

La educación infantil en los países de nuestro entorno

INMACULADA EGIDO GÁLVEZ

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación.
Universidad Autónoma de Madrid

RESUMEN

La educación preescolar ha experimentado un fuerte desarrollo en los países occidentales en los pasados años. En este artículo se describen los sistemas de atención para niños con edades anteriores a la escolaridad obligatoria existentes en cinco países de la Europa comunitaria: Dinamarca, Francia, Italia, Países Bajos y Reino Unido. Asimismo, intentan extraerse algunas tendencias comunes en relación con la educación infantil a partir del análisis de los cinco sistemas mencionados.

ABSTRACT

The preschool education has taken a strong development in occidental countries in the last years. This paper describes the child care and education systems for children with ages below compulsory education in five countries of European Community: Denmark, France, Italy, the Netherlands and the United Kingdom. Besides, it tries to get some european common tendencies in relation to preschool education by means of the cross-national analysis.

Educación Preescolar. Países. Dinamarca. Francia. Italia. Países Bajos. Reino Unido.

INTRODUCCIÓN

En los países desarrollados la gran mayoría de los niños acude a la escuela primaria habiendo tenido ya algún tipo de experiencia escolar previa. La enorme expansión de la educación infantil en estas naciones se ha

producido en un tiempo relativamente breve y previsiblemente se irá extendiendo en los próximos años a niños de edades cada vez más tempranas.

El análisis de la educación infantil desde la perspectiva comparada puede proporcionar información sobre cómo se organiza esta etapa educativa en el plano internacional, a la vez que permite contextualizar la situación de nuestro país en lo que se refiere a este nivel. Ahora bien, realizar estudios transnacionales sobre educación infantil entraña ciertos riesgos, ya que ni siquiera el concepto básico de infancia es sencillo de definir. Por otra parte, la situación de cada sistema está, lógicamente, estrechamente relacionada con factores históricos, económicos y culturales, que varían en función de las coordenadas nacionales.

Las páginas siguientes van a centrarse en el ámbito de la Europa Occidental, donde puede afirmarse la existencia de un desarrollo generalizado y creciente de la educación infantil. A nivel mundial, sin embargo, el panorama es bien distinto y casi podría calificarse de desolador, si se analiza la evolución habida en los últimos años, que en muchos casos supone un retroceso respecto a etapas anteriores (VELLOSO, 1993).

Una cuestión previa al análisis de los distintos sistemas nacionales de educación preescolar que es preciso considerar es el hecho de que la educación infantil no responde, ni en su origen ni en su evolución, a los mismos factores que otros niveles educativos, en concreto la enseñanza primaria, con la que guarda algunas diferencias importantes. El origen del preescolar, al menos en su vertiente institucional, hay que buscarlo como una respuesta al abandono infantil y al desarrollo de factorías e industrias que empleaban a los padres. Durante mucho tiempo, las instituciones destinadas a los niños más pequeños sirvieron para alejarlos de los peligros y tuvieron ante todo una función de custodia y cuidado, siendo excepcionales los casos en los que podía hablarse de una verdadera función educativa. De hecho, una de las resistencias mayores para la generalización de este nivel ha sido la idea comúnmente compartida de que era la familia, y especialmente la madre, la principal encargada del cuidado del niño en los primeros años, por lo que sólo se acudía a instituciones cuando, cualquiera que fuera la razón, ésta no podía proporcionar a sus hijos la atención suficiente.

Esta función originaria de la educación infantil, de carácter asistencial, ha influido notablemente en el desarrollo de la misma, hasta el punto de que podría afirmarse que continúa vigente hoy en día en casi todos los sistemas escolares, en paralelo con otra función más reciente y de carácter propiamente educativo. La dualidad de funciones presente en esta etapa se constata en la existencia, en la mayoría de los países, de un doble tipo de programas, distintos en función del objetivo que cumplen. En muchos de los sistemas se observa una tendencia a dividir el tramo comprendido entre cero años y el comienzo de la escolaridad obligatoria en dos períodos que marcan estos dos tipos de programas. En el primer período, generalmente

desde el nacimiento a los tres años, los servicios que se prestan asumen sobre todo una función social, y dependen de ministerios de salud o equivalentes; en el segundo período, que enlaza con el inicio de la escolaridad obligatoria, los programas que se ofertan asumen funciones educativas y dependen generalmente de ministerios de educación. No obstante, en algunos casos coexisten dentro de un mismo país los dos tipos de programas para niños de las mismas edades (por ejemplo en Francia, Dinamarca, Irlanda o Portugal).

Puesto que en términos numéricos es mucho mayor el desarrollo de los programas pre-escolares que el de los asistenciales, así como también es mayor su regulación y control, la exposición se centrará especialmente en los primeros, aunque puntualmente se harán referencias a los sistemas de atención y cuidado de los niños más pequeños organizados en los distintos países.

La descripción de casos que aparece a continuación recoge sólo una muestra del panorama europeo. No obstante, hasta cierto punto, dicha muestra pretende ser representativa de la mayoría de los países e intenta recoger la variabilidad de sistemas existente a lo largo de la Europa comunitaria. La selección de casos ha recaído en Dinamarca, por su variedad de programas de atención a la infancia y la extensión de los mismos; Francia, por el notable desarrollo que la educación infantil tiene en este país y por considerarse como un modelo tipo de enseñanza centrada en el desarrollo de habilidades escolares; Holanda, por haber llevado a cabo una reforma profunda de la etapa, que la integra dentro de la escuela primaria; Italia, por el contraste existente entre las experiencias innovadoras y el escaso desarrollo institucional de la educación infantil; y el Reino Unido, por su reciente incorporación del nivel de preescolar al sistema educativo y sus alternativas al mismo en los grupos de juego.

ESTUDIO DE CASOS

La educación infantil en Dinamarca

En Dinamarca existe una amplia variedad de modalidades educativas para los niños de cero a siete años, edad de comienzo de la escolaridad obligatoria. Una posible clasificación de las mismas se basa en su finalidad y dependencia administrativa, ya que los programas destinados a la atención y cuidado físico del niño dependen del Ministerio de Asuntos Sociales, mientras el preescolar, centrado en el aspecto educativo, depende del Ministerio de Educación.

El primer tipo de programas agrupa distintas alternativas de atención a los niños, ya que en él se incluyen Guarderías, para niños de cero a tres años (*vuggestuer*); Jardines de infancia, para niños de tres a siete años (*borneha-*

ver); Instituciones Integradas, para niños de cero a catorce años, (*integrerede institutioner*); así como los servicios privados de cuidados de día en el hogar supervisados públicamente. En términos numéricos es importante el número de niños menores de tres años inscritos en alguno de estos sistemas, aún cuando la oferta de plazas sigue siendo insuficiente, con unos 50.000 niños en listas de espera.

La mayoría de las guarderías, centros de día o instituciones integradas tienen un horario amplio, que permite acoger, junto a los niños más pequeños, a niños en edad de escolarización obligatoria fuera del horario escolar habitual. No existen contenidos o métodos de enseñanza establecidos oficialmente, sino que los profesores tienen autonomía para decidir sobre las cuestiones didácticas. El agrupamiento en función de la edad, utilizado en el pasado, tiende a ser sustituido cada vez más por agrupamientos familiares, en los que conviven niños de distintas edades.

El programa propiamente preescolar depende del Ministerio de Educación y lo constituyen las clases de preescolar dentro de las escuelas primarias, para niños de cinco a siete años (*bornehaveklasser*).

Los *objetivos* definidos para el preescolar se centran en entrenar los sentidos y las habilidades motoras de los niños y en darles las oportunidades para que se expresen por ellos mismos en juego, danza, canto y actividades físicas. Los alumnos tienen libre acceso a toda clase de materiales, libros, etc. con los que pueden experimentar y aprender conceptos fundamentales sobre los que construir su futuro desarrollo escolar. En la clase de preescolar el profesor suele organizar centros de interés periódicos sobre materias obligatorias.

Los programas preescolares están basados en unas indicaciones generales, perfiladas a nivel nacional y que los profesores tienen libertad para concretar en su grupo de alumnos. Dentro de los programas se considera importante el desarrollo social, aprendiendo a cooperar a través de la convivencia con otros niños. Además, las clases de preescolar se realizan en los mismos centros que las clases de la escuela obligatoria, de manera que los niños participan en actividades comunes de la escuela y se habitúan a la vida escolar normal.

Por lo que se refiere a la *financiación*, las escuelas públicas, de dependencia municipal, son gratuitas y todas las escuelas privadas reciben subvenciones por parte del Estado, que cubren el 85 % de los gastos. El resto es costado por los padres, aunque éstos pueden estar exentos de tasas si sus ingresos son bajos.

Desde el curso 1980/81 todos los municipios están obligados a establecer clases de preescolar para niños de seis años, si bien la asistencia a las mismas es opcional. A partir de 1986 en los colegios más pequeños los niños de preescolar reciben la enseñanza junto con los niños de las dos primeras clases de primaria. Sin embargo, se aplican grupos de edad con respecto a la

enseñanza de las matemáticas y el danés. Los niños más precoces pueden entrar en primaria un año antes (a los seis años) si los padres lo desean.

Los *docentes* de las clases de preescolar deben ser profesores de preescolar o profesores de animación juvenil, título que se obtiene tras tres años de estudio en una Escuela de Formación de Profesorado. La tendencia actual es la unificación del nivel de profesor de preescolar con el de profesor de primaria, aunque de momento la formación de los maestros de preescolar está situada fuera de la Universidad.

La educación infantil en Francia

Francia se encuentra, junto con Bélgica, a la cabeza de los países europeos en lo que se refiere a cobertura de cuidados a la infancia, siendo sus tasas de escolarización las más altas para el conjunto de la etapa de cero a seis años.

Fuera del ámbito escolar existen distintos tipos de medidas que tienden a fomentar el cuidado de los niños por los propios padres, tales como permisos por maternidad, permisos educativos, incentivos familiares, etc. Además, existe también una amplia gama de alternativas institucionales para el cuidado de los niños, reguladas por el Ministerio de Salud y Seguridad Social: Asistentes maternas (*Assistentes maternelles*); Centros de día (*Crèches Collectives*); Servicios de día en familia (*Crèches familiales*); Guarderías infantiles (*Pouponniers*); Guarderías (*Haltes-Garderies*). En todas ellas, incluidas las cuidadoras, existe una normativa legal bastante precisa y una supervisión oficial, si bien debido a que el número de guarderías y de centros de día es insuficiente, los servicios privados, y no supervisados, continúan siendo necesarios.

En la etapa propiamente preescolar, que comienza a partir de los dos años, la enseñanza se lleva a cabo en las Escuelas Maternas (*Ecoles Maternelles*) o, con menor frecuencia, en clases maternas anejas a las escuelas primarias.

En 1989 se inició una reforma importante del sistema educativo francés, cuya principal innovación didáctica es que el concepto de ciclo de aprendizaje reemplaza al de clase, con el fin de que los profesores puedan tener en cuenta de una manera más apropiada el desarrollo psicológico y físico de los niños. Siguiendo la nueva estructura de ciclos plurianuales, que funciona de hecho desde 1992, el sistema educativo de infantil y primaria se organiza en los siguientes niveles:

- Ciclo de aprendizajes iniciales: se corresponde con las edades de dos a cinco años y se imparte en las escuelas maternas o en las secciones preescolares de las escuelas primarias.

- Ciclo de aprendizajes fundamentales: se corresponde con las edades de cinco a siete años y abarca tanto el último curso de preescolar como los dos primeros cursos de la enseñanza primaria.
- Ciclo de profundización o aprendizaje superior: se corresponde con las edades de siete a diez años y abarca los tres últimos años de la enseñanza primaria.

La finalidad de este sistema de organización es permitir una enseñanza más adaptada a la diversidad de los alumnos y a su ritmo de aprendizaje. Los objetivos que los alumnos deben cumplir pueden ser alcanzados en momentos diferentes: así, los aprendizajes fundamentales pueden iniciarse en el segundo año de la escuela maternal para aquellos alumnos que hayan adquirido las competencias correspondientes al final del ciclo o posponerse hasta el inicio de la escuela primaria. Se trata de evitar una evaluación selectiva al final de curso, que impida la promoción de ciertos alumnos sin tener en cuenta sus diferentes ritmos de aprendizaje. La evaluación se realiza ahora al finalizar el ciclo y la duración de los ciclos puede ser reducida o aumentada en un año. Asimismo implica el trabajo en equipo de los profesores, que se reúnen en equipos de ciclo, y una mayor flexibilidad en la organización pedagógica.

El currículum para cada uno de los ciclos es definido por el gobierno nacional, que publica *Programas e Instrucciones Oficiales*. En la escuela maternal los *objetivos* son: desarrollar las capacidades físicas, sociales, de comportamiento e intelectuales del niño, con el fin de proporcionarle la habilidad para responder a la gran variedad de situaciones que impone un ambiente complejo. El currículum es globalizado y se pretende que el aprendizaje se produzca en una amplia gama de situaciones, más que en momentos de enseñanza formal. El profesor observa los progresos del niño en solución de problemas, formación de conceptos, memoria, juicio, percepción, pensamiento lógico, comunicación e interacción con pares.

Las principales *áreas de trabajo* en la escuela maternal se refieren a habilidades motoras; comunicación y expresión escrita; artes; y ciencias y actividades tecnológicas. Si bien en el primer ciclo el área de comunicación se centra más en familiarizar al niño con conceptos básicos, de uso habitual en la vida diaria, así como en incentivar la discriminación visual, auditiva y cinestésica, en el último año del preescolar la experiencia es más formalizada y pretende familiarizar al niño con el lenguaje escrito.

Los resultados de esta reforma aún no pueden ser juzgados, si bien de momento se ha realizado una evaluación sobre un grupo de escuelas experimentales (Ministère de l'Éducation Nationale, 1993). Los resultados indican gran variabilidad: en líneas generales la organización en ciclos ha sido bien acogida por los profesores, mientras la pertenencia del último año del ciclo de aprendizajes iniciales tanto a la escuela maternal como a la primaria es

más discutida. Los maestros de preescolar consideran que supone una anticipación de la evaluación en un año y que puede forzar a aprendizajes prematuros.

La *financiación* de las escuelas maternas corre a cargo de las autoridades públicas. Para los padres la gratuidad está asegurada, con excepción del servicio de comedor escolar, que a menudo se cobra en función de los ingresos familiares.

Los *profesores de preescolar* son reclutados tras un examen nacional, al que pueden presentarse aquellos estudiantes que acrediten estar en posesión del llamado «Diploma de Estudios Universitarios Generales», que se obtiene una vez superados dos cursos universitarios. La formación teórica y práctica de los seleccionados dura dos años en las Escuelas Normales, tiempo durante el cual los estudiantes son considerados empleados del Estado y son remunerados. Desde 1990 se están reemplazando las Escuelas Normales por Institutos Universitarios de Formación de Maestros.

La educación infantil en Holanda

A pesar de su elevado desarrollo económico, en los Países Bajos el porcentaje de mujeres en el mercado laboral es escasa. Tan sólo el 6 % de las madres que tienen niños menores de cuatro años trabaja más de veintinueve horas a la semana y el 76 % no trabaja fuera del hogar. La política familiar está basada claramente en la idea de que los niños permanecen en casa al cuidado de la madre, razón por la que la atención institucional para niños menores de cuatro años apenas se ha desarrollado. En los últimos años han aparecido algunos grupos de juego, pero, en general, los cuidados de día apenas existen y no tienen tradición. No obstante, debido a la incorporación de un número creciente de mujeres al mercado de laboral, se están desarrollando guarderías privadas o anejas a los centros de trabajo, lo que hará que en los próximos años el panorama varíe.

Contrastando con esta situación, a partir de la edad de cuatro años prácticamente el 100 % de los niños está escolarizado, contando además con un sistema que puede calificarse de pionero en Europa, puesto que en los años pasados el preescolar fue abolido oficialmente, integrándose junto con la primaria en una única escuela.

A partir de la Ley de Educación Primaria de 1985 el nivel de preescolar, que se destinaba a los niños de cuatro a seis años, pasó a formar parte de un único tipo de escuela, la escuela básica, para todos los alumnos entre cuatro y doce años. Esta reforma defiende la concepción de la educación como un proceso continuo, el cual no debería interrumpirse a los seis años por la transición entre una escuela y otra. A partir de esta ley se rebajó la edad de escolarización obligatoria a los cinco años, que anteriormente comenzaba a

los seis, si bien de hecho los niños acuden a la escuela básica desde los cuatro años.

La nueva enseñanza primaria, de ocho cursos de duración, tiene como *objetivo* general asegurar a cada alumno un proceso ininterrumpido de desarrollo, acorde con sus características individuales e independiente del progreso de otros alumnos. Se intentan desarrollar en el niño las emociones, la inteligencia y la creatividad, proporcionándole los conocimientos y habilidades sociales, culturales y físicas básicas. La filosofía subyacente en esta etapa es que los alumnos están creciendo en una sociedad multicultural (Ley de Educación Primaria, Sección 8.^a).

Las *materias* que deben formar parte del curriculum de esta etapa, aunque de una manera globalizada, son: coordinación sensorial y ejercicio físico; holandés; aritmética y matemáticas; actividades de expresión (utilización del lenguaje, dibujo, trabajos manuales, juego y movimiento); educación para la salud; seguridad vial, etc. También se incluye la lengua materna para los niños de origen no holandés. La Ley de Educación Primaria de 1985 no prescribe el contenido del curriculum o los métodos de enseñanza que se deben usar. En su lugar, define los objetivos a conseguir, que fueron introducidos en 1993 y que deben ser adaptados a la realidad de cada escuela. Los centros tienen un plazo de cinco años para realizar sus propios Planes Escolares, después del cual su puesta en práctica será evaluada.

Este nuevo sistema ha sido sometido ya a dos evaluaciones. En la evaluación publicada por el Ministerio en 1990, los resultados referidos al cambio de la estructura del sistema aún no son totalmente satisfactorios. A pesar de que la mayoría de las escuelas han establecido mecanismos destinados a coordinar ambas etapas, todavía hay un tercio de centros que mantiene departamentos de preescolar independientes en el seno de las escuelas primarias. Sólo el 35 % de las escuelas están aplicando, en la práctica, métodos de enseñanza diferenciada o individualizada. Los centros siguen encontrando dificultades para disponer de los materiales, espacios y modelos de organización flexible que esta enseñanza requiere. Los profesores, por su parte, no se sienten capacitados en cuanto al diseño y evaluación de los programas, por lo que esta tarea se ha dejado en manos de los servicios de apoyo a la escuela y de las universidades.

En relación con la *financiación*, todas las escuelas básicas, sean privadas o municipales, son gratuitas para los padres.

La *formación de los profesores* de preescolar y primaria, que antes de la reforma estaba separada, se unificó en 1984 y está incluida dentro de la enseñanza profesional superior. Consiste en una fase preliminar de un año de duración, en el que se lleva a cabo una preparación teórica y práctica sobre la función docente, y tres años más en los que se imparten materias de estudio relativas a pedagogía, didáctica, psicología y áreas de enseñanza.

La educación infantil en Italia

Italia presenta una situación de contraste en relación con la educación preescolar. Por una parte, cuenta con algunas experiencias de gran interés, que se han convertido en objeto de análisis e investigación para los especialistas de todo el mundo. Por otra, sin embargo, la situación generalizada a lo largo del país es de cierta desatención y escaso desarrollo de la educación preescolar. En efecto, el servicio público estatal de preescolar es muy reciente (data de 1968) y todavía poco generalizado, existiendo además tensiones importantes entre el sector privado y el estatal.

La atención a los niños de cero a seis años en Italia se organiza de modo diferente según la edad. Así, encontramos dos grandes tipos de instituciones:

- Centros de día, para niños de cero a tres años (*asili-nido*).
- Centros preescolares, para niños de tres a seis años (*scuola materna*).

Los centros de día dependen del Ministerio de Sanidad y son considerados como servicios destinados a cubrir las demandas de cuidado del niño de algunas familias que los necesitan. La Ley asistencial número 1.044 de 1971 instituye estos centros en todo el territorio nacional. Desde 1978, sin embargo, el gobierno central interrumpió su contribución de fondos para estos centros (PISTILLO, 1987). No se conoce con exactitud el número de niños que asiste a estos centros, pero en todo caso el número de puestos escolares es muy reducido y está distribuido geográficamente de una manera muy desigual. Algunas regiones del centro y del norte acumulan la mayoría de los servicios existentes.

La educación preescolar se imparte en la escuela materna y depende del Ministerio de Instrucción Pública. La intervención del Estado en este nivel educativo comenzó en 1968, con la creación de una red de escuelas maternas estatales. Anteriormente la enseñanza preescolar estaba en manos de otras entidades, tanto públicas (Administración regional, provincial o local), como privadas (sobre todo la Iglesia Católica), cuyos centros suelen denominarse «*Gardini d'infanzia*» o «*Casa dei bambini*». Legalmente esta iniciativa estatal no debe competir con el resto de las ya existentes, y las normas que la regulan no son aplicables a las escuelas no estatales, ya que en la Constitución queda reflejado el principio de pluralismo, según el cual los particulares tienen libertad para crear escuelas, con sus propios objetivos, métodos y organización. En la práctica, no obstante, lo cierto es que cada día se incrementa el número de escuelas maternas estatales, debido sobre todo a los importantes problemas económicos con que se enfrentan las escuelas privadas.

En las dos décadas pasadas, se han llevado a cabo esfuerzos importantes por extender el preescolar a las zonas más pobres del país, en las que la presencia del sector privado era muy escasa, lo que ha producido un notable

aumento en la proporción de niños escolarizados entre tres y seis años de edad.

Las orientaciones para la escuela materna estatal vigentes en la actualidad fueron aprobadas en junio de 1991. Con ellas se intenta la generalización del preescolar para las edades de tres a seis años y se sustituye la concepción asistencialista que subyacía a la ley de 1968 por otra más propiamente educativa. Se establecen los fines y las *áreas* de experiencia educativa: el cuerpo y el movimiento, la comunicación y la palabra; el espacio, el orden, la medida; las cosas, el tiempo y la naturaleza; el mensaje, las formas y los medios de comunicación, el sí y el otro. Se dan también las líneas metodológicas (juego, exploración, investigación). No obstante, desde algunos sectores estas orientaciones se consideran insuficientes, reclamándose la aprobación de una nueva ley que aclare aspectos como los programas, la continuidad con los otros niveles, etc. (BUZZI, 1993).

La *financiación* depende de la entidad encargada de cada escuela. En las estatales y municipales los padres no pagan cuotas. En las escuelas privadas los padres se hacen cargo de los gastos, aunque en algunos casos los centros reciben subvenciones públicas a cambio de las cuales deben ofrecer cierto número de plazas gratuitas.

La *formación de los docentes* de preescolar se ha elevado recientemente a rango universitario. En la Ley de Reforma Universitaria de 1990 se contempla una titulación con nivel de licenciatura (*laurea*) y dos especialidades, orientadas a la formación de los enseñantes de los niveles preescolar y primario (*Scuola materna* y *Scuola elementare*). Esta reforma aún no ha sido llevada a la práctica.

Dentro de las experiencias innovadoras mencionadas anteriormente, posiblemente la más conocida sea la de Emilia Romagna, zona industrial situada al norte del país. Desde hace años los centros preescolares de esta región son visitados por especialistas de todo el mundo, atraídos por su peculiar organización y por su proyecto educativo.

A grandes rasgos, podría decirse que el proyecto educativo de estas escuelas consiste en buscar la integración de todos los lenguajes expresivos, cognitivos y comunicativos, de manera que el resultado final sea formar a un niño que construye sus propias capacidades de pensar y elegir. El respeto al desarrollo unitario, tanto del niño como de la acción cultural que se organiza a su alrededor, es la base de toda la actividad. La exploración, la indagación y el reconocimiento de los lenguajes no verbales son los cimientos de una pedagogía que pretende pasar del aprendizaje impuesto al placer de aprender.

En la práctica, el trabajo en el aula se desarrolla por medio de actividades de carácter lúdico, programadas en torno a diferentes temas significativos en la vida del niño. A partir de estas actividades, basadas en la realidad que el niño conoce y en lo que despierta su interés, va desarrollándose la

comprensión del mundo que nos rodea. Una nota distintiva de la vida diaria en estas escuelas es la apertura al medio. La enseñanza se realiza a menudo fuera del recinto escolar y son muy frecuentes las salidas en grupo *para conocer lugares o instituciones de la ciudad. Paralelamente, es habitual que la escuela reciba la visita de padres o de otros adultos.*

Esta experiencia pretende crear un nuevo concepto de escuela, en cuya gestión participa toda la comunidad. Es un principio esencial reconocer que la educación de los niños es un problema de la familia, de la institución educativa y de toda la sociedad y, como tal, requiere una respuesta colectiva y una verdadera cooperación.

La educación de los niños de cero a seis años en esta región está marcada, en definitiva, por una constante inquietud pedagógica que no se limita al interior del aula, sino que inserta el proceso educativo en la vida social. En esta experiencia tienen cabida todo tipo de innovaciones prácticas (hay docentes varones en este nivel educativo, cualquier material es usado como recurso didáctico, la actualización del profesorado es constante, etc.) pero también hay lugar para una sólida reflexión teórica y para la planificación cuidadosa de todos los detalles.

La educación infantil en el Reino Unido

En el Reino Unido el inicio temprano de la escolarización obligatoria (a los cinco años) ha marcado, y todavía determina hoy, la escasa oferta de educación preescolar. *En general, si en todos los países el desarrollo del preescolar se ha vinculado a los niños de clases sociales desfavorecidas, en el Reino Unido esta tendencia ha sido aún más patente.* La educación preescolar se ha visto sobre todo como compensación y la constatación de sus ventajas para el conjunto de la población infantil, independientemente de su origen social, ha sido lenta. No obstante, la demanda de los padres ha ido creciendo, especialmente a partir de los años sesenta, y los distintos gobiernos han procurado aumentar las plazas escolares en esta etapa. Este fin ha sido logrado parcialmente con la admisión temprana de los alumnos, a los cuatro años, en escuelas primarias. No obstante, para los niños más pequeños la provisión pública de programas preescolares es muy baja (inferior al 2 % de los niños de cero a cinco años), por lo que en los últimos años las familias que utilizan servicios privados reciben exenciones fiscales.

Para los niños más pequeños existen dos modalidades de cuidados organizadas: guarderías de día (*day nurseries*) o cuidadoras infantiles en familia (*childminders*). Debido a su escasa cobertura, las tradicionales niñeras (*nannies*) vuelven a ser cada día más frecuentes, sobre todo entre las clases acomodadas (actualmente se encuentran registradas unas 30.000, es decir, un número superior al de niños que asisten a centros de día). Si bien

generalmente estas modalidades dependen de los servicios sociales, se constata la tendencia en algunas autoridades locales de educación (*LEAs*) a que el servicio de educación se ocupe de toda la provisión o a que la coordinación entre éste y el servicio social sea mayor.

El preescolar, dirigido a niños entre tres y cinco años, puede llevarse a cabo en centros específicos (*nursery schools*) o, más frecuentemente, en secciones preescolares o preparatorias dentro de escuelas primarias (*nursery classes* o *reception classes*). Dado que su cobertura no es completa, existen unos criterios de prioridad para la admisión. En el caso del sector público la admisión está regida por la presunción de necesidad, esto es, por la existencia de desventajas sociales y/o educativas, entre las que cabe destacar: hijos de padres que trabajan; niños con un solo progenitor; hijos de estudiantes; hijos de familias con carencias económicas, sociales o culturales.

Los *objetivos* de la educación preescolar se centran en fomentar el desarrollo físico y mental y en formar buenos hábitos. Las *áreas* o materias de enseñanza para esta etapa no están definidas oficialmente, al contrario de lo que sucede en los niveles de primaria y secundaria, donde existe un curriculum nacional común para todo el país desde 1988. En el preescolar, si bien las autoridades locales de educación pueden perfilar el curriculum para las escuelas de su demarcación, en la práctica es el director quien decide lo que habrá de enseñarse.

La mayoría de los principios expresados por las asociaciones de educadores se refieren a la importancia educativa de esta etapa, al aprendizaje holístico o globalizado, al aprendizaje centrado en el propio niño, a la importancia de la autonomía y la autodisciplina, etc. No se considera como objetivo de esta etapa la enseñanza de contenidos y habilidades específicas y el juego es el método de enseñanza preferido.

Es muy frecuente que los niños británicos acudan a los centros preescolares a tiempo parcial (sólo una sesión, de mañana o de tarde) y también es frecuente que haya niños a jornada completa y parcial en el mismo centro, lo que dificulta la labor de los profesores.

Por lo que se refiere a la *financiación* de esta etapa, el servicio es gratuito en los centros financiados con fondos públicos.

El *profesorado* generalmente se forma en Politécnicos o Institutos de Educación Superior durante cuatro años, aunque cada día es más frecuente que la formación se realice en la Universidad. En este caso el estudiante, tras adquirir el *Bachelor* (equivalente a una Diplomatura) deberá realizar un curso de 36 semanas para obtener el Certificado de Educación de Postgrado.

Fuera de los sistemas institucionales de educación y cuidado, existe en el Reino Unido una experiencia que merece ser destacada tanto por sus características como por el desarrollo numérico que ha alcanzado: se trata de los denominados *grupos de juego* (*playgroups*). Los niños acuden a ellos para jugar juntos dos o tres veces por semana, en sesiones de aproximadamente

dos horas. La mayoría de los niños que asisten tienen entre dos años y medio y cuatro años. Un grupo de juego suele atender a un número de niños que oscila entre 20 y 24, bajo el cuidado de tres a cinco adultos. Normalmente en cada grupo de juego hay un animador, con formación específica, que asiste a todas las sesiones, para dar continuidad al grupo, y otros adultos que rotan. Todos ellos son remunerados. Es muy frecuente que los coordinadores de estos grupos sean madres con alguna formación educativa, generalmente profesoras o educadoras que dejan su trabajo cuando tienen niños pequeños y que vuelven a él cuando sus hijos entran en la escuela.

El programa generalmente alterna los juegos libres, sesiones supervisadas de grupo (canciones, cuentos) y manualidades.

En su origen, los grupos de juego nacieron de las necesidades sentidas por los padres de que sus hijos tuvieran un lugar donde encontrarse y jugar con otros niños. En la actualidad, no obstante, son un parte muy importante de la provisión de educación preescolar en el Reino Unido. Ofrecen un bajo coste y condiciones flexibles, en contraste con la provisión estatal, y permiten a los padres ejercer una verdadera capacidad de elección.

En 1990 había unos 18.000 grupos de juego registrados, distribuidos a lo largo del país, pero con una mayor presencia en el medio rural. Al no ser de carácter público, generalmente son organismos benéficos y privados los que se encargan de su administración y financiación, si bien con respecto a este último aspecto reciben ayuda de las autoridades locales.

A MODO DE CONCLUSIONES: ALGUNAS TENDENCIAS COMUNES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL EUROPEA

Si bien al comienzo de este artículo se han comentado los riesgos que puede entrañar realizar generalizaciones a partir del estudio de un pequeño grupo de países, parece conveniente intentar extraer algunos puntos comunes que permitan detectar acuerdos o tendencias compartidas en relación a la educación infantil en Europa.

Un hecho importante por su significación y relativa novedad, aún cuando hoy ya no nos resulte sorprendente, es que la práctica totalidad de los países consideran el preescolar como la primera etapa de su sistema educativo. Son pocas las excepciones a esta tendencia y generalmente coinciden con países, como los anglosajones, que comienzan la primaria antes que los demás.

Por lo que se refiere a su finalidad, del estudio comparado podría desprenderse que la escuela infantil no ha tomado aún una dirección claramente definida, considerándose en unas ocasiones como un espacio que facilita el desarrollo del niño y en otras como preparación para la enseñanza obligatoria. De hecho, en la educación infantil europea se detectan dos

modelos, que a veces coexisten en un mismo país: un modelo que podríamos denominar «familiar», que tiende a presentar la institución como un universo de juego, en un ambiente informal donde el niño recibe atención y cuidado, y un modelo escolar, donde el ambiente es más formal y la organización más orientada didácticamente. Este segundo modelo parece ir imponiéndose en la mayoría de los países, especialmente en los cursos más cercanos a la primaria, si bien el preescolar continúa siendo un nivel muy centrado en las necesidades del niño.

Por otra parte, parece claro que el desarrollo de los programas preescolares, más que otras etapas del sistema educativo, se encuentra estrechamente relacionado con las políticas asistenciales y familiares. Una correcta política familiar permite organizar la educación infantil de acuerdo a los intereses del niño y no a las necesidades de la familia y permite asimismo organizar la institución como complementaria al medio familiar y no como sustitutoria del mismo. En este sentido, resulta básico que el ámbito escolar no sea el único planteado para solventar todos los problemas de cuidado y atención de los niños, sino que éste se integre en otras soluciones de tipo social más amplio, dentro de las políticas generales de atención a la infancia. De esta manera sería posible no insistir excesivamente en el aspecto socio-asistencial de la atención preescolar, pudiendo orientarla a su finalidad más propia, la de potenciar el desarrollo infantil.

Dentro de las funciones de la escuela infantil sigue vigente su importancia como nivel compensatorio. Es un principio comúnmente aceptado que esta etapa es clave para fomentar el desarrollo cognitivo de los alumnos y para preparar a los niños de clases sociales más bajas para la escuela primaria, con vistas a reducir el fracaso escolar. Casi todos los países se esfuerzan por extender geográficamente el preescolar, prestando atención a las zonas más desfavorecidas. En este sentido, la introducción de medidas de discriminación positiva para determinadas zonas o grupos de alumnos está presente en casi todos los países desde los años ochenta.

En relación a los programas de enseñanza puede observarse que casi todos los países los han reformado en los últimos años, siendo la mayoría de ellos posteriores a los años ochenta. No obstante, es frecuente que como tales no existan programas oficiales obligatorios en esta etapa, sino que las escuelas gocen de un cierto margen de autonomía para definirlos. En los países donde existen programas oficiales se observa cómo algunos son más o menos tradicionales (por ejemplo en Francia o Bélgica), mientras otros, como el español, son específicos del preescolar y se centran en ámbitos de actividad del niño, más que en áreas de enseñanza. En general, es común que los programas tiendan a reforzar lo emotivo, expresivo y psicomotor y que dentro de lo cognitivo jueguen un papel central la comunicación y el lenguaje.

Las tendencias para la futura educación preescolar pasan en la mayoría de los sistemas europeos por una mayor atención al desarrollo de curricula

multiculturales en la etapa, así como por el énfasis en las nociones de cooperación, intercambio constructivo y, en general, todo lo que se refiere a la interacción social. Parece que también será frecuente en los próximos años el uso de ordenadores en las escuelas infantiles. La integración de alumnos con necesidades especiales se impone de forma generalizada en todos los sistemas, aún cuando sigue encontrando fuertes resistencias en algunos sectores.

Otro tema importante que despierta preocupación en todos los países europeos es el de la calidad de la atención educativa en esta etapa. Si bien no resulta sencillo llegar a una definición precisa de criterios de calidad en la educación infantil, todos los sistemas establecen una serie de normas cada vez más precisas en cuanto a recursos, instalaciones, número de niños por adulto, etc.

En casi todos los países se realizan esfuerzos para armonizar y dar continuidad al preescolar con la primaria, tanto por lo que se refiere a los programas como a la organización y a la didáctica. No obstante, es frecuente que todavía ambas etapas respondan a dos culturas pedagógicas distintas y se encuentren dificultades en la transición de una etapa a otra. Posiblemente en los próximos años las diferencias se vayan acortando, entre otras razones por existir una tendencia clara a unificar la formación del profesorado que trabaja en ambas etapas.

En los últimos años se ha producido en algunos países un hecho importante, que posiblemente suponga un cambio notable dentro de los sistemas educativos europeos si se define como una tendencia para los próximos años. Se trata del adelanto de la edad de escolarización obligatoria, bien sea unificando de alguna manera el preescolar y la primaria, bien estableciendo algún curso de preescolar obligatorio. En esta línea se encuentra el caso de Holanda, comentado anteriormente, pero también los de Luxemburgo (que ya en 1976 decretó obligatorio el último curso de preescolar), la República Federal de Alemania (en algunos de cuyos *Länder* los niños deben empezar la escuela a los cinco años) o Grecia, que paulatinamente va estableciendo la obligatoriedad de un año de preescolar en algunas zonas del país.

No obstante lo anterior, en las tendencias para el futuro de la educación infantil aún no se perfila de una manera clara la cuestión de la obligatoriedad, que sigue siendo un tema objeto de debate en la mayoría de los países. Lo que sí parece ser una línea definida es la generalización de esta etapa al conjunto de la población infantil, incluso anticipando las edades de entrada en la misma, y la ampliación progresiva de su gratuidad. Esta tendencia puede explicarse tanto en respuesta a la creciente demanda de los padres como a la constatación, por parte de los especialistas, de la importancia que los factores ambientales juegan en el desarrollo del niño en los primeros años y, por consiguiente, de los beneficios que una adecuada educación infantil puede suponer.

BIBLIOGRAFÍA

- BUZZI, C. (1993). «Per un nuovo quadro normativo della scuola per l'infanzia». En *Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, 63, 157-172.
- CARMENA, G. et al. (1990). «Escuelas infantiles en Europa. Atención a la infancia: cuidados organizados para niños en edad preescolar». En *Revista de Educación*, 291, 373-385.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (1988). *Childcare and Equality of Opportunity*. Bruselas: Commission of the European Communities.
- COMUNE REGIO EMILIA (1984). *L'occhio se salta il muro. Una esperienza de educazione infantil*. Madrid: MEC-CAM.
- COMUNIDAD AUTONOMA DE MADRID (1990). *Modelos y experiencias de Educación Infantil. Actas del Congreso Internacional de Educación Infantil*. Madrid: Consejería de Educación de la CAM, 3 vols.
- CURTIS, A. (1992). «Early Childhood Education in Great Britain». En WOODILL, G. A., BERNHARD, J. y PROCHNER, L. (eds.), *op. cit.*, 231-248.
- DAVID, T. (1990). *Under Five - Under-Educated?* Milton Keynes, Open University Press.
- EGIDO, I. (1994). «La educación infantil en el entorno europeo: evolución y problemas pendientes». En RUIZ BERRIO, J. (ed.), *Educación y marginación social. Homenaje a Concepción Arenal en su centenario*. Madrid: Facultad de Educación-Comunidad Autónoma de Madrid.
- , y VILLALAIN, J. L. (1993). «La educación infantil en el ámbito internacional». En LEBRERO, M. P. (dir.), *op. cit.*, 577-698.
- GAMMAGE, P. (1989). «Escuelas infantiles». En HUSEN, T. y POSTLETHWAITE, T. N. (eds.), *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Vol. 4. Barcelona: MEC/Vicens-Vives, 2353-2356.
- ENGBERG, A. (1987). *Education in Denmark. Early Childhood and Pre-school Education in Denmark*. Copenhagen: Danish Ministry of Education.
- LEBRERO, M. P. (dir.) (1993). *Especialización del profesorado de Educación Infantil (0-6 años)*. Módulo 2-2. Madrid: MEC/UNED.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1993). *Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale. 1993*. Paris: La documentation Française.
- MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN WETENSCHAPPEN (1988). *The Dutch Education System*. Zoetermeer: Central Information, Library and International Relations Division.
- (1989). *Richness of the uncompleted. Challenges facing Dutch education. Report to OECD*. Zoetermeer: Central Information, Library and International Relations Division.
- MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (1990). *Situação da educação infantil nos estados membros da CEE*. Lisboa: Unidade Nacional de Eurydice.
- MINISTERIO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (1991). *Decreto 3 giugno 1991. Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali*. Roma: MIP
- MOSS, P. (1990). *Cuidado de los hijos e igualdad de oportunidades. Red Europea de formas de atención a la infancia*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, vol. 1.
- LE NORMAND, M. T. (1992). «Early Childhood Education in France». En WOODILL, G. A.; BERNHARD, J., y PROCHNER, L. (eds.), *op. cit.*, 205-216.

- PISTILLO, F. (1987). «Educazione e custodia dell'infanzia in Italia: profilo storico». *Ricerca Educativa*, 2, 29-41.
- PROCHNER, L. (1992). «Themes in late 20th-century child care and early education: a cross-national analysis». En WOODILL, G. A.; BERNHARD, J., y PROCHNER, L. (eds.), *op. cit.*, 11-19.
- VELLOSO, A. (1993). «Organismos internacionales y su incidencia en la educación infantil». En LEBRERO, M. P. (dir.), *op. cit.*, 701-721.
- WOODILL, G. A.; BERNHARD, J., y PROCHNER, L. (eds.) (1992). *International Handbook of Early Childhood Education*. Nueva York: Garland.
- ZANI, G. L. (1993). «I nuovi orientamenti italiani nella prospettiva europea». *Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, 63, 139-156.