

3 Los diez aspectos claves de una Educación Infantil de calidad

Me gustaría recoger en este apartado una especie de propuesta de decálogo en relación a la Educación Infantil de calidad. Se trata de 10 puntos que, en mi opinión, constituyen aspectos fundamentales de cualquier propuesta o modelo de Educación Infantil. He tratado de ir concretando aquí las ideas que han ido apareciendo en los apartados anteriores, así no queda todo en una simple reflexión sino que sirve como base a un mecanismo de valoración de la acción educativa en su conjunto.

Ya sé, de sobra, que no hay verdades absolutas y que todo puede y debe ser discutido. Pero con el mismo convencimiento habría que afirmar que no todo lo que se hace o hacemos en Educación Infantil está igual de bien hecho. Que se debe, por tanto, seguir insistiendo en que hay ciertos aspectos que conviene destacar, resaltando su importancia, puesto que constituyen condiciones básicas para una Educación Infantil de calidad.

La idea es, pues, tratar de establecer 10 aspectos básicos de la Educación Infantil que son aplicables a cualquier modelo o enfoque en el que uno se quiera situar. Ni qué decir tiene que soy consciente de las dificultades del intento y de las insuficiencias de mi propuesta. Puedo que no pretendo Regar a ningún punto definitivo me daré por muy satisfecho si, al menos, logro provocar una reflexión colectiva, aunque sea discrepante con la propuesta (bien porque no se está de acuerdo con los aspectos marcados, o bien porque se echan de menos otros más importantes que los señalados) sobre qué cosas son claves en la Educación Infantil.

Tampoco pretendo ser novedoso. No tengo la más mínima duda de que la mayor parte de los aspectos que yo destacaré a continuación están en las mentes y en la práctica de la mayor parte de maestros/as de Infantil. Es justamente esa seguridad en la calidad del propio trabajo lo que permite atreverse a repensar nuestra acción educativa.

El orden no es importante. No he buscado hacer una taxonomía jerárquica de cuestiones relevantes. La importancia de cada uno de los aspectos señalados se deriva de su contenido, no de su posición en la lista.

Con todas estas **salvedades por delante, en mi opinión**, los 10 aspectos clave de una Educación Infantil de calidad son los siguientes:

1. Organización de los espacios

La Educación Infantil posee características muy particulares en lo que se refiere a la organización de los espacios: requiere espacios amplios, bien diferenciados, de fácil acceso y especializados (fácilmente identificables por los niños/as tanto desde el uso de vida de su función como de las actividades que se realizan en ellos).

Resulta importante también la existencia de un espacio donde puedan llevarse a cabo tareas conjuntas de todo el grupo: asambleas, dramatizaciones, ritmo, etc.

El espacio acaba convirtiéndose en una condición básica para poder llevar a cabo muchos de los otros aspectos clave. Las clases convencionales con espacios indiferenciados resultan escenarios empobrecidos y hacen imposible (o dificultan seriamente) una dinámica de trabajo centrada en la autonomía y la atención individual a cada niño y a cada niña.

2. Equilibrio entre iniciativa infantil y trabajo dirigido a la hora de planificar y desarrollar las actividades

Diferentes modelos de Educación Infantil insisten mucho en la necesidad de dejar espacios y momentos a lo largo del día en los que sea cada niño/a quien decida lo que va a hacer. Autonomía que se combina con los periodos de trabajo dirigido destinado a afrontar las "tareas clave" del currículo.

En contextos con un currículo oficial, como es el caso español, la necesidad de garantizar este equilibrio se hace aún más patente. La presión del currículo no puede sustituir, en ningún caso, el valor educativo de la autonomía e iniciativa propia de los niños y niñas. Pero, a la vez, los profesores/as debemos planificar también momentos en los que el trabajo está orientado al desarrollo de aquellas competencias específicas que figuran en la propuesta curricular.

3. Atención privilegiada a los aspectos emocionales

No solamente porque en esta etapa del desarrollo los aspectos emocionales juegan un papel fundamental, sino porque además constituyen la base o condición necesaria para cualquier progreso en los diferentes ámbitos del desarrollo infantil. Todo en la Educación Infantil está teñido de aspectos emocionales: desde el desarrollo psicomotor, al intelectual, al social, al cultural.

La emocionalidad actúa sobre todo en el nivel de *seguridad* de los niños/as que es la plataforma sobre la que se construyen todos los desarrollos. Conectado a la seguridad está el *placer*, el *sentirse bien*, el ser capaz de asumir *riesgos* y afrontar el reto de la *autonomía*, el poder ir asumiendo progresivamente el *principio de realidad*, el aceptar las *relaciones sociales*, etc.

Por el contrario, la inseguridad produce temor, potencia la tendencia a conductas defensivas, dificulta la asunción de los riesgos inherentes a cualquier tipo de iniciativa personal, lleva a patrones relacionales dependientes, etc.

Desde el punto de vista práctico, la atención a la dimensión emocional implica la ruptura de formalismos excesivos y exige una gran flexibilidad en las estructuras de funcionamiento. Requiere también crear oportunidades de expresión emotiva (de manera que los niños/as mediante los diversos mecanismos expresivos vayan reconociendo cada vez más sus emociones y haciéndose progresivamente con su control).

4. Uso de un lenguaje enriquecido

Todos somos conscientes de que el lenguaje es una de las piezas claves de la Educación Infantil. Sobre el lenguaje se va construyendo el pensamiento y la capacidad de decodificar la realidad y la propia experiencia, es decir, la capacidad de aprender.

La cuestión está en crear un ambiente en el que el lenguaje sea el gran protagonista: hacer posible y presionar para que todos los niños/as hablen; llevar el hablar cada vez más lejos a través de una interacción educador-niño/a que le haga poner en juego todo su repertorio y superar constantemente las estructuras previas.

Explicar qué es lo que va a hacer, contar qué es lo que ha hecho, describir los procesos que le han llevado al resultado final (cómo y para qué), establecer hipótesis (por qué), construir fantasías, narrar experiencias, etc. Cualquier oportunidad es buena para ejercitar el lenguaje. Pero ejercitarlo no es suficiente; la idea fundamental es mejorarlo, buscar nuevas posibilidades expresivas (vocabulario más preciso, construcciones sintácticas más complejas,

dispositivos expresivos y referencias cada vez más amplias, etc.). En este sentido la interacción con los educadores/as es fundamental.

5. Diferenciación de actividades para abordar todas las dimensiones del desarrollo y todas las capacidades

Aunque el crecimiento infantil es un proceso global e interconectado, no se produce ni de manera homogénea ni automática. Cada ámbito del desarrollo requiere de intervenciones que lo refuercen y vayan sentando las bases de un progreso equilibrado del conjunto.

La dimensión estética es diferente de la psicomotriz aunque estén relacionadas. El desarrollo del lenguaje avanza por caminos diferentes que la sensibilidad musical. El aprendizaje de normas requiere procesos diversos que el aprendizaje de movimientos psicomotores finos. Sin duda todas esas capacidades están vinculadas (neurológica, intelectual, emocionalmente) pero pertenecen a ámbitos distintos y requieren, por tanto, procesos (actividades, materiales, consignas, etc.) bien diferenciados de actuación didáctica. Eso, obviamente, no impide que diversas de esas actuaciones especializadas vengan agrupadas en una actividad más global e integradora: en un juego podemos incorporar actividades de diverso signo; una unidad didáctica o un proyecto recogerá muchas actuaciones diferenciadas, etc.

6. Rutinas estables

Las rutinas juegan, de una manera bastante similar a los espacios, un papel importante a la hora de definir el contexto en el que los niños/as se mueven y actúan. Las rutinas son como los organizadores estructurales de Es experiencias cotidianas: clarifican el marco y permiten adueñarse del proceso a seguir: sustituyen la incertidumbre del futuro (sobre todo en niños/as con dificultad para construir un esquema temporal a medio plazo) por un esquema fácil de asumir. Lo cotidiano pasa así a ser algo previsible, lo cual tiene importantes efectos sobre la seguridad y la autonomía.

Pero además de este aspecto sintáctico de Es rutinas (su ordenamiento de las actividades) las rutinas poseen también otras dimensiones destacables. Importa mucho analizar cuál sea el contenido de las rutinas. En el fondo las rutinas suelen ser un fiel reflejo de los valores que rigen la acción educativa en ese contexto: si refuerzo rutinas centradas en el orden, o en el cumplimiento de los compromisos, en la revisión -evaluación de lo realizado en cada fase, o en el estilo de relación niño-adulto, etc. estoy reforzando, en el fondo, esos aspectos sobre los que se proyectan las rutinas. Eso nos permite "leer" cuál es el mensaje formativo de nuestro trabajo.

7. Materiales diversificados y polivalentes

Una sala de Educación Infantil ha de ser ante todo un escenario muy estimulante, capaz de facilitar y sugerir múltiples posibilidades de acción. Materiales de todo tipo y condición: comerciales y contruidos; unos más formales y relacionados con actividades académicas y otros provenientes de la vida real; de alta calidad y de desecho; de todo tamaño y forma, etc.

Suele decirse que una de las tareas fundamentales de un profesor/a de Educación Infantil es saber organizar un ambiente estimulante, posibilitar que los niños/as que asisten a esa aula tengan abiertas infinitas posibilidades de acción, ampliando así sus vivencias de descubrimiento y consolidación de experiencias (de aprendizaje, en definitiva).

Los materiales constituyen una condición básica para que los aspectos recogidos en los puntos 3, 4 y 5 sean posibles.

8. Atención individualizada a cada niño y a cada niña

Pensar que se puede atender a cada niño y a cada niña de manera separada todo el tiempo es una fantasía. Lo es aún más en contextos como el español donde una sola maestra atiende a un grupo de 15-20 niños/as por clase.

Sin embargo, aunque no sea posible desarrollar una atención individual permanente, resulta preciso mantener, siquiera sea parcialmente o cada cierto tiempo, contactos individuales con cada niño/a. Es el momento del lenguaje personal, de reconstruir con él los procedimientos de acción, de orientar su trabajo y darle pistas nuevas, de apoyarle en la adquisición de habilidades o conductas muy específicas, etc.

Aunque resulte más cómodo desde el punto de vista organizativo trabajar con todo el grupo a la vez (todos haciendo la misma cosa), tal modalidad está en contradicción con este principio.

La atención individualizada, está en 1 base de la cultura de la diversidad. Es justamente en un estilo de trabajo donde se atienda individualmente a los niños y a las niñas donde pueden llevarse a cabo experiencias de integración.

9. Sistemas de evaluación, toma de notas, etc., que permitan el seguimiento global del grupo y de cada uno de los niños/as

Una condición importante para el desarrollo de un programa "profesional" de Educación Infantil es la sistematicidad del proceso en su conjunto. Es preciso tener una orientación suficientemente clara y contrastar cada poco si se está avanzando hacia los propósitos establecidos. No se trata de cosificar las intenciones educativas ni tampoco de formalizar el proceso. Se trata, eso sí, de saber qué se quiere (idea general) y cuáles son las grandes líneas del proceso establecido para alcanzarlo.

Se trata, además, de superar la idea de que no basta con tener buena voluntad, un poco de intuición y capacidad para improvisar experiencias y juegos. Todas esas cosas resultan competencias inestimables de todo buen educador/a de infancia. Pero precisará también de la capacidad de planificar y evaluar los procesos y la forma en que cada uno de los niños/as va progresando en su desarrollo global.

Los diferentes modelos de Educación Infantil suelen ir acompañados de sus propios instrumentos de seguimiento destinados a registrar procesos y resultados con visas a que su análisis posterior permita incorporar los reajustes que sean precisos tanto en lo que se refiere a la atención a alumnos/as concretos como en lo que tiene que ver con la modificación de algunas de las actuaciones del grupo.

Dos tipos de análisis se han de incorporar como mínimo:

- el análisis del funcionamiento del grupo en su conjunto. Esta consideración tiene que ver con el desarrollo del programa o proyecto educativo, con el funcionamiento de los dispositivos montados (espacios, materiales, experiencias) y con la actuación del propio docente;
- el análisis del progreso individual de cada niño/a. Pese a las limitaciones que impone el tiempo disponible y la cantidad de niños y niñas que se han de atender parece fundamental ir haciendo un seguimiento individualizado de cada alumno/a (aunque sea mediante constataciones periódicas).

10. Trabajo con los padres y madres y con el entorno (escuela abierta)

La participación de los padres y las madres en la escuela infantil española es muy desigual: no tenemos una cultura, institucionalmente asentada, de apertura de la escuela al entorno aunque sí hay muchas experiencias, puntuales pero muy interesantes (casi siempre más ligadas a la particular sensibilidad de profesoras concretas que a proyectos desarrollados por la institución en su conjunto).

La cuestión está en que la escuela por sí misma posee una capacidad de acción limitada (por el espacio, el tiempo y las propias dimensiones susceptibles de ser afectadas por el trabajo de los profesores/as).

Me estoy refiriendo, desde luego a colaboración en cuestiones curriculares sustantivas: dentro de la clase, o como continuación en casa de actividades iniciadas dentro de la clase.

Este tipo de participación enriquece el trabajo educativo que se desarrolla en la escuela (la presencia de otras personas adultas permite organizar actividades más ricas, desarrollar una atención más personal a los niños/as), enriquece a los propios padres y madres (que van conociendo aspectos del desarrollo infantil, descubriendo virtualidades formativas en materiales y experiencias, incluido el juego, conociendo mejor a sus hijos e hijas, aprendiendo cuestiones relacionadas con cómo educar) y enriquece la propia actuación educativa que las familias desarrollan después en sus casas. También los profesores/as aprendemos mucho de la presencia de los padres y madres, y de ver cómo ellos afrontan los dilemas básicos de la relación con niños/as pequeños.

Otro tanto cabría decir en relación a la apertura al *entorno*: el entorno social, natural, cultural, etc. es un inmenso salón de recursos formativos. Algunos de esos recursos son especializados (museos, monumentos, bibliotecas, etc.) que se incorporan como "material" ampliado para las experiencias formativas. Otros constituyen elementos ordinarios del marco de vida de los niños: al incorporarlos al trabajo formativo lo que hacemos es facilitar el cumplimiento de uno de los objetivos básicos de la Educación Infantil: que los niños/as vayan conociendo cada vez mejor su medio de vida y adueñándose de él para ir creciendo en autonomía.

Algunas ideas que mejorarían la calidad de nuestras escuelas

Conviene repetir, una vez más, que la "calidad" tiene muchas lecturas y puede ser analizada desde muy diferentes puntos de vista. El hecho de aceptar que se trata de un tema de gran relevancia no debe hacernos olvidar lo difícil que resulta hacerse una idea lo suficientemente completa de calidad como para ser aplicable al ámbito educativo. Conviene, por tanto, ser prudentes a la hora de plantear estrategias de mejora de la calidad de las escuelas.

Quisiera concluir este trabajo sugiriendo algunos principios que pueden actuar como ideas matrices capaces de elicitar procesos de mejora de la calidad en las escuelas. Todas ellas se corresponden con procesos bien documentados. No son pautas especialmente dirigidas a las escuelas infantiles, pero pueden aplicarse a ellas con toda justeza.

En algunos casos se trata de fórmulas bien experimentadas tanto en contextos industriales como en los Servicios que se ofrecen a los ciudadanos, como es el caso de la Educación.

Los puntos que recoge la literatura especializada en ese sentido son los siguientes:

- a) posibilidad de participar individualmente en la mejora de los Centros, presentando iniciativas y propuestas para que sean tomadas en cuenta.
- b) El trabajo en grupos.
- e) La existencia de un propósito estable.
- d) La recogida sistemática de datos y la investigación de los procesos.
- e) La inversión en formación.
- f) La combinación entre placer y trabajo.
- g) Buenas relaciones con el entorno.
- h) La posibilidad de disponer si resulta preciso dedicar espacios y tiempos al desarro-

Ilo de "experiencias fuertes" en el ámbito de los aprendizajes.

Parece probado que cada una de esas posibilidades (y mejor aún si se producen varias conjuntamente) mejoran de una manera sustantiva el nivel de calidad de las cosas que se están haciendo.

Haré a continuación un breve comentario de cada una de ellas:

a) *La posibilidad de participar individualmente en la mejora de los Centros, presentando iniciativas y propuestas de mejora para que sean tomadas en cuenta*

Schnoker y Wilson¹ son dos supervisores educacionales norteamericanos que han tratado de aplicar el modelo de la "Calidad Total" a la educación. En su trabajo de 1993 presentan un informe comparativo sobre la incorporación de dicho modelo a varios Centros escolares del Estado de Kentucky. Una de las cosas que destacan con mayor insistencia es la importancia que tiene esta implicación personal en la marcha de la institución. Es una implicación personal que se concreta en la presentación de iniciativas individuales de mejora de las actividades o procesos en los que uno mismo participa dentro de la institución.

Cuentan en su artículo cómo ese es también uno de los principios básicos de la "Calidad Total" aplicada a empresas de producción. Cuentan cómo en la fábrica Toyota de Lexington más del 90% de los empleados proponían, al menos, una iniciativa de mejora al año (la llaman en japonés "kaizen" que significa "pequeña pero significativa mejora"). Pero lo importante no era sólo que los empleados presentaran sus iniciativas sino que más del 90% de esas iniciativas eran tomadas en consideración por la empresa y se llevaban a cabo efectivamente.

Si aplicarnos estas IDEAS al mundo de la enseñanza y de la actuación didáctica en la Educación Infantil, los resultados pueden ser igual de positivos que los observados en campos mucho más rígidos y regulados que el escolar.

Esa posibilidad se plantea tanto en términos organizativos y de estructura (que esté previsto que los profesores/as podamos hacer sugerencias de mejora y que exista un cierto compromiso en atenderlas) como de cultura (que se acabe comprendiendo que ese es uno de los compromisos que, como profesionales de la educación y como miembros de una institución que desarrolla un proyecto educativo, asumimos).

Resulta curioso que cuando en reuniones, cursos, etc. se plantea la cuestión de *¿cuáles son los problemas principales que tenemos en nuestras escuelas?* casi la totalidad de las respuestas obtenidas (por lo general muchas) se refieren a cuestiones o asuntos problemáticos cuya resolución no depende de nosotros. Son los otros quienes tienen en sus manos resolver nuestros problemas. Lo que significa que en la mayor parte de los casos esos problemas van a quedar como irresolubles (dada la escasa sensibilidad de los otros, Administración, Inspección, Gobierno o Sociedad en su conjunto, con respecto a nuestros problemas). La cuestión es que no surgen problemas que estén en nuestra órbita de actuación, que podamos resolverlos o cuando menos mitigarlos con nuestras propias fuerzas.

b) *El trabajo en grupos*

Parece constatado que se produce una mayor implicación de los sujetos en objetivos colectivos que en los meramente individuales.

Pero para que el trabajo en grupo llegue a ejercer efectivamente efectos organizativos tiene que estar integrado en el organigrama. Es decir, tiene que tenderse a la eliminación de barreras entre las instancias o departamentos existentes y tienen que abrirse espacios y tiempos que permitan el trabajo colectivo (que haya oportunidades para interactuar).

Buena parte de las ideas de trabajo que se exponen en este libro implican trabajo en equipo: la combinación del trabajo entre sección-intersección de que habla Frabboni; el trabajo con el medio ambiente, con las familias y con los otros agentes educativos del territorio al que

¹ SCHMOKER, M. y WILSON, R.B. (1993): "Transforming Wools Drough MA C>aWy Education7 *Phi. Delta, Kapan*, enero 1993, pp. 389-395.

se refiere Borghi; las experiencias de desarrollo de proyectos combinados con una duración que supera el curso escolar y que trasciende el espacio de la propia aula al que se refiere Nives Garuti; las estrategias de observación y organización de las experiencias formativas del *Modelo High Scope* a las que hacen alusión Julia Formosinho, Helena Vasconcellos, Dalila Brito y Cristina Parente. Todas ellas parten del supuesto de que la Educación Infantil es una acción compleja y polivalente que mejora mucho cuando posee continuidad y se realiza en equipo (con las otras compañeras/os de etapa y con los profesores/as que atenderán a los niños en la Primaria).

c) La existencia de un propósito estable

Dos condiciones de funcionamiento están integradas en esta proposición: que realmente existan propósitos institucionales definidos (de manera que se haga explícito el compromiso colectivo con respecto a la institución) y que tales propósitos se mantengan en el tiempo (no se trata de estarse inventando cada año nuevas iniciativas y modificando las orientaciones del trabajo de los Centros).

De esta manera se logra un cierto sosiego en las actuaciones institucionales. Los procesos de mejora iniciados deben consolidarse dando la oportunidad de constatar si se va efectivamente a mejor, de disfrutar de las mejoras, de configurar un cierto estilo institucional, etc.

Hay que destacar, por otra parte, que cualquier proceso de mejora no es otra cosa que un proceso de aprendizaje, y que eso requiere tiempo y práctica hasta que llega efectivamente a consolidarse como ganancia definitiva. Nunca menos de 3-5 años para cambios relevantes.

d) La recogida sistemática de datos y la investigación de los procesos

Esta recogida de datos debe ser hecha preferentemente por el propio profesorado (lo que no impide que ese proceso de evaluación interna sistemática se solape o complemente con otros procesos de investigación externa). En sí misma forma parte de la implicación personal en la marcha de la institución.

Una de las características básicas de las experiencias de desarrollo de la calidad en Centros Educativos es que se atienden al principio de que cualquier decisión debe basarse siempre en datos recogidos que la avalen. Por eso actúan con lemas muy claros: "sking stock", "data, data, data", "please, give me evidence".

La propia lógica de la recogida de datos exige que los problemas tengan que pormenorizarse y aislarse adecuadamente. Eso facilita su concreción y comprensión, así como la posibilidad de presentar propuestas de solución de los mismos.

En el apartado anterior insistía en este aspecto señalándolo como uno de los 10 indicadores de una Educación Infantil de calidad: que se haya desarrollado un sistema para recoger y sistematizar los datos de manera tal que nos permitan tener una visión documentada de la situación y aplicar, a partir de ella, los procedimientos de reajuste y mejora que resulten precisos.

e) La inversión en formación

Otro de los lemas clásicos en los programas de mejora de las escuelas (y de las empresas) es el de "training, retraining and education".

Se trata de dar una gran importancia a la formación del personal, y además, de priorizar en los programas de formación permanente aquel tipo de competencias que se refiere a los procesos más relevantes para de la institución en su conjunto.

Los intereses personales de los miembros de la comunidad educativa pueden también ser atendidos pero siempre subsidiariamente.

Este punto adquiere un especial relieve en el ámbito del funcionamiento de las escuelas. Con frecuencia, los programas de formación de los profesores/as y del personal en general, cuando

existen, suelen estar orientados a resolver necesidades o intereses particulares (cursos de formación en la propia especialidad, realización de estudios para promocionarse a categorías profesionales superiores, mejora de ciertas competencias especializadas, etc.)

Es de suponer que se trata de una inversión formativa que resultará rentable a nivel individual. Pero la mejora que de estos programas de formación puede derivarse para el conjunto de la escuela es impredecible y, en la mayor parte de los casos, irrelevante.

Por el contrario, si la formación se centra en las necesidades institucionales entonces es más probable que se produzcan beneficios a nivel general: por ejemplo si quisiéramos mejorar las técnicas de estudio de nuestros alumnos/as y un grupo de profesores y profesoras decide prepararse en ese campo; o si se hace un programa de actualización en nuevas tecnologías con vistas a incorporarlas al equipamiento didáctico del Centro. En estos casos, el resultado de la formación redonda directamente en la calidad del funcionamiento de la escuela en su conjunto.

f) *La combinación entre placer y trabajo*

Csikszentmihalyi (1990)² ha destacado que una de las condiciones para el buen trabajo es que seamos capaces de sentirnos bien en él. El trabajo como presión o como castigo no sólo produce efectos destructivos sobre el propio trabajador, sino que afecta muy negativamente a su productividad y a la calidad de su trabajo.

Este punto conecta con una de las dimensiones de la calidad en educación a la que aludí en un apartado anterior: la *satisfacción* del profesorado.

He conocido maestras de Educación Infantil que vivían trágicamente su trabajo: permanentemente angustiadas, desesperadas por su propia inseguridad, agobiadas por el día a día de la gestión de la clase y por las dificultades que algunos niños y niñas les planteaban y a las que se sentían incapaces de responder adecuadamente. Resulta bien cierto que la situación en que las profesoras/es de esta etapa desarrollan su trabajo en España es bastante precaria: por la soledad que implica trabajar sola/o con muchos niños y niñas (más aún ahora con niños/as de tres años), el trabajo doblemente solitario que suponen las escuelas unitarias, la falta de cultura en el trabajo conjunto entre profesoras de diversos grupos y niveles, etc.

Por eso, resulta tan importante buscar condiciones de trabajo que suavicen la fuerte tensión en que se produce la acción educativa en las aulas infantiles de forma tal que las profesionales de esta etapa puedan disfrutar de su trabajo la sentirse satisfechas de su propia aportación personal. Sin esta condición de partida es -1111 que podamos hablar de una "Educación Infantil de calidad" o que podamos pretender que mejore la calidad de lo que hacemos.

g) *Buenas relaciones con el entorno*

De manera que se esté en condiciones de aprovechar los recursos que el entorno ofrezca.

Esta comunicación abierta con el entorno permite evitar el enquistamiento institucional y abre las escuelas a las influencias dinamizadoras del marco sociocultural donde se mueven (teoría de la contingencia institucional).

Ya he recogido en puntos anteriores este reto como uno de los principales que ha de afrontar la escuela infantil: ser capaz de abrir sus muros de modo que pueda, como en un nuevo mito del rey Midas convertir en educativo todo lo que toca y ser capaz, a la vez, de transformar en colaboradores del proyecto educativo a cuanto forma parte del ambiente (la naturaleza, las personas, la cultura, etc.)

h) *La posibilidad de disponer, si resulta preciso, de espacios y tiempos para el desarrollo de "experiencias fuertes" en el ámbito de los aprendizajes*

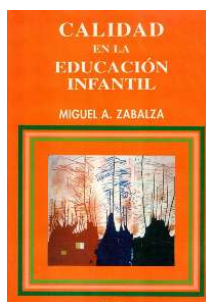
² CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990): *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper and Row, N. York.

Con frecuencia lo que deja una huella indeleble es una experiencia concreta, una ocasión para hacer algo distinto pero muy envolvente, capaz de captar al estudiante y al profesorado en todos sus sentidos.

Suele tratarse, por lo general, de eventos que son capaces de integrar el mundo de los conocimientos y de las emociones provocando un fuerte *shock* personal, cuya huella permanece durante mucho tiempo.

Cualquiera de nosotros puede recordar cómo lo que recuerda de la escuela fueron hechos concretos: una visita de un personaje, una película, un profesor/a con características muy especiales, una experiencia de éxito, un periodo de prácticas, etc. A veces son oportunidades que llegan a influir de manera significativa en el tipo de aprendizajes que a uno le gustan, pudiendo incluso predeterminar la orientación que seguirá en los estudios o en la vida profesional.

Es probable que efectos de este tipo sean más propios de etapas posteriores de la escolaridad (Secundaria, Universidad) pero, a pesar de ello, también los niños pequeños pueden sentirse plenamente envueltos en una experiencia y captados en cuerpo y alma por ella. Ese tipo de cosas, necesariamente ocasionales, acaban afectando a Es propias estructuras del conocimiento y de la sensibilidad. Por eso son tan ricas educativamente.



Zabalza, M.A. (1996) *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

Capítulo 3: Los diez aspectos claves de una Educación Infantil de calidad.
Págs. 49-61.