

A mejor profesorado, mejor educación. El desafío de una Educación Infantil de calidad.

Miguel A. Zabalza Beraza,
M^a.Ainoa Zabalza Cerdeiriña

España

Resumen

El documento de la OCDE *Starting Strong III* (2012) ha señalado con claridad que la Educación Infantil es una fuente de beneficios para padres, niños y sociedad, pero matiza que esos beneficios vienen condicionados por la calidad de los servicios que se ofrezcan. La propia OCDE (*Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, 2005*) planteaba que la calidad de la Educación Infantil dependía de la calidad de sus educadores. Partiendo de ambos convencimientos, los autores tratan de establecer los factores que condicionan una buena formación del profesorado para la Educación Infantil. Se vincula la formación del profesorado a 4 factores internos a las instituciones formadoras: (1) la idea de infancia y de escuela infantil que sirve de soporte al proyecto formativo; (2) la peculiaridad de la universidad como contexto de formación; (3) las/los estudiantes que ingresan en la carrera y (4) la cultura del medio al que se pertenece. Más allá de las instituciones formativas, en relación al espacio externo, otros cuatro factores condicionan, también, la formación del profesorado: (5) la tradición predominante en la formación de profesionales para la Educación Infantil; (6) las políticas curriculares que enmarcan los procesos formativos; (7) el *benchmarking* como referente

Better Teachers for Better Early Childhood Schools. The challenge of quality.

Miguel A. Zabalza Beraza,
M^a.Ainoa Zabalza Cerdeiriña,

Spain

Abstract

The OECD document, *Starting Strong III* (2012), has clearly indicated that pre-primary education is a source of benefits for parents, children and society, but the same document clarifies that those benefits are conditioned by the quality of the services offered. Another OECD document (*Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, 2005*) argued that the quality of pre-school education rely on the quality of their teachers. Based on both evidences, the authors try to analyze several factors that determine a good teacher training for this educational period. Pre-school teachers education is related to four training institutions internal factors: (1) the idea of early childhood and early childhood school that supports the training project, (2) the uniqueness of the university as a training context, (3) the students who enter the career and (4) the culture of the place to which each of them belongs. Beyond the educational institutions, other four factors influence teacher training too: (5) the predominant tradition in the training of professionals to pre-primary education, (6) the curricular policies that frame the learning processes, (7) the benchmarking as a process to establish the quality of our training proposal and (8) the childhood policies that establish the

global de contraste para establecer la calidad de nuestra propuesta formativa y (8) las políticas de infancia que establecen el marco normativo en que se desarrolla la Educación Infantil.

Palabras clave: Educación Infantil, Formación de profesores, Políticas de infancia, Calidad en la Educación Infantil, Currículos universitarios.

regulatory framework in which pre-primary education should be developed.

Key words: Early childhood education, Teacher education and training, Early childhood policies, Early childhood education quality, Higher Education curricula.

Introducción

La formación del profesorado para la Educación Infantil abarca un ámbito tan amplio de cuestiones y problemáticas que no es fácil situarse en él. Tampoco lo es lograr una posición que permita formarse una visión de conjunto de la problemática que implica. Esa complejidad es patrimonio de muchas profesiones, incluida la del profesorado, pero adquiere matices de especial consideración cuando hablamos de la Educación Infantil, pues en este ámbito todos los elementos que conforman el contexto de la profesión resultan demasiado borrosos: se discute si lo que llamamos educación lo es o pertenece más bien al ámbito de la acción social y los cuidados; se discute si el objeto de la actuación de los profesionales son los niños o habría que ampliarlo a sus familias; existen enfoques contrapuestos sobre la naturaleza, estructura y organización de las instituciones llamadas a atender a los niños y niñas de esas edades (sobre los espacios, los tiempos, las actividades, los recursos). En definitiva, este contexto de borrosidad complica la toma de decisiones que deberían servir de base a la formación de los profesionales destinados a ejercer su función en el ámbito de la Educación Infantil.

No es por tanto de extrañar, que siendo las fuentes y fundamentos de la formación tan variados y complejos, lo sean, también, las tradiciones que sobre formación del profesorado se han ido implantando en los diferentes países. En ese marco global, resulta muy difícil adoptar una postura comprensiva

que trate de relacionar todos los elementos. Las instituciones internacionales que lo han intentado acaban produciendo materiales de difícil lectura y escasa aplicabilidad en los que cada país va contando lo que se hace en su contexto siempre bajo una lectura necesariamente simple y descriptiva. Eso ha sucedido, por ejemplo, con el por otra parte estupendo documento de la OCDE *Starting Strong III* (2012) en el que se recogen las opciones que han adoptado un numeroso grupo de países pertenecientes a la organización. Y, aunque más centrado en unas áreas territoriales específicas (España y Latinoamérica), algo parecido ocurre con el documento de la OEI, *Formación de docentes y educadores en Educación Infantil* (2008).

Con todo, ambos informes resultan muy interesantes por su punto de partida, por las preguntas a las que intentan responder y por la estructura desde la que plantean el análisis de la Educación Infantil y sus profesionales. El documento de la OCDE se plantea la calidad como la condición básica de una buena Educación Infantil:

“Early childhood education and care can bring a wide range of benefits- for children, parents and society at large. But the magnitude of the benefits is conditional on <quality>” (p.9)¹.

El propio documento aclara esta idea: “Un numeroso grupo de investigaciones ha constatado que la educación y los cuidados a los niños pequeños comporta un amplio espectro de beneficios como, por ejemplo, mejor bienestar infantil y mejores resultados

¹ “El cuidado y la educación infantil pueden traer una amplia gama de beneficios para los niños, los padres y la sociedad en general. Pero la magnitud de esos beneficios está condicionada por la <calidad>”

de aprendizaje que actúan como base para el aprendizaje a lo largo de la vida; mayor equidad en el desarrollo infantil y reducción de la pobreza; el incremento de la movilidad social intergeneracional; mayor participación de las mujeres en el mercado de trabajo; incremento de los índices de natalidad; y un mejor desarrollo económico y social de la sociedad en su conjunto” (p.9). Pero todos esos beneficios, insiste, están condicionados por la calidad. Incluso aunque aumente el acceso a los servicios para la infancia, si éstos no prestan atención a la calidad de lo que allí se ofrece, no se constatan beneficios significativos ni para los niños ni para la sociedad que los ofrece.

Resulta muy importante esta referencia a la calidad. No sólo por lo que tiene de condición que influye en que los niños pequeños y sus familias se puedan beneficiar de los servicios que se les ofrecen, sino por lo que tiene de llamada de atención al espejismo de los números y de los índices de cobertura en los que se basan algunas políticas de infancia. Es importante y justo que la Educación Infantil llegue al mayor número de familias y contextos posible pero lo es, igualmente, que la oferta se les haga en buenas condiciones. Y, por otra parte, la cuestión de la “calidad” de la Educación Infantil, nos lleva de forma directa a la formación del profesorado. Sato (1992) planteó una interesante visión de la calidad como una estructura que se asienta sobre tres dimensiones: la calidad de diseño, la calidad de procesos, la calidad de resultados.

A la primera la denominó “calidad de diseño” que se refiere al conjunto de componentes de que se dota a una institución o una situación para que ésta pueda cumplir sus objetivos y la señaló como una de las condiciones básicas de la calidad. La calidad de diseño depende de las gerencias y los responsables políticos, de quienes tienen la capacidad de establecer una correcta planificación de los procesos a desarrollar y de los recursos necesarios para llevarlos a cabo (tanto materiales, como organizativos y personales). No se pueden pretender grandes objetivos con escasez de recursos y en condiciones precarias. Resulta impensable que

una factoría pueda fabricar un vehículo de alta gama si la inversión que se ha hecho en ella se corresponde con las necesidades de fabricación de un utilitario. Lo más que se les podrá pedir es que fabriquen utilitarios de calidad. En educación, no siempre somos capaces de visualizar esta primera condición de una buena Educación Infantil. Menos ahora que hemos entrado en una situación de crisis y los recortes se aplican indiscriminadamente sobre todo tipo de actuaciones sociales. Sobre esa cuestión poco cabe hacer a los profesores y a quienes los formamos salvo, obviamente, aquello que nos corresponde como ciudadanos preocupados.

Más importante, en nuestro caso, es el segundo pilar de la calidad: la “calidad de proceso”. Así como la calidad de diseño dependía de las gerencias y de los responsables políticos; la calidad del proceso depende de los técnicos y profesionales. Sólo cuando hay buenos profesionales de la educación se consiguen resultados educativos de calidad. Tampoco es infrecuente que los profesionales nos instalemos tanto en la adscripción de culpas y responsabilidades a los otros (el Gobierno, la Administración Educativa, los directivos de las instituciones, las familias e, incluso, los propios niños) que olvidemos que el que las cosas se hagan bien depende de nosotros. No sólo de nosotros, pero sobre todo de nosotros. Y en ese nosotros, hemos de incluir tanto a los profesionales de la Educación Infantil como a quienes nos encargamos de su formación. Resulta interesante, a este respecto, la reflexión que el escritor y periodista español Javier Marías hacía en relación a la crisis que nos atenaza: “Llama mucho la atención que aquí todo el mundo se pregunta qué va a pasar pero pocos se preguntan qué podemos hacer nosotros”. A esa cuestión vamos a dedicar este artículo, a lo que podemos hacer por mejorar la Educación Infantil sobre la base de la formación de los maestros y maestras destinados a desarrollarla.

Finalmente, la tercera de las dimensiones de la calidad es la “calidad de resultados” que, como parece obvio, no es sino subsidiaria de las dos dimensiones ya mencionadas, el diseño y los procesos. De

todas formas resulta interesante hacernos conscientes en nuestro contexto de hasta qué punto nos hemos acostumbrado a analizar la calidad de los resultados al margen de los otros elementos de la calidad (diseño y procesos), que son los que le dan sentido. Los informes internacionales, las estadísticas sobre pruebas de resultados se quedan en eso, en meras consideraciones sobre las consecuencias de unos factores que no se analizan.

Del documento de la OCDE podemos extraer, por tanto, la condición de la calidad. Del documento de la OEI podríamos tomar como punto de partida, las interesantes preguntas que se plantea como ejes del guión que desean seguir en sus consideraciones generales: “¿cuál es el horizonte de la Educación Infantil?, ¿cuál es el horizonte de la formación de docentes y educadores?, ¿qué retos deben enfrentar los procesos de formación de docentes?” (p. 10). La cuestión que a nosotros nos afecta es claramente la segunda, pero resulta obvio que no se puede afrontar ese aspecto sin tener clara la respuesta a la primera. Y de la forma en que

nos planteemos ambas se derivará los retos y prioridades que nos vayamos a plantear en relación a la tercera.

En definitiva, y volviendo a la idea de complejidad con la que iniciábamos esta introducción, la formación de maestros y educadores para la Educación Infantil constituye un exigente proceso de preparación de profesionales que estén en condiciones de concebir y desempeñar las tareas educativas y de cuidado con los niños y niñas pequeños de tal manera que respondan al alto nivel de expectativas que se proyecta sobre ellos y sobre su trabajo. Si lograr una Educación Infantil de calidad pasa por formar a buenos profesionales; el lograr una buena formación de los educadores de infancia pasa por tomar en consideración todo un conjunto de factores que condicionan el sentido, los contenidos y la organización de los procesos de formación. El siguiente gráfico trata de representar el marco de contextos que definen (y, por tanto, potencian o dificultan) la formación de profesores para la Educación Infantil:

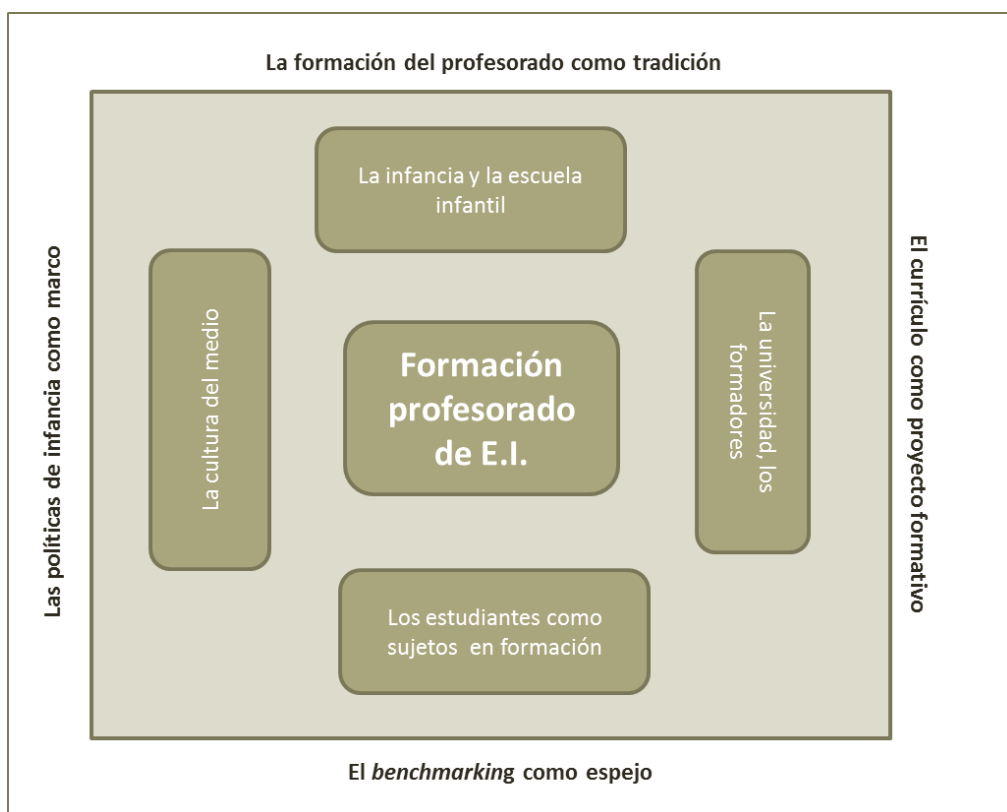


Gráfico 1: Condicionantes de la Formación del profesorado de E.I. (Elaboración propia).

Lo que nos intenta aclarar el gráfico es dónde situar la formación del profesorado de la Educación Infantil. De hecho, el punto de partida es considerar que no se trata de un tema que se pueda abordar al margen de los contextos que lo enmarcan y le dan sentido. En el esquema que aquí se ofrece, se establece un doble espacio: un espacio interno y uno externo. En el espacio interno aparecen los factores que condicionan el trabajo a desarrollar en las instituciones formativas: constituyen elementos vinculados a los procesos y cuya variación, para obtener una mejor formación del profesorado, está en buena parte en nuestras manos. En el espacio externo aparecen elementos que van más allá de lo que, normalmente, se puede alterar desde dentro de las instituciones formativas y acaban por tanto, funcionando como invariantes o contexto de condiciones de lo que en ellas se puede hacer.

En ese espacio interno, la formación del profesorado de Educación Infantil constituye un ámbito de actuación que se halla muy estrechamente vinculado a 4 contextos que actúan como fuentes de definición de lo que la formación debe ser:

1. La infancia y la escuela infantil. Parece fuera de lógica pensar la formación de profesores al margen de lo que se siente, se sabe o se vive en relación a la infancia. La forma en que representamos la infancia (cómo son los niños, cómo se desarrollan, cómo aprenden, cómo se relacionan, etc.) constituye la base de nuestros planteamientos educativos. Y sin embargo, salvo excepciones, poco se han modificado los planes de estudio universitarios de los últimos años a pesar de los avances de las neurociencias, la aparición de las tecnologías, o los reclamos de la multiculturalidad.
2. La universidad y el profesorado universitario. Cuando hablamos de formación de profesores (sobre todo si quienes lo hacen son profesores universitarios) solemos referirnos a lo que deben ser, saber o hacer los futuros profesores, pero en realidad, de lo que deberíamos hablar, es de lo que debemos ser, saber y hacer nosotros mismos, profesores universitarios encargados de su formación para que ellos y ellas progresen en la dirección adecuada. Esa mirada hacia nosotros mismos resulta fundamental: quiénes somos los formadores de profesores, qué experiencia profesional tenemos, en qué nos hemos formado y qué sabemos en realidad, qué y cómo trabajamos con nuestros estudiantes, qué tipo de relación mantenemos con el resto del profesorado de la carrera, etc. Esas son las cuestiones clave en la formación de los futuros educadores (Altet, Paquay y Perrenoud, 2007).
3. Los (sobre todo, las) estudiantes con las que trabajamos. Pertenecen a una generación muy diferente a la que pertenecemos sus profesores y eso genera no pocas disonancias en las expectativas mutuas. Por otro lado, su formación constituye un proceso bifocal en el que, por un lado, hay que atender a las demandas que les hace su profesión futura pero, por otra, ellos mismos están en proceso de formación como jóvenes adultos que están construyendo su proyecto de vida, consolidando sus convicciones y valores y buscando su propio puesto en el mundo, no solamente en la profesión.
4. Finalmente, está la cultura del medio en que vivimos y a la que nuestros estudiantes pertenecen. La formación de profesores tiene en este campo un importante dilema entre lo global y lo local. En el mundo abierto en el que vivimos se impone, con frecuencia, lo global. Eso podría no constituir un problema especial en relación a nuestros estudiantes ya adultos y con una suficiente vinculación a su propio medio. Pero como futuros profesionales que trabajarán con niños pequeños han de desarrollar una especial sensibilidad hacia la cultura propia y próxima, que constituirá el armazón principal del trabajo que vayan a desarrollar con ellos y con sus familias.

La formación de profesores de niños pequeños ha de construirse, por tanto, en torno a estos 4 ejes que precisarán de revisiones periódicas para incorporar los ajustes que sean necesarios. Esta flexibilidad es algo de lo que no andamos sobrados. Pero más allá de estos cuatro referentes internos, la formación del profesorado de Educación Infantil viene condicionada por los otros 4 importantes factores externos que completan el cuadro:

- a) La tradición en la formación de profesores y, en general, en las políticas de profesorado. Las culturas formativas y de ingreso en la carrera imponen fuertes restricciones al cambio, por eso existen tantas diferencias entre unos países y otros. La importancia que se le otorga al título como requisito de inclusión-exclusión de la carrera; el sentido más teórico o práctico de la formación; la mayor o menos vinculación con las escuelas durante la formación; la necesidad de una prueba final (oposición) para el ingreso en la carrera, etc. son elementos que prefiguran las condiciones en que se desarrollará la formación.
- b) El currículo formativo que ofertan las universidades. El currículo considerado no solamente como contenidos a aprender, sino como estructura de los saberes que se ofrecen y como coreografía de los aprendizajes que se favorecen: resulta muy diferente formarse en un sistema de disciplinas individuales y aisladas que en un sistema modular; hacerlo en un marco didáctico en el que priman las lecciones magistrales o en otro en el que se trabaja por proyectos o resolución de problemas.
- c) El benchmarking como forma de contraste en relación a otras instituciones formadoras de especial reconocimiento en el ámbito nacional e internacional. La búsqueda de modelos de “buenas prácticas” formativas resulta un elemento fundamental para poder romper las inercias a las que

suele conducir un modelo institucional concéntrico, más preocupado por atender los intereses de las personas que están dentro que por acomodarse a las demandas que el ejercicio profesional plantea.

- d) Finalmente, se han de considerar las políticas de infancia y de familia como marco general de dispositivos, recursos, exigencias y modelos de actuación al que se habrán de integrar nuestros estudiantes cuando egresen.

Somos conscientes de que no es que aporten mucho los modelos explicativos excesivamente complejos, pero entendemos que ninguno de estos elementos puede desconsiderarse a la hora de analizar la formación del profesorado para la Educación Infantil. Hay que huir de la tentación de pensar la formación como el conjunto de años que un estudiante ha de pasar en la universidad o el número y tipo de materias que habrá de estudiar. La formación posee una estructura poliédrica con muchos elementos a tomar en consideración. Lo que nos ha solido pasar es que hemos disociado la formación de los elementos que le dan sentido y, al final, se nos ha convertido en un listado de materias, una estructura burocrática y rígida.

En el marco de estas coordenadas se moverá este texto. Y no es poca cosa haber llegado a elaborar un esquema. Como confesaba la Dra. Carlino (2006), el autor (en este caso, los autores) se remueve inquieto dando vueltas al tema sobre el que ha escribir hasta que logra diseñar un esquema:

“Y trabajé mucho, inquieta, hasta encontrar una estructura o eje organizador, lo cual ocurrió hace dos días. Durante ocho días estuve pensando cuál sería ese eje... hasta que “se me hizo la luz” y eso fue posible por el hecho de haber podido sostener el trabajo de pensar, con ayuda de la escritura, durante más de una semana de incertidumbre.” (p.8)

A partir de ese momento, una vez organizado el container, la tarea se hace más sencilla, no porque sea simple, sino porque te desazona menos. El siguiente paso es ir colocando tus propias ideas y las que vayas

seleccionando de tus lecturas en su lugar adecuado, esto es, construir un discurso coherente. Vamos a ello.

Formar maestros/as de Educación Infantil: la construcción de la identidad.

¿Qué somos o qué son las maestras y maestros de Educación Infantil? Todos los elementos del anterior gráfico son importantes pero, en realidad, la cuestión fundamental que habremos de plantearnos proviene de un elemento transversal a todos ellos: la identidad. No siempre se tuvo, ni se tiene, clara la idea de la identidad profesional de los enseñantes, menos aún de los de Educación Infantil. ¿Qué se hace en Educación Infantil, se enseña, se cuida, se atiende?, ¿qué es educar a niños pequeños, una profesión o un trabajo?

Al margen de cuestiones laborales y de salario (pero sin olvidarlas), a quienes pertenecemos a este espacio de la educación, nos gusta pensar que las maestras de Educación Infantil son profesionales en el pleno sentido de lo que pertenecer a una profesión significa: unos conocimientos especializados; el dominio de unas técnicas capaces de afrontar las demandas que se nos plantean; un trabajo en el que debes asumir responsabilidades y tomar decisiones en base a tu propio juicio; unas actitudes propias de quien se siente comprometido con el ejercicio de una función relevante para la sociedad. Podríamos añadir, como otro elemento relevante, la vocación pero, lamentablemente, eso solo añadiría más leña al fuego.

En el año 1966, la Unesco tomaba postura a favor de esta visión profesional:

“La enseñanza debe ser considerada una profesión cuyos miembros aseguran un servicio público; tal profesión requiere no sólo conocimientos profundos y competencias específicas, adquiridas y mantenidas a través de estudios rigurosos y continuado sino, también, un sentido de

la responsabilidad individual y colectiva en relación a la educación y al bienestar de los alumnos” (art. 6).

Y en esa misma recomendación, la Unesco insistía, como vimos que también hacía la OCDE, en la importancia del profesorado en la búsqueda de la calidad:

“Debería reconocerse que el progreso de la educación depende, en gran parte, de la formación y competencia del profesorado, así como de las cualidades humanas, pedagógicas y profesionales de cada educador” (punto 4).

Con todo, esta cuestión de la profesionalidad no convence a todo el mundo. Algunos movimientos sindicales no quieren ni oír hablar de profesionalidad docente (término que atribuyen a las nuevas políticas neoliberales) y prefieren defender una visión estrictamente laboral (de “trabajadores de la enseñanza”, y en muchos casos, “por cuenta ajena”) para el profesorado. En su opinión, la idea del profesionalismo sólo es una coartada para cargar con mayores responsabilidades a los docentes encomendándoles funciones que no figuran en sus contratos de trabajo y convenios colectivos y por las que tampoco reciben remuneración.

Vinculada a esta idea de la profesionalización suele estar la del reconocimiento social, otro de los grandes asuntos que indirectamente afectan a la formación de profesores. Le afectan en cuanto a las características de los estudiantes que acceden a esa carrera y a las expectativas de futuro con que llegan, en cuanto al nivel de exigencias que los estudios plantean, en cuanto al salario que se les ofrece, en cuanto a su posición en esas jerarquías implícitas que en el mundo de las profesiones y en el seno de cada una de ellas se van consolidando (¿por qué tiende a otorgársele una mayor relevancia profesional al profesorado de secundaria que al de Educación Infantil?). Por eso, suenan tan interesantes y esperanzadoras las palabras con las que la Universidad de Victoria, en Nueva Zelanda, presenta su carrera de profesorado de Infancia:

Early childhood teachers are among the most influential and important members

of the community. The teaching and care that they offer lay the foundation for success in education, and in life. Our Early Childhood programmes prepare graduates to take on this responsibility with confidence, and enjoy the excitement, creativity, and challenge of working with young children.²

La primera urgencia a resolver en la formación del profesorado de la Educación Infantil tiene que ver con la recuperación del valor y relevancia social de su trabajo. Ellas y ellos están llamados a formar parte del grupo de personas “más influyentes e importantes de la comunidad” porque “la enseñanza y los cuidados que ellos ofrecen sientan las bases para el éxito en la educación y en la vida”. Y, quizás más importante aún, la universidad que ofrece esos estudios, se lo cree y lo dice públicamente. Y cabe suponer que espera que los estudiantes que accedan a esa carrera, lo hagan con esas mismas expectativas. Lamentablemente no siempre ha sido así. Durante mucho tiempo se pensó que cuidar de los niños pequeños era una tarea que requería de mucha paciencia pero de escasa profesionalidad. Que era una tarea de mujeres porque la naturaleza las había preparado mejor para el cuidado de los niños. Que era un trabajo complejo (por la intensidad de la atención que requieren los niños) pero sin demasiadas exigencias técnicas pues el objetivo era mantenerles entretenidos y vigilados. Una visión, como puede entenderse, bien alejada de la conciencia que poco a poco se ha ido gestando sobre la importancia de los primeros años de la vida de los niños y sobre los beneficios que para el desarrollo infantil supone una buena educación temprana. Esas ideas parcas y reductivas de profesión educativa han constituido una fuerte cortapisa en el desarrollo de este segmento de la profesión docente.

La formación del profesorado desde los parámetros del perfil profesional y de las condiciones contextuales en las que dicha formación se realiza (el espacio interno del modelo).

Cuando la función social de las profesiones está clara, el diseño de la formación de esos futuros profesionales no suele presentar dificultades añadidas importantes. Más complejo es el diseño cuando tales funciones resultan borrosas, o son muchas o no existe un acuerdo generalizado al respecto. En cualquier caso, ninguna profesión puede pensarse en el vacío sino en relación al desempeño que se espera que los profesionales de ese campo desarrollen, el perfil profesional.

En ese espacio interno de condiciones y factores de la formación de maestros y maestras de Educación Infantil hemos identificado 4 grandes campos de referencia.

La formación del profesorado desde la visión de la infancia y de la escuela infantil.

La pregunta básica que nos podemos plantear en este apartado es cuál es la visión de la infancia de la que se ha de nutrir, a día de hoy, la formación de educadores. Los estamos preparando para trabajar educativamente con qué tipo de niños. Han cambiado mucho los niños en los últimos 25 o 30 años. ¿Ha cambiado en esa misma proporción y orientación la formación de nuestros egresados?

Dos aspectos presentan una especial relevancia en lo que se refiere a la visión de los niños y niñas pequeños: la percepción del trabajo a realizar con ellos y la forma en que dicha visión se proyecta sobre los distintos modelos de escuela infantil.

² Universidad de Victoria: <http://www.victoria.ac.nz/home/study/undergrad/earlychildhoodteacheducation>



Gráfico 2: cuatro perspectivas sobre la infancia.
(Elaboración propia).

En el gráfico anterior (necesariamente simplista y reductivo) podemos ver con claridad el contraste entre diversas formas de conceptualizar el trabajo a realizar con niños y niñas pequeños. En el primer eje tenemos dos polos contrapuestos:

- La visión de los niños como seres vulnerables, necesitados de atenciones que den respuesta a sus necesidades básicas de seguridad, adaptación, higiene, actividad y juego, alimentación, etc. da pie a una perspectiva centrada en los CUIDADOS que las personas adultas a su cargo deben proporcionarles.
- Por el contrario, una visión de los niños pequeños como sujetos en desarrollo, inteligentes, creativos, capaces de aprender, enriquecerse cognitivamente y resolver cuestiones cada vez más complejas, da pie a una perspectiva centrada en la EDUCACIÓN como actividad formal desarrollada por personal experto.

En el otro eje, nos encontramos con dos visiones de la infancia igualmente contrapuestas:

- La visión del desarrollo infantil como la consecuencia de la progresiva madurez que los niños y niñas pequeños van alcanzando a medida que pasa el tiempo. El trabajo a realizar con ellos

es el de “dejarles crecer” y situarlos en contextos seguros y ricos en los que ellos puedan desplegar sus potencialidades innatas. Es el NATURALISMO, la visión roussoniana de la educación.

- La visión del desarrollo infantil como un proceso regulado desde fuera del propio niño. En su nacimiento, los niños son tanquam tabula rasa, un vacío que hay que ir rellenando poco a poco a través de los estímulos e influencias externas. El ambiente y la intervención externa adquieren una gran importancia. Es lo que llamamos el INSTRUCCIONISMO, la visión lockeana de la educación.

Si estas cuatro visiones de la infancia y de su desarrollo las proyectamos sobre los servicios a la infancia y, entre ellos, las escuelas infantiles, tendremos 4 grandes modelos de escuelas:

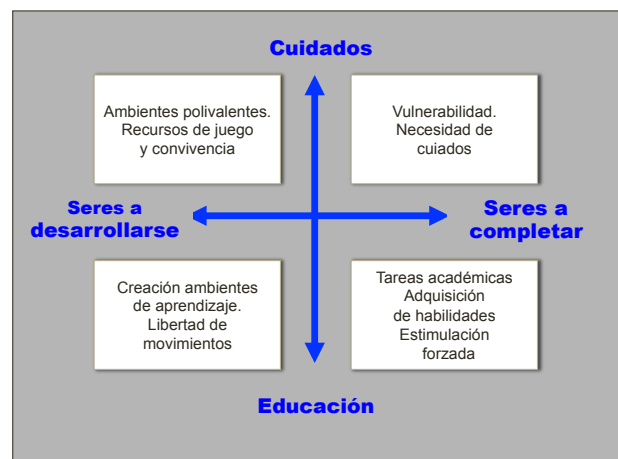


Gráfico 3: cuatro modelos de escuela infantil.
(Elaboración propia).

Al final, podemos ver que la formación de educadores podría adquirir orientaciones muy diferentes en función de la imagen que nos hagamos de la infancia y del papel de las escuelas en su desarrollo.

- Entre el eje de los cuidados y la visión de los niños y niñas como seres a desarrollarse tenemos los servicios a la infancia en los cuales, lo que se pretende, es ofrecer a los niños ambientes seguros y ricos para que ellos vayan desarrollando autónoma-

mente sus capacidades sobre la base del juego y las relaciones con los otros niños. Requiere de adultos sensibles a las necesidades de los niños y con capacidad para crear ambientes estimulantes. No es un modelo escolar sino de cuidado de los niños. El nivel profesional de los cuidadores no precisa ser alto (aunque tanto mejor cumplirán su función cuanto mejor formados estén);

- b) Entre el eje de los cuidados y la visión de los niños como seres a completar tenemos una visión de las escuelas infantiles como espacios en los que profesionales de los cuidados a la infancia sustituyen a las familias en la prestación de dichos cuidados. Su función no es de “enseñar” y por tanto no suele tratarse de modelos escolares. La función que desempeñan es el cuidado (que, efectivamente, en algunos casos puede ser un cuidado especializado en función de las características de los niños atendidos). Es más frecuente en el periodo de los 0 a los 3 años.
- c) Entre el eje de la visión de los niños como seres a completar y el eje de la educación están las escuelas infantiles más típicamente intervencionistas. Los profesionales han de ser técnicos que dominen los procedimientos y estrategias para lograr que los niños y niñas vayan aprendiendo cosas a través de estímulos directos, de actividades planificadas, de recursos didácticos especializados. Es la escuela de las fichas, de las intervenciones dirigidas a promover aprendizajes y desarrollar destrezas que los niños no poseen. Los profesionales que las atienden han de ser buenos técnicos y dominar las estrategias para que los niños vayan adquiriendo competencias cada vez más especializadas.
- d) Entre el eje de la visión de los niños como seres a los que hay que dejar que se vayan desarrollando autónomamente y el eje de la educación, nos

encontramos con un tipo de modelos de escuelas infantiles muy basadas en la creación de ambientes ricos y estimulantes que propicien la actividad libre y escasamente regulada. Los profesionales que las atienden tienen que saber mucho de desarrollo infantil y de manejo de ambientes. Su intervención es más indirecta, no son enseñantes sino facilitadores del trabajo de los niños a los que dejan seguir su propio ritmo de desarrollo.

Omne exemplum claudicat (todo ejemplo cojea), decían los romanos y eso pasa con los modelos que pretenden esquematizar en exceso la realidad. Los modelos nunca son puros, siempre hay trasvases de unos a otros. También sucede eso en lo que se refiere al esquema que presentamos. Los tipos de escuela infantil que en él aparecen no son excluyentes y no es fácil identificarlos con escuelas reales que conozcamos (o quizás sí). Pero puede servir de marco de referencia para poder entender que orientarse por uno u otro de los modelos afecta de manera clara al enfoque que vayamos a dar a la formación de los futuros educadores de infancia. En cualquier caso, en nuestro contexto, las escuelas infantiles pertenecen, sobre todo, a los dos últimos modelos: las hay más centradas en el niño y en su desarrollo autónomo y las hay más intervencionistas en las que se formalizan más los procesos para que los niños vayan asentando conocimientos y destrezas planificados de antemano.

Esa perspectiva más general puede completarse, de cara a la formación de los futuros profesores, con una revisión de las funciones que están llamadas a cumplir las escuelas infantiles. En nuestra opinión, las funciones esenciales de la escuela infantil se pueden agrupar en las 4 siguientes:

1. potenciar el desarrollo de los niños y niñas;
2. compensar los desequilibrios y reforzar la equidad;
3. constituir un ecosistema de encuentro y aprendizaje;
4. actuar como “modelo educativo”.

Los niños pequeños, en situaciones normales, van avanzando en el desarrollo de sus capacidades y destrezas de forma natural. Cuando el ambiente familiar es seguro y estimulante, la energía que el propio niño posee va haciendo que el despliegue de sus potencialidades se produzca de forma espontánea. La hermosa película del francés Thomas Balme, *Babies*, nos documenta cómo niños nacidos en contextos tan diversos como Namibia, Japón, Mongolia o Estados Unidos van desarrollándose durante su primer año de vida. Los cuatro alcanzan logros similares, aunque con matices, al final de su primer año de vida. El primer año de vida tiene una dependencia mayor de los factores biológicos, pero incluso en ese periodo los estímulos externos son fundamentales. Y su capacidad de impacto sobre el desarrollo irá aumentando en los años subsiguientes. Ese es el principal papel de la escuela infantil, complementar la estimulación que ya reciben en su familia en un nuevo contexto de seguridad y bienestar, de manera que vayan avanzando con firmeza y equilibrio en el desarrollo de todas sus capacidades. De esta manera se asegura que todo el conjunto de capacidades infantiles vayan progresando y afianzándose en base al trabajo profesional de sus educadores. Esta función que resulta importante para todos los niños y niñas pequeños lo será, de manera especial, para aquellos que provienen de familias donde tales situaciones de seguridad, estimulación y contexto enriquecido no se dan.

En tercer lugar, las escuelas infantiles están llamadas a ser ecosistemas de encuentro y aprendizaje. Los niños que vienen a las escuelas se van a encontrar con realidades conocidas aunque ahora, vistas desde otra perspectiva.

- se van a encontrar consigo mismos (viéndose en otro contexto, con otros adultos, con otras rutinas y tareas; se van a conocer mejor utilizando otro tipo de recursos que la escuela le ofrece);
- se van a encontrar con las cosas y los objetos, por eso resulta tan importante en la escuela infantil la variedad de objetos y situaciones, que actuarán como estímulo de nuevas maneras de experimentar con

ellas, de nuevos conocimientos y habilidades; con nuevos descubrimientos sobre la naturaleza de las cosas y sus usos;

- se van a encontrar con las noticias y los acontecimientos del mundo, desde fenómenos naturales a fiestas, eventos culturales, deportivos, científicos, etc.; todo lo que pasa en el mundo puede pasar por la escuela y enriquecer el imaginario infantil;
- se van a encontrar con otras formas de ser, de pensar y actuar, con otros niños que son diferentes a ellos, que visten diferente, que hablan de otra manera, que se comportan distinto, que dicen cosas nuevas;
- finalmente, se van a encontrar con otras formas de ver y analizar lo cotidiano, el barrio en el que vive, las calles por las que pasan, los árboles que le rodean, los fenómenos atmosféricos, las fiestas.

En definitiva, la escuela infantil es el momento de la deconstrucción de la propia experiencia vital de los niños para reconfigurarla después con sus propios recursos cognitivos y de actuación. Y así es como va avanzando en los tres carriles sobre los que se desliza su desarrollo infantil: el carril de las estructuras somáticas y psicológicas básicas (seguridad, sentimiento de competencia, capacidad intelectual y motriz, etc.); el carril de las competencias de su nivel (lenguaje, autonomía, destrezas motrices, habilidades artísticas o de producción, dominio de la situación, aprendizajes vinculados a las tareas escolares, etc.) y el carril de la apropiación de la cultura de su entorno (conocimiento de las comidas, formas de producción, fiestas, canciones, tradiciones, modos de vida, antepasados, etc.).

¿Qué se deriva de todo esto para la formación de profesores? Nosotros creemos que constituye la base central, el core curriculum de su formación. Obviamente, la orientación hacia un tipo de escuela infantil muy intervencionista y académica nos exigirá formar al profesorado en las diversas disciplinas y en las técnicas a aplicar para su adaptación a los niños pequeños. Una escuela más basada en la organización de ambientes estimulantes y enriquecidos precisará de

profesorado más especializado en la creación de ambientes, en el diseño de procesos en los cuales los niños puedan ir afrontando proyectos o iniciativas cada vez más ricas y atractivas para ellos. Y es poco probable que sepan hacerlo si esto no lo han vivido ya antes en su formación como maestras y maestros.

La formación del profesorado desde la perspectiva de lo universitario

El hecho de que la formación de los futuros maestros/as de Educación Infantil se produzca en sede universitaria trae consigo importantes variaciones en cuanto a la orientación que se puede/debe dar a su formación.

El tránsito de una formación basada en un sistema más estrictamente profesional (Normales, Escuelas de Magisterio, Profesores, Ciclos Formativos Superiores, Scuola Magistrale, Centros Superiores de formación del profesorado, etc.) a una formación más netamente universitaria ha traído consigo tanto ventajas como inconvenientes. Por un lado, se ha quebrado la tradición de algunos países que poseían una larga experiencia en ese modelo formativo más práctico y vinculado a las tareas profesionales establecidas. Y como en todo cambio significativo el proceso se ha desarrollado con no pocas resistencias y conflictos. Por otro lado, la integración en la universidad ha proyectado sobre la formación de docentes y educadores buena parte de los dilemas en los que se mueve la formación universitaria. En cualquier caso, se ha hecho necesario un cambio de paradigma en la formación. La formación universitaria tiende a priorizar el desarrollo de ciertos componentes de lo formativo:

- una fuerte formación de base (formación en materias genéricas y propedéuticas);
- una orientación hacia la investigación;
- un fuerte peso de lo teórico que a veces, desplaza a lo práctico (bien porque le resta tiempo, bien porque lo subordina al conocimiento teórico: deja la práctica para cuando se domine la teoría, lo que, a veces significa dejarlo para cuando acabe la carrera);

- una elevación de las tareas profesionales hacia aquellas actuaciones más cargadas intelectualmente (en detrimento de otras con mayor carga de habilidad manual o cuidados prácticos);
- una tendencia a la acumulación de saberes desagregados cuyo dominio se desarrolla de forma autónoma;
- una querencia explícita o implícita hacia la especialización.

En el caso de la carrera de maestro/maestra estos dilemas (con su parte positiva y negativa) se han hecho patentes de forma clara y mantenida. Las carreras de formación del profesorado de Educación Infantil se han ido llenando de materias genéricas orientadas a reforzar la formación de base de los futuros educadores (psicología, sociología, antropología, pedagogía, etc.), aunque, con frecuencia, se trata de contenidos excesivamente genéricos o abstractos, más relacionados con la formación general en Ciencias Sociales que aquella más específica en temas de infancia y desarrollo infantil. La contraposición entre teoría y práctica sigue constituyendo una queja habitual de nuestros estudiantes. El fuerte peso adquirido por el Practicum ha venido a actuar como contrapeso de esa tendencia natural de los estudios universitarios hacia la teoría (aunque sólo sea porque es el ámbito que mejor domina su profesorado). La sobresaturación de lo intelectual frente a lo manual y práctico ha tenido consecuencias dramáticas en el campo de la Educación Infantil, pues nuestros graduados entienden que ellos no han estudiado para cambiar pañales a los niños sino para planificar y desarrollar procesos de más alto nivel intelectual. La complementación entre el *cure* y el *education* se llena de contradicciones.

Esos elementos negativos se compensan con las aportaciones positivas que la vida universitaria ofrece a los futuros educadores. Ha mejorado su identidad profesional y el reconocimiento social de la actividad docente. Mejora la formación de base y el sentimiento de autoeficacia de los profesionales. En nuevo modelo formativo abre sus perspectivas de análisis de la situación en la que actuarán: serán profesionales con capacidad de pensamiento autónomo y crítico, con capacidad para hacer

análisis que vayan más allá de las tareas concretas a desarrollar con los niños y niñas que atiendan (una visión sociológica de la estructura social y el funcionamiento de las clases sociales; una perspectiva antropológica del contexto y la cultura; un conocimiento más sutil del desarrollo infantil y de los modelos curriculares, un mejor conocimiento de las disciplinas y de su aplicación en contextos de aprendizaje infantil, etc.). Una preocupación constante por analizar las prácticas, por investigar los procesos que desarrollan. El paso por la vida universitaria debería constituir un valor añadido para los futuros educadores de infancia por la visión de la vida y del mundo que en ella se desarrolla, por la relación con el resto de estudiantes de otras carreras, por la participación en movidas culturales y políticas, por el crecimiento en la autonomía personal y el pensamiento crítico que el contexto universitario promueve.

Por otro lado, la integración de los estudios de formación de profesores en la Educación Superior ha significado una mejora de las cualificaciones con que se accede a la carrera, aspecto que los estudios sobre la profesión docente han relacionado con la mejora de la calidad de los servicios a la infancia. La OCDE, en su Informe de 2005, se hace eco de ese consenso general, apoyado en investigaciones, de que los profesionales bien formados son el factor clave de la calidad de la Educación Infantil. La formación recibida afecta intensamente a lo que los maestros hacen en su trabajo, y eso que ellos y ellas hacen, constituye el factor clave de una buena Educación Infantil. Por ese motivo, redimensionar la formación de los docentes y mejorarla se convirtió en el objetivo básico de las políticas de infancia de la pasada década (Starting Strong II: OCDE, 2006).

Ha habido mucho debate en la literatura internacional sobre la importancia que tiene el incremento de la cualificación exigida a los profesionales de la Educación Infantil de cara a la obtención de mayores niveles de calidad en los servicios a la infancia. Aunque se desecha la visión simplista de una relación directa entre mayor cualificación y mayor calidad del desempeño de los docentes (Early, Maxwell, Burchinal, Alva, Bender, Bryant, Cai, et al.,

2007), diferentes estudios internacionales han constatado el impacto positivo que ejerce la posesión de mayores cualificaciones. Así, el estudio longitudinal inglés EPPE identifica el nivel de cualificación de los educadores como uno de los factores que explican la calidad de la Educación Infantil (Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B, 2010); Howes, James y Rictchie (2003) encontraron que los profesores con Bachelor (nuestro grado actual) eran los más efectivos; el NIEER (National Institute for Early Education Research, Barnett, 2004) también defiende la idea de que una mayor cualificación (tomando en consideración no sólo la naturaleza del título sino su especificidad en relación a la educación infantil) dota a los profesionales de mayor habilidad para resolver problemas, para organizar los procesos de aprendizaje en el ámbito de la alfabetización y les capacita con un mejor vocabulario.

La formación del profesorado desde la dimensión personal

“Los buenos docentes no sólo son máquinas bien engrasadas. Son seres emocionales, apasionados, que conectan con sus estudiantes y llenan su trabajo y sus clases de placer, creatividad, retos y alegría” (Hargreaves, 1998, p. 835).

Esta segunda orientación de la formación del profesorado de Educación Infantil posee una gran importancia. Importancia que no se corresponde con el tratamiento que se hace de ella en los actuales programas universitarios. Parece fuera de toda duda la trascendencia que los aspectos personales tienen en el ejercicio educativo con niños pequeños. La sensibilidad (esa capacidad de saber leer las necesidades y demandas de los niños y de ponerse a su disposición), la cercanía a los niños, la alegría y el humor, la paciencia y sentido pausado y tranquilo en las reacciones, el uso del propio cuerpo como recurso de interacción y diálogo proxémico con ellos. Son tantas las dimensiones personales que el profesorado de Educación Infantil ha de saber manejar como recursos que llama la atención

la escasa importancia que se les da en los procesos de formación. “Kids don’t learn from people they don’t like” (los niños no aprenden de personas a las que no quieren) titulaban Aspy y Roebuck (1977) su libro, en el que recogían datos de una investigación sobre 500 profesores y 10.000 estudiantes. En Educación Infantil esa idea debería constituir el eje central de la formación.

Ya había recordado Gardiner (1989) esa estructura de niveles formativos en los que se desarrolla la preparación de los docentes. En su esquema, las experiencias formativas deben impactar tanto en lo que él denomina aprendizajes públicos (es decir, aprendizajes pertenecientes al currículo formal) como en los aprendizajes personales (esto es, aquel tipo de mejoras que tienen que ver con el propio desarrollo personal de los formandos). Desde esa perspectiva, identifica tres niveles en la formación de los futuros profesionales:

1. El primer nivel se centra en lo que se ha de aprender, los contenidos (que a veces se convierten en resultados o metas concretas que se han de alcanzar y que aparecen como requisitos para graduarse).
2. El segundo nivel se refiere al desarrollo personal y a la forma en que cada estudiante construye los significados a partir de su propia experiencia.
3. El tercer nivel se refiere al meta-aprendizaje: a cómo cada uno/a llega a identificar y hacerse consciente de su propio estilo de aprendizaje.

Los estudios universitarios han estado, por lo general, tan preocupados por el primer eje de estos aprendizajes que han olvidado los otros. Los nuevos aires de los enfoques constructivistas y de las competencias han recuperado el tercer nivel. Pero sigue manteniéndose en la zona opaca de nuestros procesos formativos el nivel 2, que se refiere al desarrollo personal. Desarrollo personal que algunos programas han planteado como “madurez para la profesión”, entendiendo que trabajar con niños pequeños constituye un contexto con fuertes demandas emocionales y exige una intensa implicación personal. El viejo

principio pedagógico de que los profesores “enseñamos tanto por lo que sabemos como por lo que somos”, adquiere una especial relevancia cuando estamos hablando de Educación Infantil.

Esa madurez que se plantea como un objetivo casi inasible en los programas de formación se hace aún más necesaria ante los torcidos derroteros por los que va avanzando la imagen social de las escuelas infantiles y de sus profesionales. Los múltiples escándalos de pederastia y/o maltrato infantil, avivados por el sensacionalismo mediático, han inoculado en las familias un gran sentimiento de recelo con respecto a las personas a las que confían a sus hijos. Y al socaire de esos temores han ido creciendo prejuicios en contra de los hombres como abusadores potenciales. Importa mucho romper esos prejuicios y hacerlo no sólo como una defensa corporativa sino incluyendo esa garantía de madurez personal como elemento central de los procesos formativos que los futuros profesionales siguen.

Pero esta dimensión personal de la formación no está construida solamente de prevenciones y miradas de sospecha que debemos atajar. Contiene mucho de ese espíritu lúdico y creativo que necesitamos desarrollar en nuestros estudiantes para que cuando se conviertan en profesionales sean personas libres, alegres, capaces de disfrutar con los niños y de sentir la felicidad que ellos les van a transmitir. La primera condición para ello es que ellos y ellas, nuestros estudiantes, sean personas seguras de sí mismas y sientan que van a ser muy buenas maestras y maestros de niños pequeños. Formarlas no debe consistir sólo en transmitirles conocimientos disciplinares, sino en reforzar su propia autoestima, su sentimiento de autoeficacia, la conciencia, si esa es la situación, de que han escogido la carrera adecuada a sus capacidades.

Desde hace un par de años, hemos introducido en el programa de nuestra materia (Diseño curricular en Educación Infantil) un proyecto al que denominamos MY BEST. Se refiere a experimentar con aquello que cada estudiante entiende que es lo mejor que él/ella sabe hacer: cantar, contar cuentos, hacer manualidades,

cocinar, algún deporte, pintar, matemáticas, algún tipo de juego, etc. Aquello en lo que cada quien se siente fuerte. Nos ha llamado la atención cómo para muchos de ellos es algo en lo que nunca habían pensado. Y en algunos casos, incluso cuando lo piensan, son incapaces de identificar algo en lo que se sientan especialmente buenos. Sin embargo, descubrirlo y saber sacarle provecho puede ser una importante experiencia de refuerzo de la autoestima. Nosotros estudiamos mucho a Gardner y sus inteligencias y, en el fondo, ése es su mensaje: no somos buenos en todo pero, con seguridad, hay algo en lo que sí podemos ser buenos. Y ese componente bueno debemos ser capaces de ayudarles a reforzarlo, trabajarlo, hacerlo funcionar como una fuente de energía. Cuando estén con niños pequeños podrán acudir a ese punto fuerte de su repertorio y sentirse bien.

Otro de los aspectos importantes a considerar en esa dimensión personal de la formación es todo lo que tiene que ver con el problema de la soledad en la que muchos profesionales de la Educación Infantil desarrollan su tarea. La cultura individualista de trabajo docente que se ha instalado en muchas escuelas hace que las educadoras hayan de afrontar su tarea prácticamente a solas (ellas con su grupo de niños a quienes han de atender en todas sus necesidades). Para muchas personas (sobre todo cuando han de tener que afrontar situaciones de necesidades especiales por parte de algunos de sus niños) esta situación se convierte en una fuente permanente de estrés y angustia. Por eso se hacen tan importantes, en particular en la Educación Infantil, las comunidades de práctica profesional (Day, 2005). Pero volviendo a un argumento anterior, resulta difícil que esto ocurra en la práctica del trabajo en la escuela infantil si, previamente, no se ha trabajado en ese sentido en el periodo de formación inicial a través de comunidades de aprendizaje (Galinsky, 2012)

La formación del profesorado desde la perspectiva cultural del entorno

Uno de los dilemas importantes que el mundo globalizado en el que vivimos nos impone es la búsqueda de equilibrio entre lo global y lo local, entre la cultura formal de las disciplinas y la cultura local y viva del entorno en el que vivimos. De cara a los niños pequeños y la conquista de su identidad este aspecto resulta crucial.

Esta anécdota de uno de los autores de este texto, resulta significativa. Hace unos meses, desarrollando un curso en la ciudad mexicana de Oaxaca, trataba de explicar el sentido del trabajo por competencias en la enseñanza básica. Asistían al curso varios profesores indígenas y otros que, aunque no lo eran, trabajaban en comunidades pequeñas. Hablamos de las 10 competencias que configuran nuestro modelo. Siguieron con atención la explicación y participaron mucho en la proyección de cada una de ellas en la práctica, pero al final, me hicieron ver que aquello estaba muy incompleto. Sobre todo faltaba una competencia que ellos consideraban fundamental: la integración en el entorno. Nadie puede ser buen profesor en nuestras escuelas, aseguraban, si no se integra en el entorno. Y eso les pasaba a bastantes maestros: venían de fuera (de la ciudad) y no conseguían sentirse parte de aquella comunidad, no lograban entrar a formar parte de ella. Nunca conseguían ser buenos docentes: ni las familias confiaban en ellos, ni ellos se sentían cómodos en aquel ambiente.

Resulta una constatación muy importante. Quizás lo sea más cuando se trata de comunidades con una identidad muy particular, pero lo es, en cualquier caso, en todos los contextos. Los niños y niñas con los que vamos a trabajar son seres culturales, hijos de una cultura nutricia que es la que, en principio, les da identidad. Los maestros y maestras de Educación Infantil no pueden ser ovis que desembarcan en una zona que desconocen y a la que llegan con formas de vida y pensamiento ajenos.

Por eso juegan un papel tan importante en la formación de los futuros profesores de Educación Infantil las aportaciones que puedan hacerles materias tan cruciales como

la sociología o la antropología. No sólo porque vayan a adquirir conocimientos teóricos relacionados con el corpus científico de esas disciplinas, sino porque deben capacitarles para hacer una lectura correcta del contexto social, cultural y humano en el que van a trabajar; dotarles de recursos para identificar los factores clave de su identidad cultural y para saber cómo integrarlos en las actividades y proyectos a desarrollar en la escuela infantil.

No se trata, desde luego, de que la escuela esté llamada a perpetuar prejuicios o disfunciones de la cultura local, cuando las haya. En esos casos (temas de higiene, alimentación, cuidados de los niños, conductas, modelos educativos familiares, etc.) la escuela debe trabajar por asentar otros modos de hacer. Pero, de la misma manera, ha de ser sensible a todo lo que de positivo y enriquecedor tiene la cultura local en términos de lengua, tradiciones, formas de trato entre las personas, visión del mundo, etc. Postman (1981) hablaba, en este sentido, de la función termostática de la escuela. La escuela como una estructura social en permanente diálogo con el medio: cuando el medio social tiende a homogeneizar y fagocitar las culturas locales, la escuela debe actuar como escudo defensivo de éstas, potenciarlas, revitalizarlas; cuando, por el contrario, la inercia local hace que todo se reduzca a la tradición, la escuela debe convertirse en adalid de la modernización y el cambio. Lo denomina enfoque ecológico de la función docente: “el ecólogo no es un utópico, un ideólogo, un dogmático ni, por supuesto, un teólogo. Es, sobre todo un médico, un navegante, un timonel. La suya es una política de remedios, el único empeño de su programa es el de corregir desequilibrios” (p.22)

Esta visión de compromiso cultural con el entorno en el que le toque trabajar hace de los educadores de infancia profesionales flexibles, capaces de adaptarse a los diversos contextos en los que son llamados a trabajar. Lejos de la imagen del profesional de “foto fija”, el funcionario rígido que vaya donde vaya hace lo mismo, maneja idénticos recursos y se atiene a la formalidad de las exigencias burocráticas. Esa flexibilidad es algo que las Facultades de Educación deberíamos ser capaces de transmitir a nuestros estudiantes

de magisterio. Cuando hablamos de profesionales reflexivos y críticos deberíamos estar refiriéndonos a planteamientos formativos de este tipo.

La formación del profesorado de Educación Infantil desde el contexto metainstitucional y político en el que se desarrolla: el círculo exterior de la formación.

Si consideramos la formación del profesorado desde la perspectiva del círculo exterior del esquema con el que iniciábamos este artículo, tenemos que hacer referencia a los cuatro grandes componentes que lo delimitan: las tradiciones formativas del país, los modelos curriculares, el benchmarking y las políticas sociales y culturales. Se trata de cuestiones muy relevantes cuya argumentación merecería otro texto. Sirvan aquí unas cuantas reflexiones al respecto.

La tradición de los modelos formativos del profesorado

Varios de los textos que se ofrecen en este monográfico sobre formación de profesores aluden a esas tradiciones y a cómo se han ido desarrollando en diferentes países. En el caso de la Educación Infantil esas tradiciones condicionan de una manera clara la forma en que cada sociedad encara la atención a los niños y niñas pequeños. La tradición se ha consolidado a través de leyes, a través de adscripción de responsabilidades, competencias y presupuestos a diferentes organismos del Estado y de las Comunidades Locales, a través de una forma particular de leer y dar respuesta a las necesidades de los niños pequeños y sus familias, a través de una específica estructuración en uno o varios periodos los primeros años de la vida de los niños (supeditando a esa estructura las políticas sociales). En fin, la tradición ha ido configurando una particular visión de la infancia, de sus derechos y de quién y cómo está llamado a atenderlos.

De todas maneras, las tradiciones que afectan a la infancia resultan todavía cortas y titubeantes. La infancia es una realidad nueva, un descubrimiento reciente en cuanto grupo social sujeto de derechos y necesitado de la intervención social y política de los responsables de la comunidad. Podemos decir, por tanto, que aunque, efectivamente existen tradiciones que condicionan la atención a la infancia, éstas aún siguen siendo modificables sin grandes sobresaltos. Y esa es una ventaja importante para el desarrollo de nuevos enfoques sobre la Educación Infantil.

El principal peso de la tradición radica, en nuestra opinión, en la mayor o menor prioridad que siga jugando la familia como referente de la atención a los niños pequeños. La familia lo es todo para los niños en la cultura occidental y sólo en la medida en que las familias han ido abriendo la mano de su exclusividad, se han ido abriendo campo las escuelas infantiles y los servicios a la infancia. La nueva perspectiva filosófica de los "derechos de la infancia" ha puesto en cuestión el papel omnímodo de las familias como "propietarias" de los hijos y ha otorgado un nuevo papel a los Estados y a las comunidades locales en la protección y educación de los niños pequeños. Pero esa controversia Familia-Estado sigue estando a la base de las diferentes tradiciones en cuanto al cuidado de la infancia. Las sociedades en las que el papel de la familia sigue siendo prevalente han montado dispositivos de variado tipo para atender a los niños y niñas pequeños huyendo de los modelos escolares, que representan, por su parte, un mayor protagonismo de los Estados. La necesidad de profesionales bien formados ha surgido, como resulta obvio, al socaire de esta nueva visión de la responsabilidad de los Estados en la educación de los niños y niñas pequeños. Si los Estados han de poner en marcha políticas de infancia que incluyan dispositivos educativos, ello implica que han de establecer las condiciones personales y materiales para que tales dispositivos funcionen adecuadamente. Y ahí es donde aparecen los profesionales. No sólo los educadores pero, sobre todo, educadores.

Lo que sucede es que también la aparición de esta nueva figura destinada a satisfacer el derecho a la educación y el desarrollo equilibrado de los niños pequeños tiene su historia y ha ido recorriendo diversas etapas desde sus orígenes a la actualidad (en un proceso aún inacabado y que, seguramente, dará nuevos giros en el próximo futuro). En sus albores, la educación infantil se dirigió hacia aquellos niños y familias en situación de riesgo y los profesionales pertenecían a los ámbitos de la beneficencia, la salud o la asistencia social. Cuando se generalizó al conjunto de la población, siguió teniendo carácter de compensación social y fue atendida por mujeres bien dispuestas y capaces de hacerse cargo de la atención de los niños pequeños en los momentos en que las familias (detentadoras del poder y responsabilidad sobre los hijos) no podían hacerlo y delegaban la función. Poco a poco, los propósitos de la atención a los niños han ido elevando la naturaleza de los propósitos formativos (bienestar, desarrollo equilibrado, aprendizajes, juego, socialización, preparación para la escolaridad obligatoria, etc.), la función educativa se ha ido especializando y el trabajo educativo sea ido encomendado a profesionales cada vez mejor formados (Diego y González, 2010).

No todos los países han ido evolucionando a la vez ni en la misma dirección en relación a este objetivo de la profesionalización de los educadores de infancia. Siguen existiendo tradiciones en las que el papel de la familia se mantiene como prevalente (sobre todo en la etapa 0-3 años) y se valoran más las funciones del cuidado de los niños que la potenciación de aprendizajes formales de tipo escolar. La necesidad de profesionalización del personal resulta menos relevante. Existen enfoques educativos en los que se sigue priorizando el papel de las familias como educadoras y la formación va dirigida a los padres para que sean ellos quienes desarrollen las tareas que en otros lugares corresponden a los profesionales. Con todo, la mayor parte de los países han ido avanzando hasta incluir en sus políticas de infancia la presencia de profesionales con formación especializada (al menos tres años de Educación Superior, a partir de los 18 de edad).

La formación del profesorado desde los modelos curriculares

Un segundo aspecto importante en lo que se refiere a la formación de maestros y maestras para la Educación infantil es el que se refiere al marco curricular en el que se forman. La formación de profesores pasa a veces por alto este elemento y toma más en consideración los años de estudio o el tipo de institución en el que se produce la formación. Sin embargo, ni uno ni otro de dichos elementos tiene un impacto formativo comparable al que ejerce el marco curricular de la formación. Y, pese a ello, sólo en los últimos años se está prestando algo de atención a esta condición central de la formación (Zabalza, 2012).

Los modelos curriculares universitarios (al menos los españoles) se han estancado en esquemas rígidos y convencionales, generalmente estructurados en torno a disciplinas que funcionan de manera autónoma y con un escaso nivel de coordinación (ni en la secuencia de contenidos, ni en la progresión de las tareas a realizar, ni en la búsqueda de un mayor nivel de autonomía del estudiante a medida que avanza en la carrera). El diseño curricular es el missing point de nuestros Planes de Estudio que, pese a que han ido mejorando en diversos aspectos en las últimas reformas, están todavía lejos de las posibilidades que ofrecen otros enfoques más innovadores y flexibles. También en esto, las tradiciones académicas pesan mucho y resultan muy difíciles de variar, pues afectan a rutinas organizativas que han acabado convirtiéndose en derechos del profesorado.

Los diseños curriculares deben resolver cuestiones que afectan de manera clara a algunas cuestiones básicas de la formación del profesorado de Educación Infantil:

- la combinación entre aprendizajes generales y otros especializados en Educación Infantil;
- el equilibrio entre cuestiones teóricas y otras más prácticas;
- la complementación entre aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) y aprendizajes en escuelas infantiles

(también teóricos y prácticos). En definitiva la complementación entre las materias de la carrera y el Practicum;

- la presencia de problemas reales de la profesión en los contenidos de la carrera; como los estudios de casos o los proyectos a realizar en las escuelas (Pozuelos, 2007), la observación y análisis de secuencias reales de actuaciones de educadores de infancia; la observación y análisis de secuencias de actuaciones de niños en contextos educativos, etc.;
- la posibilidad de interrelacionar unas materias con otras a través de la presencia de módulos, el trabajo por competencias, los espacios de intersección curricular u otras modalidades de articulación de los contenidos del currículo;
- la posibilidad del trabajo en red con estudiantes de otras universidades y/o de otros países que permita reforzar el sentido internacional de la formación y una visión más polícroma y multicultural del mundo de la infancia y de las posibilidades de responder a sus demandas;
- la presencia de espacios para que los propios estudiantes de magisterio desarrollen sus propias capacidades personales, especialmente aquellas en las que se puedan sentir más fuertes y que les servirán de eje globalizador de su trabajo como educadoras (Alati, 2005). Algunos modelos formativos conceden un año completo a sus estudiantes para que desarrollen esas cualidades más fuertes en ellas/os (el arte, la música, las ciencias, la psicología, el deporte, etc.).

Lo que resulta obvio es que no se forma igual a un estudiante en un modelo curricular organizado por asignaturas sueltas que en una estructura curricular modular; en un modelo basado en aprendizajes teóricos que en otro con muchas prácticas; en un enfoque curricular conceptual que en otro en el que se de especial importancia al componente

afectivo de los estudiantes (Wilson y Berne, 1999). Obviamente, las opciones y alternativas adoptadas pueden ser muy diferentes. El problema que tenemos es que ni siquiera nos planteamos esta cuestión y, al final, organizar el currículo formativo se limita a identificar las materias que se han de impartir y dejar que cada profesor/a organice la que le toque impartir como crea más conveniente.

La formación del profesorado desde el benchmarking.

El benchmarking (comparar nuestros planes de estudio con los de otras instituciones) constituye una de las aportaciones positivas e interesantes de este mundo global y abierto que nos ha tocado vivir. Tanto los modelos como las prácticas formativas de los diversos países solían quedar en la zona invisible de políticas locales, pero eso ha cambiado radicalmente hoy en día: podemos acceder con facilidad a los programas de formación inicial o permanente de todas las instituciones y de todos los países. Y, siendo así, se nos abre un nuevo espacio de necesidades formativas: las necesidades comparativas (Bradshaw, 1972), que convierten en necesidad propia aquel tipo de beneficios que poseen otras comunidades y nosotros no poseemos. Se trata de un tipo de necesidad de fuerte impacto político y sobre el que se basa buena parte del desarrollo social que van alcanzando los países, arrastrados por los avances que otros países se han adelantado en incorporar.

En el ámbito de los currículos de formación inicial de docentes este proceso de comparación resulta muy positivo, aunque no siempre los países o las universidades se prestan a ello, pues prefieren mantener su propia tradición. Sin embargo, el benchmarking no fuerza la imitación, aunque sí intensifica la reflexión sobre las propuestas que cada institución está haciendo. En el fondo, se trata de comparar nuestra propuesta formativa (nuestro Plan de Estudios) con el que están ofertando algunas de las instituciones más reconocidas en la formación del profesorado de Educación Infantil. Del contraste entre lo nuestro y lo de ellos surgirá el denominado

currículo nulo, es decir, aquel tipo de contenidos y experiencias que ellos ofrecen pero nosotros no. Y ahí es donde comienza nuestra deliberación y toma de decisiones: podemos reafirmarnos en nuestro modelo (porque nos parezca más conveniente y adaptado a nuestras necesidades, porque responda mejor a los recursos de que disponemos, porque forma parte de nuestros planteamientos estratégicos, etc.) o abrir un periodo de revisión de nuestro proyecto, para ir incorporando aquel tipo de elementos formativos que no figura en nuestro proyecto pero que nos parecen de interés.

Por lo general, existen diferencias muy notables entre las propuestas curriculares y las estrategias formativas de unas instituciones y otras. Diferencias que pertenecen a diversos ámbitos:

- el nivel de rigidez/flexibilidad de la propuesta: en algunos casos se establece un itinerario prácticamente único y rígido para todos los estudiantes mientras en otros se ofrecen mayores alternativas, aunque sean modulándolas a través de categorías según la importancia de las opciones (maior – minor) o del peso en créditos que se ha de alcanzar en cada uno de los ámbitos formativos (nº de créditos de formación metodológica, nº de créditos de formación psicológica, nº de créditos de materias disciplinares, etc);
- la estructura más o menos articulada de la propuesta (aspecto al que ya nos hemos referido en el apartado anterior);
- los contenidos y/o disciplinas que forman parte del plan formativo.

De la comparación con esas instituciones de prestigio puede salir un plan estratégico de mejora de nuestra propia oferta.

La formación del profesorado desde las políticas sociales y culturales

Finalmente, las políticas sociales y culturales, al menos en lo que se refieren a la infancia, marcan de manera clara las condiciones y exigencias a tomar en consideración en los planes de formación del profesorado. También en este aspecto, las tradiciones pesan mucho, unas veces como lastre que impide cambios, otras como blindaje ante pretensiones de precarización de los dispositivos destinados a la infancia.

Uno de los puntos en permanente desequilibrio en dichas políticas es el ciclo 0-3 años. Nuestro actual ministro de Educación se estrenó en el cargo diciendo que ese periodo no pertenecía al sistema educativo sino a las políticas sociales (y, por tanto, a otro departamento). Afortunadamente, su desenfoco no ha propiciado cambios relevantes hasta el momento, aunque siempre está ahí la espada de Damocles. Es el peso de una tradición escasamente consolidada que actúa como lastre. Por el contrario, cuando los dirigentes políticos de algunas ciudades italianas quisieron renunciar a sus escuelas municipales para pasárselas al Estado, la ciudadanía se rebeló y tuvieron que desistir. Es el peso de una tradición que actúa como garantía.

En cualquier caso, las políticas sociales y culturales acaban aproximando o alejando la infancia del foco de sus intereses y prioridades. Y el que se haga una cosa u otra va a significar que la escuela infantil pueda integrarse más o menos en las dinámicas sociales de la comunidad local. Y supondrá, como consecuencia, que los profesionales que trabajan en ellas hayan de reducir su marco de acción al interior de las aulas o puedan ampliarlo a todo el territorio y la comunidad a la que la escuela pertenece. El movimiento de las ciudades educadoras y el programa internacional Agenda 21 constituyeron, y aún lo siguen haciendo, un magnífico reflejo de cómo los planteamientos políticos pueden propiciar proyectos educativos de alta calidad que, a su vez, requieren de profesionales competentes que sepan adaptarse a ellos y, a su vez, adaptarlos a las condiciones que plantea la Educación Infantil.

Epílogo

Al final, de lo que se trata es de que con buenos profesionales de la Educación Infantil logremos buenos programas y proyectos educativos para los niños y niñas pequeños. Necesitamos, por tanto, diseñar programas de formación del profesorado de alta calidad. No resulta fácil establecer en qué radica la calidad de un programa de formación de profesores, o qué factores son los que influyen en ella (Kagan, Cohen y Neuman, 1996). Hyson, Biggar Tomlinson y Morris (2009) se lo han planteado revisando los programas de una muestra de 1200 instituciones norteamericanas de formación de profesores. Esta cuestión de la calidad ellos la han resuelto en base a tres ideas fundamentales: un programa de formación de profesores para la Educación Infantil es de calidad si prepara bien a los futuros docentes para (a) conocer en profundidad el desarrollo infantil, (b) saber desarrollar el currículo de la etapa y (c) llegar a adquirir y practicar nuevas habilidades de enseñanza a niños pequeños. En resumen, que conozcan a los niños, los contenidos del currículo y las técnicas de trabajo didáctico con niños pequeños. Creemos que a su idea, excesivamente simple (aunque las denominaciones son genéricas y podrían incluir muchos contenidos), habría que añadir otros cuatro componentes más: (d) el conocimiento de la profesión, (e) el conocimiento de ellos/as mismos, (f) el conocimiento de las escuelas o instituciones donde ejercerán su trabajo y (g) la capacidad de crear conocimiento a través de la documentación e investigación. Estos siete elementos deberían constituir la estructura fundamental de la formación del profesorado.

Pero aún podríamos señalar otras tres condiciones más:

a) que logremos establecer una buena integración entre la formación inicial y la formación continua (de esta formación no hemos hablado en este texto, pero resulta de una importancia fundamental para garantizar la calidad de la Educación Infantil);

b) plantearse que sean cuales sean los procesos curriculares que se hayan establecido

y las materias o módulos que se hayan cursado, los futuros docentes deben ser capaces de demostrar las siguientes competencias (Zabalza y Zabalza Cerdeiriña, 2011):

- crear ambientes de aprendizaje ricos y estimulantes (Ellior, 2006³, Sheridan, 2009);
- desarrollar relaciones constructivas con los colegas, las familias y el entorno social y cultural;
- dominar las técnicas de la documentación y la observación que les lleven a realizar investigaciones adaptadas a su contexto y generar así nuevo conocimiento;
- diseñar y desarrollar actividades de aprendizaje adaptadas a los niños pequeños y que cubran adecuadamente el currículo de la etapa;
- sentirse y asumir los compromisos propios de un maestro/a de Educación Infantil.

c) conocerse bien como persona y ser consciente de los puntos fuertes y débiles que cada uno posee en relación al trabajo educativo con niños pequeños.

No son exigencias novedosas pero recogen las exigencias básicas que a nivel internacional se plantean a los programas de formación de profesores de Educación Infantil. Cuenta Hyson (2007) que en el año 2007, sólo 200 de los 450 programas que fueron presentados para ser acreditados en los EEUU consiguieron la aprobación. Los rechazados lo fueron porque (a) no tomaban como eje de sus evaluaciones las competencias señaladas por la NAEYC, (b) eran demasiado generalistas y no se centraban en cuestiones específicas de la Educación Infantil (la exigencia de especificidad que también reclama la OCDE), (c) los programas evaluaban conocimientos pero no habilidades (excesivo peso de la teoría en detrimento de los aprendizajes prácticos), (d) los programas no planteaban a los estudiantes desafíos intelectuales suficientes (¿carrera demasiado fácil?), (e) no se

discriminaba lo suficiente entre quienes habían alcanzado suficientemente las competencias y quienes aún no (todos aprobados), (f) las experiencias del Practicum no eran adecuadas (porque los centros de prácticas eran de poca calidad, porque no habían trabajado con niños pequeños o con las familias), (g) porque el profesorado que lo impartía no poseía experiencia en Educación Infantil.

Quizás fuera bueno que también nosotros analizáramos nuestros programas a la luz de esta hoja de ruta.

Referencias bibliográficas

- Alati, S. (2005). What about our Passions as Teachers? Incorporating Individual Interests in Emerging Curricula. *Young Children*, 60 (6), 86-89.
- Altet, M., Paquay, L. y Perrenaud, Ph. (Cds.). *La formación de profesionales de la enseñanza*. Sevilla: Diada Editorial.
- Aspy, D. N. & Roebuck, F. (1977). *Kids don't learn from People they don't like*. Amherst, Mass: Human Resources Development Press.
- Barnett, W. S. (2004). Better Teachers, Better Preschools: student achievement linked to Teacher Qualifications. *NIEER Preeschools Policy Matters*, 2.
- Bradshaw, J. (1972). The Concept of Social Need. *New Society*, 496, 640-643.
- Day, Ch. (2005). *Formar Docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Diego, C. y González, M. (2010). La especialización del personal de los centros de Educación Infantil. En C. Sanchidrián y J. L. Berrio (coord.),

- Historia y perspectiva actual de la Educación Infantil* (pp.349-371). Barcelona: Graó.
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D., Cai, K. et al. (2007). Teachers' Education, Classroom Quality and Young Children's Academic Skills: results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78(2), 558-580.
- Elliot, A. (2006). Early Childhood Education: pathways to quality and equity for all children. *Australian Education Review*, 50.
- Galinsky, E. (2012). Learning Communities. An Emerging Phenomenon. *Young Children*, 67(1), 20-27.
- Gardiner, D. (1989). *The anatomy of supervision: developing learning and professional competence for social work students*. Milton Keynes: Society for Research on Higher Education and Open University Press.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Howes, C., James, J. & Ritchie, S. (2003). Pathways to effective teaching. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 104-120.
- Hyson, M. (2007). *NAEYC reviewers' perceptions of early childhood program strengths and weaknesses*. Unpublished manuscript. Citado en Hyson, M., Biggar Tomlinson, H. & Morris, C. (2009), Quality Improvement in Early Childhood Teacher Education: Faculty Perspectives and Recommendations for the Future. *Early Childhood Research and Practice*, 11(1). Recuperado de <http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/hyson.html>
- Hyson, M., Biggar Tomlinson, H., Morris, C. (2009). Quality Improvement in Early Childhood Teacher Education: Faculty Perspectives and Recommendations for the Future. En *Early Childhood Research and Practice*, 11(1). Recuperado de <http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/hyson.html>
- Kagan, Sh., Cohen, N & Neuman, M. (1996). The changing context of American Early Care and Education. En Sh. Cagan & N. Cohen, *Reinventing Early Care and Education: a vision for a quality system* (pp. 1-18). San Francisco: Jossey-Bass.
- OCDE (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OCDE: París.
- OCDE (2012). *Starting Strong III. A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. París: OECD Publishing.
- OEI (2008). *Formación de docentes y educadores en Educación Infantil. Una apuesta clave para el desarrollo integran de la primera infancia*. Bogotá: Ediciones SM.
- Postman, N. (1981). *Ecología dei Media. La Scuola como Contrapotere*. Roma: Armando.
- Pozuelos, F. J. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias*. Morón, Sevilla: Publicaciones MCEP.
- SATO, K. (1992). *La calidad de la buena administración*. Montevideo: Ministerio de Industria, Minería y Energía.
- Sheridan, S. (2009). Discerning pedagogical quality in preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53 (3), 245-261.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (Eds)

(2010). *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*. London: Routeledge

UNESCO-OIT (1966). *Recomendación relativa a la situación del personal docente*. Ginebra: Publication Service.

Wilson, S. W. & Berne, J. (1999). Teacher Learning and the Acquisition of Professional Knowledge: an examination of research on contemporary professional development. *Review of Research in Education*, 24, 173-210.

Zabalza, M. A. (2012). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. *Revista de Docencia Universitaria* , 10 (3), 17-48.

Zabalza, M.A. y Zabalza Cerdeiriña, M^a A. (2011). *Nuevos parámetros en la formación de profesores de Educación Infantil*. Conferencia dictada en el III Congreso Internacional y XI Congreso Nacional bajo el lema "Infancia y Ciudadanía en el Siglo XXI" realizado en la Universidad Nacional de Luján, Argentina, Julio 2011. Recuperado de <http://reduei.com/wp-content/uploads/2012/06/ZABALZA.pdf>

Artículo concluido 25 de enero de 2013

Cita del artículo:

Zabalza Beraza, M.A. y Zabalza Cerdeiriña M.A.. (2013): A mejor profesorado, mejor educación. El desafío de una Educación Infantil de calidad. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil), Vol.2(1), pp. XX-XX. Publicado en <http://redaberta.usc.es/reladei>

Acerca del autor y autora



Miguel Angel Zabalza Beraza

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Santiago de Compostela, España

Mail: miguel.zabalza@usc.es

Miguel A. Zabalza, Doctor en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid. Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela y profesor visitante de universidades de Europa e Iberoamérica. Director del grupo de investigación GIE (GI-1444). Presidente de la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria (AIDU) y del Instituto Latinoamericano de Estudios sobre la Infancia (ILAdEI). Es especialista en Educación Infantil y ha publicado, individualmente o en colaboración, más de 100 libros y artículos sobre diversas temáticas educativas.



María Ainoa Zabalza Cerdeiriña

Dpto. de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación

Universidad de Vigo España

Mail: ainohazc@gmail.com

Doctora Europea en Ciencias de la Educación por la Universidad de Santiago de Compostela. Profesora de la Universidad de Vigo. Es miembro de los grupos de investigación GIE (Grupo Interuniversitario de Estudios) y CIES (Red de Colaboración para la Inclusión Educativa y Social). Líneas de investigación: Educación Infantil y Educación Inclusiva.