;

- . la labor diaria de los Paraprofesionales y el aprovechamiento de todos los medios de formación humana, les ayudan a madurar como personas y les completan su formación integral.

IV.3.2.2 Por la participación de los Padres

El compromiso que implicaba, por parte de los Padres, dedicarse al Centro Escolar mediante distintas colaboraciones, lejos de ser un inconveniente ha supuesto una ventaja a distintos niveles:

- la colaboración de los Padres ha contribuido a un acercamiento mayor entre el Centro, la Familia y la Comunidad;
- la colaboración de los Padres ha sido un medio eficaz de sensibilización de los propios Padres hacia su papel de primeros educadores de sus hijos;
- la colaboración de los Padres les ha ido haciendo valorar el nuevo estilo educativo de coparticipación Padres-Profesores: en las tres Guarderías se detectó que las colaboraciones se incrementaban progresivamente, dentro de un mismo curso escolar y, mucho más, de un curso a otro.
- la colaboración de los Padres les ha estimulado hacia una promoción social y cultural de ellos mismos y de sus familias.

Las opiniones que los propios Padres manifestaban en las encuestas que se les aplicaban para conocer las causas por las que matriculaban a sus hijos en las Guarderías y la opinión que tenían sobre las mis-

mas, expresan algunos de los beneficios personales principales que ellos creen obtener por su participación en el Centro Escolar:

- . Les agrada que el Centro esté abierto siempre;
- . Han aprendido a conocer mejor a sus hijos y a los demás niños;
- . Los Profesores les saben escuchar y tienen en cuenta sus opiniones;
- . Han cambiado los criterios para educar a sus hijos, gracias a haber asistido al Centro y dialogado con los Profesores;
- . Sienten interés por profundizar y participar en problemas educativos que antes dejaban en manos de los Educadores;
- . Les interesan la información que reciben sobre los problemas sanitarios, psicológicos y sociales;
- . Les agrada ser útiles al Centro al descubrir que pueden, entre todos, mejorarle;
- . Les parece muy positivo cambiar impresiones con otros Padres que tienen problemas similares a los suyos;
- . Desearían poder continuar esta relación con los Centros Escolares cuando su hijo pase de Preescolar y se incorpore a la Educación General Básica.

Los Padres más constantes y adictos a las exigencias del Programa Andalucía se han ido implicando en él de tal forma que ellos mismos se han hecho protagonistas y promotores de ideas relacionadas con las Guarderías, promoviendo Asociaciones colaboradoras de las mismas. Con estas Asociaciones no se han independizado del Centro sino todo lo contrario: han tratado de conseguir mejor los objetivos de interrelación Familia-Centro-Comunidad que el Programa persigue.

Aunque al principio de la investigación era, exclusiva-

mente, la Asistente Social la que se encargaba de facilitar datos concretos sobre la Comunidad cuando se necesitaban, posteriormente, las mismas Asociaciones orientaban al Centro antes de organizar determinadas actividades, asesorándole según los intereses y necesidades particulares de la Comunidad.

Los resultados obtenidos en el análisis estadístico de los Anexos 10, 11 y 12 confirman las anteriores afirmaciones:

a.- El cambio de mentalidad que experimentaban los Padres que seguían el plan de formación y colaboración de la Guardería fue claro.

El Anexo 10 se pasó a principio y a final de curso a todos los Padres, tanto de los niños de 4 años como de 5 años; se realizó su estudio estadístico descriptivo atendiendo a seis categorías distintas:

- . Pasación 1ª para Padres de niños de 4 años.
- . Pasación 2ª para Padres de niños de 4 años.
- . Pasación 1ª para Padres de niños de 5 años.
- . Pasación 2ª para Padres de niños de 5 años.
- . Pasación 1ª de todos los Padres.
- . Pasación 2ª de todos los Padres.

Del estudio descriptivo que se realizó con este Anexo es interesante resaltar que comparando la primera pasación con la segunda tanto entre los Padres de niños de 4 años como entre los Padres de niños de 5 años, como en conjunto todos los Padres, siempre y para todos los items las segundas pasaciones dan puntuaciones medias más elevadas que las primeras. Esto puede dar idea del grado de sensibilización educativa y de formación pedagógica que se les transmite a los Padres a lo largo del curso escolar.

Las diferencias entre la primera pasación a los Padres de niños de 4 años y la segunda pasación a los Padres de niños de 5 años son altamente significativas a favor de estos últimos, quedando así de manera más

clara la incidencia formativa que la Guardería tiene en los Padres a lo largo del tiempo que éstos participan en el Centro porque tienen allí sus hijos.

A este Anexo 10 se le aplicó, también, un programa de concordancia (coeficiente de concordancia ω de Kendall) para ordenar las quince variables, items, que lo componen, ya que la ordenación de preferencias según las medias del programa estadístico descriptivo da mayor influencia o peso a las variables puntuadas muy altas por individuos que puntuaron altamente en todas las variables. Aunque no tiene por qué existir coincidencia en estos dos tipos de ordenación, sin embargo, en la realidad, las diferencias entre ambos métodos fueron mínimas. Los Padres, a principio de curso, escogían items referentes a adquisiciones de tipo cognoscitivo, y a final de curso valoraban más los items referentes a la maduración integral de la personalidad de sus hijos.

b.- La implicación plena de los Padres en las tareas escolares y su grado de participación, tanto a nivel de A.P.A (Asociación de Padres) como del seguimiento del currículo de sus hijos, ha ido en aumento durante el tiempo que los Padres tenían a sus hijos en la Guardería.

El estudio descriptivo del Anexo 12 se ha hecho dividiéndolo en dos variables que agrupaban un cierto número de items:

Variable X_1 (items 1 a 5) = Plan de formación de los Padres

Variable X_2 (items 6 a 11) = La programación de nuestros hijos.

Los resultados se han detallado según seis apartados diferentes:

- . Pasación 1ª a Padres de niños de 4 años
- . Pasación 2ª a Padres de niños de 4 años
- . Pasación 1ª y 2ª a los Padres de los niños de 4 años
- . Pasación 1ª a Padres de niños de 5 años
- . Pasación 2ª a Padres de niños de 5 años
- . Pasación 1ª y 2ª a los Padres de los niños de 5 años.

Comparando las medias obtenidas en las primeras pasaciones con las medias obtenidas en las segundas pasaciones, tanto de los datos aportados por los Padres de niños de 4 años como por los de 5 años, se constata que, en general, las segundas pasaciones tienen medias más elevadas, indicando, así, un mayor grado de participación e implicación de los Padres en las actividades educativas del Centro conforme avanza el curso.

Se constata, por tanto, de las opiniones de los propios Padres y del análisis del estudio estadístico efectuado, que:

- . la participación de los Padres en el Centro Escolar es un medio de formación pedagógica para ellos mismos;
- . la maduración humana y pedagógica que experimentan los Padres al ir participando en la vida y actividad del Centro Escolar es el medio de lograr un ambiente educativo ideal en el Nivel Preescolar.

IV.3.2.3 En la evolución madurativa de los niños

a.- Madurez Afectivo-social: El sistema organizativo de los Centros experimentales, donde se ha desarrollado un plan específico de formación y participación de los Padres, y el estilo de trabajo realizado, donde los Paraprofesionales han sido pieza clave para conectar con las familias y para la labor diaria de la clase, han hecho que el comportamiento afectivo-social de los niños fuera más equilibrado.

Hacia finales de curso, todos los años, los Profesionales y Paraprofesionales emitían un juicio, siguiendo el Anexo 13, sobre la madurez afectiva que había conseguido cada niño. Se han medido aspectos como:

- . Equilibrio y autoafirmación (items 1 a 7)
- . Responsabilidad (items 8 a 12)
- . Capacidad creadora (items 13 a 15)

- Relación con niños y adultos:
 - Integración (items 16 a 18)
 - Comunicación (items 19 a 22)
 - Respeto (items 23 a 25).

El estudio estadístico descriptivo se ha hecho aplicando, también, el programa 2 D del paquete estadístico BMDP de la Universidad de California. Se ha considerado cada ítem como variable de estudio.

Este Cuestionario Anexo 13 se pasó los dos últimos cursos académicos de la investigación -1.982-83 y 1.983-84- a los niños de 5 años del Colegio Público de Preescolar "Generalife", de Granada, que también comenzó a realizar esta experiencia de integración de Padres según el modelo del Programa Andalucía, y a los niños de 5 años de la innovación educativa iniciada en Montefrío (Granada) que era, como veremos más adelante en el punto IV.3.4, una alternativa a la escolarización de niños preescolares de población rural diseminada pero, también, siguiendo el modelo de participación de Padres propugnado por el Programa Andalucía.

De las seis muestras estudiadas (niños de 4 años de las Guarderías de la investigación; niños de 5 años de las Guarderías de la investigación; niños de 4 años de la Guardería Testigo; niños de 5 años de la Guardería Testigo; niños de 5 años del C.P. "Generalife"; niños de 5 años de Montefrío), se puede apreciar cómo los niños de 5 años de las Guarderías de la investigación son los que presentan, en general, el índice más alto de madurez en su comportamiento afectivo-social. El segundo grupo con índices de madurez más elevados son los niños de 4 años de las Guarderías de la investigación. Las restantes muestras aparecen ordenadas de forma decreciente de la siguiente forma: Niños del C.P. "Generalife", niños de Montefrío, niños de 5 años de la Guardería Testigo, y niños de 4 años de la Guardería Testigo.

Las principales manifestaciones de equilibrio que han dado los niños de las Guarderías de la investigación son: alegría; estabilidad de ánimo; aceptación de las sugerencias de los demás; integración alegre en los grupos de compañeros; comunicación espontánea de sus emociones ante compañeros y ante los adultos; respeto por los demás, así como por las reglas de los juegos que realizan; terminación de las tareas encomendadas; cuidado y orden en sus cosas.

En líneas generales, se constata una clara incidencia del sistema organizativo de los Centros y del estilo de trabajo del Programa Andalucía en el comportamiento afectivo-social de los niños, siendo mayor esa incidencia en la medida en que el Programa se ha desarrollado de una manera más plena y acorde con los objetivos del mismo.

b.- Rendimientos académicos: La participación e implicación de los Padres en las Guarderías no se reducía sólo a colaboraciones en actividades extraescolares o a una asistencia, más o menos sistemática, al Taller de Padres. Los Padres participaban normalmente no sólo en el desarrollo de un currículo que tuviera en cuenta la cultura y necesidades de la zona, sino también en su planificación y en su evaluación.

La puesta en práctica de este currículo escolar cognoscitivo que ha partido del entorno y ha utilizado sus recursos, personales y materiales, facilita, a los niños de Preescolar, el acceso a niveles de madurez que aumentan su rendimiento académico.

Los datos del estudio descriptivo de los rendimientos académicos de los niños de 5 años, que se recababan a final de cada curso con el Anexo 9, se han agrupado atendiendo a las siguientes categorías:

- Niños de las Guarderías de Córdoba y Granada (estas dos Guarderías presentan características urbanas);
- Niños de la Guardería de Mairena del Aljarafe, Sevilla (esta Guardería presenta características rurales);

- Niños de la Guardería Testigo;
- Niños del C.P. de Preescolar "Generalife", de Granada (incorporados a la experiencia de participación de Padres los dos últimos años de la investigación).

En la tabla de datos estadísticos se puede apreciar que tanto los rendimientos globales como por Áreas son muy semejantes en todos los grupos. En general, todos los rendimientos son bastante altos. Sólo destacar, en rendimientos globales, a los núcleos urbanos de Córdoba y Granada; y resaltar que, en todas las Áreas, los rendimientos son bastante homogéneos, excepto en el Área de Experiencia que hay diferencias a favor de las Guarderías de la Investigación.

Los datos del estudio descriptivo de los rendimientos académicos de los niños de 4 años, que se recababan, también, a final de cada curso pero con el Anexo 8, se han agrupado atendiendo a las siguientes categorías:

- Niños de la Guardería de Córdoba;
- Niños de la Guardería de Granada;
- Niños de la Guardería de Mairena del Aljarafe (Sevilla);
- Niños de las tres Guarderías de la Investigación;
- Niños de la Guardería Testigo.

Comparando los rendimientos de los niños de las tres Guarderías de la Investigación con los de la Guardería Testigo, hay claras diferencias significativas, en los rendimientos globales y en los de Matemáticas, Experiencia y Lengua, a favor de los niños de las Guarderías de la Investigación.

Comparando los rendimientos de los niños de las tres Guarderías de la Investigación entre sí, se constata que los rendimientos globales

superiores corresponden a Sevilla, seguida de Granada y Córdoba. Los niños de Sevilla mantienen, también, un rendimiento más equilibrado en todas las Areas.

El hecho de constatar que los rendimientos, por Areas y Globales, de los niños de las tres Guarderías de la Investigación son los más elevados y que las desviaciones típicas son, en líneas generales, bajas, hace pensar que la labor de los Paraprofesionales tanto con el grupo de niños como con cada niño concreto es positiva.

c.- Hábitos personales de trabajo: La implicación de los Padres en las actividades diarias de las Guarderías fue haciendo que el estilo de enseñanza cambiara por completo, y, así, aunque el sistema abierto de enseñanza no estaba programado desde el principio de la investigación, sin embargo se implantó como una exigencia de la innovación educativa que se estaba realizando.

A final de cada curso académico se evaluó a los alumnos, tanto de 4 como de 5 años, respecto a los hábitos de trabajo adquiridos -con el Anexo 14- y respecto al grado de actitud durante el desarrollo del trabajo escolar -con el Anexo 15-. A los datos obtenidos con el Anexo 14 se les pasó un programa estadístico descriptivo y un programa de concordancia para ordenar las variables de dicho Anexo. A los datos obtenidos con el Anexo 15 sólo se les pasó el programa estadístico descriptivo.

Una visión de los resultados estadísticos respecto a los hábitos de trabajo, obtenidos con el Anexo 14, pone de relieve el mayor grado de madurez de los niños de 5 años respecto a los de 4 años. Así como en las variables que afectan a la organización del plan de trabajo (items 1 al 7) no hay diferencias significativas entre los niños de 4 y 5 años, en las variables que afectan a la realización del mismo (items 8 al 18) sí hay diferencias manifiestas a favor de los niños de 5 años.

Las elevadas notas medias que aparecen, junto a las desviaciones típicas que presentan, manifiestan que la madurez para organizar el propio plan de trabajo y la realización del mismo es algo que el sistema abierto de enseñanza favorece en los niños que lo siguen.

También en los resultados obtenidos en el Anexo 15 sobre la actitud de los niños durante el desarrollo del trabajo escolar, los alumnos de 5 años presentan un grado de actitud positiva superior a los alumnos de 4 años.

Claramente se puede concluir que conforme los niños viven en la Guardería un sistema abierto de enseñanza, adquieren unos hábitos de trabajo y presentan, de manera habitual, unas actitudes durante el desarrollo del trabajo escolar que los capacita para desarrollar por sí mismos cualquier tipo de aprendizaje, favoreciéndoles, al mismo tiempo, el ser, desde edades tempranas, protagonistas de su propia formación.

IV.3.3 La Escuela Abierta

"La autoridad y el poder son un verdadero problema para todos los Profesores. Promover estilos de vida abiertos y democráticos significa, esencialmente, abandonar el uso autoritario del poder y poner en práctica otras alternativas válidas" (Kohl, 1973, pag 25). Localizar la fuente de los problemas en la enseñanza y sentir la necesidad de cambiar la Escuela son los dos pilares básicos para iniciar este cambio.

Cuando se inició el Programa Andalucía, en Septiembre de 1977, la Escuela era, en líneas generales, una estructura educativa que estaba encerrada en sí misma y tenía como únicos protagonistas al Profesor y a los Alumnos; su único punto de referencia era el trabajar para que los niños estudiaran los contenidos de las diversas asignaturas en su totalidad.

La intuición innovadora en aquel momento fue proponer:

- . la creación de unas estructuras educativas que tuvieran en cuenta al niño como ser perteneciente a una familia que vive dentro de un contexto sociocultural concreto;
- . una adaptación de los currículos preescolares de acuerdo con lo que requería cada situación escolar, orientándolos adecuadamente a las necesidades del niño y partiendo de su entorno;
- . la implicación responsable de los Padres y la Comunidad en la Institución Escolar, como medio de apertura de la Escuela al entorno y como medio de promoción sociocultural de la propia Familia y Comunidad;
- . la preparación de los Profesionales en las técnicas necesarias para la renovación del currículo y el trabajo y colaboración sistemáticos con los Padres y la Comunidad.

Una sociedad abierta, como la Española, por ser de régimen democrático, exigía una Escuela Abierta en la que se contribuyera de manera concreta a la promoción humana de los alumnos, preparándoles para la participación en la vida democrática.

Partiendo de que el currículo abierto es "la planificación del conjunto de experiencias de aprendizaje de los niños que puede darse en el aula pero que, con frecuencia, superan los límites de ésta llegando al hogar y a la Comunidad" (F.G.M., 1984, pag. 121),

- se hizo que las Guarderías se abrieran a la participación de los Padres y la Comunidad, de forma que éstos se sintieran, también, protagonistas y responsables, junto con los Profesionales, de la educación de los más pequeños;

- se preparó en los propios Centros un ambiente educativo-didáctico rico en materiales, que permitiera a los niños la elección de la propia actividad y un aprendizaje mediante el descubrimiento, la observación,

la manipulación y la transformación de los objetos que libremente hubiera elegido cada uno.

Los Profesores renunciaron a su tradicional superioridad de enseñantes en favor de asumir una postura dialogante y abierta a la colaboración de los Padres y la Comunidad. La enseñanza dejó de ser una fría transmisión de conocimientos para convertirse en una actividad esencialmente creativa por parte de los niños. Y la conclusión fue que las Guarderías se asemejaban más a Centros Comunitarios que a clases de una Escuela tradicional.

Al igual que los elementos personales del currículo -Profesores, Padres y Comunidad, Niños- redefinieron su función dentro de la Escuela Abierta, también los elementos materiales y pedagógicos se reestructuraron en favor de una mejor utilización y aprovechamiento:

a.- La distribución del espacio, interno y externo, donde el niño desarrolla sus experiencias de carácter cognitivo y expresivo se hizo teniendo en cuenta que las diversas zonas o sectores de actividad fueran fuentes de nueva curiosidad e interés para el niño. Tanto Educadores como niños se movían en el edificio sin que existiera una artificiosa limitación para la acción pedagógica: todos los espacios tenían un valor didáctico, aunque las actividades que se realizaban en el aula eran más de tipo cognitivo y las que se realizaban fuera del aula tenían un carácter más libre de forma que satisfacían las necesidades que el niño tiene de liberar la fantasía, de comunicación, de socialización o de aventura.

b.- La planificación metodológica del espacio, organizado en diferentes sectores de aprendizaje, se orientó a ayudar al niño en el desarrollo de su propio potencial por medio de los preaprendizajes; a favorecer que realizara las elecciones de actividades escolares y tomara decisiones desde una creciente maduración personal; a apoyar las acciones que realizara, mediante el diálogo y cambio de impresiones con él; y a hacer que,

progresivamente, el propio niño resolviera sus problemas por sí mismo.

La planificación de la actividad docente implicaba el trabajo en equipo de los Profesores de la Guardería y la opinión dada por los Padres de los niños, así como la de otros miembros de la Comunidad, resultando con ello un Plan de Trabajo, pedagógicamente abierto, sometido constantemente a la revisión crítica.

De esta forma, el Programa Andalucía, sin pretenderlo directamente en un principio, a través de la participación y colaboración de los Padres y la Comunidad en la Escuela, realizó la innovación de implantar con éxito el sistema abierto de enseñanza en el Nivel Preescolar, ofreciendo un modelo distinto de organización educativa y de planificación docente.

IV.3.4 El Programa Andalucía y los niños preescolares de población rural diseminada de Montefrío (Granada).

IV.3.3.1 Una alternativa a la escolarización, basada en el Programa Andalucía

Montefrío es un municipio de la provincia de Granada, situado en los Montes Occidentales a 57 kilómetros de la capital.

Este municipio siempre ha presentado notables dificultades para la total escolarización de su población infantil, debido a que de los 10.900 habitantes, sólo el 48,5 % -5.286 habitantes- habitan en el casco urbano, mientras que el 51,5 % -5.614 habitantes- pertenecen a la población rural diseminada, dedicándose a tareas agrícolas y de labranza, esparcidos por una orografía extensa, difícil y carente de comunicaciones.

Para resolver el problema de la escolarización se creó, en el año 1.968, un gran Colegio Comarcal, dotado de comedor y transporte escolar, que está complementado con una Escuela Hogar donde residen, duran-

te la semana, aquellos niños de edad escolar obligatoria que, por vivir sus familias en lugares aislados y sin comunicaciones, no dispondrían de otra posibilidad de educación si no existieran estos dos Centros.

Pero los niños de preescolar, del campo, no disfrutaban de este privilegio pues la Escuela Hogar no los acoge por no ser la Educación Preescolar un nivel educativo obligatorio. Estos pequeños no disponían de oportunidades para poder acceder a la Educación General Básica en igualdad de condiciones que los niños de preescolar de la ciudad, que cursaban normalmente este nivel en el Centro Comarcal.

El Equipo Técnico del Programa Andalucía ideó dar solución a este problema haciendo que los niños pequeños pudieran ser atendidos por sus propias familias, como Paraprofesionales, durante la semana, y, cada quince días, por dos Profesionales. El Centro Escolar sería sustituido por el propio hogar. De esta forma, el Programa Andalucía experimentaría una variante pero manteniendo su originalidad de que los Padres, como Paraprofesionales, fueran auténticos educadores de sus hijos.

Se establecieron unos objetivos enfocados a plantear el tipo de Escuela Abierta seguido en las Guarderías de la investigación, pero iniciándola en el medio hogareño, tanto en el aspecto físico como en el humano, de forma que cuando tuviese que incorporarse el niño al medio escolar, esta incorporación resultase más asequible y suave a niños y a Padres.

Estos objetivos fueron:

- . Mentalizar al Profesorado encargado de dirigir el Programa de Padres, para acometer la tarea de penetrar en las Familias y conocer las experiencias que el niño vive, asociando a los Padres a la tarea de educar a sus propios hijos.

- . Formar a los Padres, asumiendo algunos Profesores la responsabilidad de prepararlos para desarrollar en el propio hogar los diferentes es-

pectos de un currículo preescolar, previamente aceptado por los Padres, como etapa necesaria del proceso educativo del niño para lograr un aprendizaje adecuado.

- . Desarrollar un programa preescolar destinado a ayudar al niño a desarrollar al máximo sus potencialidades innatas, utilizando un currículo inspirado en necesidades locales.

- . Potenciar la confianza paterna en las capacidades de sus hijos, desarrollando actividades en el hogar que induzcan a los Padres, fundamentalmente a la madre, a establecer una relación estrecha con el niño para conocerlo mejor y estimularlo en el desarrollo armónico de su personalidad.

IV.3.3.2 La experiencia en marcha

Esta innovación educativa se inició, en plan experimental, durante el curso escolar 1.980-81 por seis Profesores del Centro Comarcal de Montefrío. Estos Profesores, previamente a su actuación, recibieron información y mantuvieron contacto con la Guardería "La Cartuja", de Granada, tratando de conocer la metodología utilizada en ella para integrar a los Padres, instalar el Taller, desarrollar el currículo, etc.

Se establecieron los núcleos de actuación que aglutinaban a las personas de los cortijos más próximos. Elaborado el plan de actividades, a cada núcleo acudían dos Profesores, uno de los cuales actuaba preferentemente con los niños y el otro con los Padres informándoles y entrenándoles como Paraprofesionales de forma que pudieran desarrollar el currículo en el propio hogar.

Por los positivos resultados observados, en este período de tiempo experimental, tanto en Padres y niños como en Profesores, se vio la necesidad de que la experiencia continuara con carácter permanente.

La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, a través de su Delegación Provincial en Granada, designó expresamente a dos

Profesores para que actuaran con carácter itinerante en el Municipio: ambos Profesores habían pertenecido al Centro Comarcal y, uno de ellos, al Equipo que inició la experiencia.

El contenido del trabajo de estos Profesores consistía en programar y atender, sin cesar, a Padres y a niños, convirtiéndose en verdaderos animadores de la tarea educativa. Estos Profesores-Animadores debían asumir una tarea múltiple, ya que su función les exigía tener que participar, animar y educar dentro de un equipo, ejerciendo su cometido con Padres, niños y con los Profesores del Colegio en donde, posteriormente serían escolarizados los niños al iniciar la E.G.B.

La eficacia de su actuación consistió, además, en acertar a responder a las necesidades de cada grupo humano que estaba concentrado en los diversos núcleos geográficos. Al ser los grupos distintos, la tarea de los Profesores era similar y diferente: había que estar dispuestos a asumir un trabajo importante y diverso, y a contar con imprevistos en su diaria relación con el medio.

Se trataba de desarrollar un currículo preescolar adaptado a las circunstancias en que viven estos niños. El objetivo general a conseguir era "estimular al niño a la observación de su pequeño mundo, habituarlo a tomar contacto con la realidad, a afrontar con entusiasmo nuevas experiencias y a establecer relaciones ricas y numerosas con el ambiente en el que viven" (Merino, C. y Otros, 1983, pag. 45).

La elaboración del currículo se llevó a cabo estableciendo una serie de contactos con los habitantes de los cortijos. Simultáneamente, se inició una investigación sobre aspectos biofísicos, antropológicos, sociológicos y psicológicos de la población, que permitieron identificar factores determinantes del diseño curricular.

Los Profesores-Animadores seleccionaban, posteriormente, aquellos objetivos que los Padres de familia y Adultos de la Comunidad

podían identificar, de forma práctica, para ayudar al niño a desarrollar sus potencialidades en la casa. Utilizaban, sobre todo, materiales procedentes del entorno, aunque iban introduciendo paulatinamente otros materiales propios del Preescolar para que los Padres conociesen algunas de las ideas que se desarrollan en la Escuela a la hora de que el niño adquiriera ciertos aprendizajes.

El desarrollo del currículo es original ya que no incluye actuaciones diarias sino sesiones semanales, por parte de los Profesores, en cada uno de los núcleos de concentración. Las reuniones se realizan en locales diferentes: una venta, la casa de alguna familia, un garaje o almacén de grano se convierten accidentalmente en Centro Escolar. Niños, Padres y Adultos de la Comunidad asisten a las sesiones de trabajo, que son específicas para cada uno de los grupos.

La temporalización de cada sesión es como sigue:

- . Hay una primera parte de evaluación del trabajo de la semana anterior, que la realiza uno de los Profesores con el grupo de Padres y Adultos en un espacio separado de los niños.

- . Los dos grupos, el de niños y el de Padres y Adultos, siguen separados con sus respectivos Profesores.

- El Profesor informa a los Padres de los objetivos a conseguir con los niños y cómo pueden ellos trabajarlos en casa. En algunas ocasiones, los Padres y Adultos, asisten a alguna charla de una persona cualificada que les habla de algún tema previamente elegido por ellos.

- El otro Profesor repasa con los niños las actividades de la semana anterior y les prepara para el tema y actividades de la semana siguiente.

- . En un tercer momento, los Padres se integran, como observadores, en el grupo de los niños donde el Profesor les hace alguna demostración práctica que les puede servir de guía para realizar actividades similares

la casa. También el Profesor les orienta a los Padres y Adultos sobre la confección de determinados materiales y recursos necesarios para realizar actividades referidas a la unidad de trabajo asignada.

. Finalmente, mientras los niños juegan al aire libre, los Padres y Adultos se reúnen para comentar lo observado en la sesión desarrollada con los niños, así como para evaluar el trabajo de la jornada. Se acaba fijando el horario de la próxima reunión, que siempre está en función de las circunstancias laborales de los Padres.

IV.3.3.3 Evaluación de la Experiencia

A.- La colaboración de los Padres: Superados los iniciales momentos de desconcierto y duda, los Padres se volcaron en esta especie de aventura pedagógica que captó su interés; progresivamente, se logró suscitar su colaboración y participación en la educación de sus hijos.

Por medio de esta participación, los Padres se han sensibilizado y han tomado conciencia de sus capacidades educativas, tomando parte en el proceso de desarrollo de los niños.

El contacto con los Profesores y los demás miembros del grupo, a lo largo del curso, les ha dado la oportunidad de poder exponer sus preocupaciones, de clarificar algunos criterios, de formular críticas y hacer sugerencias, y de descubrir diversas técnicas para saber actuar con sus hijos, logrando un mejor conocimiento de los niños y de ellos mismos.

Se ha desarrollado un auténtico programa de Educación de Adultos enfocado a la formación sociocultural de los Padres y al conocimiento de los más pequeños.

Los Padres han captado y reconocido la importancia que tiene el aprendizaje del niño en su edad temprana y cuál es su papel en el proceso educativo de sus hijos.

B.- Los niveles madurativos alcanzados por los niños: A los niños de 5 años se les evaluó con los mismos Cuestionarios que se estaban utilizando en el Programa Andalucía: con el Anexo 9 se constató el nivel de madurez académica, y con el Anexo 13 se constató el equilibrio afectivo-social.

- En cuanto a los rendimientos académicos globales hay que resaltar que el 100 % de los niños superaron más del 75 % de los objetivos propuestos en el currículo, y que estaban tomados de los Programas Renovados para la Educación Preescolar.

En cuanto a los rendimientos por Areas, los resultados fueron muy positivos: en Matemáticas, la media de objetivos alcanzados fue de 87 %; en Lengua, de 81 %; en Experiencia Social y Natural, de 85 %; y en Educación Plástica, de 90 %. Algunas dificultades encontradas fueron: reconocimiento y memorización de los símbolos numéricos; comprender mensajes que implican varias acciones sucesivas; adivinar objetos por su descripción real o figurada; leer palabras y comprender su significado; inventar juegos y juguetes; ejercitar los sentidos en procesos de identificación, asociación, clasificación, seriación o recuerdo; interpretar con su cuerpo frases, sentimientos, escenas, etc.

- En cuanto al comportamiento afectivo-social, aunque las puntuaciones son buenas, presentan estos niños algunas dificultades importantes, como: escasa conciencia de su identidad social dentro del grupo; intercambian pocos objetos con otros niños; no suelen esperar ni respetar su turno en los diálogos y comunicaciones; son muy independientes teniendo dificultad, por ejemplo, en respetar las normas de los juegos.

Todas las opiniones dadas sobre el desarrollo del Programa con este grupo de niños de población rural diseminada de Montefrío, son muy positivas. El Equipo Técnico de la Experiencia, los Profesionales, y los propios Padres vieron muy necesario continuar con la Experiencia.

La propia Junta de Andalucía, a través de la Dirección General de Promoción Educativa y Renovación Pedagógica de la Consejería de Educación y Ciencia, asumió esta innovación educativa con fecha 7 de Noviembre de 1.985, incluyendo la labor desarrollada con las personas de los Cortijos de Montefrío entre los Proyectos de Educación Compensatoria.

CAPITULO V.

EL PROGRAMA "EDUCACION PREESCOLAR COMUNITARIA".

V.1 GENERALIZACION DE LAS TESIS DEL PROGRAMA ANDALUCIA

V.1.1 Objetivos del Programa "Educación Freescolar Comunitaria"

Las satisfactorias experiencias desarrolladas durante siete años (1977-1984) y los resultados positivos obtenidos por el Programa Andalucía, decidieron a la Fundación General Mediterránea a buscar una Institución de tipo social que, haciéndose cargo de las tres Guarderías, permitiera la continuidad de la filosofía, métodos e, incluso, personal formado durante la investigación.

Esta Institución fue la Asociación Manjoniana, que agrupa a unas cuatro mil familias andaluzas y goza de una antigua y bien ganada popularidad y prestigio en el campo educativo y social, siguiendo el espíritu del insigne pedagogo español Don Andrés Manjón y Manjón. Dicha Asociación solicitó de la Fundación General Mediterránea la orientación y asistencia técnica necesarias para continuar, en las tres Guarderías, la línea emprendida de "implicar a los Padres y a la Comunidad en las tareas escolares de los niños preescolares".

Por otra parte, estaban la experiencia realizada con la población rural diseminada de Montefrío (Granada) y el trabajo llevado a cabo en el Colegio Público de Preescolar Generalife, de Granada, además de numerosas peticiones de Centros Escolares, Públicos y Privados, solicitando información y orientaciones para hacer experiencias semejantes.

Todo lo anterior favoreció y decidió el nacimiento de un nuevo Programa, llamado EDUCACION PREESCOLAR COMUNITARIA, cuya finalidad consistiría en: "Seguimiento, expansión y difusión de experiencias sobre Educación Preescolar con vinculación de la Familia y Comunidad", ya que éste era el aspecto esencial del PROGRAMA ANDALUCIA.

Los objetivos específicos del nuevo Programa fueron:

- a.- Difusión y expansión del Programa Andalucía: Transmitir, a gran escala, los métodos de trabajo con Paraprofesionales y con los demás miembros de la Comunidad, en España, como se ha llevado a cabo en el Programa Andalucía.
- b.- Asesoramiento a Programas similares al Programa Andalucía: Mantener un contacto técnico continuado con los Subproyectos lanzados por medio del Programa Andalucía, promoviendo, especialmente, la diversificación del modelo original.
- c.- Consolidación del Programa Andalucía: Continuar y reforzar el trabajo ya iniciado sobre currículum, métodos de formación y producción de materiales, a fin de crear un banco permanente de recursos para personas interesadas en el trabajo de Paraprofesionales, en España. (Fundación General Mediterránea, 1987, pag. 13-14).

Las líneas básicas de actuación del nuevo Programa, siguiendo los objetivos expuestos, fueron:

- Seguir proporcionando ayuda técnica a las tres Guarderías del Programa Andalucía, que comenzaban a funcionar bajo la directa responsabilidad de la Asociación Manjoniana, atendiendo, así, a su demanda, y asegurando la continuación y perfeccionamiento de los logros adquiridos durante los siete años de la investigación.

- Satisfacer la demanda de información, orientación y seguimiento de otros Proyectos similares que se estaban desarrollando en Andalucía y en otras regiones españolas, así como en ciertos países extranjeros. En este sentido, las Guarderías del Programa Andalucía servirían como demostración permanente del trabajo realizado y como plataforma útil para la extensión de la nueva metodología.

- Favorecer la creación de "talleres" y cooperar en su organización y vida posterior, así como elaborar publicaciones de estudio y materiales

educativos útiles y necesarios para los proyectos de los Centros que iban a iniciar esta nueva etapa de la experiencia.

V.1.2 Plan General de trabajo

Aunque se trataba de llegar a difundir lo más posible el contenido del Programa Andalucía para que se conociera y se pudiera poner en práctica en un gran número de Centros Escolares, con todo, había una clara intención de controlar algunos Centros específicos para constatar si, en realidad, eran generalizables los resultados de la experiencia realizada en tres Guarderías de tipo privado.

Las principales actuaciones previstas fueron:

A.- Se continuaría trabajando con Padres, Niños y Comunidad de las tres Guarderías del Programa Andalucía:

- Guardería "La Fuensanta", de Córdoba.
- Guardería "La Cartuja", de Granada.
- Guardería "Virgen de Belén", de Mairena del Aljarafe (Sevilla).

B.- Se atendería, de forma controlada, al Profesorado del Nivel Preescolar, a los niños de 4 y 5 años, y a los Padres y Comunidad de los Centros Escolares siguientes:

- C.P. "San Isidro Labrador", de Huétor Tajar (Granada).
- C.P. "Generalife", de Granada.
- Colegio "La Purísima", de Santa Fe (Granada).
- Colegio "Inmaculada Niña", de Granada.
- C.P. "García Lorca", de Fuente Vaqueros (Granada).
- Colegio "Compañía de María", de Santa Fe (Granada).
- C.P. "Gallego Burín", de Granada.

C.- Las personas que formaban el Equipo Técnico de Programa Andalucía seguirían actuando, también, como Equipo Técnico en esta nueva fase denominada Programa "Educación Preescolar Comunitaria". Dicho Equipo Técnico se propuso como finalidad especial:

- . Dar apoyo a Profesores del Nivel Preescolar y Escuelas Rurales necesitadas, que buscaban solucionar los problemas educativos estimulando una mayor participación de los Padres en las actividades escolares.
- . Elaboración de las encuestas y escalas necesarias para el inicio, seguimiento y evaluación del nuevo Programa.
- . Confección de guiones para la elaboración del material sudiovisual que servirá de apoyo a los Profesores que trabajan en la población rural diseminada de Montefrío (Granada) y en otras Escuelas rurales.
- . Realización de Seminarios de reciclaje para facilitar al Profesorado la implementación de esta innovación educativa de participación comunitaria.
- . Publicación de estudios, teóricos y prácticos, sobre la "coparticipación educativa Padres-Profesores".

V.2 LAS GUARDERÍAS DEL PROGRAMA ANDALUCÍA

V.2.1 Situación económico-administrativa de las tres Guarderías

Ciertamente, las tres Guarderías del Programa Andalucía se convirtieron en focos de irradiación de un nuevo sistema educativo que implicaba a Padres y Comunidad en el Centro Escolar: las innumerables visitas de grupos profesionales y de personas especializadas que las Guarderías han recibido en estos años, así lo demuestran.

Un objetivo fundamental, dentro del plan a realizar en el Programa Andalucía, era desarrollar una labor social en el barrio, favoreciendo a las familias más necesitadas, tanto económica como culturalmente, y que, por la situación en donde están enclavadas las Guarderías, eran las familias de las

viviendas más cercanas a las mismas.

Esta labor se pudo llevar a cabo, de una forma bastante real, durante los años que duró la investigación (1977-1984), gracias al respaldo económico de las Fundaciones General Mediterránea de España y Bernard Van Leer de Holanda, así como a la subvención del Ministerio de Trabajo.

Con la finalización de la investigación en 1.984 y el traspaso de competencias educativas plenas a la Junta de Andalucía desde el Gobierno Central, las Guarderías pasaron a depender de la Dirección General de Servicios Sociales de la Consejería de Trabajo y Seguridad Social de la Junta de Andalucía, y han visto muy mermada su tradicional labor social debido a la falta de apoyo económico tanto por parte de la nueva empresa -Asociación Manjoniana- como por la Dirección General de Servicios Sociales que les disminuyó la dotación presupuestaria.

Esta nueva situación ha ocasionado que, aunque se mantiene el estilo de trabajo con Padres y Comunidad, sin embargo varíe el nivel económico de la comunidad familiar actual, siendo un poco superior al de años anteriores debido a que la aportación por parte de las familias tiene que ser mayor.

V.2.2 La participación de los Padres en el Centro Escolar

En este aspecto, las tres Guarderías han seguido un mismo proceso, basado en dos objetivos complementarios:

- a. Familiarizar a los Padres con las clases y el trabajo pedagógico que en ellas se realiza;
- b. Preparar a los Padres para desarrollar su propio papel de Educadores de sus hijos en el medio en que viven.

Para conseguir la familiarización de los Padres con las clases y el trabajo pedagógico que en ellas se realizaba, las tres Guarderías continuaron empleando las técnicas adecuadas de un sistema abierto de enseñanza, fomentando las relaciones entre la Familia, la Comunidad y la propia Escuela.