

UNHA APROXIMACIÓN Ó ESTUDIO DA EDUCACIÓN INFANTIL NO SÉCULO XX

Genara Borrajo Borrajo
CEFOCOP
A Coruña

1. INTRODUCCIÓN

O século XX, que está a piques de rematar, caracterízase polo recoñecemento da educación como dereito constitucional e pola súa consideración como ben de consumo e vehículo reductor de barreiras e desigualdades sociais.

Os avances conseguidos na educación infantil ó longo deste tempo non teñen precedentes. Na actualidade ningún cuestiona a necesidade de que os nenos se escolaricen antes dos seis anos. Tamén existe cada vez maior conciencia de que as primeiras idades son decisivas no posterior desenvolvemento do ser humano.

A investigación educativa por un lado e as demandas sociais por outro, fixeron posible que hoxe estea integrada no sistema educativo. Aínda así, non debemos darnos cun canto no peito; é moito o que queda por facer, especialmente no referido á oferta para nenos de cero a tres anos.

2. CONTRIBUCIÓNS DA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Á EDUCACIÓN INFANTIL

As conquistas acadadas nesta etapa non serían posibles sen os achados conseguidos pola investigación, que proporcionou datos moi reveladores sobre o psiquismo dos nenos e sobre as condicións nas que deben vivir para medraren e desenvólense.

Sería difícil detallar en tan breve espacio tódalas teorías existentes, pero si nos imos deter naqueles estudos que marcaron dunha maneira definitiva o enfoque curricular que ten hoxe a educación infantil.

2.1 AS CONTRIBUCIÓNS DE FRANCIA E SUÍZA

2.1.1 Johann Heinrich Pestalozzi

Os seus esforzos van encamiñados a deseñar un proceso de ensino a partir das leis do desenvolvemento psíquico do neno. O seu coñecemento sobre as peculiaridades da percepción infantil lévano a postular un proceso de ensino que vaia do concreto ó

abstracto, da parte ó todo, do próximo ó apartado e do simple ó complexo.

Considera a necesidade de favorecer-lo desenvolvemento harmónico da personalidade nos seus aspectos físico, laboral, moral, afectivo e intelectual.

Con respecto ó desenvolvemento intelectual parte de dous principios: a importancia de educar a partir da percepción visual, para o cal hai que desenvolve-lo hábito da observación, e a necesidade de favorecer non tanto a acumulación de coñecementos como o desenvolvemento cognitivo que conduza á autonomía física e intelectual¹.

Os fundamentos do seu pensamento podemos atopalos na obra *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*.

2.1.2 Eduardo Claparède

Representante do movemento Pedagogía da Acción, entende a pedagogía activa como funcional e considera que este é o factor principal na educación do preescolar.

O concepto 'actividade' ten para Claparède dúas acepcións: a biolóxica, como comportamento vital, e a mental, como resposta ós estímulos que veñen de fóra. Este tipo de actividade satisface a necesidade de saber, de explorar, de observar, de xogar e, en definitiva, de vivir.

Crea en 1913 *La Maison des Petits*, anexa ó Instituto de Ciencias da Educación Juan Jacobo Rousseau de Xenebra, coa finalidade de investigar nela as aptitudes dos nenos para cultivaren e desenvolveren as súas capacidades, e a de forma-los futuros educadores garantíndolles un verdadeiro coñecemento psicolóxico, pedagóxico e didáctico.

A pedagogía funcional de Claparède parte do profundo coñecemento das necesidades e intereses do neno. A experiencia é o que lle vai permitir ás criaturas o grao óptimo de desenvolvemento. Defende unha escola lúdica e feita á medida, pero non se opón ó concepto social da educación. Ben ó contrario, para el o traballo debe discorrer no ambiente social do contexto natural. Así mesmo, alude á función compensadora que debe ter a escola dos máis pequenos e avoga por un lugar onde reine a beleza e a ledicia, onde a tarefa cotiá sexa apetecida, onde se lles ofrezca un mundo que en ocasións compensará as carencias das súas propias vivendas, e que supla a falta de atención e cariño do que en moitos casos poden estar privados².

2.1.3 Celestin Freinet

As técnicas de Freinet teñen o seu fundamento na creación dun ambiente rico e estimulante que lles permita ós

¹ Lorenzo Luzuriaga, *Pestalozzi. Vida y obras. Selección Antológica, Colección Clásicos CEPE (Ciencias da Educación Preescolar e Especial)*, Madrid, 1992, páxs. 213 e 214.

² Esperanza Seco, *Educación Infantil: Diseño Curricular de Aula, Educación y Futuro. Monografías para la Reforma*, Cincel, páxs. 28 a 34.

cativos a máxima experimentación e comunicación nun clima de seguridade, confianza e liberdade, onde cada neno poida segui-lo seu propio ritmo³. Non considera necesario un material específico. Toda aprendizaxe debe partir das vivencias propias. A observación, a lectura, o cálculo, o debuxo, ou calquera outra tarefa, realizaranse na medida en que os nenos sintan necesidade de facelo. O mestre debe crear un ambiente estimulante para que se dean eses procesos. A función do parvulario é para Freinet eminentemente social, por iso considera que a relación cos compañeiros, o traballo compartido e as responsabilidades dentro da aula son imprescindibles para a súa formación.

2.1.4 Jean Piaget

Discípulo e colaborador de Claparède, investiga sobre cómo pensa o neno e cal é a causa de que se exprese de forma distinta ó adulto.

Piaget concibe os cambios que se producen no individuo ó longo do tempo como resultados dos procesos internos de adaptación e de organización a que tenden os seres humanos na súa interacción co medio.

As súas achegas á psicopedagogía son decisivas. Os resultados das súas investigacións poderían resumirse dicindo:

— Existe unha secuencia de desenvolvemento invariable. Cada individuo supera esa secuencia cun ritmo de seu.

— O desenvolvemento intelectual non se produce por acumulación de coñecementos, senón que estes son produto de novas estruturas mentais cada vez máis complexas. Polo tanto, é preciso facilita-lo proceso de construción desde dentro e a un ritmo individual.

— A intelixencia desenvólvese por medio da interacción entre o individuo e o contorno. O momento e a calidade do contorno son moi importantes para a construción de coñecemento.

— O crecemento intelectual depende tanto da interacción social cos adultos e cos iguais coma da intervención no medio físico.

— A linguaxe cumpre un papel moi importante na adquisición de conceptos.

— Para aprender é precisa a actividade física e mental.

— O desenvolvemento intelectual e moral non se produce coa simple obediencia á autoridade. Hai que educar en liberdade e cooperación⁴.

³ "La experimentación es lenta y caprichosa; exige instrumentos e instalación; la observación misma supone atención y perseverancia". Célestin Freinet, *Las técnicas Freinet en la escuela moderna, Siglo XXI editores*, páxs. 20-21.

⁴ R. Saunders e A. M. Bingham, *Perspectivas piagetianas en la educación infantil*, Newman, páxs. 54 a 72.

Para Piaget o período de cero a seis anos abrangue:

— O período sensorio-motor (de cero a dous anos) no que o neno non presenta aínda pensamento nin afectividade ligada a representacións que permitan evocar as persoas ou os obxectos ausentes. Aínda así, o desenvolvemento mental durante os dezaos primeiros meses é particularmente rápido e de importancia especial porque constitúe a fonte das posteriores operacións do pensamento.

— O estadio preoperatorio (de dous a sete anos), no que acada a representación e aparece un conxunto de conductas que implican a evocación representativa dun obxecto ou acontecemento ausentes, o que supón o emprego de significantes diferenciados. A adquisición da linguaxe vén a completa-lo conxunto deste proceso⁵.

2.2 A ESCOLA ALEMANA

2.2.1 Friedrich W. A. Fröebel

Creador dos 'xardíns de infancia', chamados en Alemaña *Kindergarten*. Adopta este nome nun dobre sentido: en primeiro lugar, concibe a relación metodolóxica da educadora cos meniños de maneira semellante ó xardineiro que cuida as plantas, de aí o nome de 'xardineiras'; nun segundo sentido, refírese a onde debe desenvolverse a acción educativa, o xardín de infancia,

como lugar elixido de acordo cos principios que determinan toda a súa pedagogía. O nome quedou acuñado e transcendeu as fronteiras alemanas.

Para el os nenos deben educarse en plena natureza, por iso nas súas escolas respiran e xogan ó aire libre e perciben a beleza e o recendo das flores. Se ben é certo que esta teoría non atopa resposta práctica naqueles sectores sociais menos favorecidos, é interesante coñecer-lo seu funcionamento por incluír nos seus métodos importantes contribucións á teoría educativa destas idades.

Fröebel fai da educación unha arte e confírelle ó xogo un valor educativo de primeira orde. Xunto co xogo propón como medio educativo nos seus centros *los dones* destinados a despertar no párvulo a representación da forma, a cor, o movemento e a materia. Coa representación da forma asocia a aprendizaxe da lingua, o canto, a poesía e as conversas.

Asume claramente que os métodos pedagóxicos de Pestalozzi aplicados á primeira infancia son diferentes ós aplicados noutras etapas da vida, de aí a importancia de coñecer-las variantes psicolóxicas que máis tarde había estudar Piaget.

2.3 O MOVIMENTO ITALIANO

2.3.1 María Montessori

É considerada a principal impulsora da educación do párvulo en Italia. Doutora en Medicina e axudante da clínica de psiquiatría da Universidade de Roma, aplica métodos con nenos e nenas deficientes. Máis tarde pon ó servizo da infancia estes métodos e toda a súa experiencia adquirida no centro psiquiátrico. En 1907 abre en Roma a primeira *Casa dei Bambini*, moi semellante ó ambiente familiar. En pouco tempo o seu método esténdese por toda Italia e o resto do mundo.

O principio de 'liberdade' é considerado pola doutora Montessori como base do desenvolvemento humano. Esta liberdade unicamente atopa un condicionamento na actividade que se debe desenvolver dentro dun ambiente de certa disciplina escolar⁶.

Outro dos principios do sistema Montessori é o 'respecto á personalidade' do neno. O desenvolvemento ten lugar de dentro a fóra. Polo tanto é preciso ofrecerlle desde a escola un ambiente rico en estímulos. Considera que cadaquén evoluciona segundo o seu ritmo vital e, polo tanto, aposta claramente por unha educación individualizada tanto máis canto menor sexa a criatura.

Por último, o principio de 'actividade' que permite manter orde dentro



María Montessori.

da liberdade. Atribúelle moita importancia á actividade psíquica como impulsora do desenvolvemento intelectual.

No sistema Montessori cobra especial importancia a educación dos sentidos. Con este fin crea un material escolar para o seu desenvolvemento.

2.3.2 A Escola Maternal Italiana: Carolina e Rosa Agazzi

As irmás Agazzi, educadoras nos asilos de Mompiano (Brescia), basean a

⁶ E. M. Standing, *La revolución Montessori en la educación*, Madrid, Siglo XXI editores, 6ª edición, 1978, páx. 77.

súa didáctica para a educación preescolar no amor, na comprensión, na tenrura e no xogo. Non recorren a materiais especiais. En contraposición co utilizado nas Escolas Montessori, custoso, rico e de beleza externa, as irmáns Agazzi utilizan, na maior parte dos casos, o feito na escola. Incorporan tamén o material de refugallo que sobra nas casas e que tanto valor pedagóxico ten.

A actividade educativa segundo o método Agazzi confírelle un lugar moi destacado ó canto e á expresión corporal, ó debuxo espontáneo, ás prácticas de xardinería, ó xogo e á linguaxe.

Consideran imprescindible conseguir un equilibrio entre o individual e o social. De aí que a participación e a colaboración estean sempre presentes en tódalas actividades que se desenvolven ó longo do día.

2.4 A ESCOLA BELGA

2.4.1 Ovidio Decroly

A súa maior contribución á educación infantil foi o seu concepto de globalización. É partidario de que ós nenos destas idades se lles presenten os temas de estudo de forma global; apóiase no feito de que os cativos, nun principio, só captan totalidades de acordo co seu carácter sincrético e indiferenciado.

Os seus *Centros de Interese* non son máis que unidades didácticas que integran, dunha maneira perfectamente construída, un conxunto de saberes relacionados coa comprensión, a expresión e a creación, e incorporan, así mesmo, o cognoscitivo, o afectivo-moral e o dominio de destrezas e aptitudes, así como o respecto ás diferentes posibilidades e ritmos de aprendizaxe.

Para Decroly o ensino nestas idades debe potencia-la observación, a asociación e a expresión. Os métodos empregados deben ser intuitivos, activos e constructivos, e estar encamiñados a favorece-la actividade persoal do neno.

A educación debe desenvolve-la personalidade da criatura e ter un carácter social, polo que ha moverse nas coordenadas liberdade/responsabilidade e actividade individual/integración⁷.

No ámbito organizativo e espacial recomenda os recantos que pouco a pouco deben ser substituídos polos obradoiros onde os pequenos van traballando cada vez con materiais máis delicados e complexos.

2.5 O MOVEMENTO PEDAGÓXICO DA ESCOLA NOVA

Este movemento, que nace no derradeiro tercio do século XIX e se estende ata mediados do actual, non se refire a un tipo de escola ou sistema didáctico, senón a todo un conxunto de

⁷ Jean Marie Besse, *Decroly, México, Trillas, 1989, páxs. 89-90.*

principios tendentes a revisar formas tradicionais de ensino.

En varios países, moitos educadores e educadoras comezan a considerar novos problemas, que tratan de resolver a partir das conclusións de estudos sobre bioloxía e psicoloxía iniciados entón⁸.

Resultaría difícil sintetizar aquí toda esta teoría educativa. Tal vez repasando os sete principios do ideario da Liga Internacional da Educación Nova poderíamos coñecer-las metas e aspiracións daquelas persoas que se adscribiron ó movemento.

Estes principios poderían resumirse na supremacía do espírito, no respecto á individualidade do neno e ós seus intereses, no reforzamento do sentimento da responsabilidade individual e social, na cooperación, na coeducación e na educación dun cidadán consciente da súa dignidade.

Por outra banda, entre os trinta principios da Oficina Internacional das Escolas Novas, reformulados en varias ocasións por Ferrière, podemos atopar referencias á educación integral, ó seu rexeitamento polos coñecementos memorizados, á actividade persoal, ó respecto ós intereses que na primeira infancia basea no xogo, á educación que leve o neno a controla-lo seu

propio proceso de aprendizaxe, ó traballo colectivo, á participación dos nenos nos asuntos referidos á vida da escola, á educación artística e moral e ó desenvolvemento estético⁹. Cabe sinalar, así mesmo, que a Escola Nova propón comeza-la renovación educativa polo descubrimento da criatura e das condicións sociais nas que vive¹⁰.

3. EVOLUCIÓN DA EDUCACIÓN INFANTIL EN ESPAÑA

3.1 AS PRIMEIRAS ESCOLAS

As primeiras escolas de párvulos nacen en España cunha dobre finalidade: a asistencial e a educativa. Esta dobre finalidade vai marca-lo seu desenvolvemento posterior como tamén vai condiciona-la formación dos mestres.

A preocupación pola educación dos nenos nas primeiras idades ten a súa orixe en España no século pasado. Pablo Montesino, obrigado a exiliarse en Inglaterra polas súas ideas liberais, coñece alí pedagogos importantes, interésase polas súas investigacións, visita centros, e de volta en España dedica a súa vida á educación dos párvulos e á formación dos mestres. Participa outrosí na creación da

⁸ M. B. Lourenço e Filho, *Introducción al estudio de la escuela nueva*, Bos Aires, Kapelus, 1974, páxs. 3-4.

⁹ Ricardo Marín Ibáñez, *Principios de la Educación Contemporánea*, Madrid, Rialp, 1988, páxs. 269-270; 291-294.

¹⁰ "La escuela centrada en el niño" e "La escuela centrada en la comunidad", *Memorias de la 5ª Conferencia mundial de la escuela nueva*, reunida en Elsinor, Dinamarca, 1929, citada por M.B. Lourenço e Filho, *Introducción al estudio de la escuela nueva*, Bos Aires, Kapelus, 1974, páx. 14.

primeira Escola Normal, en Madrid, con fondos legados por Juan Bautista Virio, de aí que se coñecera como Escuela de Virio. A partir de entón, Madrid será núcleo importante de escolas de párvulos e exemplo para o nacemento doutras no resto de España.

No último tercio do século XIX as ideas da Escola Nova ábrense paso en España nos establecementos escolares a través da Institución Libre de Ensinanza, e prolongan a súa influencia ata ben entrado o século XX.

A Institución Libre de Ensinanza, fundada por Francisco Giner de los Ríos, inflúe decisivamente na evolución histórica do ensino español. Os institucionalistas impregnan todo dun novo espírito, e a lexislación incorpora parte considerable desa corrente. Esta influencia alcanza tamén a educación das primeiras idades ó apostar pola escolarización antes dos seis anos en xardíns de infancia. Por outra banda, o método intuitivo tan defendido polos sistemas educativos posteriores ten o seu precedente na concepción gineriana do ensino nestas idades.

Impúlsanse, así mesmo, congresos pedagóxicos a través dos que chegan a España as ideas de Pestalozzi e de Fröebel, as últimas novidades científicas e as ideas renovadoras desenvolvidas nalgúns países de Europa.

3.2 CATALUÑA E AS IDEAS DA ESCOLA NOVA

Non é posible falar da evolución da educación infantil en España sen nos deter no seu desenvolvemento en

Cataluña, por onde nos chegaron moitas das innovacións educativas. O feito de ser precisamente aquí onde cobra un importante impulso é consecuencia dunha serie de circunstancias históricas e sociais. Cataluña vai ligada a partir do século XIX a un proceso de revolución industrial e de novas formas económicas que desembocan nunha crecente concentración de man de obra e nun fluxo migratorio cara á cidade.

Non é de estrañar, pois, que os primeiros centros infantís xurdan como ruptura da cohesión familiar. Créanse así as casas cuna para os bebés e os asilos para os párvulos, que teñen a misión de atende-los fillos dos traballadores. Estes centros aparecen desligados do sistema escolar. Nacen baixo unha perspectiva social e inspíranse nunha necesidade de recoller e gardalos dos nenos dos perigos das rúas. A ausencia de obxectivos educativos pesará durante moitos anos sobre estes centros.

Os esforzos desenvolvidos durante o primeiro tercio do século XX son unha das mellores realizacións da Escola Nova en España. Durante estes trinta anos vaise abrindo paso un novo concepto de infancia.

Neste novo contexto de innovación educativa, o Concello de Barcelona ten un protagonismo importante coa súa política educativa municipal, especialmente no referido á educación infantil. Unha das experiencias máis interesantes é a creación de parvularios Montessori en 1915, 1917 e

1932. Ensaiáronse outras metodoloxías, como as de Decroly, poñendo en práctica os 'centros de interese' como eixe das actividades do parvulario. Estas dúas metodoloxías foron as máis significativas en Cataluña antes da República.

Pero xorde outra preocupación na Barcelona industrializada: os nenos e nenas que non dispoñen de espazo social e xogan nas rúas, expostos a perigos. Como medida para paliar esta situación constrúese o parque infantil de Hortafrancs, dotado de xardíns, xogos, xoguetes, hortos, pórticos onde se contaban contos, etc.¹¹ A partir de entón apareceron algúns xardíns protexidos do tráfico, con varias ofertas lúdicas para estes nenos e co coidado dunha persoa educadora.

Durante a República elabóranse textos de divulgación educativa dirixidos ás familias de nenos menores de tres anos. Tamén houbo campañas pedagóxicas por radio e a través de carteis.

Esta renovación catalana está moi ligada ó método de María Montessori, non só durante este primeiro tercio de século, senón tamén durante a resistencia trala contenda de 1936. A primeira *Escola d'Estiu* (Escola de Verán) organizada en 1914 pola Deputación de Barcelona dedícase a difundir as ideas Montessori. O interese despertado en Cataluña polo método foi tal que a pro-

pia María Montessori traslada o seu domicilio a Barcelona en 1918, onde dirixe o Seminario-Laboratorio de Pedagogía creado polo *Institut d'Estudis Catalans*, a máis alta corporación académica de Cataluña. En 1933 inaugura os novos locais dunha das escolas municipais de Barcelona. A chegada da República dirixirá os intereses do movemento renovador cara a outras metodoloxías como a de Freinet, pero aínda así o método Montessori segue estendéndose e aparecen novas escolas.

O franquismo supuxo un retroceso considerable de toda a obra educativa da Generalitat, pero as duras medidas represivas contra o maxisterio catalán non conseguiron acabar co espírito renovador deste pobo. Iníciase así a chamada cultura da resistencia fronte á imposición da concepción que de España ten o franquismo.

O parvulario, por estar sometido a menor control administrativo, puido seguir coa súa traxectoria de rexurdimento pedagóxico, iso si, dentro dun ambiente de suma discreción, pois a Escola Nova era considerada polo réxime como antiespañola. Unha vez máis o método Montessori é o que contribúe á restauración pedagóxica do parvulario catalán.

A partir dos anos cincuenta Cataluña experimenta certa recuperación económica e industrial, que provoca un rápido crecemento da poboación.

¹¹ Josep González Agapito, "Educación infantil e industrialización en Cataluña", *Historia de la Educación, Revista interuniversitaria, Ediciones Universidad de Salamanca*, núm. 10, xaneiro-décembro, 1991, páx. 165.

ción coa inmigración a grande escala de xentes doutros lugares de España en busca de emprego. A muller incorpórase ó traballo, o que supón a proliferación de garderías e parvularios para acoller unha poboación infantil numerosa. Así é como nacen centros atendidos por persoal sen preparación, circunstancia que se dá por mor da falta de esixencias legais, a tradicional desconsideración social cara á educación da infancia, e o mesmo rexeitamento dos mestres, derivado dese escaso recoñecemento social.

A mediados dos anos sesenta un grupo de educadores entra en contacto con mestres de antes da guerra, como Alexandre Galí e Artur Martorell, e deciden crear en 1965 a escola de mestres Rosa Sensat. Esta nova institución dirixirá desde o principio a súa atención cara a dous aspectos esquecidos: a lingua catalana e o parvulario. As *Escoles d'Estiu* da institución serán o eixe difusor da renovación educativa. A partir de 1966 existirá unha sección de parvulario. No ano 1968 a *III Escola d'Estiu* inauguraba a súa sección de *Llar d'Infants*, dedicado ó tramo de cero a tres anos, no que tamén colaboran psicólogos e pediatras. O movemento iniciado entón atopou eco noutros lugares de España e converteuse en reivindicación cidadá desde 1974. En 1983 o colectivo Rosa Sensat edita unha revista propia, *In-fan-cia*, e en 1990 nace a súa versión castelá, *In-fan-cia*.

3.3 EVOLUCIÓN DA EDUCACIÓN INFANTIL EN GALICIA

En Galicia a evolución é ben diferente. No primeiro tercio do século XX a acción pedagóxica é escasa, se ben é certo que hai que rescatar feitos relevantes que amosan certa preocupación. Entre 1850 e 1936 publícanse arredor de cento cincuenta libros didácticos, celébranse semanas pedagóxicas e congresos como o de Pontevedra e o da Coruña no ano 1926. Lévanse a cabo excursións pedagóxicas, como a de ensinantes de Vigo que van a Valencia, Zaragoza, Madrid e Barcelona para coñeceren o que se fai noutras partes. Realízanse misións pedagóxicas, escríbense varios libros en galego e en castelán, e trátase de achega-la escola á realidade sociocultural galega. No xornal *El Pueblo Gallego* de Vigo escriben autores españois de recoñecido prestixio pedagóxico.

Así mesmo, chegan á Coruña os métodos Montessori de educación pre-escolar da man da ilustre pedagoga María Barbeito, que introduce as ideas da Escola Nova, e a partir dese momento créanse bibliotecas escolares¹². Pero as dificultades que presenta a sociedade galega impiden un desenvolvemento educativo axeitado. Estas dificultades podemos atopalas nas súas notas de identidade:

A) Posúe unha poboación fundamentalmente rural.

¹² Antón Costa Rico, *O ensino en Galicia. Problemática e perspectivas*, Santiago, Edicións do Cerne, 1980, páxs. 35 a 37.



La escuela de Doloriñas, Julia Minguillón, 1941.

A Galicia dos anos vinte e trinta presenta unha estrutura social composta maioritariamente por campesiños e propietarios agrarios. Así se reflicte na distribución da poboación activa: en 1930 un 65 % dela dedicábase á agricultura e a pesca. A disección interna deste bloque amosa a presenza

de caseiros e arrendatarios. Tamén hai pequenos grupos de grandes propietarios, que aínda así non lograron converterse en explotadores directos do seu patrimonio¹³. A súa economía é esencialmente agropecuaria pechada e de subconsumo. Pode dicirse que é un modelo económico de subsistencia.

¹³ Ramón Villares, *Historia de Galicia*, Madrid, Alianza Editorial, 2ª reimpresión, 1991, pág.162.

B) A poboación sofre o problema da emigración.

A educación da infancia corre a cargo das familias, concretamente da nai, dos avós, dos irmáns maiores ou doutros membros familiares. O traballo do campo leva as familias a pasaren a maior parte do tempo fóra da casa. Ás criaturas lévanas ás leiras cos adultos e en pouco tempo incorporaranse como man de obra nalgunhas tarefas, como o coidado do gando. O traballo infantil ocasionou unha asistencia irregular á escola e moitos abandonos.

A alta taxa de emigración fai que moitos nenos medren sen ve-lo seu pai. A partir de 1930 comeza a ser moi significativa a emigración da muller galega. O 56 % das mulleres que deixan o país entre 1931 e 1934 procede de Galicia¹⁴. Nestas circunstancias, moitas criaturas pasan a súa infancia ó coidado dos avós ou doutros familiares.

C) Posúe unha poboación moi dispersa.

A unidade administrativa é o municipio. Cada municipio está integrado por varias parroquias, e cada parroquia conta cun número indeterminado de aldeas, que ás veces están constituídas por varios lugares. Con frecuencia existen municipios de preto de mil habitantes, compostos de vinte parroquias e máis de cento cincuenta aldeas que ocupan unha extensión de

case cen quilómetros cadrados¹⁵. Compréndese ben que nesta realidade dificilmente o municipio podería dar resposta ós problemas reais de cada unha das parroquias, aldeas e lugares dependentes del.

Ademais do campesiñado de tan diferentes características, comeza a ter peso propio na sociedade galega a burguesía industrial e comercial radicada en Vigo e na Coruña. Esta burguesía, organizada en patronais conserveiras ou en sociedades e casinos recreativos, instálase nas principais cidades e vilas cabeceiras de comarcas, onde desempeñaba gran cantidade de funcións (comercio, banca, administración de fincas, etc.). Profesionais de distinta índole, pequenos comerciantes, dependentes e obreiros de gran diversidade laboral completan a composición desta sociedade que no século XX acometeu importantes mudanzas internas.

A época franquista comeza en Galicia no mesmo ano 1936 sen case discontinuidade coa etapa republicana. A resistencia non chega a consolidarse e queda en seguida integrada no bando franquista. Nestes anos de dictadura prodúcese unha emigración masiva cara a América primeiro e cara a Europa despois.

Segundo datos de Cáritas, no ano 1977 hai en Galicia 134.000 nenos e nenas de entre 2 e 5 anos sen ningún tipo de actividade preescolar. Esta

14 M. Gloria Núñez Pérez, *Trabajadoras en la Segunda República. Un estudio sobre la actividad económica extradoméstica (1931-1936)*, Madrid, Colección Tesis Doctorales, 1989, páxs. 92-93.

15 Luis Bello, *Viaje por las escuelas de Galicia*, Madrid, Akal, 1973, pág. 29.

situación vese agravada polos problemas de asentamento da poboación.

Os núcleos urbanos van incorporando as tendencias escolarizadoras doutros lugares, aínda que lentamente. Aparecen garderías infantís de titularidade diversa. O INAS (Instituto Nacional de Asistencia Social) crea once que pasan á Consellería de Traballo cando Galicia acada as competencias autonómicas. A Xunta pon en funcionamento outras once, e hoxe permanecen os vintedous centros de educación infantil prestando os seus servizos e integrados na Consellería de Familia, Muller e Xuventude.

As administracións locais comezan a implicarse neste proxecto social. Así, no ano 1970 o Concello da Coruña promove a primeira gardería municipal na rúa Sol, e no ano 1979 percibe a necesidade de crear escolas infantís, xa con intencionalidade educativa. Neste escenario aparece a Escola Luis Seoane en Monte Alto, xa como proxecto de escola. A principios de 1980 prodúcese un intento de crear un padroado, pero coincide co momento en que se producen as transferencias educativas á Xunta de Galicia e o proxecto párase. A partir do ano 1983 o Concello crea outras catro escolas infantís, que son as que funcionan na actualidade.

A oferta para o tramo de catro a seis anos segue unha liña ascendente máis sostida. Nos colexios nacionais (antes da lei do 70) e nos colexios públicos (despois dela) van aparecendo aulas, de párvulos e de preescolar res-

pectivamente. As escolas unitarias espalladas pola xeografía galega van incorporando alumnado destas idades. Sen embargo, as deficientes vías de comunicación fan que moitos pequenos queden sen escolarizar ata os seis anos por viviren en lugares moi arredados. Esta situación viuse agravada coa política de concentración escolar da lei do 70 que ocasionou que moitos escolares de curtas idades tiveran que pasar demasiado tempo no transporte escolar.

Neste contexto, Cáritas de Galicia, consciente da importancia que ten a educación nos primeiros anos de vida, decide crear un servizo de axuda á educación infantil para a poboación rural.

Encárgalle a súa realización á Secretaría de Acción Rexional das Cáritas de Galicia. Este proxecto é apoiado por Cáritas Española no seu inicio e xorde coa pretensión de lles dar resposta a tódalas familias do mundo rural galego que teñan nenos e nenas menores de seis anos e que non estean atendidos por ningunha institución escolar. A acción central do programa é a formación de pais e nais para que exerzan a súa función educativa dunha maneira máis consciente e eficaz.

Así nace Preescolar na Casa, a principios de 1977. Comeza a súa actividade con tres profesores do Ministerio de Educación e Ciencia. Logo pasan de tres a once. No ano 1997 participaban no programa 22 profesoras e profesores da Consellería de

Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia, ademais de 14 voluntarios e 31 contratados a cargo de subvencións do Ministerio de Traballo e Asuntos Sociais, Consellería de Familia, Muller e Xuventude da Xunta de Galicia, 15 concellos e a Fundación Bernard Van Leer.

Preescolar na Casa conta con servizos de biblioteca, ludoteca e revista de periodicidade mensual. Desde hai 14 anos teñen dous programas semanais de radio en tres emisoras distintas. Conxuntamente coa Televisión de Galicia, que proporciona a parte técnica, realizan un programa de televisión desde o ano 1991, de emisión semanal e media hora de duración. Desde hai tres anos, data en que inaugurou o servizo de Teletexto de Televisión de Galicia, contan con quince páxinas de contidos educativos que se renovan semanalmente. Na actualidade dispoñen ademais dunha páxina Web¹⁶.

Coa LOXSE, a escolarización dos nenos de tres a seis anos segue un ritmo ascendente. Hoxe pode dicirse que todos reciben algunha das atencións educativas mencionadas.

3.4 A EDUCACIÓN INFANTIL. XURDIMENTO DUNHA NECESIDADE SOCIAL

A variedade de ofertas e servizos, a anárquica distribución e xestión dos recursos materiais e humanos e mailas grandes diferenzas en calidade entre

uns centros e outros foron sempre as características máis singulares desta etapa. Esta situación era consecuencia de moi variados factores, entre eles a titularidade, a organización e o tramo de idade que acollían. Tamén os condicionantes físicos e arquitectónicos motivaron a instalación de unidades en lugares insólitos nalgúns casos: unidades de preescolar en aulas sobrantes dos edificios de ensino obrigatorio, baixos comerciais, vivendas de pisos, etc.

A partir da década dos setenta, en diferentes puntos do territorio nacional comezan a soar voces en prol da educación destes nenos, e pouco a pouco a sociedade vai tomando conciencia de que estamos a falar dunha etapa decisiva na vida do ser humano. Non é suficiente, pois, que haxa bastantes centros para atender este alumnado, senón que ademais deben contar cunhas condicións mínimas de funcionalidade, seguridade e habitabilidade, e con persoal competente que os dote dunha intencionalidade educativa.

A comezo dos anos setenta nace a Coordinadora de Escolas Infantís, como un movemento de base e co obxectivo da creación, o desenvolvemento e a defensa dun proxecto pedagóxico para a educación infantil. Este labor foise realizando sen máis axuda que o esforzo persoal dos traballadores da etapa, pero con grandes doses de entusiasmo e decidida vontade renovadora. En 1975, como aglutinador deste

¹⁶ Información obtida a partir do documento elaborado por Preescolar na casa no ano 1997 con motivo do vixésimo aniversario da súa creación.

movemento, organizábase en Madrid o primeiro Simposio sobre o tema Organización e Contidos Pedagóxicos dos Xardíns de Infancia. Nel débátese e defínense as condicións físicas e o equipamento dos centros, o ratio, a xestión, a participación das familias e a importancia da profesionalización do persoal.

En 1977 ten lugar o segundo Simposio sobre A problemática Pedagóxica das Garderías. Neste caso determínanse as súas funcións básicas: educativa, sanitaria e social. Unha vez máis, reivíndicase para os educadores unha sólida formación pedagóxica. Neste mesmo ano a Escola de Mestres d'Osona, de carácter privado, pon en marcha unha nova especialidade, a de Escolas Infantís, dedicando un curso á especialización en nenos de cero a tres anos, e outro en nenos de tres a seis¹⁷.

En 1978 a Constitución española proclamaba o dereito de todos á educación. Un ano despois prodúcense demandas sociais desde diferentes lugares de España. Así, por exemplo, en Granada, no mes de decembro de 1979, a Coordinadora Estatal celebra as I Xornadas de Estudio sobre Educación Preescolar en Garderías, nas que se define o concepto de escola infantil. Abórdanse, así mesmo, tres temas clave: 1) as bases pedagóxicas da etapa

educativa de cero a seis anos, 2) a situación profesional e laboral do persoal das escolas infantís e 3) a intervención municipal en escolas infantís¹⁸.

Este clamor social en prol da intervención municipal atopa resposta concreta. Con motivo das primeiras eleccións municipais conseguen que o Concello se comprometa a crear unha liña pública de escolas infantís. Créase no ano 80 o Padroado de Escolas Infantís con gran participación de grupos de profesionais e dos movementos de renovación pedagóxica¹⁹.

Nese mesmo ano inícianse os trámites para a creación doutro padroado en Valencia. A idea materialízase un ano máis tarde, cunha implicación económica do Concello e con achegas do Fondo Nacional de Asistencia Social a través da Consellería de Servicios Sociais do País Valenciano²⁰.

En 1978 fúndase o Padroado Municipal de Garderías Infantís de Pamplona, aínda que o seu funcionamento real non comeza ata decembro de 1979. Están convencidos de que as garderías municipais deben cumprir dúas funcións: a asistencial (de aí que propugnen a existencia de horarios flexibles, dependendo das necesidades da zona onde está situada a escola) e a educativa. A súa idea de traballo está

17 "L'Escola de Mestres d'Osona", *Vida escolar*, Madrid, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, núm. 227, ano 1983.

18 "Duende, Arlequín y Belén: tres experiencias de escuelas infantiles en Granada", *Idem*.

19 "El Patronato Municipal: una alternativa", *Idem*.

20 "Patronato de Escuelas Infantiles de la ciudad de Valencia", *Idem*.

centrada nos principios da Escola Nova²¹.

En maio de 1982 a Coordinadora Estatal convoca en Xixón o IV Encontro de Escolas Infantís co lema “Aprendemos xogando” no que se trata a organización dos centros, as relacións coa Administración, a formación do persoal e as escolas de pais.

En 1983 o I Congreso de Movementos de Renovación Pedagóxica anovaba os plans da educación de cero a dezaioito anos con plena participación de mestres e mestras de educación infantil. Traballábase entón en proxectos legislativos que non chegaron a materializarse e quedaron á espera dunha Lei de reforma xeral do ensino que había chegar sete anos máis tarde.

En 1985, seguindo coa liña de anteriores encontros, a Coordinadora Estatal convoca en Murcia o V Congreso de Escolas Infantís co lema “¿Quen defende a nosa escola?”. Neste caso chégase ós seguintes acordos: regulación e inclusión desta etapa no sistema educativo, recoñecemento da educación infantil como primeira etapa do sistema educativo, recoñecemento da globalidade da etapa, creación da especialidade de mestre especialista en educación infantil como titulación para toda a etapa, establecemento de mecanismos de homologación para os que desenvolven o seu traballo con estes nenos e deseño dun plan progresivo

para racionalizar e amplia-la rede pública de escolas infantís.

Como podemos observar, nestas dúas décadas é habitual convocar foros onde se fala da educación infantil e nos que se incorpora o período de cero a tres. En 1988, en Xirona, nun congreso con grandes esperanzas, poñíase énfase na necesidade de colaboración entre as administracións e a iniciativa cidadá para a extensión da educación infantil, na calidade da educación e na consideración profesional dos educadores desta etapa. España estaba entón en pleno proceso da reforma educativa.

O tenaz traballo dos anos setenta e oitenta fixo posible que cando se comezaron a deseña-los eixes da nova lei, se tomara en consideración esta etapa partindo de criterios moi debatidos e consensuados.

3.5 POLÍTICAS EDUCATIVAS

A reforma do setenta puxo fin á Lei Moyano que viña de setembro de 1857, se ben é certo que ó longo de case un século de vixencia fora modificada nalgúns aspectos. Nesta Lei faise referencia explícita ó parvulario; recoñece a súa utilidade e conveniencia para que o neno non teñan que facer tanto esforzo en aprender cando inicie o ensino elemental.

Cando Villar Palasí se fai cargo da carteira de Educación, as

21 “Patronato Municipal de Guarderías Infantiles de Pamplona”, *Idem*.

contradiccións entre o sistema educativo e unha sociedade en intenso proceso de industrialización eran patentes. Así que comeza a acomete-la transformación dun sistema educativo máis propio dunha sociedade rural e preindustrial ca en período de desenvolvemento.

O traballo de campo desenvolvido nalquel momento ofrece os seguintes datos: a poboación correspondente ó grupo de idade de entre dous e cinco anos era de 2.388.507 no curso 1966-1967, dos que estaban inscritos no sistema educativo o 27 %. Pero a proporción do número de inscritos variaba coa idade: un 1,8 % dos nenos e das nenas de dous anos, e un 9,4 % dos de tres tiñan praza nas escolas maternais. Nas escolas de párvulos a proporción era do 40,4 % de nenos e nenas de catro anos e 57,4 % de cinco²².

Existía unha forte presión social para a creación de escolas maternais e de párvulos, orixinada entre outros factores pola crecente incorporación da muller ó mundo do traballo.

A conveniencia de atender esta demanda era evidente por diversas razóns sociais e pedagóxicas. Considerábase que unha destas razóns era que a creación deste tipo de escolas contribuiría a reduci-lo absentismo escolar no período de ensino obrigatorio, dado que bastantes nenos do grupo de idade correspondente a

esta etapa tiñan que quedar na casa coidando dos seus irmáns pequenos mentres a nai traballaba.

Estimouse que a educación preescolar non fora debidamente atendida nos últimos anos debido a que os maiores esforzos se concentraban no ensino obrigatorio.

A partir deste estudio da situación e das intencións de resolver algúns problemas detectados recóllense propostas que serían despois reflectidas na Lei²³:

A educación preescolar terá catro anos de duración (de dous a seis anos). A súa función será mixta: de garda e educativa. Harmonizarase no seu funcionamento a afectividade propia do fogar co ordenamento que reclama o sistema escolar.

Comprenderá dúas etapas. A primeira (dous e tres anos) terá un carácter moi semellante á vida do fogar, aínda que se organizará sistematicamente. A segunda (catro e cinco anos) terá unha organización cada vez máis sistemática e tenderá ó desenvolvemento da personalidade do neno.

Crearanse centros de educación preescolar dando prioridade absoluta ás comarcas e barrios de poboación obreira, industrial e agrícola onde se precise man de obra feminina.

²² Ministerio de Educación e Ciencia, *La Educación en España. Bases para una política educativa*, Madrid, 1969, pág.43, capítulo 3.

²³ *Idem*, Segunda Parte, pág. 211.

A pesar do recoñecemento da súa función educativa, a educación preescolar non constituíu un obxectivo prioritario na Lei xeral de educación. A norma que establecía o calendario para a aplicación da reforma educativa (Decreto 2459/1970, do 22 de agosto) non sinalaba prazos concretos nin compromisos precisos con este nivel. Isto explica que, na primeira metade da década dos setenta, o sector público non creara postos escolares de preescolar e que houbera que esperar máis de cinco anos desde a promulgación da lei para observar un crecemento sistemático da oferta pública deste tipo de prazas. Aínda así, no curso 1986-1987 alcánzase a escolarización completa de nenos e nenas de cinco anos, mentres que no ano 1967 aínda estaban sen escolarizar o 46 % da poboación desta idade.

No ano 1981 publícanse os Programas Renovados de Preescolar e Ciclo Inicial con moitas e valiosas contribucións á educación dos nenos destas idades. Sen embargo, o carácter propedéutico con que se orientaron deu lugar a que a educación infantil fose cedendo a súa especificidade e se convertera nunha etapa preparatoria para o ensino obrigatorio.

Esta lei tivo dúas décadas de vixencia. Ó longo deste tempo producíronse en España transformacións relevantes no conxunto da sociedade, no contorno internacional e no sistema

productivo, tecnolóxico e cultural. Neste novo contexto asomámonos ó nacemento do sistema educativo actual, regulamentado pola LOXSE.

Quizais unha das maiores achegas no que atangue á educación infantil sexa a consideración que se fai desta etapa como primeira do sistema educativo, que abrangue desde o nacemento ata os seis anos. Tamén que se diga explicitamente que “todo el período previo a la escolaridad obligatoria debe tener un inequívoco sentido educativo”²⁴.

A nova concepción de educación infantil parte de que o obxectivo destes centros non é xa o de custodiar e coidar dos nenos mentres o pai e a nai traballan, senón o de proporcionarlles ás criaturas, traballen ou non as nais e os pais, un conxunto de experiencias favorecedoras do seu desenvolvemento, que non substitúen as vividas na familia, senón que as apoian e as complementan. Polo tanto, familia e centro comparten o obxectivo de educar.

Nesta lei, e nos decretos e ordes que a desenvolven, salíéntase o valor educativo das interaccións que o neno experimenta cos adultos e cos iguais. De aí a importancia que se lle atribúe a unha coidadosa planificación de experiencias e actividades e a unhas condicións de traballo axeitadas (espacios, materiais, horarios, ratios, etc.).

²⁴ Ministerio de Educación e Ciencia, *Libro Blanco Para la Reforma del Sistema Educativo*. Capítulo V: “La Educación Infantil (0-6 años)”, Madrid, 1989, páx. 103.

Por outra banda, ó ser responsabilidade do profesorado o papel de planificador, é preciso dotalos dunha axeitada cualificación profesional coas súas correspondentes titulacións: técnico superior en educación infantil para o primeiro ciclo (de cero a tres anos), e profesor de educación infantil para o segundo (de tres a seis).

Aínda que a etapa ten un carácter voluntario, apúntase que as administracións públicas garantirán a existencia dun número de prazas suficientes para asegura-la escolarización da poboación que o solicite.

4. A EDUCACIÓN INFANTIL NO PRÓXIMO MILENIO

Neste momento cabe preguntarse qué ocorrerá no futuro. Os cambios sociais prodúcense hoxe a tal velocidade que é difícil pensar a longo prazo. Pero si podemos facer unha análise do que acontece na actualidade e pensar cómo se debería orienta-la educación infantil cara ó século XXI.

En primeiro lugar teremos que pensar en horarios escolares moito máis flexibles e ofertas máis diversificadas. Non podemos esquecer que ademais do inequívoco sentido educativo que debe prevalecer na etapa, a

permanencia dos cativos na escola vai supoñer unha axuda para aqueles pais e nais que teñan unha ocupación fóra do fogar. Tendo en conta que o traballo é cada vez un ben máis escaso e máis temporal, que as tendencias apuntan cara a unha repartición máis racional deste coa alternancia tempo de traballo-tempo de formación²⁵, cabe pensar que os períodos de ocupación non van estar tan enmarcados en secuencias fixas, polo que a oferta educativa deberá moverse tamén nun marco moito máis flexible en canto a horarios de apertura e peche e a tempo de permanencia das criaturas no centro.

Por outra banda, haberá que pensar noutras ofertas como mediatecas, bibliotecas ou ludotecas, entendidas como complemento á acción educativa que ofrezca a escola, ou como recursos desta para desenvolve-lo seu traballo nas mellores condicións.

As familias deberán continuar na liña de participación no centro, aumentando a súa sensibilización e toma de conciencia de que a escola é colaboradora, pero que a incidencia educativa da familia é decisiva. Neste sentido haberá que potencia-las escolas de pais.

As novas vías de acceso ó coñecemento e as novas formas de gardar e recupera-la información con que contamos na actualidade deben ter

²⁵ Anthony Watts, *relatorio de apertura no I Congreso de Orientación e Diversidade, Santiago de Compostela, maio de 1998. Título do relatorio: "Conceptos cambiantes en las profesiones y en la orientación profesional: una perspectiva internacional"*.

²⁶ Roberto Aparici (coord.), *La revolución de los medios audiovisuales. Educación y nuevas tecnologías*, Madrid, Ediciones de la Torre, 1996, páxs. 353-354.



As novas tecnoloxías deben entrar na aula de educación infantil. (Foto cedida polo CEIP Anxo da Garda. A Coruña).

repercusións nos obxectivos educativos. Se a escola non toma conciencia desta realidade pode quedar ancorada en modelos relacionais e comunicativos que non se corresponden cos predominantes na sociedade²⁶. Os nenos deberán ser alfabetizados na imaxe co fin de que coñezan as posibilidades de manipulación que entrañan estes medios, e a diferenza entre a realidade e a súa representación, desenvolvendo así un pensamento crítico ante as inva-

sións que pretendan reducir ou anular a súa liberdade de pensamento ou de elección.

Haberá que introducir tamén na escola infantil a informática como ferramenta educativa e como medio de aprendizaxe. En moi pouco tempo non vai ter sentido desenvolver a acción escolar sen o uso do ordenador, cando xa está presente en moitas casas. Será preciso que o profesorado adquiera as destrezas e técnicas necesarias, e

imprescindible incluílo nos plans de formación.

A escola terá que avanzar na súa aproximación ó contorno, pero este deberá ter en conta tamén que a educación da súa poboación máis nova é responsabilidade de todos. Hoxe comeza a soar un novo concepto: o de 'cidades educadoras'²⁷, nun intento de recuperar lugares tranquilos e seguros onde os meniños poidan xogar e relacionarse cos demais. Sería desexable que os nenos puideran facer sós percorridos pola cidade, por exemplo o camiño da casa á escola. Na actualidade, na maioría das cidades e vilas, é impensable.

A escola do futuro deberá priorizar máis a formación en hábitos físicos, intelectuais, afectivos e sociais. Sabemos que os hábitos se instalan moi precozmente e, dado que a sociedade precisa hoxe —e no futuro máis— de homes e mulleres capaces de acomodárense a rápidos cambios, hai que pensar no home e na muller estratega, de pensamento flexible, creativo e de abundantes habilidades. Tamén en homes e mulleres capaces de preservar a súa saúde física e mental, que

aprendan a 'quererse' para respectar e relacionarse de maneira gratificante cos demais.

A escola do século XXI deberá ofrecer unha sólida educación en valores. A sociedade necesita cidadáns comprometidos coa preservación do medio, co respecto á diversidade, coa tolerancia, coa non discriminación, co respecto ás minorías; en definitiva, coa construción dunha sociedade máis xusta, solidaria e pacífica.

Por último, vivimos nun mundo multicultural no que cada vez hai menos fronteiras. Moitas criaturas medran en contacto con varias linguas, e esta tendencia vai en aumento. A escola deberá aproveitar esta realidade para introduci-la aprendizaxe precoz dunha segunda ou terceira lingua, o que ha reverter no desenvolvemento lingüístico e cognitivo dos nenos, ó tempo que favorecerá a súa integración social e o desenvolvemento de actitudes positivas cara a outras culturas.



27 Francesco Tonucci, *La ciudad de los niños*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997.