



**f.a.p.a.**  
Francisco Giner de los Ríos

Federación de la Comunidad de Madrid de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado  
"Francisco Giner de los Ríos"

# participación | 82

octubre 2026

**Educación Infantil:**

**Los años que nos hacen**



#### Edita

**Federación de la Comunidad de Madrid de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado "Francisco Giner de los Ríos"**  
C/ Pilar de Zaragoza, 22 - bajo jardín  
28028 MADRID  
Tel: 91 553 97 73 / 616 35 51 83

[www.fapaginerdelosrios.es](http://www.fapaginerdelosrios.es)

#### Junta directiva

##### Presidencia

M<sup>a</sup> Carmen Morillas Vallejo

##### Vicepresidencia

Ángela Sesto Yagüe

##### Secretaría

Leticia Fierros Moreno

##### Tesorería

Arleni Escalera Flores

##### Vocales

Ana Rodríguez Díaz  
Beatriz Lucas Carbonero  
Carolina Domínguez Castelló  
Chiara Cerri  
Fernando Muñoz Oliva  
Isabel Arias Estopiñán  
Joaquín García Liébana  
Laura Valdivia Moya  
Leticia Pérez Bello  
María Asunción Cisneros Santacruz  
María Viñas López Sánchez  
Rosana Grace Duarte Soares

##### Consejo de Redacción

M<sup>a</sup> Carmen Morillas  
Ángela Sesto Yagüe

##### Producción digital

FAPA Francisco Giner de los Ríos  
Octubre 2026

##### Imágenes

Aportadas por ANPG y Anji Play  
Resto: Pixabay (varias autorías)

## sumario

### EDITORIAL

**Los años que nos hacen** 3-4  
FAPA Francisco Giner de los Ríos

**Juego, desarrollo y aprendizaje en Educación Infantil y Primaria** 5-11  
José Luis Linaza

**Una mirada hacia la Educación Infantil en la Comunidad de Madrid** 12-15  
Junta de Portavoces de Educación Infantil 0-6

**La implantación del primer ciclo de Educación Infantil en los colegios de Educación Infantil y Primaria: una oportunidad para redefinir la educación desde los primeros años de vida** 16-26  
Nuria Hernández Fernández

**La primera escuela infantil intercultural (de 0 a 6 años) en España** 27-30  
Asociación Nacional Presencia Gitana

**Anji Play como experiencia de renovación pedagógica en la Educación Infantil** 31-34  
Fuyu Liu, Instituto de Investigación de Anji Play (China) y Fundación Educación y Desarrollo (España)

### COLABORA



**MADRID**

## Los años que nos hacen

*Una tarde parda y fría  
de invierno. Los colegiales  
estudian. Monotonía  
de lluvia tras los cristales.*

— Antonio Machado, “Recuerdo infantil”.

Este número de Participación quiere detenerse precisamente ahí, en la Educación Infantil, en su valor y en todo aquello que sucede en estos primeros años que marcará las trayectorias educativas y vitales de nuestros hijos e hijas.

Queremos agradecer especialmente a todas las personas que han aceptado compartir su conocimiento, sus experiencias y sus reflexiones en las páginas que siguen y a los profesionales de la educación, familias, especialistas y personas comprometidas con la infancia que, desde diferentes miradas, contribuyen a hacer visible una etapa que merece ser reconocida, cuidada y defendida.

Como familias, queremos que estas páginas sirvan también para recordar que hablar de Educación Infantil es hablar de derechos. Del derecho de todos los niños y niñas a recibir una educación pública de calidad desde los primeros años; del derecho a acceder a ella en condiciones de equidad; del derecho a recibir los apoyos que cada uno necesite; del derecho a crecer en una escuela que respete sus ritmos y sus diferencias; y del derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas.

Defender el 0-6 significa, por tanto, defender una concepción de la educación que comienza desde el nacimiento y que reconoce el enorme valor de estos primeros años. Significa reclamar una red pública suficiente, gratuita, accesible y de calidad, con los profesionales necesarios, orientación, coordinación entre etapas, etc.

La maestra y educadoras de infantil observan, sin alarmismo ni etiquetas, la detección temprana a estas

edades es crucial en la evolución de los niños y niñas, se trata de conocer el desarrollo infantil lo suficiente como para reconocer cuándo una dificultad puede necesitar una atención especializada y actuar antes de que el tiempo convierta esa dificultad en una barrera mayor.

Los niños y niñas llegan al aula con mucho más que una mochila, llegan con su familia, con sus circunstancias y con todo aquello que durante la noche o durante el fin de semana ha sucedido en sus casas. Hay niños que llegan después de haber dormido bien y desayunado tranquilamente, y otros que llegan cansados porque la noche ha sido complicada. Hay familias que atraviesan momentos difíciles y menores que, aunque todavía no sepan explicarlo, perciben que algo está ocurriendo. Hay pequeños que algunos días llegan al colegio sin haber desayunado, y entonces resulta difícil pensar que la respuesta pueda ser simplemente pedirles que se concentren en una actividad.

Antes de aprender necesitan estar bien, antes de escuchar un cuento necesitan sentirse seguros, antes de participar necesitan tener cubiertas necesidades fundamentales que sólo pueden llegar tras una atención individualizada que las detecte y que ofrezca soluciones.

La Educación Infantil tiene una dimensión de equidad primordial. Si sabemos que las desigualdades empiezan muy pronto, no tiene sentido esperar a que los niños sean mayores para intentar corregirlas. La respuesta tiene que comenzar desde los primeros años, cuando todavía estamos a tiempo de acompañar muchas de esas diferencias antes de que se conviertan en brechas mucho más profundas.

La historia de la Educación Infantil es, en buena medida, la historia del tránsito de la custodia a la educación, pero también la historia de una paradoja, mientras el sistema ha reconocido progresivamente que la educación comienza al nacer, la organización de esa etapa en Madrid ha seguido separando con frecuencia los caminos de los niños y niñas antes y después de cumplir tres años. Según los datos del Informe del Sistema Educativo del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid sólo 16 centros públicos específicos de Educación Infantil mantenían el segundo ciclo en el curso 2023-2024.

La expansión de la oferta pública de 0-3 de la Comunidad de Madrid a partir de 2022, financiada

con los fondos europeos Next Generation y canalizada a través del Mecanismo de Recuperación y Resiliencia, podía haber sido una oportunidad para volver a unificar los dos ciclos de Educación Infantil. Sin embargo, la creación de aulas de primer ciclo en los CEIP se realizó sin criterios pedagógicos suficientes, insertándolas en centros que contaban con espacio físico, pero sin tener en cuenta otras muchas variables necesarias para garantizar una verdadera continuidad educativa.

El primer despliegue alcanzó a 46 centros públicos y alrededor de 2.000 plazas, llegando posteriormente a casi un centenar de centros. Pero la expansión no se limitó a los colegios. Los fondos del MRR también contribuyeron a la construcción de cinco nuevas escuelas infantiles públicas en la ciudad de Madrid: Juan Latino, en Villaverde; Mudarra, en Hortaleza; Preciosa, en Villa de Vallecas; Conde Niño, en Vicálvaro; y Mowgli, en Arganzuela.

Estas escuelas suman 930 plazas públicas y supusieron una inversión de construcción cercana a los 17,5 millones de euros. Los datos de ejecución del programa permiten identificar, además, cerca de 18,9 millones de euros de gasto ejecutado en estas cinco infraestructuras dentro de las actuaciones vinculadas a la creación de nuevas plazas de primer ciclo.

La Educación Infantil de primer ciclo requiere también condiciones adecuadas de escolarización, ratios que permitan una atención de calidad, espacios apropiados, profesionales suficientes, pareja educativa en aula, etc. así como una planificación que garantice una oferta pública suficiente y territorialmente equilibrada.

Los fondos europeos han proporcionado una oportunidad extraordinaria para ampliar la red y mejorar sus infraestructuras. El reto ahora es convertir esa inversión inicial en una política pública estable, mantener las plazas creadas, garantizar su financiación ordinaria y asegurar que el crecimiento de la oferta vaya acompañado de calidad educativa y de unas condiciones dignas para las niñas y los niños.

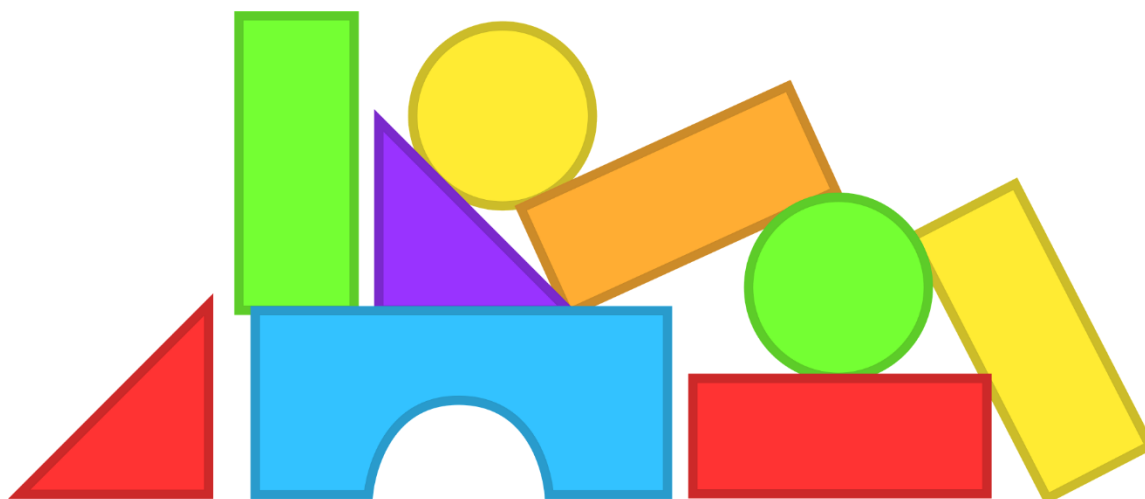
Porque hablar de Educación Infantil no es hablar únicamente de plazas, aulas o infraestructuras. Es hablar de cómo entendemos la educación, de qué sociedad queremos construir y de qué oportunidades estamos dispuestos a garantizar desde el comienzo. Sin embargo, cada curso miles de niños y niñas se quedan fuera de la red pública de Escuelas Infantiles Educación Infantil son los años que nos hacen y, precisamente por eso, son años que no podemos dejar en segundo plano.

Queremos agradecer a todos los partidos políticos que han participado en este número especial sobre las elecciones autonómicas y municipales. Consideramos que es fundamental revisar las propuestas y líneas de actuación presentadas para poder tener una actitud crítica y formada al respecto. Es decisión personal de cada ciudadana y ciudadano ejercer, después de un profundo análisis, su derecho al voto.

Esperamos que sea de vuestro interés y que, junto a otras actuaciones informativas que ha realizado la Federación, os sirva para completar y definir vuestra intención de voto, sea cual sea el que ejerzáis.

**P**

*FAPA Francisco Giner de los Ríos*



# Juego, desarrollo y aprendizaje en Educación Infantil y Primaria



**José Luis Linaza**

Universidad Autónoma de Madrid y Fundación Educación y Desarrollo

Foto: UAM

## I. INTRODUCCION

El papel del juego en el desarrollo y en el aprendizaje es un tema que me ha interesado desde los años en que realicé mi tesis doctoral con el profesor Jerome Bruner, en la Universidad de Oxford, hace más de 50 años. Inspirado en su obra, entiendo el juego como una manifestación de la inmadurez con la que nacemos los mamíferos, en general, y los seres humanos en particular. Nuestra misma supervivencia exige la dependencia del adulto. Son otros quienes tienen que proporcionarnos calor, alimento, protección, afecto. *Asegurado todo ello*, la cría de los mamíferos puede dedicarse a explorar y a jugar. Y cuanto más complejo el mundo que debemos conocer, más complejo también el comportamiento que debemos aprender. En el caso de los seres humanos serán muy elaboradas habilidades psicomotrices, lingüísticas, intelectuales y sociales. El juego es, por tanto, una necesidad para todos los seres humanos. La inmadurez con la que nacemos requiere que un adulto nos cuide durante una infancia muy larga durante la cual, el juego es la forma natural de interactuar con el mundo, los demás y nosotros mismos. Por ello, ha sido reconocido como un derecho por la ONU y ha sido ratificado por más de un centenar de países.

Pero cada día es más evidente que muchos seres humanos tenemos enormes dificultades para poder ejercer este derecho. Factores como la concentración de población en las grandes ciudades, la progresiva desaparición de los espacios públicos, la creciente dificultad de la infancia para poder moverse de forma

autónoma y segura, ... todos contribuyen a una progresiva desaparición de los juegos tradicionales y de los espacios donde se podía jugar.

El proceso de educación también debe adaptarse a una sociedad que cambia rápidamente. Y el juego, especialmente en la educación infantil, tiene cada vez una relevancia mayor. Estas relaciones entre curiosidad, juego y exploración muestran por qué es tan intenso el aprendizaje infantil cuando respetamos su modo natural de relacionarse con el mundo y con los demás. Quizá también expliquen por qué es tan resistente al olvido nuestra memoria lúdica, nuestros recuerdos de la infancia cuando se refieren a qué, con quién y dónde jugábamos.

Mencionemos algunas de estas características del juego.

## II. EL JUEGO Y SUS CARACTERÍSTICAS

### a. EL JUEGO ES LIBRE

Se trata de una actividad espontánea, no condicionada por refuerzos o acontecimientos externos. Algunos autores contraponen juego a trabajo y, como luego veremos, el primero sería característico de la infancia y el segundo de los adultos. Nosotros vamos a establecer una primera distinción entre comportamientos serios y comportamientos lúdicos. El trabajo sería un ejemplo claro de comportamiento serio, es decir, de aquél que busca un objetivo o meta específica, diferente del medio que utilizamos para alcanzarla. Pero la idea de

trabajo sólo es aplicable a actividades humanas mientras que la de comportamientos serios -como obtener comida, defender el territorio, lograr una pareja, escapar de un depredador, etc. - engloba los de otras muchas especies de animales.

La idea de que el juego es libre se refiere a esa espontaneidad, a una cierta motivación interna, a una relativa independencia de factores externos. Por el contrario, las conductas que son serias están condicionadas por las propiedades de la realidad externa a la que tratan de adaptarse. Esa especie de carácter *gratuito*, independiente de las circunstancias exteriores, constituye un rasgo sobresaliente del juego. Su contrapartida en el organismo es que el juego produce placer por sí mismo, independientemente de metas u objetivos externos que no se marca. Este es su segundo rasgo.

#### **b. EL JUEGO PRODUCE PLACER**

Frente a las conductas serias, que sólo cabe evaluar en función del logro de la meta propuesta, las conductas lúdicas se convierten en metas de sí mismas. Desde los planteamientos de Freud, en los que los símbolos expresados en el juego alcanzan una función equivalente a la que tienen los sueños en relación con los deseos inconscientes de los sujetos adultos, este carácter gratificador y placentero del juego ha sido reconocido por diferentes autores. Piaget y Vygotski, con matices diferentes, señalan la satisfacción de deseos inmediatos que se da en el juego, o el origen de éste precisamente en esas necesidades, no satisfechas, de acciones que desbordan la capacidad del niño.

#### **c. EL JUEGO PUEDE DIFERENCIARSE DE LOS COMPORTAMIENTOS SERIOS CON LOS QUE SE RELACIONA**

El juego tiene un modo de organizar las acciones que es propio y específico. La estructura de las conductas *serias* se diferencia en algunos casos de la de las conductas de juego por la ausencia de alguno de los elementos que exhibirá la conducta seria. Pensemos en las diferencias entre las conductas lúdicas de peleas en diferentes especies de mamíferos y las propiamente agresivas; en el caso de los perros, por ejemplo, detectaremos enseguida la ausencia del pelo erizado, de la cola erguida, de la posición del

belfo mostrando los dientes, del mordisco poderoso y firme en el curso de la interacción, etc...

En otros casos las diferencias aparecen por la presencia de elementos que son característicos del juego. Por ejemplo, la cara de juego de los chimpancés, esa especie de sonrisa-mueca que avisa a quien va dirigida que todo lo que sigue es juego. En el caso anterior de los perros, el movimiento de la cola transmitiría un mensaje análogo.

#### **d. EN EL JUEGO PREDOMINAN LAS ACCIONES SOBRE LOS OBJETIVOS DE ESTAS.**

Dicho de otro modo, en el juego lo importante son los medios, no los fines. Es uno de los rasgos más aceptados como definitorios de la conducta de juego, su desconexión con otro fin o meta que no sea la propia acción lúdica. Mientras las llamadas conductas serias constituyen un medio para lograr un objetivo determinado, el juego consiste en una acción vuelta sobre sí misma que obtiene satisfacción en su misma ejecución. En el desarrollo individual el juego no puede aparecer más que en la medida en la que se manifiesta también la inteligencia o la adaptación seria. En la medida en que el mundo exterior se convierte en meta de nuestras acciones, en objetivo de manipulación y conocimiento, las acciones son instrumentos para lograr esos resultados exteriores. El juego comienza a diferenciarse por mantener como objetivo o meta las propias acciones que lo constituyen y, por eso, autores como Piaget hablarán del predominio en lo lúdico del polo asimilador, y los psicoanalistas pondrán el acento en la función distorsionadora de la realidad y en la manifestación y satisfacción de deseos.

#### **e. EL JUEGO ES UNA ACTITUD ANTE LA REALIDAD Y ANTE EL PROPIO COMPORTAMIENTO.**

Se trata, en efecto, de una actividad que sólo cabe definir desde el propio organismo inmerso en ella. Es observable, posible de identificar desde fuera, susceptible de análisis científico. Sin embargo, su carácter lúdico viene determinado desde el sujeto que juega no desde el observador que lo analiza.

Quizá como consecuencia de todas estas características mencionadas se pueda concluir que el juego es un modo de interactuar con la realidad que viene determinado por factores internos de quien

juega y no por las condiciones y las circunstancias de la realidad externa. Esta última puede, indudablemente, modular e influir en el juego, pero éste se define más como una actitud ante la realidad del propio jugador.

Esto es fundamental tenerlo en cuenta a la hora de valorar la importancia que tiene el juego en el desarrollo del niño y el posible papel que puede desempeñar el adulto en los juegos infantiles.

### III. TIPOS DE JUEGO Y DESARROLLO INFANTIL

Los diferentes tipos de juego no están presentes en los seres humanos en cualquier momento de la vida. Para poder entender el papel del juego en el desarrollo infantil es importante distinguir entre los diferentes tipos de juegos.

#### a. Los primeros juegos motores.

Los primeros juegos van apareciendo con el progresivo control que el niño logra de su propio cuerpo: agarrar, chupar, golpear, etc. Son los *juegos funcionales o juegos motores*, propios de los dos primeros años de vida, y en los que se ejercitan cada uno de los nuevos comportamientos adquiridos. Soltar y recuperar el chupete constituirá un juego típico de un niño de pocos meses, mientras que abrir y cerrar una puerta, cruzar la habitación con un andar aún inestable, o subir y bajar escaleras, serán juegos motores propios del final de este período.

#### a.1. Los primeros juegos de interacción social.

A medida que crece, aumenta la dificultad y el riesgo de lo que le divierte al niño. Entre los primeros objetos por los que se interesa ocupa un lugar destacado la madre que, además, se comporta de modo muy diferente a cómo reaccionan los objetos físicos. Los primeros juegos de interacción social (dar palmas, identificar y nombrar los dedos de una mano, esconderse y reaparecer, etc.) también experimentan una interesante evolución. En sus comienzos, el niño los *sufre* pasivamente. Es el adulto quien le lleva las manos, le oculta, le hace reaparecer. En pocos meses el bebé invertirá los papeles, tomando la iniciativa, y será él quien identifique y nombre los dedos del adulto o quien pretenda sorprenderle con su reaparición súbita en un juego de cú-cú-tras-tras. Este cambio de rol es posible porque el niño ha podido captar la estructura de la interacción en la que

ambos jugadores desempeñan actividades, complementarias. Bruner concedió especial relevancia a estos juegos porque, por una parte, muestran una enorme sensibilidad de los seres humanos -niños y adultos- para estos sutiles intercambios. Por otra, la estructura de diálogo, de intercambio verbal, que aparecerá con las primeras conversaciones, tiene aquí un curioso precedente de cambio de turnos, de respeto al correspondiente, al interlocutor, etc...

El tipo de conductas motoras que se manifiestan en el juego varía de unas especies a otras, y los objetos a los que aquellas se aplican también difieren. Pero, a pesar de estas diferencias en la complejidad de las manipulaciones y exploración de los objetos, habría una cierta continuidad en el juego motor de las distintas especies de animales, incluido el hombre. Con objetos o con personas, el juego discurre en el presente, en lo que podríamos definir como el aquí y ahora. Sin embargo, sólo el hombre construye objetos que estimulen y faciliten esas primeras exploraciones del mundo físico. Chupetes, sonajeros, móviles, etc., junto a instrumentos cotidianos especialmente adaptados a sus cuerpos pequeños y, todavía, poco hábiles (sillas, cubiertos, andadores, etc..).

#### b. Juegos de ficción y mundos posibles. La importancia de la imaginación compartida.

Hacia los dos años los niños empiezan a poder representar aquello que no está presente. El lenguaje, que también se inicia en esta edad, ayudará poderosamente a esta nueva capacidad de representación. Aparecen los juegos de ficción, o juegos simbólicos, en los que los objetos se transforman para simbolizar otros que no están presentes -una muñeca que representa una niña, un palo que hace de caballo, un dedo extendido que se pretende pistola, etc.-. Ahora lo fundamental no son las acciones sobre los objetos, sino lo que éstos y aquéllas representan. Entre los dos y los siete años estos juegos de ficción alcanzarán su apogeo, se convertirán en complejos guiones, interpretados en colaboración con otros niños y para cuyo desarrollo utilizarán cuantos elementos encuentren a mano. Y, aunque hay distintos tipos de juego, se suele considerar el de ficción, o de fantasía, como el más típico de la infancia, el que reúne sus características más sobresalientes. Muchos de los objetos a los que llamamos *juguets* (muñecas, soldados, animales, cacharros de cocina, coches, etcétera...) se construyen

para apoyar y potenciar este tipo de actividades de los niños. Jugar a fingir consiste en pretender situaciones y personajes como si estuvieran presentes, *actuar como si fuéramos otro*. Fingir, ya se haga en solitario o en compañía de otros niños, abre a éstos a un modo nuevo de relacionarse con la realidad, de distorsionarla, de plegarla a sus deseos y de recrearla en su imaginación. Al jugar el niño domina esa realidad por la que se ve continuamente desbordado. Los animales y monstruos, que le fascinan y asustan al mismo tiempo, se convierten en sumisas criaturas de su fantasía.

Para entender los cambios que sufre el propio entorno físico y social del niño conviene recordar que, al crecer y adquirir una mayor autonomía respecto del adulto, las actitudes del adulto y su forma de relacionarse con el niño también sufren profundas transformaciones. Es decir, al haber dejado de ser bebé, las actividades de las personas que le cuidan también se modifican.

Con el desarrollo motor, con la adquisición de nuevas habilidades, se amplía enormemente el campo de acción del niño, se le permite o se le pide participar en tareas que antes le estaban vedados. Pero será, sobre todo, la adquisición de esta capacidad para representar una cosa por otra, la que suscitará la aparición de mundos y personajes nuevos, creados por medio del lenguaje. La energía desplegada hasta ahora en exhibir cada una de las conquistas logradas en el terreno del desarrollo motor sólo es comparable con la fruición con la que, a partir de ahora, se zambullirá en este nuevo tipo de juegos: los de ficción.

Buena parte de estos primeros juegos de ficción son individuales o, si se realizan en presencia de otros niños, equivalen a lo que se ha llamado juego en *paralelo*, en el que cada jugador desarrolla su propia ficción con esporádicas alusiones al compañero para informarle o pedirle que ratifique aspectos muy generales del mismo. A esta ausencia de cooperación entre jugadores se refiere Piaget cuando define el juego simbólico como *egocéntrico*, centrado en los propios intereses y deseos de cada jugador particular. A pesar de ello, este juego egocéntrico no siempre se caracteriza por la impermeabilidad a las acciones y sugerencias de los demás compañeros de juego. El análisis de las conversaciones infantiles mientras juegan muestra que, desde una edad muy temprana, los niños diferencian claramente las actividades que

son juego de las que no lo son y que, cuando la situación es ambigua, recurren al lenguaje para hacérsela explícita unos a otros.

Con frecuencia los mismos gestos exagerados con los que se ponen en escena los personajes (por ejemplo, la actitud de reñir o de castigar cuando representa al adulto) o un tono de voz diferenciado del que el jugador utiliza habitualmente (por ejemplo, una voz más aguda para fingir ser un niño pequeño), constituyen un mensaje explícito del carácter fingido de la acción o la escena. La distinción entre la esfera de lo real y la de lo fingido es una condición necesaria para que el juego pueda iniciarse y mantenerse. Cuando alguien, niño o adulto, trata un elemento del juego interpretándolo desde la esfera de lo real, provocará confusión en los niños.

#### **b.1. La capacidad para mantener simultáneamente los dos niveles de representación, el real y el fingido, constituye uno de los rasgos más notables de esta actividad infantil.**

Diversas teorías han tratado de explicar en qué radica tal capacidad y los mecanismos psicológicos que subyacen a ella. Confundir ambos planos daría lugar a comportamientos muy poco adaptativos. El niño interpretaría *literalmente* aquello que sólo tiene valor en el mundo de la ficción, o conferiría un carácter puramente fabulado a elementos del mundo real (desde conductas intrascendentes, como tratar de beber de un vaso vacío que se pretende lleno de agua, hasta otras gravemente peligrosas como emular las acciones de personajes como Tarzán o Superman, manipular armas, etc..).

Los temas de juego, que permiten la coordinación de los diferentes papeles interpretados por cada jugador, suelen ser negociados tanto en el momento de iniciarse el juego como en el curso de su puesta en escena. También cada vez que se produzca un conflicto de intereses, o una comunicación ambigua, entre los jugadores que necesite restablecer el significado de los papeles, de los objetos en que se apoyan las acciones, o de la situación.

Algunos de estos juegos son una especie de resumen o versión simplificada de la realidad social, observada o experimentada, por los propios niños. Jugar a las casitas, a las tiendas, a los colegios, o a cualquier otro tema de la vida cotidiana de los adultos familiares, sólo exige de los jugadores una actualización de esos modelos, una especie de evocación en voz alta de los

roles y las interacciones entre ellos, similares a las que se producen en las situaciones de la vida real. Por el contrario, jugar a temas como las *guerras espaciales*, *Harry Potter*, *Dinosaurios*, etc., presupone que se vaya estableciendo entre los jugadores un mundo de ficción compartido, un espacio psicológico que tiene poco que ver con la experiencia directa de los propios jugadores. Con unos y otros, a medida que los ponen en práctica. Los niños van construyendo su propia cultura lúdica. Herramientas indispensables para crear mundos posibles.

Este mundo imaginario del juego de ficción va integrando, de un modo progresivamente más complejo, la participación real de los otros compañeros. Aunque las situaciones sean fingidas, y los jugadores mantengan bien diferenciados ambos planos de realidad, las secuencias de acciones representadas en el juego cobran mayor carta de naturaleza por el hecho de que sean vividas por más de un jugador. Guardar silencio, para que no se despierte la muñeca dormida, tiene un carácter mayor de obligación y realidad si es compartido por otro niño.

A la hora de analizar el valor psicológico de este juego de ficción no hay que olvidar que el “material” con el que juegan es un material social: *mamás, tiendas, peluqueras, vaqueros, médicos, maestras*, etc... Representándolos, al jugar a ellos, los niños exploran en estos papeles las relaciones entre los adultos, y de éstos con los niños. Al jugar es como si explicaran en la acción, ante ellos mismos y ante sus compañeros, en qué consiste ser médico, madre, o maestra. Pero es fundamental entender que el niño no trata de lograr una imitación de una persona concreta, sino de actualizar su concepto mismo de cada rol social, definido por sus acciones más características y, con frecuencia, exageradas. Por eso, jugando, una maestra castiga continuamente, del mismo modo que una tendera no puede dejar de vender en ningún momento.

La coordinación de acciones y papeles sólo se logra, a una edad en la que aún no es posible la elaboración de reglas arbitrarias y puramente convencionales, por una continua referencia a lo que sucede de verdad, en el mundo real. Cuando se producen discrepancias el recurso último de los jugadores es la vida real, la experiencia común en la que basar el acuerdo. Más tarde, y por el propio desarrollo del juego, otra vía de acuerdo consistirá en un reforzamiento del carácter

puramente fantástico del juego, con afirmación explícita del mismo por parte de ambos jugadores. Es decir, aunque en la vida real las cosas no sean como nosotros acordamos, aquí valdrán así mientras dure este juego. El niño toma conciencia progresivamente del carácter puramente convencional de la ficción que crea en el juego y, con dicha conciencia, incrementa definitivamente la libertad de actuación en dicho marco. Los mundos posibles cobran carta de naturaleza y se independizan definitivamente del mundo real.

Por eso, una aportación fundamental de este tipo de juegos consiste en descubrir que los objetos no sirven sólo para aquello que fueron hechos, sino que pueden utilizarse para otras actividades más interesantes. Y así, un simple palo se transforma en caballo, en espada o en puerta de una casa imaginaria. Del mismo modo que para el niño pequeño lo importante no era el cajón, sino la acción de abrirlo y cerrarlo, en los juegos de imaginación lo importante no son las cosas, los objetos, sino lo que se puede hacer con ellos. La simultánea representación de ficción y realidad es una condición del juego simbólico, pero no su objetivo. La meta de estos juegos, de todo juego, es la acción, actuar, no imitar.

### **c. Los juegos de reglas, los deportes y las minisociedades infantiles.**

La edad a la que los niños comienzan a jugar a este tipo de juegos depende, en buena medida, del medio en el que se mueve y de los posibles modelos que tenga a su disposición. La presencia de hermanos mayores y la asistencia a aulas de preescolar situadas en centros de Primaria, facilitan la sensibilización del niño hacia este tipo de juegos.

Hay diferencias importantes entre juegos como el lobo o el *escondite*, que empiezan a practicar los preescolares, y el matado o el fútbol que practican los mayores. En aquéllos, *ganar* sólo sirve para volver a empezar el juego, para que el lobo se transforme en *niño* y la persecución corra a cargo de un nuevo jugador. Los mayores ganan o pierden de *verdad*, evalúan el resultado final de la competición entre ellos. Pero en todos estos juegos hay que *aprender* a jugar, hay que realizar unas determinadas acciones y evitar otras, hay que seguir unas *reglas*.

Si en los juegos simbólicos cada jugador podía inventar nuevos personajes, incorporar otros temas, desarrollar acciones sólo esbozadas, en los juegos de

reglas se sabe de antemano lo que *tienen que hacer* los compañeros y los contrarios. Son obligaciones aceptadas voluntariamente y, por eso, la competición tiene lugar dentro de un acuerdo, que son las propias reglas.

Los niños pequeños se inician en los juegos con las reglas más elementales y, sólo a medida que se hagan expertos, incorporarán e inventarán nuevas reglas. Ese conocimiento mínimo, y la comprensión de su carácter obligatorio, les permite incorporarse al juego de otros, algo mayores que ellos, especialmente cuando la necesidad de jugadores rebaja sus exigencias sobre la competencia de estos.

Pero, en analogía ahora con el juego simbólico, la obligatoriedad de estas reglas no aparece ante el niño preescolar como derivada del acuerdo entre jugadores, sino que tiene un carácter de verdad absoluta. Creen que sólo existe una forma de jugar cada juego, la que conocen. Y, por superficial que este conocimiento fuere, opinan que no sería legítimo alterar sus reglas. Son necesarios años de práctica para llegar a descubrir que, en cada colegio o en cada barrio, se puede jugar de un modo diferente y que, no por ello, el juego es más *verdadero* que otro.

De hecho, el propio lenguaje infantil señala la contraposición que espontáneamente realizan entre los juegos simbólicos y los de reglas. En el juego de las canicas, tal y como lo practican los niños madrileños, se puede jugar a la *veri* (de verdad) o a la *menti* (de mentiras). Como afirman los propios niños entrevistados:

- a la *menti* es sólo jugando... que si se pierde no tienes que *pagar* bola; y a la *veri*, que tienes que *pagar*.

Jugar a que se juega es utilizar las propias reglas del juego para *fingir* una partida real, pero suspendiendo las posibles consecuencias negativas que se derivarán de su aplicación. En el final de la Primaria o al comienzo de la Secundaria, los jugadores serán plenamente conscientes de que las reglas no tienen otro valor que el que les confiere la voluntad de quienes las adoptan. Basta la decisión de la mayoría para modificarlas o introducir otras nuevas. La práctica continuada de esa cooperación permitirá, por fin, tomar conciencia de que las reglas no son más que la formulación explícita de esos acuerdos.

#### IV. JUEGO Y NUEVAS TECNOLOGÍAS.

Con frecuencia vemos contraponer los juegos tradicionales a las nuevas tecnologías y, muy especialmente, a los videojuegos. Efectivamente, en nuestras sociedades tecnológicas, postindustriales, han aparecido nuevas formas de juego que resultan opacas y hasta amenazantes para quienes no las han practicado en su infancia. Pero los videojuegos responden a las características de nuestras sociedades tecnológicas como los juegos sociales y los deportes respondieron previamente a las necesidades de las sociedades industriales. Fomentaban la cooperación y la competición que se necesitaba en el nuevo mundo industrial. Los juegos rurales tuvieron una ventaja inmediata en alguna habilidad física. Con la revolución industrial los juegos se convirtieron en trabajo en equipo y, más tarde, en deportes a seguir por los aficionados. Ésta última característica, profundamente vinculada con el proceso de construcción de identidades nuevas, permitió que los obreros desplazados de sus poblaciones de origen a los grandes centros industriales pudieran sentirse miembros de sus nuevas ciudades como “seguidores” de los equipos de fútbol locales. A mayor escala, el mismo proceso ha servido para la construcción de las identidades nacionales.

Los nuevos juegos tecnológicos, los videojuegos, nos proporcionan habilidades y relaciones sociales igualmente importantes y diferentes dentro de las sociedades postindustriales. Ya no hace falta estar físicamente al lado para jugar juntos, pueden participar jugadores que se encuentran separados por miles de kilómetros, pertenecientes a culturas muy diferentes y hablantes de lenguas también diferentes. Pero, mientras juegan, comparten y hablan de sus mundos más cercanos y generan el mismo tipo de conflictos y solidaridades que se generan en juegos tradicionales presenciales.

En este mundo que está sometido a cambios muy profundos y rápidos, nos parece que es importante conservar este patrimonio inmaterial que son los juegos tradicionales. Su recuperación y su clasificación permitirá también comprobar lo mucho que hay en común entre diferentes culturas y sus rasgos más diferenciales y característicos. Junto a ello, es también importante entender las preferencias

lúdicas de sus practicantes en función del género, la edad y los espacios de juego. Es imposible valorar la profundidad y la velocidad de los cambios que se están produciendo en este ámbito de la infancia sin unos datos empíricos con los que poder medirlas.

## V. A MODO DE CONCLUSIÓN

En este mismo volumen, nuestra colega y amiga, Fuyu Liu, describe la interesante experiencia de Anji Play, la apuesta decidida por el juego y el protagonismo infantil en la educación. Devolver y respetar ese protagonismo exige cambios importantes también en el rol de los docentes.

Nuestra experiencia en las redes de ludotecas de Perú y España, con poblaciones de niños entre 4 y 12 años, también nos permite reivindicar el papel del juego en el desarrollo y el aprendizaje. A la adquisición de complejas habilidades motrices, a la cooperación que requiere la actuación de distintos personajes en guiones compartidos y al complejo sistema de reglas e interpretaciones de éstas que suponen los juegos, la actividad lúdica proporciona una placentera interacción social que termina construyendo relaciones estables y lazos de amistad entre jugadores. Mientras juegan, siempre se producen

conflictos de intereses entre ellos. Bien porque ambos pretenden un determinado y mismo rol, bien porque discrepan en la interpretación de lo ocurrido y no hay elemento objetivo que permita dirimirlo, etc. Pero todos estos conflictos se resuelven entre ellos mismos para poder seguir jugando. De nuevo una actitud ante lo que sucede en el juego que permite relativizar la importancia del conflicto y seguir disfrutando del mismo.

Uno de los grandes estudiosos del *bullying*, Peter Smith, descubrió el fenómeno al estudiar el juego de peleas, juego rudo y desordenado, y sospechar que algunos de los fenómenos observados ya no eran juego sino *maltrato*. Desde los años 70's del siglo pasado la detección del *bullying* ha crecido enormemente. Siempre he sostenido que el mejor antídoto contra este fenómeno era el juego. Hoy, con la experiencia de miles de niños en las diferentes redes de ludotecas, podemos constatar que la actitud de ir a jugar es, efectivamente, la mejor prevención de los comportamientos de maltrato entre iguales.

Es importante que los docentes, como recomiendan nuestros colegas chinos, sigamos observando y aprendiendo del comportamiento de nuestros alumnos y fomentando el protagonismo que exige y promueve el juego.



# Una mirada a la Educación Infantil en la Comunidad de Madrid



## Junta de Portavoces de Educación Infantil 0-6

La Educación Infantil es la primera etapa del Sistema Educativo, siendo la base en la que se asientan los cimientos del resto de las etapas educativas.

En ella, todos los aspectos que integran la vida de los niños y las niñas son educativos y su objetivo es su atención integral, contemplando todas sus necesidades afectivas, físicas, sociales y de aprendizaje, siendo de vital importancia que los y las profesionales puedan garantizar el establecimiento de un marco privilegiado de relación afectiva, que potencie la calma emocional necesaria para que los niños y niñas se interesen por conocer los complicados mecanismos y situaciones del mundo que les rodea.

Por otro lado, el papel fundamental de la escuela debe ser el de asegurar la equidad, favoreciendo la igualdad de oportunidades y, por tanto, ser compensadora de las diferencias sociales y personales.

Las Escuelas Infantiles y las Casas de Niños son los centros educativos adecuados para atender a los niños y niñas más pequeños. Pero, la escolarización temprana no es garantía, en sí misma, del cumplimiento de estas premisas, ya que los estudios más actuales de organismos como OCDE, UNESCO y UNICEF, si bien, ponen de relevancia su importancia, alertan de que tiene que cumplir unos estándares de calidad (profesionales bien formados, buenos proyectos educativos, infraestructuras espaciales y los materiales necesarios, ratios adecuadas...), porque de lo contrario, se corre el riesgo de tener efectos nocivos, como tristemente hemos ido constatando en la Comunidad de Madrid, que ha

priorizado la cantidad, sobre la calidad y por una privatización financiada con fondos públicos.

En esta primera etapa del Sistema Educativo, que asienta los cimientos del resto, los profesionales han de garantizar el establecimiento de un marco privilegiado de relación afectiva que potencie la calma emocional necesaria para que los niños y niñas se interesen por conocer los complicados mecanismos y situaciones del mundo que les rodea. Les estamos educando para la vida y una inversión generosa en estas primeras edades puede ayudar a prevenir problemas posteriores de más difícil y costosa intervención.

La calidad en educación infantil requiere de:

1. **Escuelas que sean parte de la comunidad, participativas, inclusivas, y flexibles**, abiertas a su entorno, que intentan dar respuesta a los desafíos que las transformaciones sociales deparan al Sistema Educativo.
2. **Escuelas gestionadas por equipos** capacitados para comprender la importancia de esta etapa vital tan determinante, y, por ello, conociendo en profundidad cómo se desarrollan y aprenden los niños y las niñas. Capaces de potenciar sus cualidades respetando su propio ritmo, acompañándolos en sus procesos de aprendizaje, a través de la observación, la escucha, y disponibilidad, y a sus familias, con respeto, empatía y reconocimiento de su competencia y de la complejidad de las distintas realidades familiares. Que tomen las decisiones curriculares necesarias para el desarrollo y el aprendizaje de sus niños y niñas (desarrollo de las competencias,

diseño de situaciones de aprendizaje, metodologías, evaluación formativa, de su desarrollo integral...).

3. **Escuelas que dispongan de las instalaciones, espacios físicos, materiales didácticos y recursos educativos** adecuados a las edades de los niños y las niñas, proporcionándoles seguridad y ofreciéndoles posibilidades y estímulos de acción, que favorezcan su autonomía personal y el sentimiento de competencia, necesarios para su desarrollo.
4. **Escuelas con ratios adecuadas al momento evolutivo de los niños y las niñas**, gestionadas por el número de docentes suficientes para poder atenderlos en toda su individualidad.
5. **Escuelas que dispongan de la intervención de los Equipos de Atención Temprana**, para plantear las medidas y realizar los correspondientes diagnósticos e intervenciones de atención a los niños y niñas con necesidades específicas y con sus familias.
6. **Escuelas que apoyan el fomento de la parentalidad positiva**. En la Recomendación de la UE 19, se recoge la necesidad de ofrecer a los padres y madres oportunidades de reunirse, debatir y apoyarse mutuamente para fomentar una educación positiva y no violenta, dando importancia a que los padres y madres sean capaces de proporcionar a sus hijos e hijas: cuidados básicos, seguridad, afecto, estimulación, orientación, límites y estabilidad.

## SITUACIÓN ACTUAL DE LA COMUNIDAD DE MADRID

El hecho de que de las **264** escuelas infantiles públicas **sólo 86** sean de gestión directa frente a las **178** de **gestión indirecta**, ha supuesto una gran pérdida de calidad, sobre todo a partir del decreto de 30 de julio de 2008, que **adjudica** la gestión indirecta de las escuelas infantiles a la empresa que presenten el proyecto económico más bajo, minusvalorando el proyecto pedagógico, que anteriormente era el que tenía más peso en la valoración, produciéndose, bajas temerarias, que inciden en la calidad del servicio. A ello se unió la **modificación de la financiación**, que pasó a realizarse en función del número de niños y niñas, en vez de módulo/aula. Todo ello ha hecho que la mayoría de los equipos pedagógicos y cooperativas que llevaban muchos años gestionando estas escuelas infantiles, no hayan podido seguir llevando a cabo su gestión.

El proceso de reordenación, iniciado en el año 2000, supuso principalmente la pérdida del ciclo de 3 a 6 años en la mayoría de las Escuelas Infantiles donde existía. Al mismo tiempo, comenzó el lento pero sistemático abandono de los centros públicos, junto con el aumento de las ratios, el descenso del número de profesionales exigido.

A lo largo de la última década, la externalización ha permitido una expansión nominal de las plazas, pero ha generado una vulnerabilidad estructural en las condiciones laborales de las trabajadoras, quienes quedan sujetas a la viabilidad económica de las empresas gestoras y a la rigidez de los pliegos de condiciones firmados.

El modelo de gestión indirecta ha demostrado sus límites al no poder integrar las necesidades de dignificación salarial y calidad educativa, dentro de un marco de licitación, que prioriza el ahorro presupuestario sobre el bienestar social.

Últimamente la Educación Infantil a vuelto al centro del debate público, aunque quienes la sostienen llevan años denunciando una situación insostenible: ratios elevadas, salarios muy bajos, falta de reconocimiento profesional, carga burocrática creciente..., que dibujan un escenario incompatible con una atención educativa de calidad a los más pequeños: con 8 bebés de 0 a 1 año, una sola persona no puede hacer bien su trabajo. No se trata solo de cambiar pañales o dar de comer, estamos hablando de acompañar el desarrollo emocional, cognitivo y afectivo en una etapa decisiva.

Por otra parte, las Casas de Niños, que nacieron como una respuesta educativa y socializadora para núcleos rurales en los que tanto los niños y niñas, como sus familias tenían pocas oportunidades de compartir espacios educativos, formativos y de participación, ha sido “trasplantado” también a núcleos urbanos, como modelo económico, que pretende enmascarar la demanda de plazas en las escuelas infantiles, habiendo perdido la identidad del modelo, pasando a funcionar solamente por las mañanas, en el horario lectivo de los niños y las niñas, desapareciendo las tardes con familias, las reuniones y la formación.

En cuanto a la atención a la diversidad de los niños/as, destacamos la sobrecarga de trabajo de los Equipos de Atención Temprana, debido al aumento desmesurado de centros asignados, no acompañado de un incremento de la plantilla de los mismos,

imposibilitando una atención adecuada a los niños y niñas, que lo necesitan, el apoyo a los equipos educativos y a las familias.

Dos situaciones más influyen en la pérdida de calidad en la educación infantil de la Comunidad de Madrid. Por una parte, la ausencia de una oferta para la formación permanente de los equipos educativos, así como la pérdida de la supervisión pedagógica de los centros que realizaban los técnicos de la Consejería de Educación, que no ha sido sustituida por una Inspección suficientemente formada en educación infantil.

Por otra, la elección de Directores/as para las Escuelas Infantiles, que recae directamente en las Áreas Territoriales, sin participación de la comunidad educativa en su elección. Tienen que ser maestras funcionarias, y, por tanto, no formando parte de los equipos educativos de estos centros, sino que son nombradas y traídas de los CEIP, en comisión de servicios.

El gobierno de España, tras la publicación de la LOMLOE que recoge su compromiso con la extensión de la educación infantil de los 0 a los 3 años y en concordancia con la Recomendación de la Unión Europea 2021/1004 del Consejo, donde se recoge un Plan para la Garantía Infantil Europea y con los compromisos establecidos con la UE para la concesión de fondos europeos de recuperación, concretamente para la creación de plazas públicas para los niños y las niñas de 0 a 3 años, ha obligado a la creación de dichas plazas públicas a la Comunidad de Madrid para poder recibir dichos fondos, optando en vez de por la construcción de Escuelas Infantiles, por insertar el primer ciclo de Educación infantil en 46 CEIP en el año 2022 y 33 en el año 2023.

Defendemos la coexistencia de distintos modelos de centros públicos, dando respuesta a las distintas necesidades de la Comunidad Educativa y a los distintos contextos, siempre que respondan a criterios de calidad. Pero la realidad es que, durante el primer año de la implantación de este modelo, se detectaron múltiples dificultades y deficiencias en su funcionamiento, aunque no en todos los centros, que no han sido evaluadas y corregidas, como, por ejemplo: personal de servicios insuficiente, en cuanto a limpieza o la presencia de un conserje, el no formar parte del proyecto del CEIP, la consideración del

personal de este ciclo como “no docente”, no poder acudir a claustros o presentarse al Consejo Escolar...

El buen funcionamiento de algunos centros se ha debido al empeño y profesionalidad de los equipos directivos y del equipo de profesionales que lo han desarrollado.

### **¿QUÉ PODEMOS HACER?**

Para revertir y mejorar la situación caótica en la que está inmersa la Red Pública de Escuelas Infantiles y Casas de Niños de la Comunidad de Madrid, deberíamos partir de la elaboración de un Plan de Evaluación, que sirva como diagnóstico del momento en el que nos encontramos, y a partir de sus conclusiones, elaborar un Proyecto de Mejora de la Calidad de la Red Pública. En su elaboración e implantación, se contará con toda la Comunidad Educativa y los agentes sociales.

Así mismo se deberá construir un mapa escolar, en colaboración con los ayuntamientos, que tenga en cuenta las necesidades y demandas de cada municipio y barrio y que permita, en un periodo razonable de tiempo, atender las necesidades de plazas en cada uno de los ciclos de esta etapa, definiendo los centros en los que se van a escolarizar a los niños y las niñas, especialmente a los del primer ciclo, que es donde la situación es más heterogénea. Contemplando las necesidades de servicios de atención temprana, sin cuya adecuada planificación será imposible ofertar una educación infantil inclusiva y de calidad y estableciendo la adscripción de los centros de primer ciclo a los de segundo ciclo, de modo que se garantice la continuidad de la escolarización en toda la etapa.

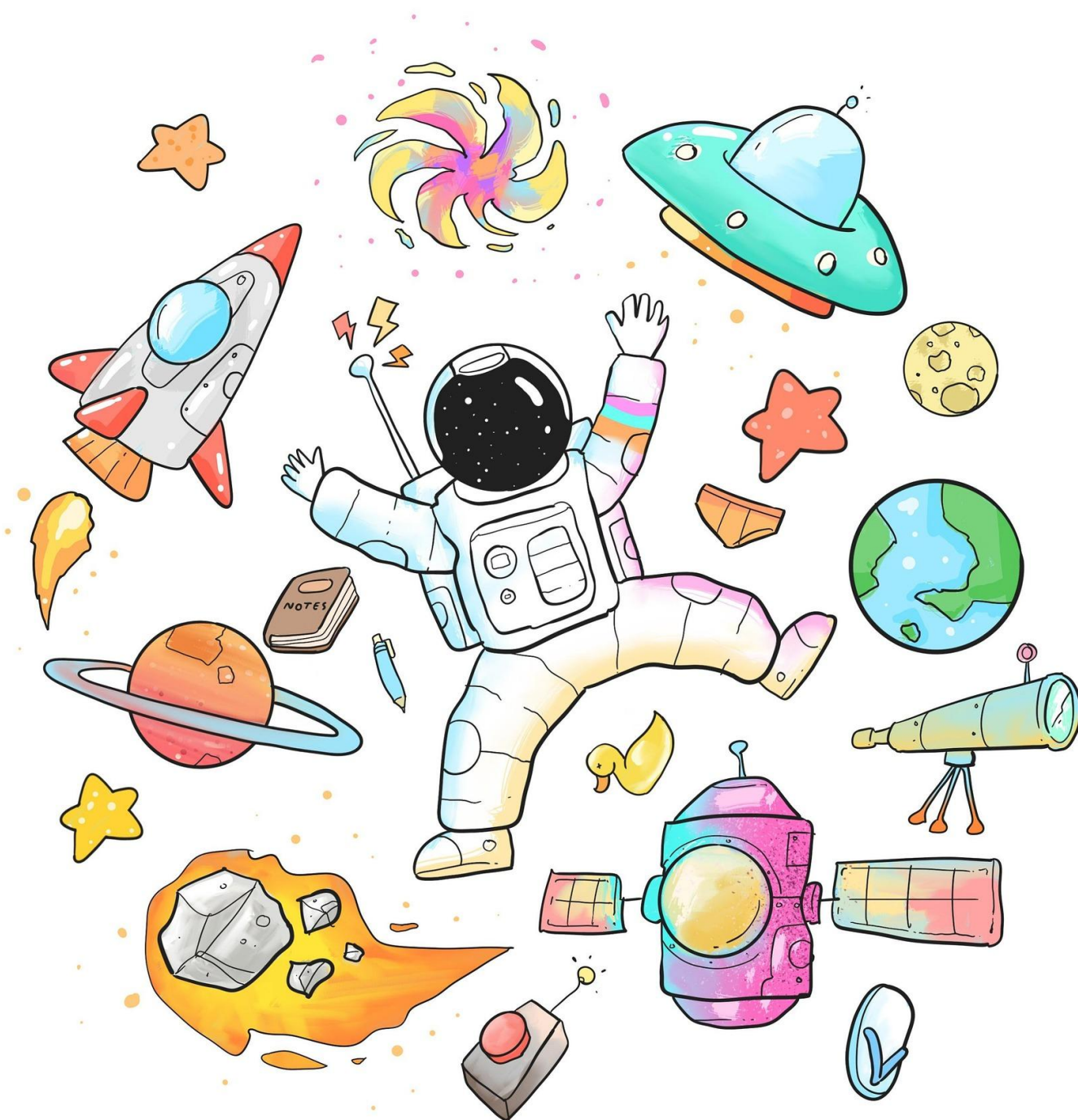
Se debe trabajar para la conversión progresiva de las Escuelas Infantiles de gestión indirecta en gestión directa y la construcción de nuevas escuelas infantiles públicas de gestión directa en aquellos municipios y barrios donde sea necesario para responder a la demanda de plazas públicas.

En función de las necesidades, se podrá establecer un modelo 0-12 para los CEIP con equidad y de calidad, tras realizar una evaluación rigurosa de la experiencia de la inclusión del primer ciclo 0-3 en algunos CEIP.

Es urgente la elaboración de un nuevo Decreto de Requisitos Mínimos de los centros de Educación

Infantil, adecuándolo a los criterios de calidad expuestos, en cuanto a las ratios, la introducción de la pareja educativa, la titulación de los profesionales los espacios, los materiales..., así como contar con una Inspección con formación específica para la etapa de

Educación Infantil, que, además de exigir el cumplimiento de la normativa, sea un apoyo real para los equipos en el desarrollo de su Proyecto Educativo y que impulse la relación y coordinación entre los diferentes tipos de centros.



# La implantación del primer ciclo de Educación Infantil en los colegios de Educación Infantil y Primaria: una oportunidad para redefinir la educación desde los primeros años de vida



**Nuria Hernández Fernández**

Directora del CEIP Ramon María del Valle-Inclán (Madrid)

## Resumen

La progresiva implantación del primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años) en los colegios públicos de Educación Infantil y Primaria constituye una de las transformaciones más significativas que está experimentando el sistema educativo español en las últimas décadas. Este proceso responde tanto a la necesidad de ampliar la oferta pública de plazas como a una nueva concepción de la educación infantil basada en la evidencia científica, que reconoce los primeros años de vida como un periodo decisivo para el desarrollo integral de la persona.

Más allá del incremento de la escolarización temprana, la incorporación del alumnado de 0 a 3 años a los colegios supone una profunda transformación organizativa, pedagógica y cultural. Los centros educativos dejan de concebirse exclusivamente como instituciones destinadas a la educación obligatoria para convertirse en espacios que acompañan el desarrollo infantil desde los primeros meses de vida. Esta realidad exige revisar los modelos tradicionales de organización escolar, fortalecer la coordinación entre profesionales, adaptar los espacios educativos y construir proyectos pedagógicos coherentes que integren ambos ciclos de Educación Infantil.

El presente artículo analiza el contexto normativo que impulsa esta implantación, sus fundamentos pedagógicos y las oportunidades y desafíos que

plantea para los colegios públicos. Asimismo, reflexiona sobre el papel de los equipos directivos, del profesorado y de las familias en la consolidación de un modelo educativo capaz de garantizar la equidad, la inclusión y la calidad educativa desde la primera infancia.

**Palabras clave:** Educación Infantil, primer ciclo, 0-3 años, colegios públicos, innovación educativa, continuidad pedagógica, equidad, desarrollo infantil.

## 1. Introducción

La Educación Infantil ha experimentado una profunda transformación conceptual durante las últimas décadas. Lo que durante mucho tiempo fue entendido como un servicio asistencial destinado principalmente a facilitar la conciliación familiar y laboral ha evolucionado hacia una etapa educativa con identidad propia, objetivos específicos y un enorme potencial para favorecer el desarrollo integral de los niños y niñas.

La investigación desarrollada desde ámbitos tan diversos como la psicología evolutiva, la neurociencia, la sociología de la educación y la pedagogía coincide en señalar que los primeros años de vida constituyen un periodo extraordinariamente sensible para la adquisición de competencias cognitivas, lingüísticas, emocionales, sociales y motrices. Durante este tiempo se establecen las bases sobre las que posteriormente se construirán los aprendizajes

escolares y buena parte del desarrollo personal.

Esta nueva comprensión de la infancia ha impulsado una revisión de las políticas educativas en numerosos países. Organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE o la Comisión Europea vienen insistiendo desde hace años en la necesidad de incrementar la escolarización de calidad en las primeras edades como una medida eficaz para mejorar la igualdad de oportunidades, prevenir situaciones de vulnerabilidad y favorecer el éxito educativo posterior.

España no ha permanecido ajena a esta evolución. La aprobación de la *Ley Orgánica 3/2020* (LOMLOE) y el posterior desarrollo curricular del primer ciclo mediante el *Real Decreto 95/2022* han supuesto un cambio de paradigma al reconocer explícitamente el carácter plenamente educativo del tramo de 0 a 3 años.

Hasta hace pocos años, los colegios de Educación Infantil y Primaria iniciaban su actividad educativa con alumnado de tres años. La llegada del primer ciclo obliga ahora a replantear aspectos tan diversos como la organización de los espacios, los horarios, la coordinación docente, la relación con las familias, la atención sanitaria, la planificación educativa o incluso la identidad institucional del propio centro.

Esta transformación no debe interpretarse únicamente como una ampliación de servicios, sino como una oportunidad para construir un modelo educativo más coherente con el conocimiento científico actual sobre el desarrollo infantil.

En este sentido, uno de los aspectos más interesantes de la implantación del primer ciclo radica en la posibilidad de configurar itinerarios educativos continuos desde el nacimiento hasta el final de la Educación Primaria. La continuidad pedagógica permite reducir las transiciones entre centros, favorecer un mejor conocimiento del alumnado y construir proyectos educativos estables que acompañen el desarrollo de cada niño durante una etapa muy amplia de su vida.

No obstante, esta oportunidad también plantea importantes desafíos. La convivencia de etapas con necesidades profundamente diferentes exige repensar los modelos organizativos tradicionales de los colegios públicos. Los espacios diseñados para alumnado de tres a doce años no siempre responden

a las necesidades de bebés y niños menores de tres años. Del mismo modo, la cultura profesional de los centros debe incorporar nuevos perfiles docentes y nuevas formas de coordinación interdisciplinar.

Desde esta perspectiva, el presente artículo pretende analizar las implicaciones educativas de esta implantación, identificando tanto sus fortalezas como los retos que aún deben abordarse para garantizar una educación infantil de calidad.

## **2. La educación de 0 a 3 años: de un modelo asistencial a una etapa educativa esencial**

Durante buena parte del siglo XX, la atención institucional a la infancia menor de tres años estuvo vinculada fundamentalmente a funciones asistenciales. Las antiguas guarderías surgieron como respuesta a las necesidades derivadas de la incorporación progresiva de la mujer al mercado laboral y tuvieron como misión principal garantizar el cuidado y la protección de los niños durante la jornada laboral de sus familias.

Aunque muchos de estos centros desarrollaron experiencias educativas de enorme calidad, el reconocimiento legal y social del primer ciclo como etapa educativa fue lento y desigual. En consecuencia, durante décadas coexistieron modelos muy diferentes de atención a la infancia, con importantes diferencias en cuanto a formación del personal, recursos disponibles y planteamientos pedagógicos.

La investigación científica comenzó a cuestionar esta visión limitada de la primera infancia. Las aportaciones de Jean Piaget sobre el desarrollo cognitivo, Lev Vygotsky acerca de la construcción social del aprendizaje, John Bowlby sobre el apego, Urie Bronfenbrenner mediante su modelo ecológico del desarrollo humano y, más recientemente, los estudios de Jack Shonkoff sobre desarrollo cerebral temprano, contribuyeron a demostrar que las experiencias vividas durante los primeros años ejercen una influencia decisiva sobre el desarrollo posterior.

Hoy sabemos que el aprendizaje comienza desde el nacimiento. El cerebro infantil presenta en estos primeros años una extraordinaria plasticidad que favorece la creación de conexiones neuronales en función de las experiencias que vive el niño. La calidad de las interacciones con los adultos, el juego, el

lenguaje, el movimiento, la exploración del entorno y el establecimiento de vínculos afectivos seguros constituyen auténticos motores del desarrollo.

Esta evidencia científica ha transformado profundamente la concepción de la Educación Infantil. En la actualidad, el objetivo del primer ciclo no consiste en anticipar aprendizajes propios de etapas posteriores, sino en crear contextos educativos ricos, seguros y emocionalmente estables que favorezcan el bienestar, la curiosidad, la autonomía y el desarrollo integral de cada niño y niña, respetando sus ritmos evolutivos.

### **3. Marco normativo: el reconocimiento del primer ciclo como etapa educativa**

La implantación del primer ciclo de Educación Infantil en los colegios de Educación Infantil y Primaria no constituye una medida aislada ni una decisión exclusivamente organizativa de las administraciones educativas. Se enmarca en un proceso de transformación del sistema educativo español que pretende consolidar la educación de 0 a 3 años como una etapa con identidad propia, plenamente integrada en el sistema educativo y sustentada en principios pedagógicos claramente definidos.

La *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre* (LOMLOE), supone un punto de inflexión en este proceso. Aunque la Educación Infantil ya había sido reconocida como etapa educativa por la Ley Orgánica de Educación de 2006, la LOMLOE refuerza expresamente el carácter educativo del primer ciclo y sitúa la escolarización temprana entre las prioridades de las políticas públicas. La ley subraya que ambos ciclos de Educación Infantil constituyen una única etapa con identidad propia, organizada para atender al desarrollo físico, afectivo, social, cognitivo y artístico de los niños y niñas desde el nacimiento hasta los seis años.

Este planteamiento supera definitivamente la tradicional dicotomía entre una etapa asistencial (0-3 años) y otra propiamente educativa (3-6 años). El legislador reconoce que el aprendizaje comienza desde el nacimiento y que las experiencias tempranas tienen una influencia decisiva en el desarrollo posterior. En consecuencia, la finalidad del primer ciclo deja de centrarse exclusivamente en el cuidado para incorporar objetivos educativos orientados al desarrollo integral, el bienestar emocional, la

exploración del entorno, la comunicación, el juego y la construcción progresiva de la autonomía.

La concreción curricular de estos principios llega con el *Real Decreto 95/2022*, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. Este texto constituye uno de los avances normativos más relevantes de los últimos años, ya que por primera vez desarrolla de forma integrada el currículo de toda la etapa de 0 a 6 años.

El real decreto abandona una visión academicista del aprendizaje para proponer un currículo basado en competencias, situaciones de aprendizaje y experiencias significativas. El niño deja de ser considerado un receptor pasivo de estímulos para convertirse en protagonista de su propio desarrollo, interactuando continuamente con las personas, los objetos y el entorno que le rodea.

Especial relevancia adquieren algunos principios metodológicos que resultan especialmente pertinentes para el primer ciclo:

- el respeto a los ritmos individuales de desarrollo;
- el juego como principal herramienta de aprendizaje;
- la creación de vínculos afectivos seguros;
- la observación sistemática como instrumento de evaluación;
- el diseño de ambientes ricos en oportunidades educativas;
- la participación activa de las familias en el proceso educativo.

Estos principios obligan a repensar profundamente la organización de los centros que incorporan alumnado menor de tres años. No basta con adaptar físicamente un espacio; es necesario construir una auténtica cultura pedagógica de la primera infancia.

#### **3.1. Las políticas de expansión del primer ciclo**

La aprobación de la LOMLOE coincidió con el desarrollo del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia, financiado mediante los fondos europeos Next Generation EU. Entre sus objetivos se incluyó la creación de decenas de miles de nuevas plazas públicas para el primer ciclo de Educación Infantil, priorizando aquellas zonas con menor oferta educativa y mayores índices de vulnerabilidad social.

Esta inversión ha permitido acelerar la implantación

de nuevas unidades de 0 a 3 años tanto en escuelas infantiles como en colegios públicos de Educación Infantil y Primaria.

Cada comunidad autónoma ha desarrollado modelos organizativos propios. Algunas han apostado por la construcción de nuevas escuelas infantiles, mientras que otras han optado por aprovechar los espacios disponibles en colegios públicos debido, entre otras razones, al descenso progresivo de la natalidad y a la existencia de aulas vacías en numerosos centros.

Esta estrategia presenta importantes ventajas desde el punto de vista de la eficiencia en el uso de los recursos públicos. Sin embargo, también exige una planificación rigurosa para garantizar que la ampliación de plazas vaya acompañada de las condiciones materiales, organizativas y pedagógicas necesarias para ofrecer una educación de calidad.

En este sentido, la implantación del primer ciclo no debería responder únicamente a criterios demográficos o presupuestarios, sino formar parte de un proyecto educativo coherente que sitúe a la infancia como prioridad.

#### **4. Fundamentos pedagógicos de la implantación del primer ciclo en los colegios**

La incorporación del alumnado de 0 a 3 años a los colegios públicos solo puede comprenderse plenamente desde una perspectiva pedagógica. La evidencia científica acumulada durante las últimas décadas ha modificado profundamente la forma de entender cómo aprenden los niños pequeños y cuál debe ser el papel de las instituciones educativas durante los primeros años de vida.

##### **4.1. Los primeros mil días: una ventana de oportunidad**

Diversas investigaciones en neurociencia han demostrado que los primeros años representan un periodo de extraordinaria plasticidad cerebral. Durante esta etapa se establecen millones de conexiones neuronales que servirán de base para el desarrollo posterior del lenguaje, las funciones ejecutivas, la regulación emocional, la capacidad de atención, la memoria y las habilidades sociales.

No se trata de acelerar aprendizajes escolares, sino de proporcionar experiencias variadas, afectivamente seguras y ajustadas al momento evolutivo de cada niño.

Las investigaciones dirigidas por Jack Shonkoff, desde el Center on the Developing Child de la Universidad de Harvard, ponen de manifiesto que la calidad de las experiencias tempranas influye significativamente en el desarrollo futuro. Las interacciones cálidas, sensibles y estables con los adultos favorecen la construcción de una arquitectura cerebral sólida, mientras que la exposición prolongada al estrés o a entornos empobrecidos puede comprometer determinados procesos del desarrollo.

Esta evidencia científica refuerza la necesidad de considerar el primer ciclo de Educación Infantil como una auténtica inversión educativa y social.

##### **4.2. El aprendizaje nace de la relación**

Uno de los cambios más importantes introducidos por la pedagogía contemporánea consiste en entender que el aprendizaje infantil no surge de la transmisión directa de conocimientos, sino de la interacción constante con otras personas.

Autores como Vygotsky ya señalaron que el desarrollo cognitivo tiene un origen esencialmente social. El adulto no actúa como simple transmisor de información, sino como mediador que acompaña, sostiene y amplía las posibilidades de aprendizaje del niño.

En consecuencia, el trabajo educativo con menores de tres años requiere profesionales capaces de interpretar las necesidades infantiles, responder con sensibilidad a sus iniciativas y crear un clima emocional seguro donde el niño pueda explorar con confianza.

Cuando el primer ciclo se incorpora a un colegio de Educación Infantil y Primaria, esta concepción relacional del aprendizaje debe impregnar el conjunto del proyecto educativo. La escuela deja de organizarse únicamente en torno a los contenidos curriculares para situar el bienestar infantil como eje vertebrador de todas sus actuaciones.

Esto se convierte en una oportunidad de dar un cambio completo al proyecto educativo, que se transforma y se vuelve mucho más experiencial en todo el centro y en cada asignatura.

##### **4.3. El juego y la experimentación como principios metodológicos**

Uno de los errores más frecuentes consiste en asociar

la calidad educativa con la introducción precoz de contenidos académicos. La investigación demuestra exactamente lo contrario.

En los primeros años el juego constituye la principal herramienta de aprendizaje. A través del juego libre, la exploración sensorial, el movimiento y la experimentación, los niños desarrollan capacidades cognitivas, sociales, motrices y emocionales de enorme complejidad.

Jugar implica observar, anticipar, resolver problemas, comunicar, cooperar, negociar, crear hipótesis y construir significados sobre el mundo que les rodea.

La experimentación permite aprendizajes altamente significativos y la posibilidad de ir adquiriendo autonomía y el control de la motricidad fina y gruesa, así como la mejora de la percepción de su cuerpo y del espacio.

Por ello, los espacios destinados al primer ciclo dentro de los colegios deben alejarse de modelos excesivamente escolarizados para configurarse como ambientes educativos ricos, flexibles y estimulantes.

La organización del aula, los materiales naturales, los rincones de experimentación, los espacios exteriores y los tiempos amplios de juego adquieren una importancia mucho mayor que la realización de fichas o actividades dirigidas.

Esta forma de trabajar se transmite en nuestro caso también al segundo ciclo de primaria, con nuevos espacios como el aula sensorial o la escalera de braquiación. Y se traduce en una gran mejora de las habilidades motoras, de la coordinación óculo-manual.

#### **4.4. La importancia del apego y del bienestar emocional**

La educación de los menores de tres años no puede entenderse sin considerar el papel del apego.

Las investigaciones de John Bowlby y Mary Ainsworth demostraron que los vínculos afectivos seguros favorecen la exploración del entorno, la autonomía, la regulación emocional y la confianza en uno mismo.

Cuando un niño percibe que los adultos responden de forma estable y sensible a sus necesidades, desarrolla una base segura desde la que puede descubrir el mundo. Esta idea tiene importantes implicaciones para los colegios que incorporan el primer ciclo.

Por eso, es importante adaptar el plan de convivencia del centro para que incorpore las necesidades del alumnado de primer ciclo, trabajando con ellos también la gestión emocional y las relaciones familiares. El principal indicador de calidad de una escuela infantil no reside en la cantidad de materiales disponibles, sino en la calidad de las relaciones humanas que se establecen en ella.

#### **4.5. Una continuidad educativa que transforma la identidad del colegio**

La integración del primer ciclo en los colegios públicos ofrece una oportunidad única para construir un proyecto educativo continuo desde el nacimiento hasta los doce años.

Tradicionalmente, los niños cambiaban de centro al finalizar el primer ciclo para incorporarse al segundo ciclo de Educación Infantil. Cada transición implicaba nuevos profesionales, nuevos espacios, nuevas rutinas y nuevos procesos de adaptación. La implantación del primer ciclo permite reducir estas discontinuidades.

El conocimiento acumulado sobre cada alumno puede acompañarle durante muchos años, facilitando una atención más personalizada y una detección más temprana de posibles necesidades educativas.

Un proyecto educativo se puede ver muy beneficiado por la forma de trabajar del primer ciclo, basada en la experimentación, el juego, lo vivencial, ... Se crean nuevos espacios y nuevas dinámicas de las que se pueden beneficiar todos los alumnos del centro como el aula sensorial, un aula de psicomotricidad más coherente, actividades donde los alumnos más mayores leen cuentos o cantan canciones a los más pequeños o los apadrinan, fomentando la lectoescritura y la autoestima.

Asimismo, las familias establecen vínculos más duraderos con el centro, favoreciendo una mayor participación en la vida escolar y una relación de confianza que repercute positivamente en el desarrollo de los niños. La forma de trabajar con las familias en el primer ciclo de educación infantil es muy cercana y les hace partícipes de la educación de sus hijos. Es algo que hemos recogido en el proyecto educativo para todo el centro y que creemos que es muy positivo.

Esta continuidad también beneficia al profesorado. La colaboración entre los profesionales del primer y del

segundo ciclo de educación infantil favorece el intercambio de prácticas, la construcción de criterios pedagógicos comunes y la elaboración de proyectos educativos coherentes, donde cada etapa se entiende como parte de un proceso continuo y no como compartimentos estancos. Así mismo, crea un claustro muy potente donde establecer un liderazgo compartido donde cada uno se sienta capaz de dar lo mejor de sí, proponiendo nuevos proyectos y formas de trabajar.

## **5. La implantación del primer ciclo como motor de transformación de los colegios de Educación Infantil y Primaria**

La incorporación del alumnado de 0 a 3 años supone mucho más que la apertura de nuevas aulas dentro de un colegio. Representa un cambio estructural que afecta a la organización, a la cultura profesional, a los procesos de liderazgo y a la propia identidad institucional del centro. En este sentido, la implantación del primer ciclo puede entenderse como un proceso de innovación organizativa que obliga a replantear muchas de las prácticas tradicionales de funcionamiento de los colegios de Educación Infantil y Primaria.

Hemos tenido que rehacer todo el proyecto educativo, rehacer todos los documentos de centro y, lo más complicado, hemos tenido que “desaprender” y empezar asumiendo que tenemos mucho que aprender los unos de los otros.

Lejos de constituir una simple ampliación de la oferta educativa, esta transformación invita a concebir los centros escolares como espacios integrales de atención a la infancia, capaces de acompañar el desarrollo de los niños y niñas desde los primeros meses de vida hasta el final de la Educación Primaria. Esta continuidad ofrece importantes oportunidades, pero también exige afrontar nuevos desafíos relacionados con la planificación, la coordinación y la gestión de recursos.

### **5.1. Un nuevo modelo de centro educativo**

Tradicionalmente, los colegios de Educación Infantil y Primaria han organizado su funcionamiento en torno a las necesidades de un alumnado con un cierto grado de autonomía personal. La incorporación del primer ciclo modifica este planteamiento, ya que introduce en el centro una población infantil con características evolutivas muy diferentes.

Los bebés y niños menores de tres años requieren tiempos, espacios, materiales y formas de atención específicas. Las rutinas de alimentación, descanso, higiene o cambio de pañal forman parte del propio proceso educativo y deben integrarse en la planificación pedagógica del centro, superando la antigua separación entre cuidado y educación.

Esta realidad obliga a revisar aspectos esenciales de la organización escolar. Horarios, protocolos de acogida, distribución de espacios, utilización de patios, medidas de seguridad, coordinación con los servicios sanitarios y comunicación con las familias adquieren una dimensión diferente cuando el colegio incorpora alumnado de edades tan tempranas.

En consecuencia, el proyecto educativo del centro debe evolucionar hacia una concepción más amplia de la infancia, en la que el bienestar físico y emocional se sitúe como condición indispensable para cualquier aprendizaje.

### **5.2. El liderazgo pedagógico del equipo directivo**

La implantación del primer ciclo convierte al equipo directivo en un agente clave para el éxito del proceso. No se trata únicamente de gestionar obras, recursos materiales o cuestiones administrativas, sino de liderar un cambio cultural que afecta al conjunto de la comunidad educativa.

La literatura especializada sobre liderazgo educativo coincide en señalar que las transformaciones organizativas sostenibles requieren una dirección capaz de generar una visión compartida, favorecer la participación del profesorado y construir procesos de mejora continua. En este contexto, el liderazgo pedagógico adquiere una relevancia especial, siendo la clave un liderazgo compartido.

Los equipos directivos deben promover una cultura profesional basada en la colaboración entre docentes de diferentes etapas, evitando que el primer ciclo quede aislado dentro del funcionamiento general del colegio. La creación de espacios comunes de reflexión, el desarrollo de proyectos educativos compartidos y la coordinación metodológica entre los distintos ciclos favorecen la construcción de una identidad pedagógica unificada.

Además, la incorporación del primer ciclo exige una planificación estratégica que contemple aspectos como:

- la adecuación de los espacios educativos;
- la gestión de recursos humanos especializados;
- la formación permanente del profesorado;
- la coordinación con los servicios municipales y sanitarios;
- la participación activa de las familias;
- la evaluación continua del proceso de implantación.

Cuando estos elementos forman parte del proyecto de dirección, el primer ciclo deja de percibirse como una estructura añadida para convertirse en un componente esencial del modelo educativo del centro.

### **5.3. La organización de los espacios como elemento pedagógico**

Uno de los cambios más visibles derivados de la implantación del primer ciclo afecta a la arquitectura escolar.

Durante décadas, la mayoría de los colegios fueron diseñados pensando en alumnado de tres a doce años. La llegada de niños menores de tres años obliga a replantear profundamente la distribución y funcionalidad de los espacios. Esta es una de las mayores dificultades de este nuevo proyecto, ya que las infraestructuras de los colegios no están adaptadas a los más pequeños y las obras que se han realizado no han dado cobertura a las necesidades. Detalles como puertas adaptadas, clases en primeras plantas sin ascensor, falta de acceso directo a las clases, no tener wáter en la clase de 1-2, falta de climatización con ventanas de los años 70 que no aíslan y por las que entra agua, o problemas de frío calor con temperaturas muy altas en las clases y en el patio, con falta total de sombras y calefacciones que la Junta Municipal corta según el calendario escolar ordinario hacen que el mayor de los problemas a la hora de introducir el primer ciclo en los colegios sea la falta de actuación en las infraestructuras.

La pedagogía contemporánea concede una enorme importancia al ambiente como tercer educador, siguiendo la tradición de las escuelas municipales de Reggio Emilia. La organización física influye directamente en las posibilidades de exploración, autonomía, juego, interacción y bienestar de los niños.

Las aulas destinadas al primer ciclo deben favorecer la movilidad libre, la experimentación sensorial, la

observación, el descanso y las relaciones afectivas. La utilización de materiales naturales, mobiliario accesible, iluminación cálida, zonas diferenciadas de actividad y espacios exteriores constituye una condición necesaria para responder a las necesidades evolutivas de estas edades. Y llevar todo esto a cabo conlleva un gasto que no podemos hacer desde los centros más allá de la compra de algún material o mueble.

Los patios escolares adquieren también una nueva dimensión. Dejan de ser únicamente espacios de recreo para convertirse en auténticos escenarios de aprendizaje donde el contacto con la naturaleza, el movimiento y la exploración favorecen el desarrollo integral. Por eso es importante el fomentar que se puedan usar durante la mayor parte del curso, para lo que se necesitarían sombras y techados.

### **5.4. La coordinación docente como garantía de continuidad educativa**

Uno de los principales beneficios de integrar el primer ciclo en los colegios reside en la posibilidad de construir itinerarios educativos continuos desde el nacimiento hasta los doce años.

No obstante, esta continuidad no surge automáticamente por compartir un mismo edificio.

Es necesario desarrollar mecanismos efectivos de coordinación entre los profesionales que trabajan en las diferentes etapas.

La colaboración entre educadores del primer ciclo, maestros del segundo ciclo de Educación Infantil, especialistas en Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, orientadores y profesorado de Educación Primaria permite compartir información relevante sobre el desarrollo del alumnado y diseñar respuestas educativas coherentes.

La coordinación facilita, entre otros aspectos:

- la detección temprana de necesidades específicas de apoyo educativo;
- el seguimiento evolutivo del alumnado;
- la planificación de los procesos de transición entre ciclos;
- la elaboración de criterios metodológicos compartidos;
- el intercambio de buenas prácticas docentes.

Esta cultura colaborativa rompe con la tradicional

fragmentación entre etapas educativas y favorece una comprensión más global del desarrollo infantil.

### **5.5. La formación de los profesionales: un desafío imprescindible**

La calidad de cualquier proceso educativo depende, en gran medida, de la preparación de quienes lo desarrollan.

La incorporación del primer ciclo plantea importantes retos formativos para todos los profesionales del centro, no únicamente para quienes trabajan directamente con el alumnado de 0 a 3 años.

Comprender las características del desarrollo temprano, los procesos de apego, la observación sistemática, la atención a la diversidad en edades tempranas o la colaboración con las familias requiere conocimientos específicos que deberían incorporarse a los planes de formación permanente.

Asimismo, resulta conveniente favorecer espacios de aprendizaje compartido entre educadores infantiles y maestros de Educación Infantil y Primaria.

Durante años, ambos colectivos han desarrollado su labor en instituciones diferentes, con culturas profesionales parcialmente diferenciadas. La implantación del primer ciclo ofrece una oportunidad extraordinaria para construir comunidades profesionales de aprendizaje donde el intercambio de experiencias enriquezca el trabajo de todos los docentes.

Una de las principales dificultades de este proyecto ha sido que el equipo directivo era un total desconocedor de las necesidades de la etapa. Hemos tenido la suerte de contar con compañeras de escuelas infantiles del distrito con una gran generosidad, que nos han abierto sus centros y compartido su conocimiento durante todo este tiempo. Así mismo, la figura del maestro coordinador es una gran dificultad, ya que en muchos casos es un maestro de infantil sin experiencia en primer ciclo o es un compañero que elige no trabajar en julio, por lo que los educadores pierden a un referente durante un mes en el que los alumnos siguen en clase.

### **5.6. La atención temprana y el trabajo en red**

Otra de las ventajas de incorporar el primer ciclo a los colegios públicos reside en la posibilidad de fortalecer la

coordinación con los servicios de atención temprana.

Los primeros años constituyen una etapa especialmente adecuada para identificar posibles dificultades relacionadas con el desarrollo motor, cognitivo, comunicativo, sensorial o socioemocional.

La detección precoz permite iniciar intervenciones educativas y terapéuticas antes de que las dificultades se consoliden, mejorando significativamente las posibilidades de desarrollo del niño.

Para ello resulta imprescindible establecer canales estables de colaboración entre los centros educativos y otros profesionales del ámbito sanitario, social y psicológico.

El colegio deja así de actuar de manera aislada para convertirse en un nodo de una red de apoyo a la infancia en la que participan pediatras, equipos de atención temprana, servicios sociales, orientadores educativos y asociaciones especializadas.

Este enfoque interinstitucional resulta especialmente relevante en contextos de vulnerabilidad social, donde la coordinación entre administraciones puede contribuir a reducir desigualdades desde los primeros años de vida.

Y la posibilidad de coordinar la atención temprana con el equipo de orientación cuando un alumno pasa a segundo ciclo es una gran oportunidad para que estos alumnos reciban toda la atención que necesitan y no se pierda información.

### **5.7. La implantación como oportunidad de innovación educativa**

Toda transformación organizativa implica incertidumbres, pero también abre posibilidades de mejora.

La llegada del primer ciclo puede convertirse en un poderoso catalizador para revisar prácticas educativas consolidadas y avanzar hacia modelos más respetuosos con el desarrollo infantil.

Aspectos como la flexibilización de los tiempos escolares, la reorganización de los espacios, el aprendizaje basado en la exploración, el protagonismo del juego, la observación como herramienta de evaluación o la participación activa de

las familias no benefician únicamente al alumnado de 0 a 3 años.

Muchas de estas prácticas pueden extenderse al conjunto del colegio, favoreciendo metodologías más activas, inclusivas y centradas en el bienestar del alumnado. Pero, para ello, el equipo directivo que ya se ve sobrecargado debería estar libre de dar clase (al menos los directores) para poder ser realmente los encargados de dirigir de manera adecuada un colegio y una escuela infantil y crear un colegio de 0-12 teniendo tiempo de gestionar todo lo necesario.

Desde esta perspectiva, la implantación del primer ciclo no transforma únicamente la Educación Infantil. Puede convertirse en el punto de partida para una renovación pedagógica de todo el centro educativo.

Cuando esta transformación se aborda desde un liderazgo compartido, una planificación rigurosa y una sólida fundamentación pedagógica, el colegio deja de ser una institución organizada en etapas independientes para convertirse en una auténtica comunidad educativa que acompaña el crecimiento de la infancia desde sus primeros descubrimientos hasta la adquisición de las competencias necesarias para afrontar con éxito las etapas posteriores de su formación.

## **6. Las familias como eje de la acción educativa**

La implantación del primer ciclo de Educación Infantil en los colegios de Educación Infantil y Primaria supone también una transformación en la relación entre las instituciones educativas y las familias. Si bien la colaboración familia-escuela constituye un principio fundamental en todas las etapas educativas, en el tramo de 0 a 3 años adquiere una relevancia especial debido a las características evolutivas del alumnado y al papel esencial que desempeñan los vínculos afectivos durante los primeros años de vida.

La incorporación de un niño o una niña a la escuela representa, en la mayoría de los casos, la primera separación prolongada del entorno familiar. Este momento implica un proceso de adaptación no solo para el menor, sino también para sus padres o tutores legales, quienes depositan en el centro educativo una parte muy importante de la responsabilidad sobre el cuidado y el bienestar de sus hijos.

Por este motivo, la relación con las familias debe construirse desde la confianza, la escucha y el

reconocimiento mutuo. El colegio no sustituye a la familia ni la familia sustituye a la escuela; ambas instituciones comparten una responsabilidad educativa que exige comunicación permanente, respeto y colaboración.

Los periodos de adaptación constituyen un claro ejemplo de esta filosofía. Frente a modelos rígidos de incorporación, cada vez son más los centros que diseñan procesos flexibles, ajustados a las necesidades individuales de cada niño, permitiendo una entrada progresiva y favoreciendo la participación activa de las familias durante los primeros días de escolarización.

La comunicación cotidiana también adquiere un papel determinante. Compartir información sobre hábitos, alimentación, descanso, estado emocional o progresos evolutivos permite ofrecer una atención más individualizada y coherente entre ambos contextos educativos.

Además, la participación familiar no debe limitarse a cuestiones organizativas. Las familias constituyen una fuente de conocimiento imprescindible sobre cada niño y pueden enriquecer significativamente los proyectos educativos mediante actividades compartidas, talleres, espacios de diálogo o iniciativas de colaboración que fortalezcan el sentido de comunidad.

En este contexto, la implantación del primer ciclo ofrece la oportunidad de construir relaciones más sólidas y duraderas entre las familias y el colegio, favoreciendo una implicación que puede mantenerse durante toda la escolaridad obligatoria.

## **7. Retos para la consolidación del modelo**

Aunque la implantación del primer ciclo representa una oportunidad para fortalecer el sistema educativo, todavía persisten importantes desafíos que condicionarán su éxito en los próximos años.

Uno de ellos es la necesidad de garantizar una financiación estable. La creación de nuevas aulas requiere inversiones iniciales importantes, pero también un compromiso sostenido para asegurar el mantenimiento de instalaciones, la dotación de materiales y la contratación de profesionales especializados. Así mismo, sería necesario retomar las obras realizadas y revisar las necesidades pendientes que, tristemente, son muchas.

Además, la implantación del primer ciclo conlleva introducir en los pliegos de contratación que realiza la Junta Municipal con las empresas de limpieza y mantenimiento ciertas acciones que hasta ahora no estaban contempladas y están siendo problemáticas como el servicio de lavandería, la limpieza de juguetes, limpieza exhaustiva de patios, mantenimiento de termos, ventiladores, telefonillos, ...

Otra gran dificultad es la electricidad. Muchos centros son muy antiguos y la instalación eléctrica no cumple con las ordenanzas, por lo que no pasan la inspección OCA (Organismo de Control Autorizado), por lo que no existe la posibilidad de contratar más potencia porque saltan los diferenciales. Y eso es lo que está sucediendo en los centros: al poner el calentabiberones o el termo, salta la electricidad de todo el centro. Lo mismo sucede con la necesidad de un ascensor para subir la comida a las aulas de primer ciclo que no están en la planta baja: la electricidad contratada no soporta un ascensor.

Otro reto relevante consiste en preservar la identidad pedagógica del primer ciclo. Existe el riesgo de trasladar a estas edades modelos organizativos excesivamente escolarizados, centrados en la anticipación de contenidos académicos o en metodologías poco respetuosas con los ritmos evolutivos de la infancia.

La calidad educativa en el tramo de 0 a 3 años debe medirse por indicadores relacionados con el bienestar, el desarrollo integral, la calidad de las interacciones, la participación familiar y la creación de entornos seguros y estimulantes, más que por la adquisición temprana de aprendizajes instrumentales.

Asimismo, será necesario reforzar la formación inicial y permanente de los profesionales. La educación de la primera infancia exige competencias específicas en observación, desarrollo infantil, atención a la diversidad, trabajo con las familias y diseño de ambientes de aprendizaje.

Otro aspecto que merece especial atención es la coordinación entre administraciones educativas y entidades locales. La coexistencia de diferentes modelos de gestión del primer ciclo hace necesario avanzar hacia una mayor coherencia organizativa y pedagógica que garantice la igualdad de oportunidades

con independencia del territorio. Es algo que vemos, por ejemplo, en la figura de los POSI (personal de oficios y servicios internos) que hay en los centros. Tienen un horario que cubre las necesidades de un CEIP convencional, pero no el horario del primer ciclo, lo que dificulta la labor de los educadores que muchas veces se ven dejando su labor para abrir puertas o para estar pendientes de personas ajenas que entran al centro. Hemos solicitado desde los centros una solución a este problema tanto al Ayuntamiento como a la Comunidad de Madrid, pero no ha habido respuesta.

Finalmente, la evaluación de las políticas de implantación deberá incorporar indicadores que permitan valorar no solo el número de plazas creadas, sino también su impacto sobre la calidad educativa, el bienestar infantil y la reducción de las desigualdades sociales.

## **8. Conclusiones**

La implantación del primer ciclo de Educación Infantil en los colegios de Educación Infantil y Primaria constituye una de las transformaciones más relevantes del sistema educativo español en el inicio del siglo XXI.

Su importancia trasciende ampliamente la creación de nuevas plazas escolares. Representa el reconocimiento definitivo de que la educación comienza desde el nacimiento y de que las experiencias vividas durante los primeros años condicionan el desarrollo posterior de las personas.

La integración del alumnado de 0 a 3 años ofrece la posibilidad de construir itinerarios educativos continuos, fortalecer la colaboración con las familias, mejorar la detección temprana de necesidades educativas y consolidar proyectos pedagógicos más coherentes e inclusivos.

Al mismo tiempo, esta incorporación obliga a revisar profundamente la organización de los colegios, sus modelos de liderazgo, la utilización de los espacios, la coordinación profesional y la cultura institucional.

Lejos de entender esta transformación como una simple respuesta al descenso demográfico o como una medida de conciliación familiar, conviene interpretarla como una oportunidad para redefinir el papel de la escuela pública en la sociedad contemporánea.

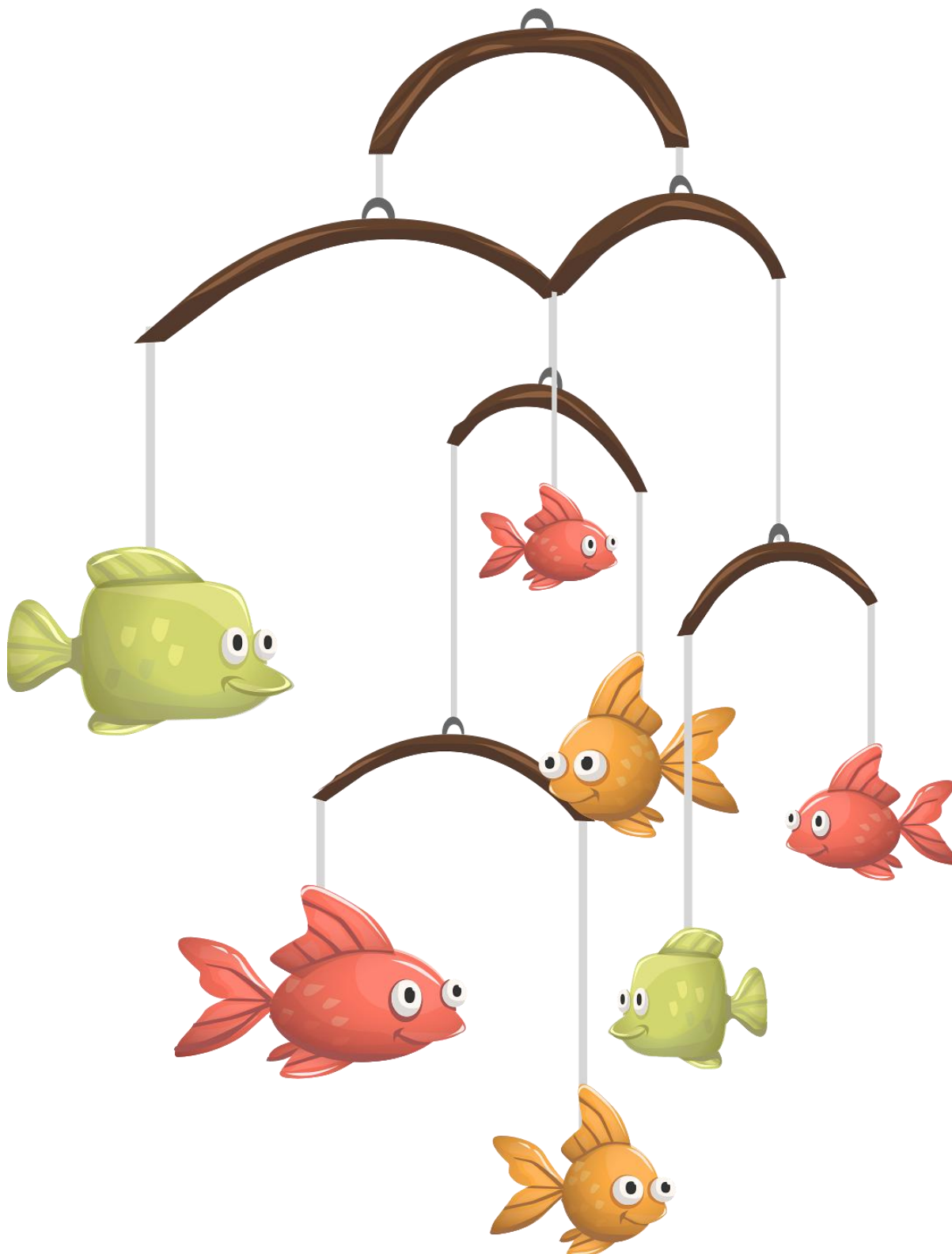
Los colegios que integran el primer ciclo dejan de ser únicamente centros de escolarización para convertirse en auténticas comunidades educativas que acompañan el desarrollo de la infancia desde los primeros meses de vida hasta el final de la Educación

Primaria, y que además deberían tener una denominación específica, no la de CEIP, de la misma manera que un CEIP con primer ciclo de secundaria para a ser un CEIPSO.

No obstante, el éxito de esta transformación dependerá de la capacidad de las administraciones

educativas y de los propios centros para garantizar recursos suficientes, profesionales cualificados, liderazgo pedagógico, formación permanente y proyectos educativos coherentes.

Invertir en la primera infancia significa invertir en el futuro de la sociedad. Las decisiones que hoy se adopten en relación con el primer ciclo de Educación Infantil influirán no solo en la calidad del sistema educativo, sino también en la construcción de una ciudadanía más equitativa, inclusiva y preparada para afrontar los desafíos del siglo XXI.



# La primera escuela infantil intercultural (de 0 a 6 años) en España



Presencia Gitana Asidiajú Callí  
Asociación Nacional Presencia Gitana

## La Escuela Infantil Intercultural "*Can ta Chimutrí*": una creación de la Asociación Nacional Presencia Gitana

Constituida en Madrid en febrero de 1972, la Asociación Nacional Presencia Gitana está reconocida como una organización civil, social, aconfesional, multirracial, intercultural, apartidista, no lucrativa, de funcionamiento interno democrático. Declarada de Utilidad Pública en 2005, persigue los siguientes objetivos:

- **manifestar, instalar, consolidar** la presencia activa de la Comunidad romaní/gitana en la vida cotidiana de la sociedad, en España y a nivel internacional;
- **enfrentar** estereotipos, discriminaciones, rechazos, intolerancias racistas, xenófobas, homófobas y de todo género;
- **favorecer la participación** de la Comunidad romaní/gitana en la convivencia social, el reconocimiento de su autonomía cultural, la legitimidad de su lengua, costumbres y tradiciones, y el respeto debido a su diferencia desde la igualdad;
- **promover toda suerte de iniciativas, actividades y proyectos**, cívicos, políticos, educativos, sociales, económicos, culturales, de estudio, investigación, edición, etc.;
- **recuperar, consolidar, acrecer, promover y difundir, para dar a conocer** los valores del patrimonio cultural romanó/gitano;
- **profundizar en el proceso** de reparación histórica y rehabilitación de la Comunidad romaní/gitana, en España y fuera de ella.

Creada en 1985 por Presencia Gitana con sus recursos, construida físicamente por Gitanos y no Gitanos "de todos los colores", la **Escuela Infantil Intercultural 'Can ta Chimutrí'** ['Sol y Luna', en lengua romaní/gitana] fue una experiencia pionera de aprendizaje abierto a la diversidad cultural, de origen, identidad y situación económica o social de las familias de la comunidad educativa. Funcionó como instrumento socio-pedagógico intercultural, determinante, innovador, evolucionario, avanzado y precoz. Esta utopía de '**convivencia desde la cuna**' diseñó una acción socioeducativa de calidad, orientada hacia el desarrollo armonioso, el disfrute feliz y óptimo de las posibilidades de cada criatura desde cuatro meses a seis años, mediante una formación general para la vida en un mundo definitivamente mestizo, en un contexto inclusivo, laico, abierto e igualitario, de cooperación y de respeto mutuo, en el que **se aprendía y se enseñaba, se vivía y convivía en la Cultura de Paz**. Y todo ello para:

- **promover la equidad de los futuros ciudadanos desde su edad más joven**, remontando los aspectos deficitarios, compensando carencias, eliminando prejuicios, amortizando diferencias negativas de origen o de nivel;
- **estimular el desarrollo evolutivo** de la personalidad del alumnado (la recibida en el marco familiar y la aprendida fuera de él), los buenos hábitos y predisposiciones;
- **reforzar sus capacidades** y la maduración de su equilibrio personal cognitivo, afectivo, físico, emocional y moral, interiorizadas como modelos de pensamiento y desarrolladas en futuras estructuras intelectuales;

- **favorecer y reforzar la interacción de la Escuela** con las familias del alumnado, implicando a los padres en el proceso escolar, abierta al conjunto indiscriminado de la comunidad educativa del territorio donde se ubicaba;
- **conjugar de manera interactiva y adicional la diversidad vital** presente en las aulas con la puesta en común de identidades diversas.

### **La Escuela Infantil aplicaba una pedagogía proactiva intercultural evolutiva adaptada al alumnado para el común colectivo**

La pedagogía intercultural integraba en las aulas la **reciprocidad de intercambios desde la igualdad de todos los alumnos en el hecho escolar**, como catalizador de reconocimientos recíprocos, disipando las amenazas para la identidad y la cohesión individual y familiar de quienes son diferentes. **Su heterogeneidad específica estaba presente en la praxis cotidiana de la vida escolar como "máquina de convivir"** cuando la Escuela reconocía a cada alumno y a su familia el mismo nivel de dignidad, desvaneciendo los conflictos interpersonales e interfamiliares que pudieran surgir de las desigualdades concomitantes al unir y combinar los innumerables aspectos y perspectivas de cada niño o niña, creando esferas armoniosas de diversidad.

No es posible comprender los procesos de desarrollo de la infancia en el tiempo sin tener en cuenta los múltiples factores que conforman el contexto en el que viven sus familias: los distintos medios en los que evolucionan como esferas superpuestas que influyen e interactúan en los aprendizajes que reciben los menores.

La educación intercultural es una necesidad objetiva imperativamente prioritaria en los centros escolares que, como hizo 'Can ta Chimutrí', acogen alumnos de barrios populares desfavorecidos, o de minorías étnicas o inmigrantes, que conviven con familias acomodadas, incluso de la élite. Coincide en su ámbito una amalgama de diversidad de orígenes, situaciones y culturas, cuya implicación en los procesos escolares contribuye a la conformación de una sociedad futura cada vez más diversa y definitivamente mestiza.

Lo intercultural no es una moda, sino un corolario de la interdependencia de las culturas, de los pueblos y

de los Estados. En el ámbito educativo, es un sustrato de todo el proceso que fundamenta su opción pedagógica y social, así como una filosofía operante y una praxis que favorece el intercambio plural, interactivo y equitativo de las diversidades, la coexistencia cooperativa compartida de las funciones de socialización primaria que llamamos "escuela", donde se aprende a conocer, respetar y comunicar, y a enriquecerse con la interacción.

Abierta de manera indiscriminada al conjunto de la comunidad educativa del espacio urbano en el que se ubicaba, nuestra singular y pionera experiencia de aprendizaje contribuyó a sembrar la conciencia de comunidad humana global que atraviesa las fronteras de lo cotidiano y del marco nacional, trascendiendo las diferencias de situación o de estatus, identitarias, de género, origen o pertenencia a un grupo cultural, étnico o inmigrado, diferenciado o vulnerable.

A lo largo de los treinta y nueve años de funcionamiento, nuestra Escuela mantuvo el equilibrio entre el cambio y la continuidad. Intercultural, inclusiva, coeducadora, ni diferencial ni sexista, abierta y adaptativa a nuevas formas de educar; practicó la investigación-acción deliberativa y autocrítica, el laicismo exento de adoctrinamientos ideológicos. Trabajó en equipo el autodesarrollo, la creatividad y la sorpresa, la inteligencia emocional y social, la cultura de la corresponsabilidad, la estimulación de la atención no exenta de precaución ante lo cotidiano desatendido y la reacción sin miedo y con curiosidad por descubrir lo desconocido interesante.

Desde el curso escolar 2015-2016, 'Can ta Chimutrí' integró en su metodología la pedagogía de María Montessori para el aprendizaje de la responsabilidad y la autoformación desde el comienzo de la vida. El equipo educativo "seguía al niño" en sus periodos evolutivos o "etapas de desarrollo", en sus necesidades, capacidades e intereses, en el ambiente de su pequeña comunidad en la que crecía y se socializaba, exploraba el mundo y desarrollaba sus habilidades cognitivas esenciales.

**El Consejo de Europa y la Unión Europea consideran la participación de las familias en el proceso escolar de sus hijos, en un clima de diálogo cooperativo y de confianza mutua, como un indicador de calidad de la educación infantil. Un indicador que guiaba nuestra Escuela.**

Familia y escuela son instituciones complementarias en el trabajo educativo de generaciones sucesivas desde la cuna. Hans Zulliger sostenía que **"la familia es el punto de reposo del niño: su seguridad reside en ella; ella es su patria"**.

El **papel de la familia** es fundamental: **puede favorecer o dificultar el desarrollo del/de la menor y su éxito. Animar y reforzar su participación y la alianza entre la escuela y la familia facilitan su continuidad educativa.** Las características del bagaje familiar, el nivel cultural y social, la formación de los padres, o su ausencia, las ideas, estilos y prácticas educativas que ellos pudieron tener; el lenguaje utilizado en el hogar, el ambiente afectivo de la familia, las estrategias de disciplina y control efectuadas por los padres, sus creencias políticas y religiosas... **todo tiene su influencia y sus consecuencias en la escuela.** Las dificultades emergentes en el proceso escolar requieren respuestas a corto plazo. Por eso hay que animar desde la escuela a los padres emprendedores que se interesan y se movilizan ante el proceso que siguen sus hijos, porque contribuyen a su éxito escolar.

**Los padres "invisibles"** de clases populares desfavorecidas, de minorías o inmigrantes **merecen una atención particular.** Ellos confían en que la escuela les ayuda a alcanzar la igualdad de oportunidades que ellos no tuvieron (equidad educativa). Esta perspectiva igualitaria fue la aspiración asumida desde el inicio. **Sin igualdad no hay crecimiento, ni individual, ni familiar, ni generacional, ni nacional.**

**El refuerzo de las familias y el apoyo a la función parental** constituyó en nuestro centro una función social y pedagógica habitual que **mejoró los resultados educativos** y la calidad en el rendimiento escolar de su alumnado. Una praxis respetuosa, acogedora, empática, colaboraba con los padres en la socialización de los adultos, mejorando la vida cotidiana de las familias y de los grupos sociales que participaban en la Escuela: especialmente los más desfavorecidos.

**El modelo de implicación parental de Seymour Epstein, adoptado por nuestra Escuela,** diferenció seis modalidades interconectadas: educación, comunicación, voluntariado, aprendizajes, toma de decisiones y colaboración con la comunidad. Su interrelación permite enfrentar los obstáculos, ideas

y actitudes inconvenientes, y los desafíos o conflictos que, de no solucionarse, impiden o complican esta cooperación en términos de confianza, igualdad y transparencia, en situaciones individuales personales, intra o interfamiliares. La Escuela jugó un papel primordial en la lucha contra la exclusión social y la desigualdad que condicionan las relaciones sociales, en la instauración de una cultura del diálogo y del debate: punto de encuentro y factor de progreso, equilibrio y promoción social de menores y adultos, conjugando presente, esperanza y futuro.

**De lo general a lo concreto, implicación de los padres con la Escuela. Pedagogía de los hechos en la praxis cotidiana de la Escuela Infantil Intercultural 'Can ta Chimutrí', su evolución desde 1985 hasta su cierre en 2024, cuando cesó la ayuda institucional a su mantenimiento.**

**Nota final.** - Los hechos enseñan más que las doctrinas y el magisterio de los enseñantes. La memoria de lo que se hizo en 'Can ta Chimutrí' confirma su acción pionera. La implicación natural de las familias gitanas formaba parte de los valores ancestrales de su cultura. Su organización social gravitaba alrededor de la familia: unidad de base que constituye un todo de miembros solidarios ante las otras familias y ante los extraños. El nacimiento de los niños funda la familia. Sociedad no escolarizada, la función educativa de la infancia se ejerció secularmente en el ámbito de la familia; la escolarización de los niños es un acontecimiento social vivido colectivamente. Si los menores asisten a la Escuela, los adultos se implican plenamente en su proceso, reforzando su seguridad y confianza. Participación precoz que facilitó la implicación de los padres no gitanos.

La asistencia de los padres a reuniones y entrevistas, su participación en la vida del centro, el conocimiento del proyecto educativo, la coordinación fluida y sostenida, la colaboración en las actividades, el aprendizaje 'colateral' (los hijos educan a los padres: se inician en las reglas de funcionamiento y convivencia, y en los aspectos adaptativos, alimentarios, sanitarios y administrativos, comprendidos en el desarrollo integral del proceso educativo), su intervención en la toma de decisiones con iniciativas, su colaboración con la comunidad son derechos y deberes de padres y tutores, comprometidos con la Escuela.

En el seno de la Escuela se constituyó la Asociación de

Madres, Padres y Tutores de Alumnos (AMPTA), cuya participación se caracterizó por ser fluida, sostenida y fructífera.

- Talleres de formación de padres desarrollaron cursos sobre metodología del proyecto educativo; nutrición, cocina sana, higiene, salud escolar, individual, familiar y social, medicina preventiva; terapias de juego, psicología de la infancia, desarrollo evolutivo y necesidades de estimulación o terapias de recuperación; orientación familiar y equilibrio cognitivo, físico y emocional; consejo familiar sobre los programas didáctico-pedagógicos y la vida profesional; información y contacto con experiencias educativas,

nacionales e internacionales.

- En la Escuela se realizaron fiestas escolares y familiares.
- Desde el curso escolar 2015-2016 hubo un Taller de Iniciación a la Metodología Montessori, integrado en la pedagogía de la Escuela.
- Taller de iniciación de padres, tutores y otros familiares al lenguaje bimodal (de signos), tercer vehículo de comunicación que, con el español y el inglés, como parte de la actividad escolar, se enseñaba a los alumnos a partir de sus 7-8 meses.
- Un aspecto significativo de la implicación parental en nuestro centro: era muy difícil "desalojar" cada día a los adultos del patio-jardín, al recoger a sus hijos al final de cada jornada escolar.



# Anji Play como experiencia de renovación pedagógica en la Educación Infantil



Fuyu Liu, Instituto de Investigación de Anji Play (China) y  
Fundación Educación y Desarrollo (España)

En una escuela infantil de Anji, varios niños y niñas transportan juntos una escalera hacia la zona de arena y agua. Buscan dónde colocarla, pero el terreno es irregular. Un compañero se incorpora para ayudar y otro intenta rellenar con arena la parte más baja. Tras varios intentos y ajustes, logran colocar esa escalera grande y pesada, y empiezan sus juegos. Escenas como esta tienen lugar cada día escolar. Los niños trabajan juntos para resolver las dificultades que encuentran, mientras tanto, sus maestros se mantienen al lado observando todo esto sin intervenir.



*Figura 1: Los niños y niñas trabajan juntos para trasladar la escalera  
Foto tomada por la investigadora*

Anji Play concede un papel central a estas iniciativas. Los niños disponen de una amplia libertad para jugar como quieran y los docentes organizan su trabajo para ofrecerles el mayor apoyo y el mínimo control. Así, la renovación pedagógica se concreta en la forma de observar a los niños, acompañar sus iniciativas y

reconocer su papel activo en la construcción de sus propios aprendizajes.

## Una transformación nacida en las escuelas

Anji Play se desarrolló en el condado de Anji, en Zhejiang, China. Desde comienzos del siglo XXI, Cheng Xueqin (directora del Centro de Investigación de Educación Infantil de Anji en aquel momento) y los docentes locales impulsaron una reforma de la educación infantil. Como consecuencia, el juego ganaba más presencia en los discursos educativos, pero los niños y niñas seguían sometidos al control predominante de los adultos en su vida escolar (Cheng, 2019). A partir de 2007, los equipos revisaron las restricciones, los materiales y su intervención. Al observar sin dirigir continuamente, reconocieron intereses y capacidades que antes pasaban inadvertidos. Empezaron entonces a reconsiderar lo que esperaban de los niños y niñas, a transformar la organización escolar y a poner en marcha una revolución lúdica que «devuelve el juego a la infancia» (Cheng, 2019, 2021a).

Tras años de reflexión y ajustes continuos, Anji Play ha desarrollado una propuesta educativa que reconoce a los niños como protagonistas capaces de aprender a través de sus propios juegos y experiencias. Varias investigaciones han identificado su beneficio en la metacognición y el desarrollo social de los menores (Chen et al., 2022; Lin et al., 2024; Liu, 2025), y han descubierto oportunidades para que expresen sus experiencias, reflexionen juntos y exploren soluciones a los problemas surgidos en el juego (Meng y He, 2021). Este enfoque también ha recibido reconocimiento dentro y fuera de China. En 2014, los resultados de la amplia práctica acumulada por Anji

Play recibieron el Primer Premio de la primera edición de los Logros Nacionales de Enseñanza de Educación Básica (Plataforma Nacional de Educación Inteligente, 2014). En 2020, el Foro Económico Mundial incluyó Anji Play entre las dieciséis experiencias recogidas en su informe *Schools of the Future* (World Economic Forum, 2020). Desde el año 2025, en el condado de Anji, el modelo Anji Play se aplica en todas las instituciones públicas de educación infantil: 32 colegios preescolares con alrededor de 130 sedes entre filiales y centros rurales. De los 13,806 infantes en edad preescolar del condado, el 95,49 % estudia en centros públicos con esta pedagogía (Gobierno Popular del Condado de Anji, 2026).

### **El protagonismo infantil en el juego**

Anji Play confía en la capacidad del niño como aprendiz activo. Esa confianza se expresa en todo el proceso de los juegos. Los niños escogen compañeros y materiales, inician actividades y pueden cambiar su rumbo. También disponen de tiempo para intentar resolver dificultades por sí mismos; siempre que no se vulneren los tres principios: «no hacerse daño a sí mismo, no dañar a los demás y no dañar el entorno», los adultos no realizan ninguna intervención directa. Estas posibilidades permiten respetar distintos ritmos y formas de participar (Cheng, 2017).

Anji Play tiene cinco principios relacionados: amor, riesgo, alegría, implicación y reflexión. El amor se expresa en relaciones que permiten sentirse escuchado y seguro. El riesgo incluye desafiar situaciones cuyo resultado todavía se desconoce. La alegría nace de la satisfacción de la experiencia. La implicación se aprecia en el interés con el que el niño explora. La reflexión permite volver sobre lo vivido, reconstruir la experiencia y extraer nuevos sentidos. Estos cinco principios impregnan toda la jornada escolar de Anji Play. A su llegada por la mañana, los menores pueden elegir, según sus intereses, entre el cuidado de las plantas o la observación meteorológica, y exponer sus hallazgos en comunicaciones individuales con sus maestros. En el juego al aire libre, los niños seleccionan libremente los materiales, forman grupos y se enfrentan a retos inciertos, experimentando la exploración a través del ensayo-error. De vuelta en el aula, como se muestra en la Figura 2, los niños representan mediante dibujos sus experiencias lúdicas exteriores y las analizan junto a su maestro, quien ayuda a transcribir sus expresiones orales en textos escritos, que se exponen

en las paredes junto con los dibujos. Incluso las actividades colectivas se basan en las vivencias reales de juego infantil: el docente reproduce fragmentos del juego y promueve que todos los niños expresen sus percepciones y reflexiones.



*Figura 2: Una docente escucha y registra el relato de una niña sobre su dibujo del juego  
Foto tomada por la investigadora*

El valor originario del juego reside en el placer derivado de la acción libre y el descubrimiento por iniciativa propia. En Anji Play, los niños gozan de pleno derecho a elegir qué jugar, con quién jugar, cómo jugar e, incluso, a no participar en el juego. Devolverles el protagonismo supone acoger preguntas y caminos exploratorios que los adultos quizá no habían imaginado. El paso atrás de los adultos abre un mayor espacio para el desarrollo infantil.

### **Organizar la escuela a partir de la voluntad infantil**

La autonomía necesita tiempo. El proceso en el que los menores eligen materiales, negocian y ponen a prueba sus propias ideas, suele ocupar gran parte de cada sesión. Las interrupciones de los adultos pueden romper la secuencia del juego y dificultar que se produzcan exploraciones profundas y aprendizajes significativos. Atendiendo las necesidades lúdicas y las leyes del desarrollo infantil, Anji Play reestructura la jornada escolar, que integra el juego, las actividades curriculares y todos los momentos de cuidado cotidiano, reservando tiempos suficientes y flexibilidad para que los niños puedan dar continuidad a sus exploraciones.

Con el fin de alcanzar dicho objetivo, Anji Play construye entornos de juego naturales, diversos y cambiantes (Cheng, 2017). En los espacios exteriores se aprovechan los recursos naturales: arena, agua, plantas y laderas, que se combinan libremente con distintos materiales poco estructurados para ofrecer múltiples oportunidades de movimiento, percepción e investigación. Por otro lado, los espacios interiores se destinan a la reflexión del juego y a actividades más tranquilas. Allí los niños pueden leer, dibujar y reconstruir sus juegos mediante imágenes y palabras, favoreciendo el intercambio y la interiorización de sus experiencias (Dai y Qiu, 2016). En las escuelas preescolares de Anji, no se observan elementos lúdicos con estructuras fijas y usos limitados, como toboganes ni columpios. En su lugar predominan materiales poco estructurados como cajas de madera, tablas largas y escaleras, que no tienen funciones prefijadas y admiten múltiples combinaciones (véase la figura 3). Los niños pueden desplazarlos y combinarlos como quieran, cada manipulación genera consecuencias reales, lo cual les permite comprender la relación entre sus acciones y sus efectos. Recoger, ordenar y guardar estos materiales forma parte del autocuidado y del cuidado del entorno, de modo que los menores siguen aprendiendo también en las tareas de cierre de las actividades (Cheng, 2017, 2021b).



*Figura 3: Combinación de diferentes materiales  
Foto tomada por la investigadora*

### **Confiar en la infancia: repensar el trabajo docente**

Anji Play exige una nueva mirada sobre los niños y una reconsideración del trabajo docente. Confiar en las capacidades infantiles implica atreverse a darles espacio para tomar sus propias decisiones, poner en práctica sus ideas y enfrentar las dificultades que surgen durante el juego. Según Cheng (2021a), la

autonomía se construye dentro de un clima de confianza, donde sus iniciativas merecen ser respetadas. Los adultos deben reducir las intervenciones para dedicar mayor atención a la observación y la escucha.

La observación permite al profesorado descubrir competencias infantiles que suelen pasar desapercibidas cuando es el adulto quien dirige las actividades. Durante el juego, los niños resuelven problemas por sí mismos, ajustan el nivel de los retos y son capaces de compartir sus experiencias lúdicas a su manera (Cheng, 2017). Para comprender estos procesos, el docente debe mantenerse atento en todo momento, reflexionar sobre lo que sucede, cómo interpretarlo y qué tipo de apoyo es conveniente brindar (Han, 2021), ofreciendo ayuda o protección solamente en caso necesario (Wang, 2017). Las fotografías y vídeos grabados durante la observación funcionan como un buen ayudante para volver sobre lo ocurrido en el juego, analizar junto con los niños, o con otros docentes, los aprendizajes implícitos en las actividades lúdicas (Hua, 2017).

Los conocimientos obtenidos en este proceso ayudan además al profesorado a defender el valor educativo del juego. Al compartir situaciones reales de juego y escuchar las explicaciones de los niños, se ponen de manifiesto aprendizajes que las familias y otros adultos no logran percibir. De este modo, los docentes pueden justificar sus decisiones pedagógicas y promover una comprensión colectiva del juego como experiencia de aprendizaje (Cheng, 2019, 2021a).

A su vez, las capacidades que los niños demuestran durante el juego autónomo llevan a los docentes a replantear sus ideas pedagógicas y, con ello, mejorar su práctica educativa. El desarrollo profesional de los docentes surge precisamente de estas reflexiones cotidianas y del intercambio de experiencias en espacios profesionales (Cheng, 2019; Han, 2021). Por lo tanto, la renovación pedagógica supone una transformación compartida: reconocer a los niños como aprendices competentes hace que los adultos también mantengan una actitud de aprendizaje.

### **Conclusión y reflexión**

La experiencia de Anji muestra cómo el protagonismo infantil impulsa cambios en el trabajo docente y en la organización escolar. El tiempo suficiente para jugar, los materiales accesibles y la reflexión compartida

dan forma a una educación que reconoce las capacidades de los niños y confía en ellas. Desde esta perspectiva, Anji Play invita a revisar decisiones habituales en cualquier escuela: ¿Cuánto pueden decidir los niños? ¿Disponen de tiempo para desarrollar una idea? ¿Qué hacemos con las preguntas que nos plantean? Estas preguntas permiten valorar qué lugar ocupan sus iniciativas en la práctica educativa.

Cada escuela puede avanzar a partir de sus recursos y necesidades. Revisar una restricción, facilitar el acceso a los materiales de juego, o reservar tiempo para analizar juntos una situación son posibles puntos de partida. El sentido de estos cambios está en ampliar las oportunidades de los niños para actuar, explorar y participar en las decisiones que les afectan. Esto exige que los adultos examinen también sus expectativas y estén dispuestos a reconsiderar formas de enseñanza que daban por sentadas.

La renovación pedagógica se construye y se sostiene en ese proceso de reflexión. Observar a los niños supone mantener la curiosidad por descubrir cómo piensan, qué intentan comprender y qué soluciones encuentran. Escucharlos implica dar valor a sus interpretaciones y permitir que sus preguntas e ideas orienten nuestras decisiones educativas. Así, la confianza en la infancia adquiere una consecuencia concreta: la escuela se deja transformar por quienes la habitan. Reconocer a los niños como protagonistas supone también reconocer que tienen algo que aportar a la educación que les ofrecemos.

## Referencias

- Chen, C., Wu, J., Wu, Y., Shanguan, X. y Li, H. (2022). Developing Metacognition of 5- to 6- Year-Old Children: Evaluating the Effect of a Circling Curriculum Based on Anji Play. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(18), 11803. <https://doi.org/10.3390/ijerph191811803>
- Cheng, X. Q. (2017). *Enjoy the game and find children*. East China Normal University Press.
- Cheng, X. Q. (2019). Origin and Development: a deep Revolution of Children's Game. *Preescolar Education*, (03), 10–15.
- Cheng, X. Q. (2021a). Let Play Light Children's life. *Early Childhood Education*, (Z1), 8–12.
- Cheng, X. Q. (2021b). Anji Practice of Game material setting. *Early Childhood Education*, (13), 15–19.
- Dai, Y. M. y Qiu, X. Q. (2016). Rational thinking on Anji Play. *Preschool Education Survey*, (01), 50–52, 59.
- Gobierno Popular del Condado de Anji. (2026). Información estadística de la educación 2025. Recuperado de [https://www.anji.gov.cn/col/col1229864304/art/2026/art\\_bcb871ce696b499a9936aa60706f3857.html](https://www.anji.gov.cn/col/col1229864304/art/2026/art_bcb871ce696b499a9936aa60706f3857.html)
- Hua A.H. (2017). Games light up a happy childhood -- a speech at the launching ceremony of 2017 national preschool education publicity month. *Early childhood education* (16), 1
- Han K.Q. (2021). Interview Records of Professor Hua Aihua. Characteristics and value of Anji outdoor Game materials. *Early Childhood Education* (13), 20 - 23.
- Lin, X., Wu, Y., Wu, J. y Qin, L. (2024). Enhancing Cooperation in 5–6-Year-Old Rural Chinese Children through Cooperative Constructive Play Based on Anji Play: A Quasi Experimental Study. *Behavioral Sciences*, 14(7), 533. <https://doi.org/10.3390/bs14070533>
- Liu, F.Y. (2025). Anji Play versus ludificar el currículo: La influencia de diferentes metodologías para el desarrollo social de los infantes (3–6 años) [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Meng, W., & He, M. (2021). Utilisation and design of kindergarten outdoor space and the outdoor activities: A case study of kindergartens in Bergen, Norway and Anji in China. In L. T. Grindheim, H. V. Sørensen, & A. Rekers (Eds.), *Outdoor learning and play: Pedagogical practices and children's cultural formation* (pp. 95–110) Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-72595-2\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-030-72595-2_6)
- Plataforma Nacional de Educación Inteligente. (2014). Anji Play: tarjeta de presentación mundial la educación infantil china. Recuperado de [https://basic.smartedu.cn/eduReform/detail?contentType=assets\\_document&contentId=4d570c76-7dd7-4122-ac86-69d275beb257](https://basic.smartedu.cn/eduReform/detail?contentType=assets_document&contentId=4d570c76-7dd7-4122-ac86-69d275beb257)
- Wang X.F. (2017). On the deviation and return of teachers' role in Children's Games – A Reflection on Anji Play. *Journal of Jiangsu Second Normal University* (02), 10 -12.
- World Economic Forum (2020). *Schools of the Future: Defining New Models of Education for the Fourth Industrial Revolution*. [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Schools\\_of\\_the\\_Future\\_Report\\_2019.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_Schools_of_the_Future_Report_2019.pdf)



**Manual de  
participación**  
*de las madres y  
padres en las AMPAS*  
**Yo soy de la  
AMPA, ¿Y TÚ?**

**Actualizado en 2026**



**f.a.p.a.**  
Francisco Giner de los Ríos

YO SOY DE LA **AMPA** ¿Y TÚ?

# Participa y colabora en la AMPA

tu opinión es necesaria

En las AMPA participamos de forma activa en la educación, sumando el esfuerzo de todos y todas para mejorar y enriquecer los centros con la visión de las familias.

¿TE UNES?

