

INTRODUCCIÓN

En poco más de dos décadas, la atención a la infancia temprana y, más en concreto, la escolarización temprana, ha pasado de ser un servicio emergente con una justificación política y científica endeble a un área incipiente de investigación y de práctica.

Durante muchos años ha convivido paralelamente la educación especial con la educación ordinaria: la *Ley General de Educación* (LGE, 1970) concibió el *Jardín de Infancia* o *Guardería* como el emplazamiento donde podían ser escolarizados los niños sin trastornos detectados, aunque para ofrecerles una atención asistencial, como un servicio de guarda y custodia, porque no se percibía especial necesidad en que se les tuviera que ayudar a desarrollar sus capacidades con actividades planificadas. No sucedía lo mismo con los niños con trastornos detectados o de riesgo, a quienes, con un fin terapéutico y preventivo, se les proponían actividades que potenciaban su desarrollo. Estas actividades se denominaban de *estimulación*, *intervención* o *atención*, con el adjetivo *temprano* o *precoz*.

Este panorama cambió con la aprobación de la *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE, 1990), que hizo suyo el planteamiento de que estos primeros años contemplaran la vertiente educativa, además de la asistencial, para toda la población infantil. Por tanto, el *primer ciclo de educación infantil* –nombre con que designaba a este tramo– era el emplazamiento donde los niños iban a tener la posibilidad de recibir el trato potenciador (en algunos casos compensador, en otros preventivo) de unas capacidades que antes, al menos teóricamente, habían sido olvidadas. Posteriormente a la LOGSE, la *Ley Orgánica de Ca-*

lidad de la Educación (LOCE, 2002) ha refrendado que estos primeros años tengan un carácter educativo además de asistencial, aunque la LOCE hable de *etapa de educación preescolar* en vez de ciclo de educación infantil.

Es propósito del Gobierno actual propiciar una reordenación del sistema educativo. La primera disposición legislativa que se ha aprobado en este sentido es el RD 1318/2004, que establece el nuevo calendario de aplicación de la ley, reajustando de este modo el RD 827/2003. Cabe advertir que sigue vigente el RD 828/2003 por el que se establecen los aspectos educativos básicos de la Educación Preescolar.

En cualquier caso, con este respaldo legislativo se obtiene el reconocimiento teórico suficiente para sostener que cualquier niño, tenga o no discapacidades, debe ser sujeto de atención en su primer trienio de vida.

Otro asunto distinto es cómo se trata de responder a este cometido. Ante ello, cabe hacer una diferenciación teórica entre cómo se atiende a los niños con discapacidad o de riesgo, y cómo al resto de la población.

Para los niños con trastornos definidos o de riesgo existen programas sistematizados y estructurados, que promueven el desarrollo de todas o de alguna de sus capacidades. Estos programas están incidiendo especialmente en la colaboración del entorno familiar.

Para los niños sin trastornos definidos o de riesgo, en cambio, la realidad demuestra que los programas para fomentar las capacidades están todavía por delimitar. De ahí que sea una necesidad imperiosa centrar la atención en este tramo de escolaridad porque son cada vez más los niños que están antes, y durante más tiempo, escolarizados en este primer tramo, dado que la familia delega sus tareas asistenciales y educativas a la escuela infantil, principalmente por cuestiones laborales de los padres. De hecho, para atender a esta vertiente educativa, las escuelas de educación preescolar están creando sus propios programas, aún contando con las grandes lagunas que supone una ausencia de regulación sobre la formación del profesorado necesaria para responder a la parte educativa, y la delimitación del aprendizaje en estas edades por la falta de consenso de los educadores.

En cualquier caso, en este libro se aboga por dejar de lado esta dicotomía o diferenciación entre programas para población con y sin trastornos definidos o de riesgo, dado que en ambos casos se trata de potenciar el desarrollo total del niño de manera plena.

La cuestión es que los profesionales que se dedican al ámbito de preescolar saben que su misión es la de fomentar las capacidades del niño menor de tres años, y que, para ello, deben estimular sus potencialidades de manera plena. Sin embargo, en ocasiones, las escuelas pueden convertirse en el marco idóneo para que se lleven a cabo actuaciones criticables, por un mal entendido sentido del concepto *estimulación*.

Que se utilice esta nomenclatura para aludir a su actividad educativa puede responder a que los educadores consideran que las capacidades que se desarrollan, que no se ‘estimulan’, en estos años, es decir ‘tempranamente’, pueden no desarrollarse en años posteriores –al menos así se justifica delante de los padres–. Lo que puede estar detrás de la base que sostiene esta premisa, es una visión negativa, determinista de la infancia, que ve un niño ‘*que no hace*’, o que ‘*puede llegar a no hacer*’ si no se propician en él determinados aprendizajes, más que un niño que está ‘*empezando a aprender*’. De hecho, existe una campaña en defensa de estos principios deterministas del aprendizaje que se plasma en los numerosos artículos que aparecieron durante la década de los noventa –la conocida *década del cerebro* (Blackman, 2001)–, en varias revistas norteamericanas y españolas.

A modo de adelanto cabe señalar que la expresión estimulación temprana denota, en su sentido estricto, un fin terapéutico y preventivo, y que, aplicado al ámbito de la educación ordinaria, connota muchas veces un sentido de adelantamiento o de aceleración de las capacidades infantiles.

Por tanto, lo que puede derivarse de esta generalización de expresiones, más propias de otros ámbitos como es la de *estimulación temprana*, es una confusión de los fines y objetivos que se pretenden en la escuela de preescolar. Por tanto, parece conveniente ponderar el uso de esta expresión o, en su defecto, buscar otra terminología que se adecue mejor a los fines que se persiguen en esta primera etapa.

Asimismo, resulta necesario conocer qué argumentos se utilizan para afirmar que las capacidades infantiles deben ser estimuladas o, como señalan algunos autores, se pierden si no se desarrollan con unas actividades programadas durante estos primeros años. Para ello, se deben conocer si hay razones científicas que justifican que se deban llevar a cabo. No hay duda de que la gran plasticidad neuronal que acontece en el Sistema Nervioso Central es el argumento más empleado para avalar esta premisa. Sin embargo, ¿hasta qué punto puede apelarse a la plasticidad

neuronal para desarrollar las actividades? ¿Realmente la plasticidad neuronal concluye en estos tres primeros años? ¿Es cierto que la mayor proporción de aprendizaje se desarrolla durante la infancia?

Finalmente, es fundamental conocer las principales intervenciones educativas que tratan de fomentar las capacidades del niño con actividades programadas y planificadas, partiendo de objetivos y teniendo criterios de evaluación, como sugiere la legislación (RD 113/2004, anexo, pto. 4). De este modo, que cualquier profesional sabrá cómo se da respuesta a este complejo cometido de fomentar las capacidades de manera plena. En función de ello, podrá decidir qué intervención resulta mejor para potenciar las capacidades infantiles y saber el porqué.

* * *

Para resolver estas y otras dudas, este libro se ha estructurado en dos grandes bloques: en el primero se analizan los fundamentos de la educación en la infancia temprana, describiendo sus bases históricas, terminológicas y científicas. En el segundo bloque se describen los principales programas de educación temprana, publicados en España y escritos en castellano desde los años setenta hasta la actualidad, que tratan de potenciar las capacidades de los niños hasta los tres años.

La primera parte está configurada por dos capítulos. En el primero de ellos se describen los principales hitos históricos que han conducido a que este tramo de escolaridad tenga un carácter educativo, además de asistencial, para todos los niños. Para tal fin, la descripción se remonta a la primera medida gubernamental que se creó para potenciar las capacidades de los niños. Desde la ley norteamericana *Head Start* de 1965, se hace un breve recorrido histórico hasta llegar a la LOCE y al último Real Decreto (RD 1318/2004) en vigor, tras el anuncio por el actual gobierno de modificar esta ley orgánica.

Asimismo, en este primer capítulo también se analiza el significado y alcance de los términos *estimulación*, *intervención* y *atención*, con los adjetivos *temprano* y *precoz*. Esta terminología, que alude a la potenciación de las capacidades infantiles, es objeto de análisis y de crítica. El punto de comparación es un término que debe reunir las siguientes características: que se refiera a las actuaciones educativas que se llevan a cabo en la etapa de educación preescolar, para niños con o sin trastorno definido o de riesgo. Además, que esta nomenclatura no denote la aceleración

de las capacidades, sino el respeto al curso madurativo del Sistema Nervioso Central; es decir, que sea sinónimo de enriquecimiento, pero no de aceleración. Asimismo, que la nomenclatura se refiera a la práctica secuencial, dirigida, sistemática sobre las capacidades del niño en su conjunto. No debe olvidarse que se debe tratar de una actividad abierta e inconclusa, de un proceso y no de una intervención puntual. Finalmente, la nomenclatura no debe dejar de lado la colaboración familiar.

El segundo capítulo se hace referencia a los pilares sobre los que se fundamenta el aprendizaje infantil. Para tal fin, se analizan las bases científicas sobre las que se sustenta el aprendizaje, analizadas de un modo interdisciplinar, tomando en cuenta los dos bloques tradicionalmente diferenciados: el papel que desempeña la herencia en el desarrollo de las capacidades del niño, y el del ambiente. Se hace especial hincapié en las bases neurológicas del aprendizaje, aludiendo al sentido que tienen los períodos sensitivos en el niño, las malas interpretaciones que se han hecho de determinados estudios neurológicos, y la trascendencia educativa de dicho período.

Este primer bloque concluye con un apartado síntesis de lo expuesto hasta el momento. En él se señala que ninguno de los términos analizados en el primer capítulo reúne las características que sugiere la legislación, ni tampoco ninguno de ellos se adecua a las bases científicas señaladas en este segundo capítulo. Por este motivo, se apuesta por la expresión «*educación temprana*».

La segunda parte de este libro se compone de dos capítulos. En ellos se describen diez programas de educación temprana publicados en España desde los años setenta hasta la actualidad. Para la selección de los programas se han tenido en cuenta unos criterios determinados: que reúnan los requisitos de programa, tal y como se define en este capítulo; que los programas aborden unas determinadas áreas de aprendizaje del niño; que los programas se desarrollen en los tres primeros años del niño, sea cual sea su grado de desarrollo; y que los programas estén publicados en castellano y editados en España. Para su agrupación en dos bloques programas se ha tenido en cuenta un criterio: la diferenciación entre dos generaciones distintas de programas. La primera hace especial hincapié en el ámbito terapéutico y preventivo de la educación ofrecida, centrando su intervención en el papel del profesional; la segunda generación, en cambio, pone de especial relevancia la participación familiar en la

potenciación de las capacidades del niño y contempla entre sus objetivos la finalidad educativa de las intervenciones.

Cabe añadir que la descripción de los programas se realiza a partir de unas dimensiones comunes, previamente establecidas: las características, los objetivos, las actividades, la metodología y la valoración.

En el tercer capítulo se enumeran los programas de educación temprana aparecidos desde los años setenta hasta la década de los noventa. Posteriormente, en el cuarto capítulo se prosigue con la descripción de los programas fechados desde la década de los noventa hasta la actualidad. Asimismo, se añade la descripción de otras propuestas, no programas, que hablan de cómo estimular las capacidades infantiles. Su actualidad y su posible trascendencia educativa han sido los motivos que han impulsado a incluirlos en esta publicación.

Finalmente, este capítulo concluye con un análisis comparativo de todos los programas descritos en la segunda parte, y se lanzan unas consideraciones finales acerca de la situación actual ante la que se encuentra cualquier profesional que desee potenciar las capacidades del niño en este primer tramo de escolaridad.