



Educação. Revista do Centro de Educação

ISSN: 0101-9031

claubell@terra.com.br

Universidade Federal de Santa Maria

Brasil

Hoyuelos, Alfredo

La identidad de la educación infantil

Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 35, núm. 1, enero-abril, 2010, pp. 15-23

Universidade Federal de Santa Maria

Santa Maria, RS, Brasil

Disponibile en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117116990002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La identidad de la educación infantil

Alfredo Hoyuelos*

Resumen

Este artículo supone una reflexión sobre las características que dan identidad propia a la Educación Infantil. Analiza las circunstancias sociales, culturales, económicas y políticas de la Educación Infantil, fundamentalmente, en el Estado Español; y reflexiona sobre los riesgos que, a nivel internacional, evitan develar y practicar las propiedades genuinas y originales de la Educación Infantil de los 0 a los 6 años de edad.

Palabras clave: Identidad de la Educación Infantil. Derechos de la infancia. Imagen de niño y niña-Riesgos de la educación infantil.

The identity of childhood education

Abstract

This article aims a reflection about the characteristics which give self-identity to Childhood Education. It analyses the social, cultural, economical and political circumstances of Childhood Education, mainly in the Spanish State; and it reflects about the risks that, in an international level, avoid revealing and practicing the genuine and original proprieties of Childhood Education from 0 to 6 years old.

Keywords: Identity of Childhood Education. Childhood rights. Boys and girls' image. Risks of childhood education.

* Doctor Europeo en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesor de la Universidad Pública de Navarra. Pamplona, Espanha.

Alfredo Hoyuelos

Algunas consideraciones generales

Es tiempo de hacer algunas reflexiones que puedan servir para pensar sobre la Educación y, en concreto, sobre la Educación Infantil (de los 0 a los 6 años) que reciben los niños y niñas en nuestra sociedad. Reflexiones que sólo pretenden ser un punto de vista más de entre todos los posibles.

Antes de abordar propuestas concretas es necesario tener una visión compleja de las diversas relaciones culturales, políticas y económicas que influyen en la elección de diversos modelos educativos – no neutrales – que afectan a la Educación Infantil. Uno de los mayores riesgos es simplificar los problemas para buscar soluciones no del todo coherentes con los derechos de la infancia, de las familias y del profesorado.

Veamos, en síntesis, algunas consideraciones generales:

1) Nadie parece negar hoy – ya es un tópico – la importancia neurológica, cognitiva, afectiva y social de los primeros años de vida. Existen enormes potencialidades que los niños y niñas poseen desde el nacimiento. Pero es necesario ofertar un medio, un tipo de educación coherente, que permita que todas esas capacidades encuentren una forma de desarrollo y de expresión. Esta primera idea nos permite cuestionarnos si cualquier lugar es adecuado para educar a los niños y niñas. Existe la posibilidad de que si las criaturas no encuentran un medio que avale esas riquezas las puedan perder. O lo que es lo mismo, los niños y niñas tienen derecho a un ámbito adecuado de calidad para poder desarrollar las enormes potencialidades que poseen. Calidad que, siempre, debe ser matizada y narrada.

2) Una de las grandes cuestiones manipuladas por políticos y otras personas es el descenso de la natalidad que, en 15 años, ha reducido a la mitad el nacimiento de niños y niñas. Este descenso de la natalidad provoca una lucha encarnizada por conseguir matrículas sin tener en cuenta los derechos de la infancia, y transfiriendo un problema – no obvio – mercantilista del mundo de las personas adultas al mundo infantil, con propuestas no adecuadas con los derechos de la infancia. Es necesario aprovechar este descenso de la natalidad para cualificar los servicios y no para escolarizar en cantidad, de cualquier manera, a las criaturas, tal como está ocurriendo con la terrible y brutal escolarización de los niños y niñas de dos años, principalmente, en centros privados concertados que ofrecen plazas hasta los 16 ó hasta los 18 años. Centros, no lo olvidemos, costeados con fondos públicos, o sea, por todos nosotros y nosotras.¹

3) En casi todos los países, también en los llamados desarrollados, hoy las familias son una suplencia de instituciones públicas que no existen. Las familias, y en particular las mujeres, son sustitutivas de esas instituciones educativas inexistentes. Esto es muy claro con respecto a la falta de puestos escolares para niños y niñas de 0 a 3 años. En particular, la mujer, se ve obligada

a realizar un doble trabajo: fuera de casa y en casa. Sobre todo atendiendo a los hijos e hijas pequeños. Este hecho es más problemático con los cambios sociales de la familia y con el aumento de separaciones y divorcios. En estos casos, principalmente las madres, se ven obligadas a realizar una sobrecarga de funciones. En este mismo sentido, podríamos hablar de la extraordinaria función social que realizan los abuelos y abuelas, que se ven obligados a suplir las funciones que las instituciones públicas obvian.

4) Se hace muy difícil reconocer en todas las sociedades los derechos de la infancia si no se reconocen complementariamente los derechos de las mujeres. Según una investigación del IE Business School sobre la vida laboral durante 26 años de 22.000 trabajadoras españolas, el sueldo de las madres es, al menos, un 24% menor que el de los homólogos varones que son padres. Por otra parte, cerca de la edad de concebir su primer hijo, entre los 25 y los 29 años, la mitad de las mujeres sigue trabajando con contratos temporales. De esta manera, no disfrutan de la protección que otros colectivos sí tienen. Vivimos en una sociedad que castiga a las madres trabajadoras. De esta manera, otras investigaciones señalan que un 42% de mujeres dejan el empleo al ser madres. El 70%, utiliza los familiares para el cuidado de su criatura. Si existiese una educación infantil universal disponible y gratuita – unida a una mayor responsabilidad del hombre en el cuidado de los hijos y de la casa – muchas mujeres reducirían el intervalo entre el nacimiento y la incorporación al trabajo, el 87% de las mujeres trabajarían y el 81% de las madres trabajadoras adquirirían los servicios de Educación Infantil. Pero para que esto se convierta en una realidad es importante hacer dos matizaciones. Por una parte es necesario que exista una flexibilidad y unos derechos laborales de los padres y madres para poder atender adecuadamente a ese bien social que son los hijos e hijas; y, por otra parte, son necesarios servicios o instituciones educativas que puedan atender y educar adecuadamente, en ausencia de los padres y madres trabajadoras, a los niños y a las niñas. No estamos diciendo que todos los niños y niñas deban permanecer excesivas horas en instituciones. Queremos decir que es un problema que debe ser tratado de forma sistémica y global teniendo en cuenta la diversidad de situaciones, necesidades y derechos que se crean en un mundo laboral tan diversificado y al que no se pueden aplicar soluciones unívocas. Desde esta perspectiva es importante conciliar el mundo social, laboral y educativo, unido al derecho al ocio y al tiempo libre de padres y, madres.

5) Las instituciones públicas – tal como las Escuelas Infantiles – están por debajo de las demandas de las familias. Y estos servicios no pueden ser vistos sólo como una consecuencia social de la incorporación de la mujer al trabajo, sino como el deber social de potenciar el trabajo femenino.

6) Pero los servicios educativos para la infancia no sólo sirven para fomentar el trabajo femenino y su propia formación como un bien social. Deben ser contextos educativos complementarios a la educación familiar, que ayuden a desarrollar capacidades y potencialidades del ser humano desde su nacimiento,

Alfredo Hoyuelos

sabiendo, también, que no todos los contextos familiares son siempre adecuados contextos educativos. Además, son un ámbito de intercambio y socialización entre familias para ampliar y diversificar puntos de vista sobre las diversas preocupaciones que los padres y madres tienen sobre la educación de sus hijos e hijas pequeños. De otra manera, el asesoramiento y el diálogo queda reducido y simplificado a las opiniones de vecinos, vecinas, abuelos y abuelas, y al servicio pediátrico.

7) La Educación Infantil supone los cimientos de todo el sistema educativo. Una adecuada inversión en estas primeras edades ayuda a prevenir problemas posteriores, cuando ya es muy difícil intervenir y con los cuales es necesario gastar muchísimo más dinero: fracaso escolar, inadaptación social, toxicomanías, etc.

De todas formas, y complementaria con estas ideas, también me añado a las tesis de Maturana.² El biólogo chileno afirma que educar para el futuro no tiene ningún sentido. Por una parte, no sabemos cómo será la vida en el futuro y cualquier predicción es sólo una extrapolación del presente. Por otra parte, el mundo que vivimos lo hacemos los seres humanos en nuestro vivir, surge con nosotros, ¿cómo podríamos, entonces, especificar un futuro que no nos pertenece porque será hecho en el vivir de nuestros hijos e hijas, no por nosotros mismos? Y, por último, dice, el futuro debe surgir de los hombres y mujeres que vivirán el futuro como seres íntegros, autónomos y responsables de su vivir y de lo que hacen porque lo hacen desde sí. La tarea de la educación es formar seres humanos para el presente, con conciencia social. Este es uno de los objetivos de la Educación Infantil. En este mismo sentido, Eduardo Bustelo en *El recreo de la infancia* sostiene que pensar en la infancia o la adolescencia como una inversión económica que produce rentabilidad a largo plazo es sólo una nueva forma de colonización y silenciamiento de los derechos de los niños y niñas, una razón utilitaria para la mercantilización de la infancia: “Educar a un niño me conviene y nos conviene, aunque no sabemos si a ellos les conviene, pues no conocemos de qué educación se trata”.³

Algunos políticos y administradores comentan que la inversión en Educación Infantil es muy costosa económicamente. Hablan de un derroche presupuestario, pero y ¿qué decir del gasto universitario? ¿Y del despilfarro económico y poco eficaz del uso de los recursos existentes? Malaguzzi – ideador del mejor modelo reconocido a nivel mundial de Educación Infantil – dice que una persona con 25 niños sólo puede hacer una *pedagogía bucólica*, de contener a las ovejas en un redil. Y éste es un verdadero derroche económico porque es una inversión que no respeta los derechos de la infancia, sus potencialidades. Diversos gobiernos ya se están dando cuenta del enorme fracaso de los recursos que invierten en la educación de los niños y niñas menores de 6 años.

8) La Educación Infantil no puede ser vista sólo como una demanda o una necesidad social. Esta idea repercute negativamente en la imagen de la

infancia. Esta idea lleva, inconscientemente, a simplificar y reducir las potencialidades infantiles. Es necesario pasar de una infancia de las necesidades, a una infancia de los derechos que, desde las actuaciones prácticas, no lleve a infravalorar los recursos y las potencialidades de los niños y niñas desde el nacimiento. Esta idea llama a una ética de la calidad de los servicios para la infancia. Aquí es oportuno recordar las palabras de Peter Moss: *los gobiernos vigilan más la calidad de los detergentes que la calidad de las escuelas.*

9) Estas potencialidades de la infancia chocan con unas pobres expectativas sociales con respecto a los niños y niñas pequeñas. La educación infantil – y principalmente el 0-3 – es considerada de escaso prestigio por las familias. Basta con que los niños, en muchas ocasiones, estén limpios y hayan comido bien. Incluso entre los y las profesionales del mundo de la educación existe una pobre consideración del trabajo de quien está con niños y niñas pequeñas. Algunos maestros y maestras consideran un suplicio profesional trabajar con niños y niñas pequeños y sufren una especie de complejo de inferioridad que repercute negativamente en el tipo de educación que ofertan a los niños y niñas. Los sueldos de los y las profesionales que trabajan en 0-3 son inferiores e, incluso la LOE (la Ley Orgánica de Educación en el Estado Español, hoy vigente), reconoce la posibilidad de que existan maestros y maestras junto a otros profesionales de categorías inferiores, como si estos niños y niñas no mereciesen el mismo trato que en otras etapas educativas. También, algunos profesionales de Educación Primaria no consideran importante la labor de los y las profesionales del segundo ciclo de Educación Infantil, considerando que sólo deben preparar a los alumnos y las alumnas para que lleguen con una serie de habilidades instrumentales a los seis años. Esto repercute en la autoimagen, prestigio y autoestima pobre que los y las profesionales de Educación Infantil tienen de su profesión. No es casual que la atención de los niños y niñas de educación infantil, de todo el mundo, esté al cargo exclusivamente de las mujeres (un 99%). Algo que tiene que ver con la consideración y prestigio social de la profesión, de la mujer y de la infancia.

10) Algunos informes oficiales sobre educación infantil o el Plan Educa3, aprobado por el Consejo de ministros el 29 de agosto de 2008, son proyectos insuficientes, superficiales, ambiguos, sesgados y tendenciosos que, sin deseo de entrar en los problemas reales de la Educación infantil, quieren dejar las cosas, prácticamente, como están. Son documentos sometidos al llamado paradigma de Pangloss, según el cual no hay nada que hacer, y mucho menos que pensar, porque éste es el mejor de los mundos posibles. Nuestra opinión es que es necesario cambiar, y mucho, el sentido de la Educación Infantil, tanto en su primer como en su segundo ciclo.

11) Por lo tanto, a pesar de diversos avances científicos, psicológicos y pedagógicos, la imagen del niño de Educación infantil es una imagen pobre. Una imagen pobre de carácter político e ideológico (la ley es un ejemplo). Y así interesa que sea, porque a consecuencia de una imagen pobre del niño o de la

Alfredo Hoyuelos

niña se puede ofertar una escuela pobre, con pocos recursos, con profesionales de baja formación...

12. Es necesario – en resumen – recuperar, ideológicamente, un tipo de Educación Infantil que valore la cultura de la infancia, su forma de ver el mundo, y que no sea manipulada por los deseos y problemas de mundo adulto hacia modelos pobres y preestablecidos. Un tipo de Educación que escuche y participe de los derechos de la infancia, sintonizando con los mismos.

Los riesgos de la Educación Infantil

Varios son los riesgos en que puede caer la Educación Infantil con peligro de perder su propia identidad, diferente al de otras etapas educativas:

1) **El asistencialismo.** Es decir ofrecer a los niños una institución únicamente materno-asistencial de cuidados y de cubrir las necesidades básicas de los niños y niñas, sin ninguna preocupación educativa. Las criaturas son aparcadas en una guardería.

2) Lo que Malaguzzi ha bautizado como una **pedagogía pediátrica**, sólo preocupada por la salud física de los niños y de las niñas. Y muchas veces se hace incompatible la función sanitaria con la función educativa. Es necesario dar identidad educativa a estas instituciones sin caer en la trampa de que se conviertan en centros de salud de barrio.

3) **El instruccionismo.** Muy practicado en la Educación Infantil 3-6 años. Las maestras y los maestros, para justificar su profesionalidad introducen a las criaturas en un mundo de instrucciones curriculares que tratan de enseñarles -con la excusa de que luego tienen que pasar a la primaria preparados- a través de métodos y medios inadecuados y poco creativos (léanse programaciones y fichas) pre-lectura, pre-escritura, pre-cálculo. El niño y la niña pierden la oportunidad de manifestar su cultura, y quedan fagocitados por un currículum que viene impuesto desde arriba e importado, inadecuadamente, de la Educación Primaria. Este riesgo puede ser mucho peor que el de la asistencialidad porque entorpece el desarrollo madurativo de los niños y niñas. La persona adulta es la que impone los objetivos, los contenidos y las actividades sin tener en cuenta la cultura de la infancia, sus intereses y expectativas. Este instruccionismo es un cáncer que sólo entretiene o amaestra a las criaturas, pero no las educa; es, en el fondo otro modelo de guardería para niños y niñas de 3 a 6 años. Es necesario que nos preguntemos, en este sentido, cuántos niños pasan de la Escuela Infantil (en 0-3 años) – con un sentido educativo como el que venimos defendiendo – a una guardería en los llamados Colegios o Escuelas de Educación Infantil (3-6 años), en los que se cae en este instruccionismo del que hablamos. Tampoco la organización espacial y temporal es la más adecuada. Estos macrocentros aplican a la Educación Infantil los horarios de la Educación Primaria. Y una de las imágenes más tristes vigentes hoy es la de padres, madres, abuelos y

abuelas que llevan a los niños y a las niñas a la escuela a las 9 de la mañana y se les impide el paso a las aulas, creando innecesarias separaciones académicas. Lo mismo ocurre a las salidas donde estas personas esperan – a veces en situaciones deplorables por las inclemencias del tiempo – a que las criaturas (todas a la misma hora, en algunos casos, en filas militares y uniformadas) salgan de las escuelas. También existen centros en los que, para recoger a un niño – para llevarlo, por ejemplo, al pediatra – hay que rellenar al bedel una especie de salvoconducto para que éste lo pueda recoger de la clase. La organización de la Educación Infantil, por sus peculiaridades debería permitir el acceso organizado, y en horarios de entrada y de salida flexibles, de las familias al centro, a las aulas para que las relaciones, los intercambios, los contactos formales e informales sean educativos, sin reducir lo educativo a lo meramente académico. Esto no es una utopía. Ya se hace en multitud de países europeos en los que la Educación Infantil no ha sido tragada por las escuelas de Educación Primaria.

4) **La estimulación precoz.** También han aparecido en nuestro país, importados de los Estados Unidos, diversos métodos de estimulación precoz que sólo tratan de amaestrar a las criaturas, disfrazados de cognitivismo, para conseguir unos resultados *brillantes* desde el punto de vista productivo. La anticipación de los aprendizajes instrumentales – de influencia americana o anglosajona – en Educación Infantil, supone una forma violenta de proselitismo que desea recoger la aprobación de las familias conquistándolas desde un punto de vista productivo y mercantilista. Con una idea de la infancia consumista y productora de fichas, de cuadernos, de materiales escolares, pero no de procesos.

5) **Las actividades escaparate.** Inglés e informática desde los 2 años. Son actividades vacías de contenido y sentido que sólo buscan atraer la atención de los usuarios que, ingenuamente, creen que cuanto antes se comiencen algunos aprendizajes – sin preguntarse cómo por qué y para qué – mejor pueden educarse los niños y niñas. Se trata de ofertas que hacen algunos centros privados no con interés educativo, si no lucrativo.

6) **El maternalismo.** Al considerar que la Educación Infantil – sobre todo en el 0-3 – debe sustituir a la madre ausente, hablamos de un tipo de institución que carga su función en la relación afectiva persona adulta-criatura para evitarle los traumas de una separación temprana. Los niños y niñas, interactivos y sociales desde el nacimiento, aceptan los cambios y distinguen las funciones e identidades de las diversas personas. Es necesario atender la afectividad, pero no como un fin en sí misma, si no como motor para un viaje más lejos.

7) **La pedagogía de las partes,** de la división del niño o de la niña perdiendo su unidad. Este riesgo nos lleva a la falta de una imagen unitaria del niño y de la niña. Así, hay maestras que piensan que un niño es diferente cuando hace un puzle, cuando trabaja con barro, cuando va al baño o cuando come. Es

Alfredo Hoyuelos

un niño o una niña, que en un momento, pertenece a la maestra y en otro a la auxiliar o a las educadoras del comedor (ver lo extendidos que están los comedores escolares para la Educación Infantil). La partición de funciones es solicitada por algunos – no pocos – maestros y maestras, considerando que su formación y sus funciones sólo les permiten trabajar con una parte de las criaturas, la que consideran inadecuadamente de mayor prestigio. Es como si una parte de las criaturas se considerase sujeto de la educación y otra parte, menos noble, sujeto de cuidados peyorativos. Desprecian una parte de las criaturas y, despreciando una parte, desprecian a la persona entera. Los niños y las niñas no distinguen entre momentos educativos y no educativos. Los momentos de sueño, baño y comida – entre otros – son situaciones de privilegiado carácter educativo. Hay escuelas que sólo admitan a criaturas que tienen control de esfínteres, como si éste no fuese un contenido educativo escolar, y maestros y maestras que no entienden de función educativa y se niegan a limpiar a las criaturas.

En este sentido el 3-6 ha heredado una organización escolar inapropiada para la Educación Infantil, una organización que pertenece a la Educación Primaria, con sus horarios, sus funciones, sus rupturas inadecuadas en Educación Infantil, y que suponen una gran violencia para los niños y las niñas.

8) La falsa separación de carácter social, y educativo de las instituciones. Por todo lo señalado anteriormente, las instituciones de Educación Infantil no pueden separar su función social y educativa. Estos deben ofertar una organización que posibilite el desarrollo de funciones sociales (de atención a niños y niñas cuyos padres y madres trabajan) y educativas. Sin separación de profesionales ni de horarios. En este sentido, la mayoría de las escuelas de 3-6 años serían cuestionadas como centros de Educación Infantil, porque separan funciones, y han creado una organización que no tiene en cuenta ni los derechos de los niños y niñas como personas, ni los derechos de las familias con sus casuísticas laborales. No estamos diciendo que los maestros y maestras trabajen más horas, pero si en una organización cultural, temporal y funcional distinta. Sólo un ejemplo. En vez de pensar que los niños y niñas de Educación Infantil tienen que comer con personal ajeno, podríamos pensar en crear en cada aula de Educación Infantil – sin separaciones de niños y niñas – la pareja educativa de maestros o maestras que, a turnos y coincidiendo en algunos horarios, pudiese cubrir todas las necesidades y derechos de los niños y de sus familias.

9) El riesgo de la falsa continuidad y de las macroescuelas. Existe la creencia socialmente extendida de que el proceso educativo debe ser lineal y acumulativo. De que hay que enseñar cosas ahora para que después estén preparados, de que la evolución y el curriculum escolar son continuos. Diversas investigaciones han demostrado que los procesos de conocimiento – como los procesos evolutivos filogenéticos de la especie humana – son discontinuos, a saltos, caóticos. Es sólo una necesidad de comodidad de las personas adultas

que los niños y niñas procedan ordenadamente, pero es algo antinatural. Por lo tanto la Educación Infantil no puede perder su identidad educativa convirtiéndose en una preparación curricular que continuará en Primaria. Si los niños y niñas han expresado sus riquezas y potencialidades el salto no tendrá problemas. El problema es que existe este mito extendido, y favorecido por la escolarización del segundo ciclo de Educación Infantil (3 a 6) en los colegios de Educación Primaria, ya que proponen un alargamiento inadecuado de la Primaria hacia este ciclo. E incluso se explota comercialmente esta idea: ¡meta a su hijo a los tres años y sáquelo a los dieciocho. ¡Olvídese y no más preocupaciones! La vida está llena de cambios y transiciones. Es extraordinario que los niños y niñas puedan cambiar de lugar, de espacio, de escuela, esto es la vida. Esta idea favorece, además, las escuelas pequeñas como comunidades educativas donde todos los niños y niñas conocen todos los espacios, son tratados individual y nominalmente por todas las personas del centro (profesorado, auxiliares de limpieza, cocineros). Este clima “familiar” favorece, frente a los monstruos (así debe verlo un niño o niña) escolares, y es necesario para establecer una actitud de seguridad y confianza en los niños y niñas, y un sentido amplio de participación formal e informal en las familias.

Esta idea no evita – ni mucho menos –, que exista una actuación coordinada entre los diversos equipos pedagógicos de los centros que imparten distintos ciclos del sistema educativo. Sabiendo que coordinación no significa hacer todos lo mismo de la misma manera. Significa, entre otras cosas, tener conocimiento público de lo que se hace y poderlo debatir y confrontar democráticamente en profundidad.

Éste es el reto permanente de la educación hoy en todo el mundo.

Notas

¹ En la Comunidad Foral de Navarra, donde trabajo, por ejemplo, todas las escuelas – incluso las dudosamente constitucionales que escolarizan separadamente a los niños y a las niñas – reciben subvenciones públicas que costean la casi totalidad del presupuesto de dichos centros.

² Humberto Maturana, *La democracia es una obra de arte*, Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, 1997.

³ Eduardo S. Bustelo, *El recreo de la infancia*, Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires, 2007.

Correspondência

Alfredo Hoyuelos – c/ Canal, 15 – 3º C – Pamplona 31015 Navarra, Espanha.

E-mail: alfredohoyuelos@telefonica.net

Recebido em 12 de novembro de 2009

Aprovado em 22 de dezembro de 2009

