



El desarrollo de la Educación Infantil: un crecimiento costoso

Gema Paniagua Valle

Psicopedagoga. Equipos de Atención Temprana de la Comunidad de Madrid

Sumario: 1. ¿Una etapa o dos ciclos?. 2. Centros. 3. Ratios. 4. Titulaciones y condiciones laborales. 5. Marcos curriculares. 6. El currículo real. 7. Respuesta a la diversidad. 8. Estilo del educador. 9. La relación con las familias. 10. Hacia la superación de las viejas polémicas.

Resumen

En las últimas décadas, la Educación Infantil ha experimentado un fuerte crecimiento, con la práctica generalización de la escolarización desde los 3 años –pese a no ser una etapa obligatoria– y el progresivo aumento de plazas para los más pequeños, aunque aún no se cubra la demanda social. Ésta es, sin duda, una buena noticia que amplía las posibilidades educativas en unas edades en las que se producen aprendizajes esenciales en todos los ámbitos de desarrollo (socioemocional, cognitivo, motor...). Los estudios destacan la importancia de tener acceso a centros educativos antes de la edad de escolarización obligatoria, sobre todo en la población más desfavorecida económica y culturalmente, tanto por la repercusión en el desarrollo actual de los niños como por los beneficios en su futura escolarización. Pero no todos los centros ni programas mantienen el mismo nivel de calidad, por lo que su impacto real en el desarrollo infantil puede ser muy variable.

En este artículo se van a revisar aspectos relevantes de la situación actual en nuestro país, subrayando cómo el evidente crecimiento cuantitativo no se corresponde en todos los casos con un desarrollo pedagógico similar ni con unas condiciones de recursos que aseguren la calidad. Los avances impulsados por distintas leyes y por los profesionales más pioneros no han conseguido modificar el sello tradicionalmente escolar que caracteriza a nuestra Educación Infantil en la mayor parte de los centros.

Palabras clave: Educación Infantil, centro educativo, escolarización, etapa, ciclo, ratios, familia, maestro/maestra, currículo.

Abstract

In the last few decades, Infant Education has experienced a strong growth, with the practical spread of schooling from 3 years of age, even so it is not a compulsory cycle,

and the progressive rise in places for the youngest ones, although the social demand is not still covered. This is, undoubtedly, good news that increases educational possibilities in some ages in which essential learnings are produced in all development areas (socioemotional, cognitive, motor ...). Studies emphasize the importance of attending educational centres before the age of compulsory schooling, especially in the most economically and culturally disadvantaged people, not only for the repercussion in the current development of children, but also for benefits in their future education. But not all centres or programs keep the same quality level, which is why its actual impact in children development can be very variable.

In this article relevant aspects of the current situation in our country will be revised, underlining that the evident quantitative growth does not correspond in all cases with a similar pedagogical development, nor with some resource conditions that ensure quality. Advances propelled by different laws and by the most pioneering professionals have not been able to modify the school atmosphere that characterizes our Infant Education in most centres.

Keywords: Infant Education, educational centre, schooling, stage, cycle, ratios, family, teacher, curriculum.

¿Una etapa o dos ciclos?

La Educación Infantil es la etapa educativa que va desde los primeros meses de vida hasta la educación primaria (6 años). Como en la mayor parte de los países europeos¹, está articulada en dos ciclos: primer ciclo de 0 a 3 años y segundo, de 3 a 6 años. La división a los 3 años no parece responder a un punto de inflexión en el desarrollo evolutivo sino más bien al adelanto masivo de la edad de escolarización en colegio, dentro del proceso de extensión del tiempo de escolarización de los años 90. Aunque se defiende formalmente la continuidad entre ciclos, hay una falla entre ambos debido a que son distintas instituciones quienes acogen a los mayores y a los pequeños, se exigen distintas titulaciones en cada caso y, en los últimos años, también se ha fracturado la continuidad curricular, aspectos que se van a revisar a continuación. Todo ello lleva a una cierta jerarquización entre ambos ciclos, con un mayor reconocimiento de la labor profesional en el segundo.

Formalmente existe la continuidad entre ciclos, aunque hay una falla entre ambos porque son distintas las instituciones que los acogen, se exigen distintas titulaciones en cada caso y se ha fracturado la continuidad curricular.

Otra de las cuestiones que diferencia a los dos ciclos en la actualidad es su dependencia administrativa. En todo el territorio nacional el segundo ciclo depende de las Consejerías de Educación, mientras que hay diversidad de situaciones en las distintas comunidades en lo que respecta al 0-3: aunque cada vez son más las que dependen de educación, aún hay comunidades en las que se ubica en el área social. Este aspecto no es menor, ya que condiciona el enfoque más o menos educativo al que nos vamos a referir más adelante.

¹ Todas las referencias a la situación en Europa están extraídas del estudio: EURYDICE, E.A.C.E.A. (2009): *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural inequalities*.

Centros

Los niños de 0-3 años son atendidos en escuelas infantiles u otro tipo de centros. El término “guardería”, tan denostado en el mundo educativo, sigue totalmente vigente y refleja en gran medida una concepción de guarda y cuidado de los niños que aún perdura. No obstante, las familias –con independencia del término que utilicen– cada vez valoran más su aportación educativa y socializante y las nuevas generaciones buscan este recurso no sólo como una respuesta a la necesidad para conciliar la vida laboral y familiar, sino como una institución que aporta un plus a la estimulación de sus hijos. Sobre la polémica entre si son centros asistenciales o centros educativos, se volverá al final de este artículo.

Los niños de 3 a 6 años asisten prácticamente en su totalidad a colegios en los que continuarán su escolarización al menos en Educación Primaria. Aunque este ciclo no es obligatorio, se ha generalizado el comienzo de la escolarización a los 3 años, considerándose entre las familias la edad normal para empezar a ir al colegio. En los colegios, aunque se realicen ajustes en Educación Infantil, priman las condiciones de horarios, calendario, espacios y servicios de la Educación Primaria, por lo que los más pequeños –sobre todo los niños y niñas de 3 años – el colegio a veces *les viene grande*.

En los próximos años, cabe esperar que la edad de comienzo de escolarización siga adelantándose, tal como sucede en el País Vasco, donde se está potenciando la entrada en el colegio a los 2 años. En un momento en que está aumentando tanto la demanda como las plazas dedicadas al primer ciclo, hay que hacer una reflexión rigurosa sobre las opciones posibles: ¿abrir nuevas escuelas infantiles o potenciar la escolarización temprana en los colegios? En esta segunda opción, las escuelas infantiles quedan reducidas a centros de escasa entidad donde los niños y las familias permanecen muy poco tiempo. Pero no es este el problema fundamental de la extensión de la edad de entrada en el colegio a los 2 años. Cabe preguntarse si –como institución – el colegio que, salvo valiosas excepciones, no se ha adaptado suficientemente a los niños de 3 años va a ser capaz de adecuarse a las necesidades de niños y niñas aún más pequeños.

Las escuelas infantiles que cubren toda la etapa –modelo que prevalece en algunos países nórdicos de gran calidad educativa– son ya en nuestro país un número insignificante, en proceso de extinción. Este tipo de centros, reivindicados desde movimientos de renovación pedagógica y distintas asociaciones profesionales, evitan que los niños tengan que cambiar de centro en unas edades en que las referencias socioemocionales son esenciales y, sobre todo, posibilitan una continuidad pedagógica entre ciclos. Además, en general, tienden a mantener una Educación Infantil más basada en las necesidades de los niños y de sus familias.

Por último, cabe destacar la propuesta escasamente contemplada de hacer centros 0-12, es decir, colegios que incluyan toda la etapa de educación infantil y toda la etapa de educación primaria. Esta alternativa, que garantizaría la continuidad de los niños

en el centro y donde probablemente se daría un mayor equilibrio entre las condiciones requeridas en Educación Infantil y las de Primaria, supondría unos requisitos de espacios, organización, etc. más fáciles de alcanzar en los centros de nueva creación. Resultaría interesante hacer el seguimiento de las escasas experiencias con este modelo.

Ratios

A lo largo de la Educación Infantil los grupos de niños se organizan –como en otras etapas– por edades homogéneas, es decir, niñas y niños nacidos en un mismo año. El término homogéneo no es en estas edades muy acertado, ya que las diferencias entre los mayores y los pequeños de un mismo grupo son enormes: pensemos en lo que supone -a comienzos de curso en una clase de 3 años- la diferencia entre los niños que aún no han cumplido esta edad y aquellos que en unos pocos meses tendrán 4 años. Esta situación se agudiza en el primer ciclo y configura grupos en los que unos niños se desplazan gateando mientras que sus compañeros ya corren, o unos están iniciando las primeras palabras mientras otros pueden mantener pequeñas conversaciones con frases. Esta diversidad obliga a una enseñanza altamente personalizada que es difícil de desarrollar cuando el grupo es muy numeroso.

Así, un aspecto esencial al definir la calidad de un centro es la proporción de niños atendidos en cada grupo y/o por cada adulto. Hay que subrayar que las ratios en nuestro país son muy elevadas, lo que supone, en todos los casos, un sobreesfuerzo para el profesorado. En este punto es, por desgracia, bastante similar la situación en ambos ciclos; aunque aparentemente el primer ciclo se beneficia de ratios más bajas, las características de los niños de estas edades –escasa autonomía, fuertes demandas afectivas al adulto, necesidad de mediación en la relación entre iguales, poca conciencia de los peligros, etc.– hacen que la atención educativa resulte difícil con los grupos actuales.

En el primer ciclo, la ratio más frecuente es de 8 bebés por grupo, de 12 a 14 niños en los grupos de 1 a 2 años, y 20 en los de 2 a 3 años. En todos estos casos, es difícil defender que un grupo tan numeroso sea el mejor contexto de socialización de un niño. El salto que se pide a los niños es enorme: que salgan del entorno familiar –normalmente tranquilo y protector– y se integren en un grupo grande y un tanto artificial de niños de la misma edad. La presencia de muchos niños y niñas en un aula no sólo dificulta el desarrollo de rutinas y actividades, sino que eleva la tensión emocional y dificulta el mantenimiento de un clima tranquilo. Evidentemente, muchas veces –pese a las condiciones adversas– las educadoras consiguen este clima positivo pero, en muchas ocasiones, con un alto grado de estrés (disponibilidad afectiva y corporal del cien por cien, atención continua y simultánea a diversidad de variables, etc.).

La presencia de muchos niños y niñas en un aula no sólo dificulta el desarrollo de rutinas y actividades, sino que eleva la tensión emocional y dificulta el mantenimiento de un clima tranquilo.

En el segundo ciclo, 3-6, la situación no mejora. La ratio más frecuente es de 25 niños por aula. Es decir, que en un colegio se considera el mismo número de alumnos por aula a los 3 o 4 años que a los 10 años, cuando evidentemente, la dependencia del adulto, las demandas emocionales, la necesidad de apoyo, incluso el bullicio y el movimiento es

muchísimo mayor con los más pequeños. Es el elevado número de niños, más que las características de la edad, el que hace que se contemple como una etapa agotadora y que se produzca una cierta emigración hacia los niveles de Primaria.

Titulaciones y condiciones laborales

Las titulaciones de los docentes en el primero y en el segundo ciclo también difieren: con los más pequeños, la formación más frecuente es la de educador (Técnico Superior en Educación Infantil), Formación Profesional de Grado Superior, aunque se establece por ley que debe haber en cada centro al menos un maestro especialista en Educación Infantil (LOE, 2006). Existe una gran indefinición sobre la formación requerida para impartir este ciclo, y está la puerta abierta a otras titulaciones ya que en todas las leyes que han afectado a este tramo se deja la vía abierta a titulaciones de rango inferior. La situación de hecho es bastante dispar en las distintas comunidades, incluso en los centros de carácter público.

Llama la atención cómo incluso dentro de la formación profesional de grado superior, las educadoras tienen un nivel bajo de remuneración, cuando su responsabilidad –estar al frente de grupos numerosos de niños pequeños– es muy alta. De hecho, son escasos los educadores que llegan al popular término de “milleurista”, ya que los salarios suelen ser inferiores. El hecho de que sea una profesión fundamentalmente femenina es probablemente una de las causas de los bajos salarios.

En el caso de los mayores, la situación es más positiva y homogénea: los tutores tienen la titulación de Maestro con la especialidad de Educación Infantil, con unas condiciones laborales y económicas similares a sus compañeros de Educación Primaria. El tiempo de vacaciones, por ejemplo, suele ser el del calendario escolar, lo que contrasta con el de los profesionales de primer ciclo, limitadas en muchas ocasiones a un mes. Este tema –que puede resultar anecdótico– no es una cuestión menor si tenemos en cuenta que estamos hablando de un trabajo con una fuerte carga de estrés físico y psíquico.

Una revisión de la situación en Europa nos muestra que esta diferencia de cualificación profesional se da también en la mayoría de los países de nuestro entorno, excepto en aquellos –normalmente con una Educación Infantil de alta calidad– donde predominan los centros que abarcan toda la etapa, desde los más pequeños hasta los más mayores. La reivindicación de exigir la titulación de Maestro en primer ciclo parece estar muy lejos de la realidad, por una cuestión meramente económica: la educación 0-3 es cara y resultaría aún mucho más cara con titulaciones de nivel superior.

Los bajos salarios que perciben las educadoras del primer ciclo está produciendo una desbandada de profesionales capacitadas y motivadas.

Por todo ello, cada vez más educadores se plantean realizar los estudios de magisterio –a veces con gran esfuerzo personal, estudiando y trabajando simultáneamente– pero no para permanecer en el primer ciclo sino para buscar un puesto en colegio, con mejores condiciones laborales y salariales. En algunos casos, esto está suponiendo una auténtica desbandada de profesionales capacitados y motivados hacia los grupos de niños mayores y hacia los colegios.

Por último, hay que reseñar la creciente presencia de especialistas en otras áreas en las aulas de Educación Infantil, sobre todo en segundo ciclo. El hecho de contar con profesorado de inglés, de educación física, etc. suele ser presentado a las familias –y percibido por éstas– como un factor de calidad, pero no siempre se exige a este profesorado una suficiente formación en Educación Infantil. Hay que vigilar esta tendencia, distinguiendo cuándo es imprescindible la especialización (p.ej., segunda lengua) de cuándo no lo es, para no caer en un funcionamiento por asignaturas, tan alejado de la forma global en la que se producen los aprendizajes en estas edades. También hay que recordar la necesidad de mantener un número limitado de referencias adultas para los niños, de que todas las personas que trabajan con los pequeños tengan formación suficiente en Educación Infantil y de que se coordinen entre sí para mantener una coherencia en sus intervenciones. Con estas precauciones, junto a una organización que tienda a reducir los grupos, la presencia de especialistas puede ser realmente enriquecedora.

Marcos curriculares

Como otras etapas educativas, la Educación Infantil se ha visto sometida en los últimos años a los avatares de las sucesivas leyes de educación. En los años 90, la LOGSE (1990) aportó el primer marco curricular que abarcaba la educación de 0 a 6 años, marcando el hito esencial en la evolución de la Educación Infantil. Si bien es verdad que el currículo resultaba más completo y ajustado para el segundo ciclo que para el primero, se trataba de un marco amplio que contemplaba objetivos, contenidos y orientaciones metodológicas coherentes con las edades que abarcaba. Tal vez la carencia más significativa se refería a la evaluación, que quedaba sin concretar: aunque se publicaron ejemplificaciones, resultó difícil que cada centro inventara un proceso de evaluación acorde al planteamiento curricular.

Posteriormente, la LOCE (2002) apostó por la limitación de la Educación Infantil al segundo ciclo, prescindiendo de un abordaje educativo con los más pequeños. Sus prioridades y contenidos suponían una vuelta a la preescolarización y un reconocimiento de las prácticas más tradicionales; se trataba de un currículo no sólo subordinado a las necesidades de la Educación Primaria, sino que, en algunos aspectos, adelantaba sus contenidos.

La ley actual (LOE, 2006) ha recuperado formalmente la condición educativa del primer ciclo, pero no ha avanzado en absoluto en su regulación. Frente al amplio desarrollo de la propuesta en el segundo ciclo, desde el Ministerio de Educación tan sólo se señalan unos breves objetivos para el primer ciclo y algunas orientaciones metodológicas generales, dejando a las comunidades el desarrollo de prácticamente la totalidad del currículo para los más pequeños. El mensaje implícito parece claro: el ciclo 0-3 es educativo... pero no tanto. El desarrollo por comunidades está siendo muy desigual, desde altos niveles de calidad y elaboración hasta un desarrollo prácticamente nulo, que deja desregularizado en el plano curricular este ciclo.

El desarrollo por comunidades está siendo muy desigual, desde altos niveles de calidad y elaboración hasta un desarrollo prácticamente nulo, que deja desregularizado en el plano curricular el primer ciclo.

El segundo ciclo (3-6), en la LOE sí se realizó una actualización de los objetivos y contenidos contemplados en LOGSE, aportando cuestiones como la segunda lengua o el uso de las nuevas tecnologías. También supuso un avance en evaluación mediante criterios explícitos. La forma en que se ha completado el currículo en este ciclo también difiere enormemente según la comunidad autónoma implicada. Algunas han aprovechado su margen de actuación para desarrollar los aspectos más peculiares de su comunidad (lengua, etc.); en otras, el margen se ha utilizado para volver a incluir –a veces textualmente– los contenidos más polémicos de la LOCE. En definitiva, el marco de la Educación Infantil está muy influido por el signo político y la ideología educativa de los gobiernos de cada comunidad.

Vamos a revisar a continuación el peso de otros aspectos, más allá de los marcos administrativos y curriculares, ya que éstos son esenciales pero no son los únicos elementos que determinan las prácticas educativas que se desarrollan en las aulas.

El currículo real

Como ya se ha comentado, en nuestro país pesa una fuerte tradición de corte escolar, más evidente en el ciclo 3-6, pero incluso presente en los centros que atienden a los más pequeños. Este estilo tradicional se puede observar en varios aspectos: el tipo de aprendizajes que más se valora, los materiales curriculares que se emplean o en cómo se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula.

La etapa de Educación Infantil es –con diferencia– aquella en la que más se respeta el equilibrio entre el desarrollo de las distintas capacidades, con una consideración integral del niño que contempla todas sus facetas: física, emocional, cognitiva... En general, y sobre todo en el primer ciclo, la atención educativa a los distintos aspectos está presente a lo largo de toda la jornada, con un currículo real bastante equilibrado, pero llama la atención que lo que se muestra como educativo (programaciones, información a las familias, etc.) es aquello más clásicamente escolar (trabajo de conocimientos conceptuales, tareas grafomotrices, etc.). Este mayor peso de algunos aspectos se traduce en el segundo ciclo en que se dedica más tiempo a unas tareas (actividades de silla y mesa) en detrimento de otras (motricidad gruesa, juego e interacción social).

Esta situación queda en evidencia si analizamos los materiales curriculares que se emplean en el segundo ciclo. Pese a la presencia de juegos y materiales lúdicos en todas las aulas, no nos engañemos, el material curricular por excelencia en nuestro país es la ficha, que viene a ser el libro de texto de la Educación Infantil. Con frecuencia se tiene la sensación de que, más que los boletines oficiales de las distintas administraciones, quien establece realmente el currículo de referencia en muchos colegios son las empresas editoriales. Algunas de sus propuestas respetan algo más la globalidad del aprendizaje infantil –con sugerencias de actividades variadas, aunque siempre en torno a la ficha–, pero muchas de ellas suponen un trabajo bastante mecánico (tareas de rellenado, práctica de grafías sin significado...).

El tiempo dedicado a la ficha, y a otras tareas de silla y mesa, dan un aire más escolar a la Educación Infantil, pero suponen la merma de tiempo para otro tipo de juegos y experiencias interactivas esenciales en esta edad.

Este tiempo dedicado a la ficha, y a otras tareas de silla y mesa, dan un aire más serio y escolar a la Educación Infantil, pero suponen la merma de tiempo para otro tipo de juegos y experiencias interactivas esenciales en esta edad. Además, este sesgo en la educación perjudica más a unos niños que a otros: las actividades sedentarias responden aparentemente bien a las características de los niños y niñas más tranquilos, atentos y dóciles, pero no proporcionan una respuesta ajustada a aquellos que tienen más necesidad de juego, de movimiento o de relación social. Estos últimos, pasan con frecuencia a ser considerados disruptivos y a tener experiencias tempranas de fracaso, sencillamente por un desajuste en el currículo que se les ofrece.

La situación en el primer ciclo está más libre de esta dependencia del material editorial, aunque avanza hacia los mismos planteamientos. Ya es frecuente el uso de fichas en 2 años, e incluso se publican fichas para 1 año ¡y para bebés!. En este ciclo, también se están introduciendo en las aulas materiales audiovisuales como forma de estimulación. Es este un terreno en estudio, pero las primeras conclusiones hablan del riesgo de someter a los niños muy pequeños a la estimulación audiovisual precoz, por lo que parece sensato aparcarse su uso, más cuando el entorno del hogar ya se produce un abuso de estímulos audiovisuales. Por suerte, también es frecuente en estas edades el uso de materiales cotidianos, naturales y reciclados, con los que los niños pueden experimentar más activamente y desarrollar más su imaginación.

En Educación Infantil, la mayor parte de los aprendizajes se da por un proceso de adquisición por parte del niño más que de instrucción por parte del adulto. Ahora bien, esa adquisición de habilidades y conocimientos requiere un ambiente realmente estimulante: un medio enriquecido física y socialmente. Se supone que el medio enriquecido es el aula –y el centro en general– y el principal mediador social de los aprendizajes, el maestro, aunque –sobre todo en el segundo ciclo– los compañeros pasan a ser una fuente importante de saber. En un planteamiento coherente con esta forma de aprender de los pequeños, el adulto tiene un papel muy importante que se aleja del papel instructor tradicional: es la referencia adulta que da seguridad afectiva, que asegura que haya un buen clima en el aula, que organiza un ambiente de juegos y materiales estimulantes y variados, y que acompaña a los niños en su proceso de aprendizaje, ajustándose a los distintos niveles e intereses del grupo.

Gran parte de las aulas en nuestro país son altamente directivas: la maestra o el maestro es quien dice exactamente lo que hay que hacer, cómo y cuándo.

En las aulas de Educación Infantil encontramos a los adultos ejerciendo con frecuencia este papel esencial de *acompañamiento* en el aprendizaje de los niños pero, curiosamente, en muchas ocasiones, se sigue dando más importancia a los momentos en que el adulto ejerce un papel meramente instructor. En este sentido, gran parte de las aulas en nuestro país se caracterizan por ser altamente directivas: la maestra o el maestro es quien dice exactamente lo que hay que hacer, cómo y cuándo.

Respuesta a la diversidad

Dentro de los planteamientos más tradicionales, al estilo directivo se suma la tendencia a homogeneizar la diversidad natural del grupo. Así, muchas de las actividades consisten

en hacer todos lo mismo al mismo tiempo, de manera individual. Este planteamiento recuerda la dinámica del aula escolar convencional, aunque los niños no estén sentados en pupitres sino en mesas colectivas y aunque las propuestas sean más lúdicas y coloristas. En esta línea, también se sitúa la preferencia por las actividades de gran grupo, con las que tan difícil es desarrollar una enseñanza personalizada. Las actividades en pequeño grupo –esenciales en esta etapa– quedan aún relegadas en muchos centros a actividades residuales o complementarias, a momentos de juego libre escasamente sometidos a evaluación y seguimiento.

Bien es verdad que las ratios establecidas dificultan la salida de este marco tradicional, pero también contamos con prácticas bien asentadas que nos demuestran que es posible una Educación Infantil más centrada en las características y necesidades de los niños. Ya son muchos los centros en cuyas aulas se desarrolla una educación basada en interacciones más personalizadas y en un ajuste real al ritmo de cada niño, con propuestas de juego-actividad variadas, materiales que se pueden trabajar en distintos niveles, prioridad a la relación y cooperación entre los niños y seguimiento de los aprendizajes que se realizan tanto en situaciones algo más formales como en situaciones de juego y de experimentación.

Cuanto más flexible y variada es la metodología, mejor respuesta se da a la diversidad de capacidades e intereses de cualquier grupo. Hay que resaltar la buena acogida que tienen los niños con necesidades educativas especiales a lo largo de toda la Educación Infantil, y lo admitida que está su integración en esta etapa tanto por profesionales como por familias, pero es muy diferente su proceso educativo según el centro sea más inclusivo –con un planteamiento general de respuesta a la diversidad– o más uniformador. En el primer caso, las adaptaciones para los niños con necesidades educativas especiales suelen ser poco significativas, ya que son medidas que también se toman de forma habitual con otros niños y niñas del grupo. En los contextos más tradicionales y uniformadores, el contraste entre las capacidades de unos niños y otros queda más en evidencia, y las medidas educativas que se tienen que tomar con los casos que se alejan más de la norma resultan más extraordinarias.

Estilo del educador

Todos los que tenemos la suerte de trabajar con los profesionales de Educación Infantil podemos comprobar día tras día, un estilo profesional presidido por el optimismo y la motivación, pese a las condiciones a veces adversas. Esta tendencia no se limita a nuestro país: en otras latitudes también llama la atención el entusiasmo de los maestros y educadores. Cabe preguntarse si son los niños de esta edad los que transmiten y recargan esta energía o bien si son las condiciones personales de los adultos las que les han llevado a la elección de esta etapa educativa.

Aunque se ha señalado la tendencia a cierta directividad, en Educación Infantil observamos una diversidad de estilos docentes en varias dimensiones, como no podía ser de otra

Algunas cualidades del profesorado de Educación Infantil son: ser referencia de seguridad, tener capacidad para transmitir afecto, para ejercer autoridad y para marcar límites.

forma. Dentro de esta diversidad, es frecuente encontrar profesionales que manejan con soltura muy distintas habilidades interpersonales, esenciales para que las cosas funcionen en un aula. Sin pretender ser exhaustivos, he aquí algunas cualidades bastante comunes entre el profesorado de Educación Infantil. En primer lugar, cabe destacar aquellas que hacen que el adulto se convierta en la referencia adulta que proporciona seguridad: la capacidad para transmitir afecto y aprobación junto con la capacidad para ejercer la autoridad y marcar límites. Las habilidades comunicativas de los educadores también son frecuentes y resultan esenciales en estas edades tanto para captar la atención de los niños, como para estimular el lenguaje en el nivel adecuado a cada edad, como para interpretar la comunicación no verbal de los más pequeños. Otro conjunto de habilidades que se observan habitualmente en el profesorado de Educación Infantil se refieren a su labor como coordinadores de grupo: la difícil habilidad para atender simultáneamente al individuo y al grupo, la capacidad de mediación en las relaciones entre niños, o la habilidad para crear cohesión y sentimiento de pertenencia al grupo.

Por último, hay que señalar un aspecto –la feminización de la enseñanza– que también condiciona el estilo del educador y es que, de hecho, sería más apropiado hablar del *estilo de la educadora*. Aunque el número de educadores y maestros ha aumentado en los últimos años, si algo caracteriza a los centros de Educación Infantil es que son universos femeninos, sobre todo en el primer ciclo. Esta situación se da por normal y coincide con lo que sucede en otros países, pero no por habitual debe dejar de reflexionarse sobre ella. El sesgo femenino está presente en las aulas, a veces para bien y a veces como limitación. Se han esgrimido razones de idoneidad de las mujeres para este trabajo, por sus tendencias maternas naturales o por su capacidad para atender a muchas demandas y variables al mismo tiempo, capacidad imprescindible en situación de grupo. Pero no deja de ser extraño y un tanto artificial que proporcionemos a los niños y a las niñas modelos casi exclusivamente femeninos durante los primeros 6 años de vida. Desde el punto de vista de la educación de género, desde luego, se trata de una contradicción: el mensaje que se sigue transmitiendo a los niños es que son las mujeres las encargadas de su educación.

Es este un terreno profesional en el que merecería la pena plantearse una cierta discriminación positiva a favor de la presencia de varones y, sobre todo, animar a nuevas generaciones de estudiantes a elegir esta profesión –venciendo prejuicios– para ir equilibrando la situación. Los escasos equipos mixtos de algunos centros resultan menos artificiales ya que recrean mejor la realidad social en el mundo de la escuela, proporcionando a los niños y niñas modelos más diversos.

La relación con las familias

La etapa de Educación Infantil es la que más importancia da a la relación con las familias y aquella en la que se consigue una relación más estrecha y gratificante. La satisfacción en este aspecto no debe ocultar la necesidad de seguir mejorando en los distintos planos de esta relación. Los estudios muestran que una condición importante para que se mantengan en los niños y las niñas los beneficios de una Educación Infantil

es que los programas educativos no se hayan limitado a trabajar con los niños sino que hayan conseguido involucrar a sus familias, auténticas garantes de la continuidad de las adquisiciones y del interés por el mundo escolar. En este sentido, un centro infantil de calidad es aquel que no sólo trabaja bien con los niños, sino que también trabaja bien con los padres.

Por suerte, son cada vez más los centros que avanzan hacia una relación con las familias en plano de mayor igualdad y reciprocidad.

Con frecuencia, desde los centros educativos se reclama una mayor colaboración de las familias, que a veces tienden a delegar excesivamente responsabilidades en el centro escolar. Cuando se profundiza en lo que significa que las familias colaboren, lo que se suele reclamar es que cumplan mejor los requisitos y normas que la escuela plantea. Se trata así de un sentido un tanto desvirtuado y unívoco de la idea de colaboración. Por suerte, son también cada vez más los centros que avanzan hacia una relación con las familias en plano de mayor igualdad y reciprocidad.

En el ciclo 0-3 es imprescindible que los centros sean transparentes, es decir, que las familias no sólo reciban información sobre el día a día de sus hijos, sino que tengan fácil acceso a las aulas, que vean con sus propios ojos el ambiente donde se desarrolla su hijo y la interacción que los adultos del centro establecen con él. En edades en las que los niños y las niñas no tienen suficiente capacidad verbal para explicar lo que han hecho o cómo se han sentido, es imprescindible fomentar la presencia cotidiana de las familias en los centros como fuente de información y para una mayor coordinación entre sus dos mundos.

Este planteamiento sigue siendo válido para el segundo ciclo pero, a veces, la cantidad de niños y niñas en el aula dificulta la organización de momentos de encuentro relajados, por ejemplo en las entradas y salidas al centro. No obstante, se debe mantener la posibilidad de contacto cotidiano con la maestra o el maestro, o articular fórmulas que permitan a los padres conocer de primera mano cómo se desarrolla la vida en el centro.

La participación directa de familias se suele dar en casi todos los centros, pero relegada a las reuniones informativas y a los acontecimientos festivos. Una asignatura pendiente en la Educación Infantil de nuestro país es la implicación directa de familias dentro de las aulas, de forma similar a cómo se organiza en otros países, con gran beneficio para los niños y para las familias. Algunas experiencias parciales –participación en algún taller, etc.– están demostrando que las familias aprenden...y nos enseñan.

En los últimos años, la llegada de familias de muy distintas culturas ha supuesto un reto especial. La diversidad de familias nos ha hecho comprender que algunas referencias evolutivas que considerábamos universales son un tanto relativas y culturales. El contraste de valores, también nos ha hecho reflexionar y hacer más explícitos los valores que guían nuestra acción educativa, distinguiendo aquellos más esenciales –por ejemplo, los basados en los Derechos del Niño, y por lo tanto irrenunciables– de aquellos más cuestionables o prescindibles. Cuando en los centros infantiles se desarrolla un trabajo

Cuando en los centros infantiles se desarrolla un trabajo serio con las familias, esta etapa se está revelando como un medio privilegiado para favorecer la integración social de familias inmigrantes.

serio con las familias, la etapa de Educación Infantil se está revelando como un medio privilegiado para favorecer la integración social de familias inmigrantes. Este trabajo serio estaría basado en el contacto cotidiano y cercano, en actitudes de respeto hacia las pautas de crianza de otras culturas, en brindar a las familias espacios de encuentro, intercambio y reflexión sobre la educación de sus hijos y en poder compartir tiempo con sus hijos dentro del aula, para disfrutarlos y conocer otros modelos de estimulación e intervención con sus hijos.

La idea del centro infantil como lugar de encuentro e intercambio entre familias no sólo beneficia a las minorías, sino al conjunto de las familias. En un momento en que muchas familias viven en una situación de cierto aislamiento, en que se están cambiando las pautas de crianza y de ocio infantil, los padres y las madres necesitan espacios donde recibir formación y, sobre todo, donde intercambiar y compartir.

Hacia la superación de las viejas polémicas

Una polémica sempiterna en la Educación Infantil es si ésta debe limitarse al presente, a ser genuinamente infantil, o estar enfocada a la preparación de la Primaria, incluso a ir adelantando algunos de sus contenidos.

Fascinados por la capacidad de desarrollo en los primeros años, tendemos a aprovechar para que se produzcan el máximo de aprendizajes en estas edades de enorme plasticidad, pero a veces esto conduce a presionar en exceso a los niños. La discusión fundamental se refiere sobre todo a la lectura, la escritura y el cálculo, y está presente en todos los países, en un sentido o en otro.

Realmente, la controversia sobre si la Educación Infantil debe preparar o no para la Primaria es una falsa polémica: vivir intensamente el momento evolutivo, desarrollar de forma plena los aprendizajes propios de la edad y disfrutar de la escuela y de estar en grupo, *prepara* para futuros procesos de aprendizaje y socialización. Pensemos en aprendizajes tan esenciales –propios de estas edades– como la adquisición del lenguaje oral. La estimulación de este aspecto así como la detección y la intervención en las dificultades sí que favorece los aprendizajes de la futura escolarización obligatoria, donde el lenguaje es omnipresente. La asistencia a centros de Educación Infantil puede compensar en parte las carencias en el desarrollo lingüístico debidas al nivel sociocultural así como favorecer el desarrollo de la lengua de la escuela en el caso de niños de familias inmigrantes.

En este sentido, en Educación Infantil siempre se ha dado importancia al trabajo de los *prerrequisitos*: aquellos aprendizajes que tienen que estar bien cimentados en los niños para que accedan sin dificultad a los posteriores aprendizajes. Por desgracia, la consideración de qué es un prerrequisito no siempre está fundamentada en la investigación y el conocimiento científico actual, y tanto en los materiales curriculares

como en las actividades que se proponen, a veces se observa que se trabajan aspectos que no se han demostrado directamente relacionados con los futuros aprendizajes mientras que otros –por ejemplo, el desarrollo de la conciencia fonológica para la futura lectura– apenas se trabajan.

Otra polémica siempre candente en Educación Infantil se plantea en torno a si los centros deben ser asistenciales o educativos, siendo esta última postura la más reivindicada por los profesionales. El término asistencial se utiliza refiriéndose a dos aspectos: por una parte, la respuesta a las necesidades de cuidado, fundamentalmente atención a las necesidades fisiológicas de los niños, y, por otra, la respuesta a las necesidades fundamentalmente laborales de los padres.

En el primer aspecto, el trazado de la línea entre lo que es cuidado y educación ha llevado a situaciones que desde luego no están beneficiando a los niños. Ya hemos visto como en primer ciclo, la reivindicación de ser educativos en muchas ocasiones se ha traducido en ser “escolares”. En el segundo ciclo, la distinción dicotómica entre lo que es cuidado y lo que es educación ha llevado en algunos centros a la desatención de las necesidades fisiológicas de los niños (por ejemplo, llamar a la familia –habitualmente a la madre- al trabajo, cuando el niño tiene un accidente en su control de esfínteres), llegando a frecuentes situaciones que se pueden considerar de maltrato institucional al niño o a la niña (mantenerse durante largo tiempo sucio, etc.). Hay que destacar que estos “problemas” se viven como irresolubles y están enquistados y cronificados en algunas comunidades autónomas mientras que apenas se dan en otras, incluso con ratios y medios personales similares. La diferencia reside, más que en los medios, en las tradiciones educativas y en las concepciones más o menos amplias de lo que son las necesidades del niño: allí donde se da una mayor formación sobre lo que es Educación Infantil, la respuesta es más global. Un planteamiento respetuoso con el niño pasa por no fragmentar las necesidades de los pequeños y considerarlas –tal como suele figurar en la teoría de todos los proyectos educativos– en su integridad.

La superación de la dicotomía, educativa o asistencial, en una atención educativa de todas las facetas del niño es uno de los aspectos esenciales para una Educación Infantil de calidad.

La superación de esta dicotomía en una *atención educativa* de todas las facetas del niño es uno de los aspectos esenciales para una Educación Infantil de calidad. En este sentido, cada vez son más utilizados términos integradores en los textos más actuales para referirse a la educación en esta etapa: por ejemplo, el término “edu-care”, que une cuidado y educación, en el mundo anglosajón; o la expresión “accueil éducatif” en el mundo francófono, que suma la palabra *acogida* a lo educativo.

El otro aspecto *asistencial* que suele producir rechazo en los centros educativos es la respuesta a las necesidades de las familias, fundamentalmente a aquellas relacionadas con la conciliación familia-trabajo. Muchos centros se reconocen como un servicio hacia los niños, pero la respuesta a las necesidades de las familias se suele considerar contraproducente para los niños e incluso degradante para los profesionales, cuando el ser un servicio a la población debería ser, en principio, motivo de orgullo.

Es ésta una cuestión sujeta a muchos matices. Los centros educativos en estas edades y en nuestra sociedad actual no pueden dar la espalda a las necesidades de conciliación laboral de las familias pero, por otra parte, la escuela no puede solucionar todas las dificultades organizativas de las familias. Los problemas trascienden el mundo escolar: así, por ejemplo, la dispersión de horarios en nuestro país requiere de reformas sociales que no comprometan tan sólo a los centros educativos. El bienestar de los pequeños no depende sólo de sus familias y sus escuelas, sino de la organización social general.

Lo que es evidente es que los colegios no pueden mantener la misma estructura organizativa de cuando predominaba la familia tradicional. En los colegios se han ido produciendo reajustes en horarios y servicios, pero de forma paralela a lo considerado auténticamente educativo: así, se trata de horarios asistenciales, asumidos en la mayoría de las ocasiones por personal no cualificado. Esta no parece una solución suficiente ya que los centros infantiles deberían ser plenamente educativos en cualquier situación: los niños necesitan la misma calidad a las 8:00, que a las 11:00 de la mañana, y tanta importancia tiene para ellos la intervención de un maestro como la de un cuidador no cualificado.

Por otra parte, la reivindicación de lo educativo en el primer ciclo no nos debe hacer olvidar que en gran medida los niños asisten a la escuela infantil por las necesidades laborales de los padres. Dar respuesta a esta necesidad es bueno para los padres y para sus hijos, siempre que se cumplan unos ciertos parámetros. Evidentemente, los centros educativos no se pueden convertir en aparcamientos de niños: es necesario concienciar a las familias de que los pequeños no deben permanecer durante largas jornadas en situación institucional; por muy bueno que sea el centro, necesitan vida familiar.

En todo caso, el carácter educativo de un centro no se puede basar en la inflexibilidad de horarios y periodos vacacionales o en la inexistencia de diversidad de servicios. La rigidez de planteamientos hace que a veces sea el propio contexto escolar el que genera dificultades en la vida familiar. Pensemos, por ejemplo, en las reuniones con los padres planteadas en horarios totalmente inadecuados para las familias que trabajan.

Es necesario cambiar el enfoque de la polémica sobre cuáles son las necesidades a las que debe dar respuesta la escuela –las de los niños o las de las familias– ya que no siempre son contrapuestas, sobre todo en los aspectos más esenciales. Así, la necesidad de una buena respuesta educativa al niño en el centro escolar es tanto una necesidad del niño como de sus padres. Además, en una visión más amplia, hay que añadir que no solo están en juego las necesidades de los niños y las de sus familias, sino también las de los profesionales y las instituciones. Muchos de los intereses son plenamente coincidentes –fundamentalmente los centrados en el niño– pero otros son legítimamente contrapuestos. En este debate, a veces los profesionales de la Educación Infantil caemos en el error de erigirnos en los conocedores de lo que son las auténticas y genuinas necesidades de los niños, en defensores exclusivos de sus intereses frente a los de sus familias. Eso lleva a planteamientos rígidos en cuestiones sobre las que la

La necesidad de una buena respuesta educativa al niño en el centro escolar es tanto una necesidad del niño como de sus padres.

familia tendría mucho que opinar: por ejemplo, cuándo avanzar en hábitos de autonomía personal o cómo debe desarrollarse el periodo de adaptación de un niño a su nuevo centro. Con demasiada frecuencia se justifican algunas prácticas educativas en las supuestas necesidades del niño cuando, en parte, son las necesidades organizativas de los centros las que están en el fondo de la decisión.

Es difícil encontrar respuestas claras a situaciones complejas, pero parece evidente que la Educación Infantil tiene que avanzar hacia centros de carácter socio-educativo, con servicios flexibles, integrales y de gran calidad. Tal vez la respuesta actual –escuela infantil o colegio– sea demasiado limitada; otros programas minoritarios –con planteamientos y organizaciones diferentes y con mayor participación de las familias– están demostrando su valía. En esta etapa de educación no obligatoria, cada población debería contar con un cierto abanico de posibilidades que permitiera a las familias elegir en función de sus deseos y posibilidades ■

Bibliografía

EURYDICE, E.A.C.E.A. (Education, Audiovisual & Culture. Executive Agency), (2009): *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*. (Versión en inglés). *L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe: réduire les inégalités sociales et culturelles*. Disponible en Internet: <http://www.eurydice.org>.

PANIAGUA VALLE, G. y PALACIOS GONZÁLEZ, J. (2005): *Educación Infantil: Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza.

BASSEDAS, E., HUGUET, T. Y SOLÉ, I (2006, edición revisada): *Aprender y enseñar en educación infantil*. Barcelona: Graó.

Breve currículo

Gema Paniagua Valle ha trabajado en Educación Infantil a lo largo de toda la carrera profesional, inicialmente como educadora. Desde hace 20 años trabaja como psicopedagoga dentro de los Equipos de Atención Temprana de la Comunidad de Madrid, apoyando a la red pública de Escuelas Infantiles. Es Consejera de dirección de la revista *Aula de Infantil* y asesora de Educación Infantil del Instituto de Evaluación IDEA. En los años 90 participó en la elaboración de materiales de apoyo a la LOGSE como coautora del libro *Colaboración de los padres*. Autora, en colaboración con Jesús Palacios del libro *Educación infantil: Respuesta educativa a la diversidad*.