

La educación infantil en Cataluña entre historia  
y contemporaneidad.  
Inspiraciones, trayectorias y retos para el futuro

*Early childhood education and care in Catalonia  
between history and contemporary age.  
Inspirations, development and challenges for the future*

**M. Carme Bernal Creus**

Professor of Children's Literature / Department of Philology / Vic University- Central University of Catalonia (Spain) / mcarme.bernal@uvic.cat

**Francesca Davoli**

Professor of Early Childhood Education / Department of Education / Vic University- Central University of Catalonia (Spain) / francesca.davoli@uvic.cat

**Berta Vila Saborit**

Professor of Early Childhood Education / Department of Art and Science Didactics / Vic University- Central University of Catalonia (Spain) / berta.vila@uvic.cat

abstract

*We can view children's education as a cultural construct that has varied throughout the course of every country's history. In this examination of Catalonia, we talk about important pedagogical movements for renewal and reforms that have taken place over the last century, which intertwine with the cultural developments in neighbouring countries such as Italy. The role of preschool education (the learning that takes place during the first years) as education for life, the role of educators (their initial and ongoing training) and the role of the materials used and the environment in which the educational experience takes place, are all crucial elements in our pedagogical reflections on today and tomorrow. The challenge, which is both current and urgent in every context, is to offer quality in education to all children in today's society.*

**Keywords:** *Initial academic training and ongoing professional development, Learning contexts, Spaces and materials, Constructivist approach, Cultural influences (Maria Montessori, Pistoia, Reggio Emilia).*

Lo sguardo verso l'educazione infantile è stato sempre un costrutto culturale che è cambiato nel corso della storia di ogni paese. Nel nostro caso, e ci riferiamo alla Catalogna, disponiamo di una lunga traiettoria di rinnovamento pedagogico e di riforme nel corso dell'ultimo secolo, che di certo possiamo collegare alle avanguardie culturali dei paesi vicini, come, per esempio, l'Italia. Il ruolo dell'educazione prescolare come educazione alla vita (gli apprendimenti nel corso dei primi anni), il ruolo degli educatori (la loro formazione iniziale e continua) e il ruolo degli ambienti e dei materiali dove si sviluppa l'azione educativa, sono elementi cruciali per la riflessione pedagogica di oggi e di domani. La sfida, vigente e urgente in ogni contesto, è offrire un'educazione di qualità a bambini e bambine nella nostra società contemporanea.

**Parole chiave:** Formazione iniziale e continua, contesti di apprendimento, spazi e materiali, prospettiva costruttivista, influenze culturali (Maria Montessori, Pistoia, Reggio Emilia).

# La educación infantil en Cataluña entre historia y contemporaneidad.

## Inspiraciones, trayectorias y retos para el futuro

---

### 1. Contextualización

Si nos situamos histórica y brevemente entre finales de siglo XIX y comienzos del XXI, apreciamos como la sociedad catalana siempre se ha sentido comprometida con el reto pedagógico progresista y ha actuado con una cierta visión educativa para formar a sus ciudadanos promoviendo reformas, movimientos y maneras originales de “actuar”, no solamente en la etapa de educación Infantil, sino también en la etapa de Primaria (Homs, 2002). De ello se desprende – de forma inmediata – una mirada alargada, amplia, que desemboca en el libre pensamiento y en la acción de muchas generaciones de maestros y maestras que han apostado por una enseñanza que contempla el sujeto como una entidad capaz de aprender, deliberar y decidir. Aportaciones importantes para configurar y delinear la mirada pedagógica por lo que se refiere a la primera infancia han sido, y siguen siendo, las de figuras como María Montessori, que desde la segunda década del siglo XX influyó directamente en la pedagogía, la instrucción y la didáctica catalanas<sup>1</sup>. Ya en la tercera década del siglo XX, Cataluña contó con las aportaciones de destacados pedagogos europeos como Ovide Decroly y Célestin Freinet, así como las de ilustres pedagogos catalanes, como Pau Vila, Alexandre Galí, Rosa Sensat y Francesc Ferrer y Guardia, entre otros<sup>2</sup>. La Guerra civil española truncó los avances de estas peda-

1 Véase prólogo de Canals, M. A a Montessori, 1984: LIV.

2 Véase textos monográficos acerca de algunos de estos autores o de estos mismos autores en la colección “Textos pedagògics” de la Editorial Eumo de la Universidad de Vic. Como ejemplo: *Vers l’Escola Nova*, de Rosa Sensat (1996); *L’Escola Nova Catalana 1900-1939* (1992); *L’Escola Moderna*, de Francesc Ferrer i Guàrdia.

gogías hasta sumirlas en el anonimato o en la clandestinidad. En los años sesenta, y a partir del movimiento de Renovación pedagógica, en muchas escuelas se optó por recuperar la filosofía anterior a la Guerra civil y al franquismo (Soler, 2015).

Según Costa (2015) y Tort y Pujol (2015) a mediados de la década de los setenta del siglo XX, Cataluña se interesó por las innovaciones pedagógicas italianas y estableció las primeras relaciones con maestros y pedagogos como Mario Lodi y Fiorenzo Alfieri. Fue a través de la asociación Rosa Sensat<sup>3</sup> que se accedió a la pedagogía de Reggio Emilia (Dahlberg, 2015), con eventos tan importantes como la exposición itinerante acerca de los trabajos realizados con niños en las escuelas infantiles municipales de Reggio Emilia “L’occhio se salta il muro” (1985)<sup>4</sup>. La relación con Reggio Emilia (Loris Malaguzzi, Carla Rinaldi y Mariano Dolci), Bolonia (Piero Sacchetto) y Roma (Francesco Tonucci y Tullia Musatti) inspiró a muchos maestros catalanes a abrir nuevos horizontes. Un poco más adelante, y ya en los años noventa, la asociación Rosa Sensat invitó a los maestros a conocer la experiencia pedagógica de la ciudad toscana de Pistoia en Italia (Galardini, 2003). El enfoque de los *Servizi Educativi per l’Infanzia 0-6* de esta ciudad gobernada entonces con políticas sociales desde la izquierda italiana, proyectó en Cataluña, juntamente con Reggio Emilia, una creciente voluntad de cambio en la orientación de la pedagogía en Escuelas Infantiles y Parvularios. El proyecto educativo 0-6 de Pistoia abrió la intuición, más allá de la sofisticación de las escuelas de la región Emilia-Romagna (Rinaldi, 2009), de que aquel modelo pedagógico y social era posible de asimilar. Tal como afirman M. Carme Bernal y Berta Vila en su artículo sobre Pistoia “Un referente contemporáneo en Cataluña”:

dia (1990); *La mesura objectiva del treball escolar*, d’Alexandre Galí (1984); *Per avançar en l’educació*, de Marta Mata (2010).

3 Para más información, véase la web de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, [www.rosasensat.org](http://www.rosasensat.org).

4 Véase el catálogo de la exposición, publicado por la Editorial Rosa Sensat en el 2005, bajo el título *Los cien lenguajes de la infancia. Narrativa de lo posible*. (Versión original en italiano *I cento linguaggi dei bambini. Narrativa del possibile*, editado en 1996 por la editorial Children de Reggio Emilia).

El proyecto de Pistoia era el resultado de una serie de esfuerzos llevados a cabo por un equipo humano en el que intervenían profesionales de la educación, miembros de la administración local, familias, representantes del mundo cultural, etc. Se habían impuesto transformar de una manera rotundamente democrática, en el sentido cualitativo de la palabra, la educación 0-6 años de su ciudad, rica culturalmente y muy comprometida a nivel social (Bernal, Vila, 2010, p. 76).

Estos modelos educativos italianos cuajaron en Cataluña por la riqueza que representaban en muchos ámbitos diferentes, pero sobre todo llamaban la atención el hecho de considerar la educación en el marco de un concepto profundo de democracia educativa, basada en el derecho de las familias a la calidad en la atención a sus hijos de 0 a 6 años. Han sido, y son aún, una apuesta a un reconocimiento y visibilidad de la infancia como etapa con características, identidad, potencialidades y capacidades propias, sobre todo aquella capacidad de expresarse y decidir - “capacity of agency”, como dirían los anglosajones.

De hecho, estas pedagogías recogen, en su origen fundacional, los principios esenciales de las pedagogías clásicas – Freinet, Milani, Agazzi, etc. —, adaptándolas al momento actual y a las necesidades sociales del contexto donde se encuentran, a la vez que incorporan nuevas reflexiones y revisiones acerca de la infancia fruto de nuevas miradas o de investigaciones recientes: sobre el arte, la tecnología, la ciencia, el trabajo en equipo, el pensamiento crítico o las interacciones.

## 2. ¿Hacia dónde va la educación infantil en Catalunya? Algunas reflexiones

Veamos cómo, en nuestro alrededor, los paradigmas de referencia que cohabitan son en realidad opuestos, en cuanto a intenciones, estrategias y modalidad de intervención educativa. El enfoque “holístico”, que tiene en cuenta la identidad del niño en todos los aspectos (cognitivos, emocionales, físicos, relacionales, etc.) y el enfoque escolar tradicional (enfoque “escolarizante”) (Sanchidrián; Ruiz Berrio, 2010), basado exclusivamente en el aprendizaje cognitivo, coexisten

y conviven en aparente serenidad. Ahora bien, esta falsa convivencia genera mucha incertidumbre en los educadores en activo y, a la vez, en los alumnos futuros maestros en formación a la hora de discernir y tomar las decisiones sobre como intervenir para promover, facilitar y guiar el aprendizaje de los niños y niñas de 0 a 6 años. Y esta incertidumbre genera a menudo incongruencias en la planificación de los aprendizajes.

Hay, en las escuelas infantiles catalanas, cuatro factores que condicionan la actuación en el aula: las inercias de la tradición del contexto “Se hace así, porque siempre se ha hecho de esta forma”; el currículo vigente “Hay que cumplir con el currículo establecido porque sino, luego...”; la mirada hacia la infancia “Cuanto antes y cuanto más, mejor” e incluso según Vila (2018, p. 8) “[...] hacemos y decimos cosas a los niños que no toleraríamos que nos dijeran o hicieran de adultos” y finalmente, el planteamiento sobre rol que ejerce el adulto “Los niños ya aprenden solos, no podemos intervenir en su proceso de aprendizaje”.

El modo como estos elementos se combinan entre ellos y a partir de qué parámetros configuran la práctica educativa concreta en las aulas de nuestro país.

Se da, además, una situación poco favorable a una concepción social de infancia como riqueza social. Es decir, la proyección pública de lo que significa ser niño está mayoritariamente en manos de publicistas, periodistas, editoriales y políticos que, en muchos casos, por suerte no todos, tienden a una mercantilización de la infancia, por cuestiones de rendimientos económicos y/o electorales. Como afirma Vila:

De alguna manera, las formas de pensar sobre esta etapa, de dirigirse o hablar a los niños o a los profesionales que se ocupan de ellos, pone en evidencia el menosprecio al que están sometidos. A menudo son políticas, comentarios afables y divertidos en la forma, pero poco considerados en el fondo (2018, p. 6).

Detrás de cada uno de estos factores podemos entrever las visiones y/o resistencias todavía actuales, que la labor de formación cultural, pedagógica y científica en el país intenta superar, y en muchos casos “con buen éxito”, nos atrevemos a decir. Uno de los elementos que

contribuyen a reafirmar nuestras aserciones son los textos “Currículum i Orientacions, Educació Infantil, Primer Cicle” y “Currículum i Orientacions, Educació Infantil, Segon Cicle,” publicados respectivamente en el 2012 y en el 2016 por la Conselleria d’Educació del “Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya”. Estos documentos, válidos desde el punto de vista institucional y legal para la etapa 0-3 y 3-6, nos ofrecen – a través de una atenta y profunda análisis – esas directrices que muchos maestros hemos anhelado: los niños son protagonistas activos de su propio proceso de aprendizaje; la importancia de los demás (otros niños y los adultos); el espacio-ambiente y los materiales generadores de relaciones y capaces de suscitar curiosidad e interés en los niños para descubrir y conocer; un educador acompañante – y no instructor – y finalmente la responsabilidad compartida entre educadores y familias, unos y otros referentes principales para la educación de los más pequeños. En definitiva, recoge la idea que Davoli y Soggia (2012, p. 28) plantean: “[...] una escuela como lugar de cultura y de producción cultural, la idea de una escuela acogedora y amable, donde se otorga importancia a los lenguajes expresivos, plásticos y manipulativos, a los materiales y a los espacios”.

En el plano de la realidad, las diferencias entre centros educativos de 0-6 años es motivo de preocupación en nuestro territorio, si tenemos en cuenta la disparidad de criterios y aplicaciones didácticas que se llevan a cabo con más y menos ambición educativa. Y también si tenemos en cuenta que la gestión de los centros de 0-3 años y los de 3-6 años depende de administraciones distintas. Todo ello vislumbra un *statu quo* que debiera de ser corregido por lo menos en sus extremos, y que debería modificar la labor de aquellos centros con escasos planteamientos reflexivos, siendo la “práctica reflexiva” una prioridad de todo profesional del ámbito educativo.

### 3. La formación universitaria del maestro: ¿motor cultural?

Cuando hablamos de sociedad y ámbito académico en materia de educación, nos gustaría pensar en un diálogo ininterrumpido y en una proximidad que no siempre acontece. Más bien, estamos acostumbra-

dos, históricamente, a ver por un lado las teorías (las grandes teorizaciones) y por el otro las prácticas (el quehacer de cada día, desvirtuado ya que demasiado concreto, según algunos teóricos). Pero hay algunas excepciones en la formación de futuros maestros que han intentado no perder de vista la conexión, vital y necesaria, entre los pensamientos y las acciones. Éste es el caso de los Estudios de Maestro en Educación Infantil de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC); unos estudios, creados en 1977, que nacieron con el espíritu de conectar la escuela Infantil catalana con dos ejes esenciales que pasamos a detallar.

Por una parte, con la tradición pedagógica avanzada del país que, como ya se ha dicho en otro lugar de este artículo, floreció durante la primera etapa del siglo XX hasta la Guerra civil española. Muerto el dictador Franco, era de rigurosa necesidad otorgar a la escuela en general y a la escuela infantil en particular, recursos y estrategias que hicieran de la escuela una institución democrática y no un centro de adiestramiento de mentes blancas (escuela franquista). Por otra parte, la escuela infantil catalana necesitaba conectar con el mundo más allá de sus fronteras y por ello puso la mirada hacia Occidente. Es ilustrativo de lo que acabamos de decir el hecho de que en 1984 la Universidad de Vic editara *La descoberta de l'infant*, de Maria Montessori<sup>5</sup> (1984), atendiendo a la influencia que esta maestra y neuróloga italiana había ejercido históricamente en Cataluña. Como es también ilustrativo que buena parte del profesorado de la Universidad de Vic tuviera contactos (viajes de trabajo y de estudios, artículos, congresos, seminarios, intercambios, etc.) con pedagogos de prestigio: Francesco Tonucci, Carla Rinaldi, Antonia Ferrari, Elinor Goldschmied, Donatella Giovannini, Piero Sacchetto, Anna Lia Galardini, Mariano Dolci, etc. Un contacto que todavía hoy aún persiste con muchos de ellos.

Más allá de hacer realidad la conexión con estos dos ejes citados, los Estudios de Maestro en Educación Infantil de la UVic-UCC nacieron con la inquietud de no alejarse de la realidad escolar, intentando superar la dicotomía teoría y práctica, incorporando desde el primer momento la formación práctica en el currículo del estudiante. Esta incor-

5 En el número 1 de su colección de libros “Textos pedagògics”.

poración fue posible a partir de múltiples factores que entraron en escena. El primero fue creando un equipo de profesores que, de un modo u otro, estaban conectados con la escuela, ya sea a través del ejercicio profesional, ya sea a partir de su trabajo en la formación permanente de los maestros del país. En segundo lugar, los Estudios de Maestro en Educación Infantil de la UVic-UCC asumieron proyectos diversos “universidad-escuela” que implicaran la colaboración de los “alumnos-futuros maestros” en formación desde diferentes didácticas específicas: lenguaje y literatura infantil, matemáticas, ciencias, etc. Se trataba de la planificación de talleres que iban a realizarse periódicamente en las escuelas infantiles.

Sin embargo, la teoría y la práctica iban a tener un punto de conexión definitivo, entrado el siglo XXI, a través de la intervención pedagógica en los Estudios de Maestro en Educación Infantil de la UVic-UCC de un equipo de formadores coordinados por la psicóloga Maria Teresa Buscart<sup>6</sup>. En efecto, la pregunta era: ¿En qué manera nuestros futuros maestros podrían intervenir de un modo directo, aunque simulado, en propuestas pedagógicas que recojan toda la tradición histórica, así como las propuestas más innovadoras recientes – Reggio Emilia, Pistoia, etc. –?

Así nació el Laboratorio Aula Teresa Buscart (ATB) en honor a su ideóloga, que falleció en el año 2008. Este “aula de simulación” (Fig. 1) ofrecía diferentes ambientes preparados desde distintas áreas teniendo en cuenta todos los requisitos de calidad y de respeto a la imagen del niño.

6 Teresa Buscart i Corominas (1958-2008) fue profesora y coordinadora del equipo de Educación Infantil de la Facultat d’Educació de la Uvic-UCC. Maestra, Psicóloga, Logopeda y especialista en Psicopedagogía de la Primera Infancia, destacó por su labor como promotora de la calidad educativa en las escuelas infantiles 0-3 de Catalunya y divulgaba sus ideas sobre el concepto de calidad en la Educación Infantil. Luchó para que la etapa 0-3 fuese reconocida dentro de los estudios de Maestro, como un período esencial de la vida de la persona, con una gran identidad educativa. Fue la ideóloga del *Aula-laboratorio* compartiendo la iniciativa con el Equipo de Educación Infantil. Este espacio nace de la voluntad de recoger y expandir su legado y su esencia.



Fig. 1: Espacio ATB. Alumnas en “entrevista simulada” con familias

La visualización en directo de los diferentes espacios, así como la intervención de los alumnos futuros maestros en ellos constituía una base de formación inmejorable. Muy pronto las asignaturas de didácticas específicas fueron incorporando el modelo de “simulación” en la metodología. Así, el ATB se podría definir como “espacio de crecimiento y reflexión pedagógica”.

La impartición a partir del año 2014 del Máster en Pedagogía Montessori conjuntamente con la Asociación Montessori Internacional (AMI) en la Universidad de Vic permitió la creación de dos ambientes Montessori: “Nido-Comunidad Infantil” (Fig. 2: 0-3 años) y “Casa de Niños” (3-6 años). Actualmente estos dos espacios conviven con el Aula Teresa Buscart.



Fig. 2: Ambiente 3-6 Casa de niños. Aula Montessori Universidad de Vic

Se trata de un verdadero Centro de estudios en Educación Infantil, definido oficialmente como “Laboratori d’Educació Infantil de la Universitat de Vic”. Este espacio está formado por unos laboratorios didácticos (Aulas Montessori y Aula Teresa Buscart) concebidos como lugares de acción, pensamiento y creación en relación a la pedagogía y la didáctica en Educación Infantil. Las Aulas Montessori están rigurosamente equipadas con todos los materiales de la pedagogía Montessori avalados por la Asociación Montessori Internacional (AMI), dispuestos en la forma que se colocarían en un aula real con niños, de modo que ello permite visualizar y utilizar un ambiente preparado y completo desde esta filosofía “En tot el que envolta el nen s’ha de cuidar el color, la brillantor, l’harmonia de les formes. No solament el material sensorial, sinó tot l’ambient ha d’estar preparat de manera que sigui atractiu pel nen” (Montessori, 1984, p. 120). La formación Montessori que ofrece el Máster y la formación básica que se ofrece en el Grado de Maestro en Educación Infantil permite utilizar cada uno de los materiales con precisión.

Estos espacios disponen también de una Galería Pedagógica, un jardín exterior con propuestas educativas y un aula de docencia. Podemos decir que las Aulas Montessori dialogan con el Aula Teresa Buscart (Fig. 3) y se han convertido ya en un referente destacado en el panorama educativo catalán si hablamos de primera infancia.



Fig. 3: Espacios ATB, entrada

Estos espacios mantienen, arquitectónicamente, una estrecha y armónica relación, no solamente porque están dispuestos un al lado del otro con un aula de adultos en el centro, abierta si se requiere, que los separa y une a la vez; sino también porque su ubicación orientada al jardín – cada uno de los espacios da al jardín interior – dispone de un pasillo a través del cual se transita de un lugar a otro, de forma que la impresión general es de un continuum conectado y al mismo tiempo discursivo, ya que en sus aparentes diferencias pedagógicas entre ellos, trasciende una filosofía educativa de enseñanza-aprendizaje de base socio-constructivista, donde la imagen de niño competente, autónomo y capaz es la que rige los principios de diseño de todos los espacios, de los materiales y del rol del adulto.

Todos estos laboratorios están pensados para la formación inicial de los alumnos del Grado de Maestro, y también para la formación de alumnos del Máster en Pedagogía Montessori<sup>7</sup>. Ahora bien, uno de los objetivos que se han propuesto sus dinamizadores de la UVic-UCC es contribuir en la formación continuada y permanente de los educadores en activo del territorio. En un grado distinto, está concebido tam-

7 <https://www.uvic.cat/es/master/pedagogia-montessori-0-6-anys>

bién para visitantes internacionales e investigadores que quieran profundizar en aspectos de la educación 0-6 años.

De la misma manera, estas Aulas ofrecen propuestas pedagógicas en forma de Talleres Monográficos que están preparados teniendo en cuenta las características de la “Cultura de Infancia” es decir, sobre aquellos aspectos que comparten los niños y niñas entre ellos y que les hace pertenecer a una comunidad infantil concreta más allá de sus particularidades culturales y/o sociales. Son talleres temáticos que se organizan entorno a diferentes áreas (Primeras literaturas, Lenguaje, Ciencias Experimentales, Arte y Juego, Vida cotidiana y Pensamiento Matemático, entre otros). Van dirigidos a centros de educación infantil, además de ser un espacio de investigación.

Este lugar, entendido como de “simulación educativa” está considerado un ambiente privilegiado para hacer visible “otro contexto posible” con respeto al aula tradicional de educación infantil; el ATB (Fig. 4) promueve una imagen de niño y niña que desarrolla – a partir de un enfoque socio-constructivista – su propia experiencia con los demás niños, adultos y padres, todo ello dentro de un ambiente que ofrece oportunidades reales de aprendizaje, de relaciones, de juego y de descubrimiento.



Fig. 4: Espacios ATB de construcción, literatura infantil y ciencia

Los laboratorios pretenden también formar a maestros en unas competencias de trabajo en equipo. Realmente, el perfil del educador del siglo XXI tiene que ser el de miembro de un grupo que, desde el punto de vista educativo, sea competente en la capacidad de construir conjuntamente con el resto de profesionales, docentes del centro y agentes externos, propuestas para la escuela; que sea miembro de un proyecto educativo que atienda y eduque a todos como comenta D. Castillo, (2018): “[...] si reflexionamos en equipo a partir de la propia práctica para dar significado a las experiencias que han tenido los niños y niñas estaremos construyendo conocimiento a partir de una práctica reflexiva y constante”.

Este espacio permite a los estudiantes, sean de formación inicial o continuada, trabajar a partir de la simulación en el trabajo en grupo, como equipo educativo que conjuntamente planifica, diseña y realiza propuestas concretas y articuladas con los materiales y espacios. Un trabajo en grupo, entre iguales, que generan diálogo, confrontación de ideas y por lo tanto nuevas hipótesis de trabajo como expone L. Milani, (2017, p. 237): “L'équipe educativa costituisce il nucleo forte di una comunità democratica capace di promuovere riflessività condivisa e processi di partecipazione attiva”.

Otro aspecto a destacar de estos espacios de la Universidad de Vic es el de ser un marco de buena formación teórico-práctica; una formación que revierta en la mejora de la futura intervención de los alumnos en la escuela, en la línea que establecía el pedagogo italiano L. Malaguzzi (1996), cuando afirmaba que la función de la teoría es ayudar a los maestros a entender mejor la naturaleza de las situaciones que se dan en la escuela, mientras que la práctica es la interlocutora necesaria y decisiva del éxito de la teoría. En este sentido, la simulación en contexto que ofrecen estos Laboratorios facilita el trabajo relacional de los dos ámbitos, teórico y práctico, para construir situaciones educativas no programadas y cerradas, ricas educativamente. En otras palabras, según L. Milani, (2017, p. 237) “[...] molti educatori non prendono parte direttamente alla fase di progettazione di un'attività o di un servizio [...]”, y por lo tanto estos Laboratorios son el marco idóneo y abierto para practicar la “progettazione” (proyección o planificación), tanto si se realiza en las Aulas Montessori como en el Aula Teresa Buscart; ambas permiten sobretudo establecer rela-

ciones interdisciplinarias, teniendo en cuenta que la mirada del niño es globalizadora, tal como se consigna en el pensamiento y en la obra de pedagogos europeos como Ovide Decroly o Célestine Freinet (Imbernon, 2010).

#### 4. La formación de los profesionales del ámbito educativo

La formación inicial no abarca toda la complejidad de la acción educativa. De hecho, la noción de L3 o *Long-Life Learning* (aprendizaje a lo largo de toda la vida) es clave para la profesión del educar hoy en día. El concepto, que se puede referir a todas las profesiones, pero sobre todo a la educativa, conlleva ese afán de ir más allá en el conocimiento y de nunca dejar de aprender, referido a los educadores y maestros, una vez han llegado a las aulas de los centros educativos (Cappeucci, 2008).

Por lo que se refiere a Cataluña, cuenta con una larga tradición en la formación de los maestros, profesores y otras figuras educativas. De hecho, así empezó a conocerse el método Montessori, gracias a cursos de formación que la *Dottoressa* y sus colaboradoras, ofrecían a las maestras catalanas a partir del 1915.

Pistoia y Reggio Emilia, por otro lado, otorgan un gran valor en la formación de sus profesionales, dotando el plan de formación municipal – año tras año desde sus comienzos, hace más de 50 años – de recursos humanos y económicos para asegurar su calidad educativa y el reciclaje de toda persona involucrada en sus respectivos proyectos culturales y pedagógicos. Rigor y pasión, como nos sugiere Anna Lia Gallardini fundadora y directora durante muchos años de los Servicios para la Infancia de la ciudad de Pistoia cuando afirma que:

[...] la pasión por el trabajo y la dedicación profesional no nacen espontáneamente, sino que son el resultado de un compromiso cultural y de un proceso de reflexión acerca de la relación con la infancia. Por tanto, el objetivo es ser un profesional reflexivo que sepa argumentar las razones de su actividad, que experimente el gusto por lo que hace, y que sepa mantener abiertas las puertas de la escuela a las sugerencias y a las oportunida-

des de la realidad exterior. Porque, para enriquecer la experiencia de los niños es necesario que los adultos que los acompañan se enriquezcan como personas en relación con el tiempo en lo que vivimos (Galardini, 2010, p. 64).

Citando textualmente el principio 2.11 sobre la formación profesional del proyecto educativo de las escuelas infantiles municipales de Reggio Emilia, queda bien clara la importancia del tópico:

La formación profesional se caracteriza por ser un proceso dirigido a la construcción de cogniciones sobre las formas y los significados de la educación, los nudos que califican el proyecto educativo y las competencias específicas de los diferentes roles profesionales. [...] Se desarrolla, prioritariamente durante la acción cotidiana dentro las instituciones, a través de prácticas reflexivas sobre la observación y la documentación y halla en la reunión semanal la ocasión privilegiada para profundizar y compartir.

La formación profesional se desarrolla en modo sinérgico con las reuniones de cada escuela o nido, el plan de formación del sistema de los servicios educativos y las ocasiones ciudadanas formativas y culturales, ya sean nacionales que internacionales (Reglamento, 2011, pp. 11-12).

En estos momentos en Cataluña hay una intensa inquietud por efectuar cambios en los centros educativos y buscar respuesta a necesidades de la escuela actual, entre otros, la aplicación del nuevo decreto de Educación Inclusiva (2017)<sup>8</sup>, los altos índices de inmigración y el deseo de implementar líneas pedagógicas más renovadoras y respetuosas con la cultura de infancia. Desde el ámbito autonómico, pero también de la administración local e incluso desde la particular de los centros, se requieren formaciones de equipos enteros y se crean redes de escuelas, tuteladas por expertos en algunos casos y de forma totalmente autónomas en otros, que comparten experiencias, entran en debate

8 Decret 150/2017, de 17 d'octubre de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, Generalitat de Catalunya.

y transforman realidades a través de la construcción conjunta. La oferta formativa de las Universidades, los movimientos de Renovación Pedagógica, Centros de Recursos, Fundaciones privadas y Sindicatos es una constante en el panorama pedagógico.

Precisamente des de la UVic-UCC se está impulsando el proyecto “Mentoraje e Identidad Docente”<sup>9</sup> (MID), un plan piloto en que se pretende profundizar en la relación entre la universidad y el entorno profesional en el ámbito educativo en la ciudad de Vic y hacerlo extensivo a todos los centros educativos de prácticas vinculados a la Facultad de Educación Traducción y Ciencias Humanas de la Uvic-UCC. En concreto, el proyecto se propone dos objetivos: por una parte, contribuir a generar un perfil de mentoraje en las escuelas de Educació infantil y primaria de la ciudad de Vic y, por otra, contribuir a construir la identidad docente de los estudiantes de los Grados de Maestro de la Facultad. El proyecto propone desplegar una estancia de una mañana semanal en las escuelas de Vic, durante todo el curso escolar, por parte de todos los estudiantes de nuevo acceso (Primer curso) en Maestro en Educación Infantil, Maestro de Educación Primaria y Doble Grado en Educación Infantil y Educación Primària, partiendo justamente de la experiencia piloto llevada a cabo des del curso 2013-2014 en esta última titulación.

## 5. Retos para el futuro: deconstruir para reconstruir

Todavía hay trecho para recorrer si queremos mover inercias en la educación infantil, inercias que se arrastran y que parecen difíciles de rectificar. Muchas cuestiones quedan abiertas: cultura/as de la/as infancia/as, relación/es con la/as familia/as, trabajo compartido en el equipo, rol de la observación y documentación pedagógica y visual, espacios y materiales para favorecer el desarrollo y el aprendizaje en una situación de bienestar físico e intelectual (para niños y educadores) y sentido de pertenencia (para todos) a una comunidad (educa-

9 <https://www.uvic.cat/noticies/el-programa-mid-arrenca-amb-la-voluntat-doferrir-la-formacio-escolar-del-futur>

tiva), local y concreta, pero con una mirada global y amplia (Musatti *et alii*, 2018).

¿La continuidad entre la escuela infantil y primaria, real en Cataluña — que ha apostado para los centros que escolarizan niños y niñas desde los 3 a los 12 años — favorece o no es beneficiosa en este sentido? Nos referimos al riesgo de “primarización” de la escuela infantil y a la supremacía de las asignaturas curriculares (véase, enfoque “escolarizante” vs. enfoque holístico) que parecen prevalecer todavía hoy en día. No obstante, los muchos movimientos de innovación que apostan por el modelo social. ¿Cómo garantizan la identidad propia a la etapa de educación infantil? La cuestión queda abierta.

## Bibliografía

- Bernal M.C., Vila B. (eds.) (2010). Las escuelas infantiles de Pistoia. *Cuadernos de Pedagogía*, 39: 75-79.
- Capperucci D. (2008). *Dalla programmazione educativa e didattica alla progettazione curricolare. Introduzione*. Milano: Franco Angeli.
- Castillo D. (2018). Ens vestim d'equip o som un equip? A <<http://diarieducacio.cat/blogs/rosasensat/2018/03/20/ens-vestim-dequip-o-som-un-equip/>>. Consultat el 6 d'agost de 2018.
- Costa Rico A. (2018). La construcción de la escuela democrática en España: los referentes italianos (años 70 y 80). *Rivista di storia dell'educazione*, 5, 1: 407-418.
- Currículum i Orientacions. Educació Infantil. Primera Etapa. (2012). *Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament*. Barcelona: Servei de Comunicació i Publicacions.
- Currículum i Orientacions. Educació Infantil. Segona Etapa. (2016). *Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament*. Barcelona: Servei de Comunicació i Publicacions.
- Dahlberg G. (2015). L'esperienza educativa di Reggio Emilia: una risposta alla disillusione del nostro tempo. In F. Ciabotti, M. Flavi, B.E., Giacomini, *Educazione eè Politica. Generare alleanze nel sistema dei servizi per l'infanzia* (pp. 145-149). Parma: Junior/Spaggiari.
- Davoli F., Soggia P. (2012). Espacios y materiales para investigar el mundo. *Cuadernos de Pedagogía*, 423: 26-28.
- Decret 150/2017, de 17 d'octubre de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, Generalitat de Catalunya,

- <[http://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/educacioadults/trobades-pedagogiques/presentacio\\_DECRET\\_ADULTS\\_2.pdf](http://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/educacioadults/trobades-pedagogiques/presentacio_DECRET_ADULTS_2.pdf)>.
- Galardini A.L. (ed.) (2003). *Crescere al nido. Gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni*. Roma: Carrocci.
- Galardini A.L., Pujol M. (2010). Entrevista a Anna Lia Galardini. *Cuadernos de Pedagogía*, 397: 61-63.
- Imbernon F. (2010). *Les invariants pédagogiques i la pedagogia Freinet cinquanta anys després*. Barcelona: Graó.
- Homs E. (2002). *Articles pedagògics*. Vic: Eumo.
- Lodi M. (1973). *El país errado. Diario de una experiencia pedagógica*. Barcelona: Laia.
- Malaguzzi L. (1996). *Malaguzzi i l'educació infantil a Reggio Emilia*. Temes d'Infància 25. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Milani L. (2017). La progettualità educativa. Come svilupparla in educatori e pedagogisti. *Pedagogia Oggi*, 15(2): 235-248.
- Montessori M. (1984). *La descoberta de l'infant*. Vic: Eumo.
- Musatti T., Giovannini D., Mayer S., Picchio M., Di Giandomenico I. (2018). *Stare insieme, conoscere insieme. Bambini e adulti nei servizi educativi di Pistoia*. Parma: Junior/Spaggiari.
- Reglamento (2011) Nidos y Escuelas de la Infancia del Ayuntamiento de Reggio Emilia. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Rinaldi C. (2009). *In dialogo con Reggio Emilia. Ascoltare, ricercare e apprendere*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Sanchidrián C., Ruiz Berrío J. (eds.) (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Soler J. (2015). *Vint mestres i pedagogues catalanes del segle XX. Un segle de renovació pedagògica a Catalunya*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Tort A., Pujol M. (2015). Referents per una nova escola democràtica. La influència de la pedagogia italiana en els col·lectius de Mestres durant la transició política a Catalunya i a Espanya. *Educació i Història: Revista d'Història de la Educació*, 25: 149-175.
- Vila B. (2018). Amb els infants i per als infants. *Revista In-fân-ci-a*, 223: 4-8.