

Pedagogía(s) de infancia

Miguel A. Zabalza Beraza

España

Resumen

Hablar de Pedagogía es situarse en un espacio disciplinar especialmente focalizado en el estudio de la educación, en este caso, la educación de niños pequeños. Esa mirada pedagógica sobre la educación tiene características particulares: se analiza la educación como acción humana; como una actuación intencional; que está orientada al perfeccionamiento de los sujetos y que posee una estructura normativa. Partiendo de estas condiciones, el texto analiza los dos ejes de desarrollo sobre los que se han ido construyendo las pedagogías de infancia: el reconocimiento de la importancia de la educación infantil en el desarrollo equilibrado de los niños y niñas; los contenidos del quehacer educativo en esta etapa y la forma en que se ha ido dando respuesta a dos dilemas básicos: el dilema entre cuidados vs. educación y la perspectiva lockiana (los niños como vasijas vacías que hemos de llenar a través de la instrucción) frente a la perspectiva roussoniana (los niños como seres libres cuyo desarrollo natural debe ser protegido a través de la educación). Para concluir se señalan los tres grandes retos que las pedagogías de infancia deben afrontar en los próximos años: las demandas de los movimientos feministas, el fortalecimiento de la sensibilidad ecologista y los nuevos contextos multiculturales.

Palabras clave: Pedagogía, Pedagogías de infancia, Cuidados vs. Educación, Naturalismo vs. Instruccionismo

Early childhood Pedagogy

Miguel A. Zabalza Beraza

Spain

Abstract

Speaking of Pedagogy is to place oneself in a disciplinary space focused on the study of education, in this case, the education of young children. That pedagogical view on education has four particular characteristics: education is analyzed as a human action, as an intentional and purpose-based activity, which is oriented to the improvement of the subjects and having a regulatory structure. Considering this starting point, the text analyzes the two axes of development on which have been built childhood pedagogies: first, the recognition of the importance of early childhood education for the balanced development of children; second, the content of the educational activity at this stage and the way in which the early childhood education has responded to two basic dilemmas: the dilemma between care versus education and the dispute between the Locke's perspective (children as empty vessels to be filled through instruction) against Rousseau's perspective (children as free beings whose natural development should be protected through education). Finally, the article outlines the three major challenges that childhood pedagogies must face in the coming years: the demands of the feminist movement, the strengthening of the environmental sensitivity and the new multicultural contexts of the childhood in our societies.

Key words: Paedagogy, Early Childhood pedagogies, Cure vs. Education, Instructionism vs. naturalism

La Pedagogía como marco de mediación entre el ser y el deber ser

Más allá de lo que la Pedagogía pueda tener de disciplina académica formal, la idea de pedagogía o pedagógico ha pertenecido a ese territorio semántico de palabras con resonancias vinculadas a la educación y/o lo educativo. Pero vinculada, también, a todo el conjunto de procesos que, de una manera u otra, se proyectan sobre el hecho de atender a las personas, explicarles algo, convencerlas, guiarlas. Nos ha faltado “pedagogía política” se quejan los partidos para mostrar su insatisfacción ante malos resultados electorales; nuestra nueva legislación requiere de mucha pedagogía ciudadana, nos insisten los responsables del tráfico cuando tratan de proponer nuevas reglas de conducción; el pago de impuestos requiere de pedagogía y también los nuevos desafíos de las tecnologías, de la internacionalización del mercado de trabajo, etc. Podríamos decir que el aspecto común a esas múltiples acepciones desde las que se plantea el término de pedagogía, está en su especial capacidad para establecer vínculos entre el ser de las cosas y lo que esas cosas debieran ser (o lo que les gustaría que fueran) a las personas o grupos que la echan de menos. La pedagogía actuaría así, en la plaza pública, como ese dispositivo de optimización de la eficacia de la información, de la clarificación de los propósitos e, incluso, de la mejora de esos propósitos.

En su condición de disciplina académica, la Pedagogía constituye un campo complejo de saberes y proposiciones relacionadas con la educación. No es la única lectura que se puede hacer de lo educativo (desde los años 50 del pasado siglo hablamos de Ciencias de la Educación para hacer explícita esa complejidad del espacio educativo cuya problemática multidimensional requiere de disciplinas muy diversas: psicología, sociología, derecho, política, economía, etc.). Con todo, de todas ellas, es la Pedagogía la que tiene la educación como componente esencial de su naturaleza y finalidad. Lo cual tampoco es

mucho decir porque como quiera que han ido variando a lo largo de la historia el concepto y sentido de lo educativo, así también ha ido evolucionando el propio concepto de Pedagogía y los planteamientos que desde ella como disciplina se han ido configurando. Cada sociedad y momento cultural la ha definido de una manera particular. En el acto educativo se integran (con diferente suerte y prevalencia según la valoración social que en cada momento merezcan) las necesidades sociales y las individuales, las convenciones standard y los estilos de vida singulares, la cosmovisión colectiva (o weltanschauung) y el propio proyecto de futuro de cada sujeto o grupo. La educación es norma general, socialmente regulada e instituída y es, a la vez arte; es acción y es (o contiene) un discurso sobre la acción, siempre política y culturalmente condicionados. De ahí que la educación constituya un vasto espacio cuyo conocimiento requiere una aproximación multidisciplinar y multinivel. Y esa redefinición permanente a lo largo de la historia tanto de los contenidos como de los significados de lo educativo ha afectado en cascada a todas las disciplinas del ámbito pedagógico (claro que como quiera que la influencia es siempre bidireccional, también los cambios de enfoque acaecidos en alguna o en varias de dichas disciplinas pedagógicas han hecho variar-evolucionar el concepto de educación y/o los modelos de aproximación a su estudio y desarrollo).

La educación fue conceptualizándose (alternativamente, no de manera consecutiva) como **desarrollo personal** (todas las metáforas ecológicas de la educación recogen esta idea: la planta que crece, el árbol que echa raíces y se fortalece), como **liberación** (tanto de las limitaciones intrínsecas al propio sujeto, como de las que le impone su entorno; a veces, como en el Emilio de Rousseau, la naturaleza aparece como ese espacio aséptico y potenciador en el cual el sujeto puede encontrar su libertad sin riesgo), como **inserción social** (la educación como socialización, esto es, una especie de progreso continuado en la capacidad de manejo de las situaciones y los recursos disponibles en el propio entorno: destrezas en la caza, en la escuela, en el desempeño laboral, en el

manejo de las convenciones sociales, etc.), como **formación** (la educación como mejoramiento progresivo de los recursos personales de los sujetos en su contexto de vida y de trabajo). Parece evidente que cada una de tales perspectivas implica una estructura disciplinar distinta del saber y del hacer pedagógicos.

De todas formas, como suele suceder con los términos pedagógicos, ninguna de las expresiones que podemos utilizar está libre de esa fuerte “borrosidad semántica” que las acompaña. Con los conceptos educativos suelen darse esos mecanismos de “bola de nieve” que les van adhiriendo significados, unos explícitos y otros implícitos, hasta que acaban significando tantas cosas que resultan

al desarrollo global de los sujetos, hasta otras que reducen la intervención a prepararlos para el desempeño de un puesto laboral. Y, eso, sin desdeñar otros usos (o abusos) en los cuales la idea de formar se acaba vinculado a la de “dar forma”, esto es, adaptar a los sujetos a los modelos culturales y de comportamiento prescritos por la sociedad o, peor aún, a la idea de “conformar”, es decir, una tarea de condicionamiento progresivo para que los sujetos se acomoden y acepten las formas de vida y las convenciones de los grupos mayoritarios. La conocida viñeta de Frato (figura 1) pone sobre el tapete estas disonancias pedagógicas que van más allá de lo semántico: ¿la escuela forma-desarrolla o solo forma-modela?. También el texto de Franco Frabboni, que se incluye en este mismo número de *Reladei* incide en ello

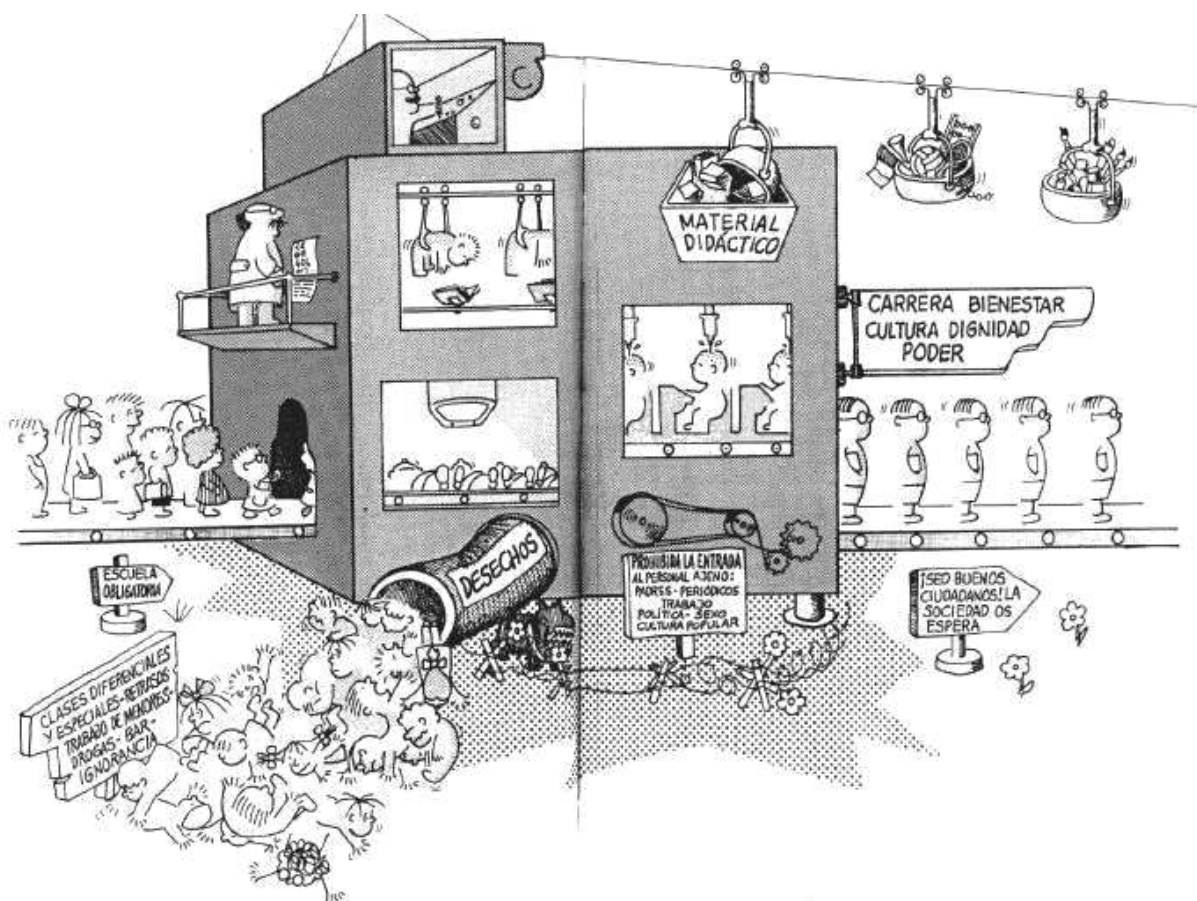


Figura n. 1. “La máquina de la escuela” Francesco Tonucci, 1970

escasamente discriminantes para determinar la naturaleza de las realidades que pretenden describir.

Así, por ejemplo, “formar” puede abarcar desde acepciones que se refieren a prácticas orientadas

En cualquier caso, un aspecto esencial de la pedagogía es que en el centro de espacio semántico se encuentra la educación. Y en el centro de su espacio de acción, la regulación de procesos con dos propósitos fundamentales: el desarrollo individual de los sujetos en lo que

estos tienen de singular y propio; y la creación de un contexto de condiciones que permita a los sujetos integrarse en el mundo en que les ha tocado vivir. Autorrealización y socialización como los dos ejes del desarrollo que la pedagogía ha de ir propiciando. Volpi (1981) los definía como dos momentos del quehacer pedagógico: el momento subjetivo-innovador que trata de *empowering individuals* y el momento objetivo-institucional que se orienta a la configuración de grupos culturalmente cohesionados. Se trata de un proceso bifronte en el que actúa toda la sociedad pero en el que juega un papel fundamental la escuela con tres instrumentos básicos: los profesores como agentes y guías de las actuaciones formativas; el currículo en cuanto conjunto prefijado y exigido de los aprendizajes que constituirán la cultura base de los sujetos-alumnos; las formas de relación que constituyen un reflejo de los estándares éticos y comportamentales a los que se ha de adaptar cada alumno/a tanto dentro como fuera de la escuela.

Esta doble orientación de las acciones pedagógicas adquiere una especial relevancia cuando nos referimos a los niños y niñas pequeños. Los modelos escolares han tendido a priorizar la función socializadora sobre la del desarrollo individual. De ahí que las Escuelas Infantiles nacieron originariamente como momentos pre-escolares. Se trataba de anticipar la actuación modeladora sobre los niños pequeños de forma tal que cuando accedieran a la escuela primaria estuvieran ya en disposición de actuar como un escolar bien socializado. Y así la infancia perdía sentido en sí misma y se convertía en mera etapa de paso, de preparación para llegar a la niñez reglada, aquella en la que los pequeños debían iniciar sus tareas escolares formales. Por eso, como veremos, la buena pedagogía de infancia concibe lo educativo como algo integrado y no segmentable. No se puede formar al sujeto sin instruirle, no se forma la inteligencia si se olvida el cuerpo, ni la creatividad al margen de la moral. La integración del proceso educativo es una condición básica de su propia existencia como proceso (o funciona el conjunto como un todo o no funciona en absoluto). No cabe repartir la

acción educativa como si fuera una tarta (yo instruyo, tu educas y él socializa) o una secuencia de fases. La acepción alemana de formación "bildung" como integración de los conceptos de educación e instrucción (un formar que implica contemporáneamente ser más educado y más culto) es más próxima a la idea que tratamos de exponer aquí.

Los rasgos característicos de la Pedagogía y el saber pedagógico

Aunque no quisiera convertir este texto en una lección teórica sobre las condiciones formales del saber pedagógico, no está de más pararse a reflexionar siquiera sea sucintamente, sobre algunos rasgos propios del saber pedagógico. Nos servirán de punto de partida para poder analizar las diversas propuestas educativas que desde la pedagogía de infancia se han ido haciendo.

Cuatro características básicas podrían destacarse en la configuración interna de lo que llamamos Pedagogía: (a) que estudia el hecho educativo como una *acción humana*, (b) uno de cuyos componentes esenciales es el de la *intencionalidad*, (c) intencionalidad que se justifica en el *perfeccionamiento del sujeto* y (d) se concreta en la *estructura normativa* de sus postulados. Es decir, cuando hablamos de pedagogía (de pedagogías) no solo sabemos que estamos hablando de educación (tema del que hablan también otras disciplinas científicas) sino que se analiza la educación desde una perspectiva y con un enfoque diferenciado con respecto a las otras ciencias de la educación. Podríamos decir que la pedagogía hace una lectura particular de la educación. Lectura que viene caracterizada por las cuatro marcas de identidad señaladas:

1. Se concibe la educación como acción y, más en concreto, como una *acción humana*. Ello implica alejarnos del peligro del nominalismo (plantearse y analizar la educación como constructo teórico o como estructura lingüística para acabar en un discurso etéreo,

generalista, de principios deductivos). Aunque a veces ha sucedido, la pedagogía no es mera palabrería. Es cierto que puede existir una "teoría pedagógica" como mera elucubración racional, sin referirse a acciones educativas concretas. De hecho, esa característica tienen los planteamientos utópicos (por ej. El Emilio de Rousseau o El Mundo Feliz de Huxley) en los que lo que se analiza-propone no es una acción educativa sino una idea-modelo educativo en abstracto. En esos casos, lo educativo se sitúa en el ámbito del ideal valioso pero sin conexión con la actividad educativa práctica. El propio Rousseau previene a sus posibles lectores en el prólogo del Emilio que no busquen en la obra un tratado de educación sino las fantasías de un visionario de la educación, que él no propone algo para ser llevado a cabo sino una idea que se justifica en sí misma, en su propia bondad absoluta.

Dejando aparte la naturaleza particular de los discursos utópicos (tan necesarios, por otra parte, para la educación), el pensamiento y la actuación pedagógica se construyen, normalmente, como conexión entre teoría y praxis. Se trata de una acción con discurso, esto es, pensada, consistente, consciente. Como toda acción posee el doble componente de *proceso* y *producto*: como proceso juega en ella un importante papel el *tiempo* (su duración, su organización en momentos, su naturaleza secuencial y progresiva); como producto ha prestado especial atención a la idea de *cambio* y a los contenidos y condiciones en las que dicho cambio debe ser alcanzado, apoyado y valorado.

2. El segundo gran componente de la perspectiva pedagógica de la educación se refiere a la *intencional*. El acto educativo que estudia y propone la pedagogía es un acto intencional. Lo es por dos motivos: porque es consciente (se toman decisiones conscientes) y porque está orientado a la consecución de un resultado (es una acción finalizada, regida por un objetivo). La

cuestión de la intencionalidad y la forma concreta en que se operativiza (cambios en las conductas, desarrollo cognitivo, competencias, capacidades...) ha traído consigo no pocos debates en el seno de las disciplinas pedagógicas. Se ha discutido la consistencia científica de esas propuestas, su legitimidad axiológica, la necesidad de consenso en el establecimiento de las finalidades, los diferentes modos y niveles de definir el "producto" educativo, etc. Aún hoy seguimos en esos debates.

3. En ese marco de la intencionalidad, no cabe ninguna duda de que la intención básica, la intención por excelencia de cualquier proceso educativo es el *perfeccionamiento del sujeto*. La idea de perfeccionamiento marca, a la vez, el lindero entre lo que es educación y lo que es un cambio intencional de otro tipo provocado en los sujetos por la propaganda, la influencia social, actuaciones de conducción o manipulación, etc. Planteada en términos teóricos y generales esta idea del perfeccionamiento parece clara. Las dificultades aparecen cuando tratamos de concretarla y aplicarla a procesos específicos de intervención educativa: ¿quién define o desde qué perspectiva se define la perfección a lograr?; ¿cuál es el contenido de la perfección buscada?, ¿qué dimensiones de los sujetos son las que se espera que éstos perfeccionen a través de los programas educativos?; dado que está claro que la bondad de los fines no justifica cualquier tipo de medio para lograrlos, ¿bajo qué condiciones ha de ser logrado ese perfeccionamiento?, ¿qué formas de influencia y/o presión hacia el fin buscado son legítimas y cuáles no?

Suele señalarse como condición básica para una buena educación el hecho de la *participación consciente y voluntaria* de los sujetos a los que se forma. Importante condición, aunque pudiera parecer contradictoria con el sentido obligatorio de la escolarización durante un largo periodo de la vida infantil.

4. Finalmente, las características señaladas en los puntos anteriores traen como consecuencia la *estructura normativa* de lo pedagógico. Frente a otras ciencias más descriptivas o explicativas, la pedagogía es normativa. En definitiva, esta característica sintáctica del saber pedagógico se refiere a que las disciplinas pedagógicas contienen permanentemente en su seno una doble dimensión: el ser de las cosas y su deber ser; la situación actual y la situación que se pretende alcanzar.

La pedagogía estudia los procesos vinculados a la educación no solo para poder describirlos mejor sino para saber actuar sobre ellos con mayor eficacia, para poder regular con mejor fundamento las acciones a desarrollar. Se estudia el aprendizaje infantil no para saber describirlo mejor, sino para poder actuar sobre él y mejorarlo. Para saber cómo planificarlo más ajustadamente, como adaptar mejor las propuestas educativas a las características de los sujetos. Para saber cómo mejorar aquello que se estudia. Esa es la dialéctica inmanente en el pensamiento y en las proposiciones pedagógicas. En ella se conjugan e interconectan tres plataformas: una *descriptiva y diagnóstica* (definidora del ser de la cosas, de su situación real), otra *normativa* (lo normativo aquí con sentido de deber ser: definición del estado deseable, de lo que se quiere alcanzar) y finalmente, otra *orientadora* (configuradora de la síntesis entre el ser y el deber ser, esto es, centrada en la definición de lo que habría que hacer para pasar de la situación actual a la deseable). Es a partir de estas tres estructuras epistemológicas (ser, deber ser, y posibilidad-método de alcanzarlo) como se construye el discurso pedagógico en sus diversas modalidades disciplinares. De la forma en que esas tres plataformas se combinen y articulen dependerá que dicho discurso se quede en puras palabras o se plantee como algo propositivo y viable.

Es la pedagogía de lo real y lo concreto, de lo posible. "*Real es solo aquella educación que se adecúa a las capacidades y posibilidades efectivas del educando y que no desconsidera las condiciones ofrecidas por la sociedad; concreta es aquella educación que se convierte en manifestación espontánea de las actitudes psicológicas y se adapta a las orientaciones sociales prevalentes. El problema del fin, del deber ser, queda claramente sobrepasado por el problema del poder ser, donde posibilidad significa la realidad de las condiciones que actúan en esa situación concreta y que producen la acción, el evento, que en lo que respecta al hombre, se denomina educativo. Si solo aquello que es posible es real, esto es realizable, la educación ha de adecuarse a las indicaciones psicosociológicas, y la pedagogía no podrá tener más que una autonomía limitada...*" (D'Arcais, 1982, pag.894-895). Esta integración se produce también, en el ámbito pedagógico, entre teoría y praxis, entre conocimiento y acción (de manera tal que aquel tiene sentido si y en la medida en que aplicado a la práctica es capaz de optimizarla o bien de surtir, a través de la práctica, un efecto perfectivo en los sujetos).

Partimos, pues, de una idea de pedagogía no nominalista sino vinculada a la práctica, construida desde una perspectiva mediadora entre el ser y el deber ser, comprometida con el deber ser, es decir, orientada a generar patrones de actuación que nos lleven a conocer mejor a los sujetos y los procesos educativos para poderlos mejorar. Desde esa perspectiva es como se desarrollan las pedagogías de infancia. Marcadas por un fuerte compromiso con la toma de decisiones bien fundamentadas y orientadas a la mejora de los procesos de desarrollo de los niños y niñas que se atiende. Vamos a ello.

Las pedagogías de infancia

¿De dónde surge, con qué mimbres se construye una pedagogía de infancia? No es fácil establecer el conjunto de dimensiones a tomar en consideración a la hora de intentar responder a esta pregunta. A finales del siglo pasado lo intentó Le Thanh Khoi (1986) con un pretencioso trabajo al que tituló *Toward a General Theory of Education*. La base de su razonamiento es que la pedagogía se estructura en torno a una intrincada red de variables que configuran la realidad social que llamamos educación. En su modelo, hay 7 variables que están a la base de la particular configuración que la educación y su transmisión adquieren en cada momento histórico: (1) los pueblos, grupos étnicos y sus lenguas que marcan el contexto de significados y expresiones mediante las cuales se refiere el conocimiento de la realidad y operativiza su transmisión; (2) el ambiente natural que define los particulares estilos de vida en base a los recursos disponibles, las condiciones de supervivencia, las estrategias de adaptación al entorno; (3) los modos de producción, es decir, la forma en que cada sociedad prepara y maneja las fuerzas productivas (físicas, intelectuales, morales) y los instrumentos de producción, así como la forma en que se regulan las relaciones de producción; (4) las ideas y los valores (que surgen, en parte, de los modos de producción y los legitiman y, en parte, también de otras fuentes de determinación axiológica o ideológica presentes en las sociedades: las clases dirigentes, la religión, los intelectuales, los medios de comunicación, etc.); (5) las estructuras sociopolíticas y el “aparato ideológico del Estado” (Althusser) desempeñado por las administraciones públicas que son las que, al final, fijan los procesos educativos formales y determinan los contenidos de la formación y los dispositivos de evaluación y reconocimiento; (6) la aparición de sujetos individuales capaces de crear opinión y transformar prácticas culturales o sociales (cada sociedad cuenta, afortunadamente, con personas pertenecientes al campo de la cultura, de la religión, de la filosofía, de la educación o de la política cuyo dinamismo intelectual o

cultural es capaz de transformar los modelos de vida del grupo social al que pertenecen); y (7) las relaciones internacionales (sean de dominio o de colaboración, de orden militar, político, económico o cultural) que transfieren modos de pensar y actuar, modelos de vida, dinámicas relacionales, prioridades, etc. que acaban modificando las tradiciones y convencionalismos de los países en su área de influencia.

Este esquema, al que habría que añadir la capacidad de impacto de las nuevas tecnologías y la ruptura de espacios y tiempos en el marco de la globalización, nos sirve para poder entender esa cualidad variable e histórica de los planteamientos pedagógicos vigentes en cada época y país. La educación es, por un lado, el producto de las variables estructurales (*Physis* y *Bios* de cada contexto) y sociales (étnicas, económicas, culturales, religiosas) que caracterizan a las naciones y los grupos, pero por el otro es la caja de resonancia de la presencia de sujetos carismáticos que son capaces de movilizar ideas y transformar prácticas. La historia de la Educación está llena de estos personajes. Cierto es que, en algunos casos, esa capacidad de influencia política o ideológica fue negativa y provocó fuertes deterioros sociales (el apartheid, el nazismo, las guerras religiosas) pero, en general, de quienes nos acordamos es de quienes con sus convicciones o sus prácticas educativas consiguieron saltos cualitativos en la forma de pensar y llevar a cabo la educación. Gracias a ellos podemos hablar de Pedagogías (en plural) de infancia.

Las pedagogías de infancia como respuesta a las necesidades sociales

“No hay viento favorable para quien no sabe a dónde va” (Séneca)

La educación infantil nació hacia mediados del S. XIX como un conjunto de iniciativas sociales destinadas a atender necesidades de los niños pequeños hasta ese momento desatendidas.

Ese sentido de respuesta a necesidades reales de niños reales configuró la filosofía de fondo de los primeros movimientos a favor de la infancia. Por eso, y dado que los problemas eran básicamente de tipo médico, de higiene, de alimentación y de cobijo, ésas fueron las formas iniciales de atender a la infancia. Por eso hubo muchos médicos entre los pioneros y, también, instituciones benéficas. Ciertamente la interpretación que se hacía de las necesidades era subjetiva y dependía mucho de quien la hiciera. Por eso abundaron también las visiones más *moralistas* de la necesidad de atención y hubo personas e instituciones religiosas comprometidas en esa *atención adoctrinadora* de los niños y niñas pequeños. Pero de todo el proceso histórico de desarrollo de la atención a niños pequeños lo principal a rescatar es, justamente, esa simbiosis entre “necesidad” y “respuesta”. Ésa es la primera exigencia para una adecuada política de infancia: establecer aquellos dispositivos que sirvan efectivamente para dar respuesta a sus demandas y necesidades. Cuando los dispositivos de respuesta a las necesidades de la infancia (y de sus familias) se alejan de las demandas reales es cuando podemos entrar en conflicto, organizando una educación infantil que acabe no dando una respuesta adecuada a las necesidades reales de los niños de ese lugar y ese momento concreto.

Por eso es fácil entender que las respuestas asistenciales y educativas a la infancia han ido variando con el tiempo. Casi siempre a remolque de lo que han sido las demandas y las presiones sociales que, a veces, exigían dispositivos de atención y otras se oponían a los que se les ofrecían. En todo caso, la incorporación formal de la etapa de Educación Infantil al Sistema Educativo se ha producido no sin debates importantes sobre el sentido que habría de tener y sobre la organización que habría de adoptar. En dos aspectos se ha notado especialmente esta evolución: su *reconocimiento* como algo positivo para todos los niños (y no sólo como acción benéfica dirigida a los más necesitados) y la selección de los *contenidos formativos* atribuidos al currículo de esa etapa.

El reconocimiento del valor de la Educación Infantil

La aparición de la infancia en las agendas políticas ha sido un fenómeno muy reciente. La fuerte tradición existente en las culturas occidentales en lo que se refiere al papel nutricional e insustituible de la familia (sobre todo en los primeros años) ha relegado a un segundo lugar las responsabilidades de los estados con respecto a la infancia. Dicho compromiso se había mantenido (y siempre de forma indirecta y claramente insuficiente) con relación a las situaciones de marginación o insuficiencia. Para esos casos se fueron poniendo en marcha desde antiguo políticas compensatorias que, normalmente, quedaban encomendadas a instituciones benéficas de tipo religioso y/o a los agentes de las políticas asistenciales.

Dos circunstancias han favorecido esta “cultura” de dependencia familiar:

- Por un lado, la permanencia de modelos familiares extensos durante toda la primera mitad del siglo (modelo que ha perdurado casi hasta nuestros días en las zonas rurales). Estos grupos familiares presentaban un contexto abierto en el que la presencia de adultos de diversas generaciones era una constante. Eso facilitaba la posibilidad de que los niños pudieran mantenerse en casa al cuidado de las personas mayores o que no asumían compromisos laborales externos.
- Por otro lado, la escasa incorporación de las mujeres al mundo laboral. Las mujeres han sido las encargadas habituales del cuidado de la familia y se han hecho cargo de la atención a los niños pequeños. No solía atribuirse este cuidado a una obligación del Estado sino que cada familia lo asumía como una de las obligaciones a las que había de hacer frente por sí misma y echando mano de los recursos disponibles.

Podría decirse, por tanto, que en las fases previas a la constitución formal de la etapa de Educación Infantil, la situación habitual ha sido la siguiente:

- Con relación a los niños más pequeños, la responsabilidad de su cuidado ha solido correr a cargo de las familias, sobre todo mientras se han mantenido estructuras familiares extensas. Sólo en los casos en que las familias no estaban en condiciones de atender adecuadamente a sus hijos, el Estado ha llegado a asumir una acción de complementación que se articulaba a través de sus políticas de beneficencia y, solo recientemente, también a través de las políticas de infancia destinadas al apoyo a las familias (y/o a las mujeres).
- Los progresos se están produciendo justamente en ese cambio de mentalidad con respecto al sentido e importancia (a eso que llamamos *reconocimiento*) que poco a poco se va atribuyendo a la etapa: ya no es algo que se entienda como compromiso y obligación de las familias sino algo a lo que las familias (la idea de que son los niños y niñas los detentadores de ese derecho está aún por asumirse de manera plena) tienen derecho. Y como quiera que se trata de un servicio no sencillo y que requiere de instituciones y profesionales preparados, ese derecho sólo puede hacerse efectivo a través de una fuerte implicación del Estado (que será quien ha de correr con los gastos y la articulación del sistema).

Así pues, el reconocimiento de la educación infantil se ha ido produciendo por el giro de 90º con que se ha ido considerando la acción educativa en este momento de la vida de los niños. Ya no prevalece esa idea de que *“donde mejor están los niños pequeños es en su casa con su madre”*. Las escuelas han dejado de ser ese lugar a donde llevan sus hijos *“aquellos que no pueden buscar otra solución mejor (como dejarlos con los abuelos, con alguna empleada o con su madre que*

dejaría de trabajar para atenderlos)”. Muy al contrario, las familias se pelean hoy en día por obtener una plaza en las escuelas infantiles. Cada vez existe más competencia para poder conseguir ese puesto. En definitiva, pese a la no-obligatoriedad de la escolarización, se ha ido generalizando esa necesidad de llevar a nuestros hijos a una escuela infantil desde muy pequeños porque esto es bueno para ellos.

Los contenidos formativos de la Educación Infantil

El segundo aspecto que marca la evolución de la *“idea social”* con respecto a la Educación Infantil tiene que ver con el sentido que se le otorga, es decir, para qué entiende la gente (quienes demandan puestos escolares para sus hijos pequeños) que se va a la escuela infantil.

Obviamente, ésta es una cuestión de mucha más sustancia pedagógica que la anterior. De ahí que en este aspecto los cambios sean más lentos y que el progreso se haya ido produciendo con no pocas contradicciones y retrocesos. Salvo en lo que se refiere a las instituciones con sentido asistencial y de *“guardería”* cuya función primordial parecía estar ya prefigurada en su propia denominación (guardar a los niños, tener cuenta de ellos mientras sus padres trabajan, o aprovechar el tiempo escolar para ofrecer a los niños pequeños un contexto de vida más adecuado a sus necesidades en lo que se refiere a la higiene, la alimentación o el trato), podríamos decir que, en general, los dispositivos de Educación Infantil nacieron, al menos en España, con una orientación claramente *“escolar”*.

De hecho, si recuperamos la historia de la educación de niños pequeños, cuando comienza a pensarse en una educación formal para ellos se hace desde la perspectiva de *“prepararlos”* para la escuela obligatoria. Por eso se plantea esta fase como una etapa de *“pre-escolar”* (de preparación para la escuela obligatoria). Es a partir de los años 70 que se comienza a revisar esa idea y a atribuir características particulares y propias al trabajo

escolar con niños pequeños (que tiene sentido en sí mismo y no sólo como preparación para momentos escolares posteriores). Se parte de la asunción de que los primeros años de la vida infantil constituyen un momento básico en su desarrollo y, así, se llega a la convicción de que son años esenciales para potenciar el desarrollo global de los niños a través de una acción institucional específica. Se superan, por tanto, los planteamientos asistencialistas y los de simple “preparación” y se dota a la etapa de educación infantil de una identidad propia (que incluye un currículo específico, unos profesionales especializados y unas instituciones diferentes).

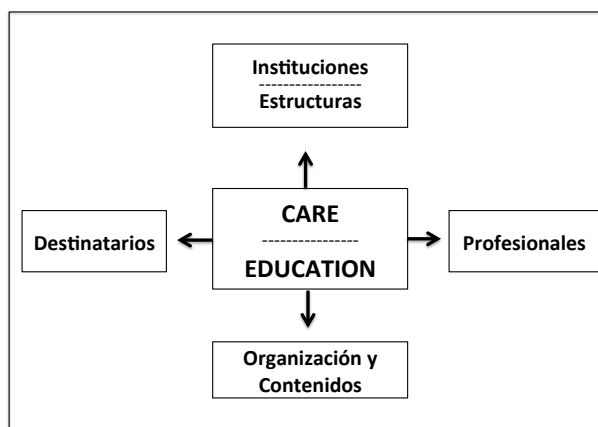
Podríamos decir, por tanto, que también en este aspecto del contenido educativo de la etapa infantil hemos ido cambiando con el paso del tiempo. No es éste el momento de entrar en qué contenidos concretos se han ido atribuyendo a la escuela infantil como dimensiones a educar. Esta es una cuestión muy dilemática y con respecto a la cual aún hoy día existen posiciones muy divergentes (sobre si debe prevalecer el juego como contenido básico y diferencial; sobre si lo más importante es la socialización del niño o lo son los aprendizajes; sobre si la potenciación de destrezas básicas a través de técnicas comportamentales puede ser conveniente o no; etc.). La conveniencia o no de que exista un *currículo oficial* para esta etapa escolar; los contenidos que tal currículo o, en su defecto, los Proyectos Educativos que se formulan deben incorporar; las modalidades organizativas más adecuadas para llevarlos a cabo, etc. constituyen puntos sensibles del debate internacional sobre la Educación Infantil.

¿Cuidados o educación? ¿Pedagogías de infancia o políticas de infancia?

Este es uno de los puntos de controversia en los que se ha ido moviendo el debate pedagógico sobre educación infantil. La cuestión básica es la propia naturaleza del dispositivo que se ofrece: si se trata de un cuidado sustitutivo de las familias (una forma de atender a los niños en los momentos en que las familias no pueden

hacerlo) o bien de un trabajo sistemático para propiciar su desarrollo. Pero, posiblemente, para adentrarnos en este tema con una visión más amplia convendría partir de un esquema en el que se señalen los vectores o dimensiones sobre los que el dilema cuidados vs educación, *care vs. Education*, se plantea. El cuadro nº 1 podría ser útil para enmarcar la discusión.

En definitiva, la opción por mantener una línea de actuación basada en los *cuidados* o hacerlo en una orientación basada en la *educación* (si es que tal dicotomía existe) afecta a todo un conjunto de elementos constitutivos de la orientación del enfoque pedagógico: destinatarios, instituciones, profesionales, actuación a realizar. Veamos cada uno de esos aspectos:



Cuadro n. 1. Dimensiones implicadas en la relación *care-education*. (Elaboración propia)

La primera de las cuestiones de partida de estos planteamientos es la identificación de quién es el *beneficiario* de los servicios a la infancia, si la familia o los propios niños.

Los *modelos basados en los cuidados* tienden a formar parte de políticas familiares y tienen como destinatarios de los servicios (y, por tanto, como detentadores del derecho a recibirlos) a las familias. Se trata de servicios que se ofrecen a las familias, y en particular a las mujeres, como una apuesta por mejorar la calidad de vida de los ciudadanos en general y la igualdad de oportunidades para las mujeres (que ellas puedan incorporarse al mundo laboral y profesional sin ver restringido su desarrollo personal por el nacimiento y cuidado de los hijos). Con esa intención se generan diversas iniciativas de apoyo

que implica atender a los niños durante el horario laboral bien directamente, bien subvencionando a las familias para que sean ellas las que establezcan la alternativa que les resulte más beneficiosa. En los *modelos educativos* los destinatarios de los servicios (y, por tanto, los detentadores de los derechos) son los propios niños. Teóricamente al menos, el sistema de la educación infantil no está destinado a facilitar la vida de las familias o la incorporación de las madres al mundo del trabajo. Pero, de todas formas, está claro que este aspecto no puede ser nunca desconsiderado. Y el sistema funciona deficientemente en aquellos países en que estas necesidades de las familias se desconsideran. En un espacio intermedio están los modelos más asistenciales. Aunque en ellos son los niños los destinatarios de la intervención, podría entenderse que también las familias acaban beneficiándose del dispositivo que se ofrece a sus hijos (porque se les atiende sanitariamente, se les alimenta, a veces se les ofrecen ayudas económicas para su atención en la casa, etc.).

Una segunda variable a considerar es la *instancia institucional* que va a llevar a cabo la acción.

En este apartado tenemos, por un lado, la diversa dependencia orgánica de las instituciones con una u otra orientación: ministerios de índole social en los primeros, ministerio de educación en las instituciones con una orientación educativa. Esta doble dependencia está creando no pocos problemas en los países en los que se pretende proceder a una fusión de ambos sistemas: la burocracia, el celo por mantener las propias competencias (y los recursos económicos vinculados a ellas), la propia tendencia a la homeostasis y a evitar los cambios, se han convertido en importantes escollos en los programas de integración de dispositivos. Pero suelen existir también notables diferencias tanto en la estructura física de los edificios como en el tipo de regulaciones a las que deben someterse. Con frecuencia, los centros de "atención" (sean guarderías, jardines de infancia, creches o cualquiera sea el nombre recibido) son estructuras sometidas simplemente a una autorización como "actividad comercial" otorgada a sus promotores. Solo muy recientemente se han ido promulgando normativas más exigentes para todas aquellas personas, sociedades o instituciones que deseen montar un centro para niños pequeños.

Un punto crucial en esta diferenciación es la que se refiere a los/as *profesionales* que van a atender a los niños pequeños en cada uno de los dispositivos.

Casi todos los países son mucho más estrictos en cuanto a las exigencias planteadas a quienes van a actuar como educadores que a los que han de hacerlo como "cuidadores". En algunos países uno de los problemas importantes que se ha de asumir en este proceso de integración es, justamente, esa falta de preparación de las personas que atienden a los niños (en algunos casos apenas si poseen estudios primarios). Bajo la mentalidad de que la atención a los niños implica simplemente su cuidado, en muchas ocasiones se ha ido reclutando personal con experiencia en el cuidado de niños (madres que deseaban un empleo, personas a las que les gustaba estar con niños pequeños, etc.) sin tomar en consideración qué estudios tenían o cuál era su preparación académica para desempeñar ese trabajo. Como quiera que su trabajo consiste en limpiar a los niños, alimentarlos (en algunos casos), entretenerlos y procurar que no se hagan daño, el hecho de contratar mujeres con experiencia en el cuidado de sus propios hijos aunque no tengan formación, parece coherente. En esos casos, la idea de "trabajo o desempeño laboral" ha solido prevalecer sobre la de "profesión". Las instituciones europeas han venido señalando la necesidad de que todos los profesionales que atiendan niños pequeños posean una formación de tipo universitario y que se prolongue, al menos, durante tres años después de los 18 de edad (es decir, que los futuros profesionales iniciarían su trabajo no antes de los 21 años y tras tres años de formación universitaria).

Finalmente, la diferenciación tiene que ver con el propio contenido de la atención, lo que se supone que se hace con los niños pequeños durante el tiempo que permanecen en las instituciones dedicadas a atenderles.

Está claro que "cuidar" niños es bien diverso de "educarlos" (aunque esta distinción con frecuencia es menos clara si uno analiza las actuaciones concretas que se llevan a cabo en un tipo de instituciones y otro). Pero hablar de un currículo y de unos contenidos formativos (con una especificación de los ámbitos a trabajar, con orientaciones metodológicas, con sistemas de observación, etc.) tiene sentido, obviamente,

únicamente si nos referimos a las escuelas y no a los centros de “cuidados”.

Cada una de ambas posiciones con respecto a la atención a los niños pequeños aparece así como una constelación de postulados políticos y de concreciones operativas que conllevan prácticas distintas en las diversas dimensiones señaladas. No creo fácil poder determinar cuál es mejor y cuál es peor. Siempre dependerá de qué es lo que se pretende conseguir y de cuáles son

las posibilidades reales de afrontar una atención completa y polivalente a los niños y niñas pequeños. Es obvio que tanto ellos como sus familias precisan de acciones dirigidas a su protección y cuidados pero también a su desarrollo educativo.

Si quisiéramos hacer un pequeño elenco de las ventajas de cada uno de ambos enfoques podríamos señalar aspectos como los siguientes.

Ventajas del modelo basado en los CUIDADOS	Ventajas del modelo basado en la EDUCACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Hace más flexibles los dispositivos al imponer menos condiciones tanto estructurales como profesionales. • Al tener un grupo de destinatarios más amplio (familias) permite desarrollar un tipo de planteamientos más integrados (uniendo lo escolar, lo asistencias, lo sanitario, etc.). • La regulación menos estricta y profesionalizada, permite modalidades de utilización de los dispositivos más flexibles. El servicio se acomoda mejor a las necesidades de los usuarios en horario, tipo de apoyo, modalidades de implicación de las familias. • Permite actuaciones de choque ante situaciones carenciales graves. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proyecta sobre los niños pequeños los avances pedagógicos que se han ido logrando en cuestiones de desarrollo de las habilidades y patrones de conducta (estimulación sostenida, desarrollo lingüístico, desarrollo motor, desarrollo lógico, etc.). • Posibilita poner en marcha un conjunto de experiencias más ricas y sistemáticas que las que podrían ofrecer las familias. • Al tratarse de un sistema más regulado, suele reunir mejores condiciones tanto en cuanto a infraestructuras y recursos como en cuanto al tipo de profesionales encargados de atender a los niños pequeños. • Es un recurso necesario e insustituible para propiciar la equidad y la igualdad de oportunidades entre todos los niños sean cuales sean sus condiciones sociales, personales o culturales.
Desventajas del modelo basado en los CUIDADOS	Desventajas del modelo basado en la EDUCACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> • Son modalidades de actuación que han evolucionado menos con el tiempo y el mayor conocimiento que se tiene de la infancia y su desarrollo. • Son sistemas herederos de una mentalidad más asistencial con respecto a las necesidades a atender. • Al ser menos exigentes tanto en lo que se refiere a infraestructuras como a profesionales, la aportación que se hace al desarrollo infantil está más limitada. • Son más susceptible de ser dejados en manos de la iniciativa privada y acabar dependiendo de los recursos económicos de las familias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Son modalidades de actuación que han evolucionado menos con el tiempo y el mayor conocimiento que se tiene de la infancia y su desarrollo. • Son sistemas herederos de una mentalidad más asistencial con respecto a las necesidades a atender. • Al ser menos exigentes tanto en lo que se refiere a infraestructuras como a profesionales, la aportación que se hace al desarrollo infantil está más limitada. • Son más susceptible de ser dejados en manos de la iniciativa privada y acabar dependiendo de los recursos económicos de las familias.

Cuadro n.2: Ventajas e inconvenientes de los enfoques *Care* y *Education* (Elaboración propia)

Afortunadamente, las políticas de infancia de la mayor parte de los países ha ido avanzando en la dirección de ir integrando poco a poco ambos modelos de forma que se complementen mutuamente. En 1995, el grupo de estudios del Consejo de Europa encargado de hacer balance y prospectiva sobre la situación de la Educación Infantil en Europa presentó su informe: *A Review of Services for Young Children in the European Union: 1990-1995*. Una de sus recomendaciones insistía en la necesidad de fundir ambas orientaciones (*Care* y *Education*) en una única que integra a ambas (*Educare*). De hecho, cuando se habla de Educación Infantil en el contexto internacional la expresión que se usa es la de *Early Childhood Education and Care*. Se busca así una fórmula en la que se ofrezca a los niños pequeños y sus familias no solamente cuidados sino también unos contextos educativos en los que ellos puedan crecer y desarrollarse de una manera integrada y sistemática. El cuadro nº 2 identifica las múltiples modalidades en que se puede atender a los niños y niñas pequeños.

Contextos Familiares
<p>A: En la propia casa del niño</p> <p>1.- Cuidado paterno-materno</p> <p>2.- Cuidados ofrecidos por personas distintas a los padres</p> <p>Cuidados por los familiares</p> <p>Cuidados por no familiares</p> <p>B: Cuidados en hogares para niños (centros familiares de día)</p> <p>1.- Hogares registrados y con licencia</p> <p>2.- Hogares no regulados.</p>
Contextos basados en la atención en Centros
<p>C: Programas por horas</p> <p>1.- Escuelas preescolares privadas para partes del día o de la semana</p> <p>2.- Programas compensatorios (tipo Head Start) para grupos marginales</p> <p>3.- Atención Escolar de preparación a la escolaridad formal</p> <p>D: Centros de atención a día completo</p> <p>1.- Centros relacionados con la Iglesia</p> <p>2.- Otros centros "sin ánimo de lucro".</p> <p>3.- Centros dependientes de los Estados</p> <p>4.- Centros propiedad de promotores particulares</p> <p>5.- Centros no regulados.</p>

Cuadro n.3: Taxonomía de contextos educacionales para

De todas formas esta integración de modelos conlleva una serie de condiciones que resulta importante considerar. Los países comprometidos en llevarla a cabo están encontrando serias dificultades, en unos casos políticas (por lo que pueda significar de alteración de las tradiciones propias de cada país o por lo que supone de cambio de mentalidad con respecto a la atención a la infancia), en otros de tipo burocrático (por la resistencia de los organismos implicados a ceder competencias y recursos que hasta este momento manejaban) y de infraestructuras y personal, esto es, de presupuestos (pues parece claro que cualquier cambio suele llevar consigo mayores inversiones). Tampoco los especialistas en Educación Infantil se muestran uniformes en sus valoraciones de los beneficios de la integración o de las condiciones en que ésta debería ser llevada a cabo. Entre las dificultades encontradas cabría destacar las siguientes:

- La primera consideración es que no basta con producir leyes para lograr la integración. Aunque las leyes son necesarias para establecer una estructura común, muchas veces existe un problema de culturas distintas en las institucionales y de diversas mentalidades en las familias y los profesionales lo que hace el proceso más lento y sensible. No se trata, por tanto, de una integración sólo física (llevar las guarderías a las escuelas infantiles o convertirlas en instituciones educativas) sino de integración de servicios: lo que se estaba haciendo en ellas se integra en un proceso de acción más amplio. Y otro tanto sucede con las escuelas, los servicios que se ofrecían deben ampliarse y reajustarse para poder atender a las necesidades completas de los niños y niñas (con frecuencia más pequeños y que requieren, por tanto, de otro tipo de atenciones).
- La alternativa de proponer las escuelas como sistemas de atención integrada a los niños no es suficiente en sí misma. Se trata de ver qué tipo de concepción del niño, de la educación y de la propia escuela nos sirve de punto de partida. Por eso se han de tomar en consideración los diversos modelos de concebir unos y otros como condición previa a la consecución de una integración exitosa.

- Un aspecto fundamental de este proceso de fusión es considerar que la integración en las escuelas infantiles de los niños más pequeños implica incorporar otro tipo de servicios que antes no existían o tenían escasa relevancia: por ejemplo los sanitarios, alimenticios, sociales, etc.
- No está siendo pequeño, desde luego, el problema presupuestario. Con frecuencia el hecho de cambiar de dependencia orgánica (pasar de Asistencia Social a Educación) está significando en algunos países una fuerte reducción de presupuestos.
- La cuestión presupuestaria no tiene sólo que ver con la dependencia orgánica sino con una ampliación de los destinatarios de los servicios. Mientras en el modelo de cuidados se atendía selectivamente a los sujetos o las familias que demandaban servicios, el modelo "educación" lleva consigo una generalización de la atención a toda la población infantil. Eso hace más difícil disponer de recursos poder atenderlos a todos con servicios de calidad. De ahí que mientras en las edades 3-6 (donde predomina la versión "educativa") los países logran cifras de cobertura muy amplias. Sin embargo en las franjas de edades inferiores las cifras son aún bajas, dependiendo del país.
- Un problema que están presentando algunos centros de "cuidados" reconvertidos a instituciones de "educación" es la dificultad para elaborar Proyectos Educativos. Su experiencia se había basado más en proporcionar atenciones concretas y ese salto a una atención pluridimensional y con planificación a medio y largo plazo les resulta costosa. También es, obviamente, un problema de formación. A veces, incluso de lenguaje.
- En general suele valorarse positivamente esta integración puesto que se ve positivo (en esta idea de la integración) el hecho de que al convertirse los centros de atención a la infancia en Escuelas Infantiles se ofrece a los niños la posibilidad de tener nuevas experiencias que les permitan la exploración y los aprendizajes. Pero suele mencionarse como aspecto negativo en este cambio el hecho de que eso puede conllevar una "escolarización" prematura y una mayor carga de autoritarismo.
- Desde luego, el tema de los *profesionales* resulta muy importante en este proceso de fusión. Y lo es desde varios puntos de vista: por un lado, los profesionales de la educación, muchos de ellos formados en las carreras de

magisterio o pedagogía, presentan dificultades para hacerse cargo de tareas que no forman parte de las cosas en que ellos se formaron (cambiar y limpiar a los niños, alimentarles, etc.); por otra parte, la integración de los servicios requerirá, con toda seguridad, la definición de un nuevo perfil profesional de las maestras en el que se integren los conocimientos más vinculados al cuidado de los niños (sanitarios, de limpieza, de alimentación, etc.) con los más específicamente educativos. Se requerirá de un/una profesional que, además, esté en condiciones de analizar más holísticamente la actuación con respecto a los niños (abarcando su familia, los espacios, el contexto en que se mueve, las diversas dimensiones de su desarrollo, etc.). Como ya hemos señalado, la propuesta general en Europa es que sean profesionales de nivel universitario y con, al menos, tres años de formación después de los 18 de edad.

En resumidas cuentas, podríamos decir que tanto los modelos basados en los cuidados como aquellos orientados al desarrollo educativo de los niños y niñas pequeños tienen mucho que aprender unos de otros. Y que, efectivamente, la integración de ambos no será posible a no ser que no se fundan los objetivos y procedimientos utilizados en ambos. No se puede decir que convertir todo en estructuras educativas vaya a resolver los problemas que afectaban a las instituciones montadas para cuidar a los niños pequeños. Como se trata de no desatender las funciones que cada uno de ellos cumplía por separado (si las nuevas escuelas infantiles dejaran de prestar atención a los problemas de las familias y al de la integración laboral de las mujeres, no habría merecido la pena todo el proceso de integración), el nuevo tipo de recursos institucionales y profesionales que se establezcan habrá de estar en condiciones de asumir tanto la dimensión cuidado como la dimensión educación. Por eso conviene hablar de *políticas de infancia*. La escuela infantil puede ser un elemento clave de esas políticas pero debe haber necesariamente otros agentes que atiendan a las múltiples dimensiones en que se plantean las demandas y necesidades de niños y familias. Son demandas que tienen que ver con la salud, con la alimentación, con el ocio, con la facilitación de la igualdad de género, con la

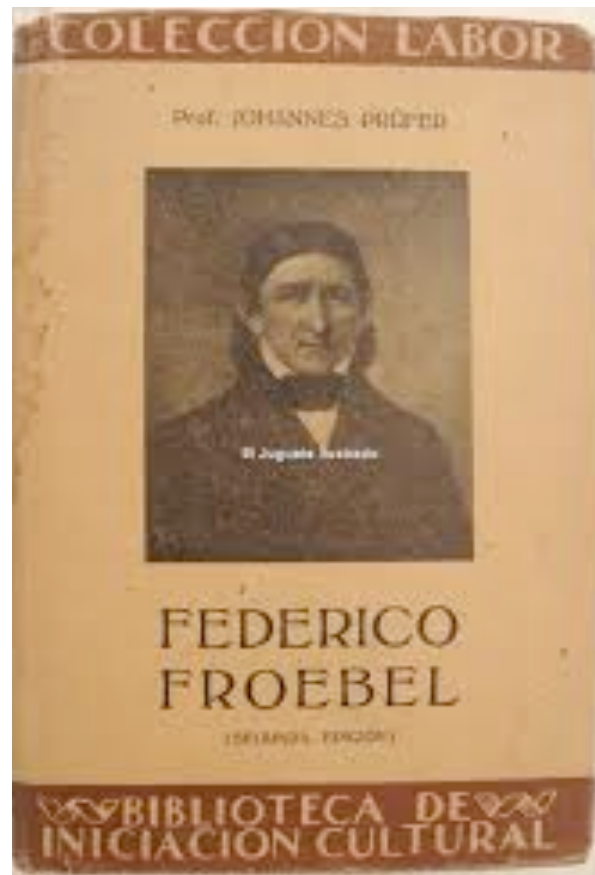
incorporación de las mujeres al mundo laboral, y, en general, con la calidad de vida. Todo ello requiere de políticas de infancia que vayan más allá de la escolarización.

Naturalismo vs. Instrucción (Juego vs. Alfabetización).

El segundo eje en torno al cual ha girado la atención a los niños pequeños es el que se refiere al contenido mismo de la atención proporcionada, lo que supuestamente se debe hacer con los niños y niñas que acuden a las instituciones o servicios dedicados a su cuidado. El objetivo debe ser controlar su desarrollo e imbuirlos de pautas culturales y sociales o, situados en otro enfoque, crear un ambiente que promueva el desarrollo natural del niño. Esto es lo que Genishi, Ryan, Ochsner y Yarnall (2001) han propuesto como el contraste entre el planteamiento del filósofo Locke (tratar al niño *tanquam tabula rasa*, esto es, como si él / ella fuera un recipiente vacío que debe ser llenado) y el enfoque de Rousseau (considerarlo como alguien que tiene que ser dejado libre de ataduras para que pueda desarrollarse de forma autónoma). Con esas palabras u otras, ambas perspectivas de educación siguen subsistiendo hasta hoy en día.

La mayor parte de los sistemas de atención a los niños pequeños, especialmente aquellos más orientados a una visión escolar de la educación infantil, hicieron predominar la visión instruccional y alfabetizadora. Al menos en España, los dispositivos generados por las políticas de infancia nunca fueron exclusivamente asistenciales. Incluso las iniciativas a favor de los niños pobres solían ser completadas con la educación formal y casi sistemática de las primeras letras y las nociones de la religión y la moral. Este objetivo de superar la mera función asistencial de escuelas infantiles comenzó a aparecer desde el principio. En 1866, Julián López, Director de las Escuelas Infantiles en Barcelona, escribió que *"nuestras escuelas infantiles no tienen nada en común con las escuelas infantiles que se encuentran en algunos países extranjeros donde los niños son instruidos memorísticamente"*, e invitó a todos

a seguir los pasos de Montesino que proponía la educación infantil como un desarrollo de la inteligencia, los sentidos y el cuerpo." (López Catalá, 1866)



La influencia de Froebel en los albores de la educación infantil española fue muy importante, sobre todo porque se llenó de contenido educativo la idea vaga e indefinida de la asistencia infantil prevista por los pioneros. Herencia Frebeliana fue la importancia otorgada a la higiene, la atención a las necesidades psicológicas de los niños, así como a sus demandas de afecto, el papel otorgado al juego como potenciador del desarrollo, la necesidad de formar a los profesionales, etc. Pero, Froebel fue introducido en España por los pedagogos liberales y fue adoptado como marco ideológico de los movimientos nacionalistas, lo que provocó el rechazo por parte de los conservadores y los partidarios de una idea más tradicional de la educación. Los conservadores declararon que Froebel había cometido tres grandes errores: *"afirmar que un niño es bueno por naturaleza, plantear que la educación es clave para el desarrollo natural de las*

personas como seres racionales, y defender que hay que respetar siempre la libertad del niño". Para la pedagogía conservadora de aquellos tiempos, eran ideas peligrosas: la educación infantil se concebía como un proceso destinado a transformar el niño en adulto, algo que le debía llevar a superar las debilidades innatas que su estado (la infancia) acarrea. Algunos pedagogos conservadores creían que esa idea de que la educación debe dejar que el niño crezca y facilitar su desarrollo autónomo era, simplemente "*la negación de todo el sistema pedagógico*" (García Navarro, 1916).

La influencia de Froebel continuó con María Montessori, que vivió en Barcelona desde 1918.



Maria Montessori

Muchas escuelas, generalmente de élite, adoptaron el sistema Montessori. Se valoraba mucho el enfoque científico que Montessori había dado a su programa educativo y la variedad de materiales utilizados. Se valoraba también la relevancia otorgada a la educación de los sentidos, a la manipulación de objetos y a la experimentación libre de los niños. Ideas

todas que rápidamente fueron adoptadas por las escuelas más avanzadas.

Buena parte de la Pedagogía de infancia europea bebió de las mismas fuentes: Dewey, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori... Eso y el hecho de que algunos de ellos fueran médicos, así como el sentido asistencial dado a la atención de la niñez, les hizo dar mucha importancia a la salud de los niños, a sus hábitos de alimentación y limpieza. Se centraron más en el contenido de la educación que en los contextos donde ésta se producía.

Fue con la llegada del padre Manjón cuando, al menos en España, se desarrolló una propuesta con sus propias características pedagógicas: lecciones al aire libre, uso de juegos como recurso didáctico, artesanías como proceso de desarrollo de las habilidades, uso del teatro hecho por los niños como herramienta de aprendizaje, etc. Su propuesta pedagógica tuvo mucho éxito y cuando murió,



Padre Manjón

en 1923, ya había 400 escuelas Ave María por toda España, algunas de las cuales todavía siguen funcionando hoy en día.

Durante el siglo 20, la Educación Infantil española progresó de una manera incierta, con algunas experiencias modélicas y muchas de baja calidad. Sin embargo, las corrientes de innovación pedagógica que siguieron (el movimiento de la Escuela Nueva, las nuevas escuelas freinetianas, montessorianas y decrolianas, la Institución Libre de Enseñanza, los movimientos de renovación pedagógica, y un largo etc.) fueron un soplo de aire fresco a la educación de la niñez. Los juegos y actividades libres de los niños adquirieron un gran valor, se promovió un intenso contacto con la naturaleza, mejoraron los recursos didácticos y la experimentación sensorial. Aunque no en todas las regiones por igual, la educación alcanzó un buen nivel.

La llegada del régimen franquista supuso un frenazo en el progreso pedagógico alcanzado hasta entonces. La pedagogía española tradicional se recuperó y lo anegó todo. Cualquier iniciativa que llegaba del extranjero era rechazada sin paliativos. Un concejal del Ayuntamiento de Barcelona, escribió lo siguiente en el diario La Vanguardia el 17-IX-39,

"Tenemos que lograr la transformación de esa educación que se ha dado en llamar española, aunque es española sólo por su residencia ... resultó ser tan solo el reflejo de las orientaciones extranjeras de Pestalozzi y Froebel, de Decroly y Montessori ... y se inspiró, en exclusiva, de las nociones de la Revolución Francesa de libertad, igualdad y fraternidad, a través de lo cual se llegó a la escuela sin Dios "

Muchos maestros fueron depurados, cuando no simplemente aniquilados. La tres ideas básicas del régimen de Franco, "patria, religión y familia", junto con la gran influencia de la Iglesia católica, constituyeron un escenario perfecto para volver a una idea de la educación de la niñez muy vinculada a la familia, a la instrucción y a las ideologías moralistas, así como, por supuesto, a un estilo educativo autoritario. "Con respecto a la educación pre-escolar, escribió Bohigas en 1943, la acción educativa se limita a la esfera

de la familia y la de la Iglesia ... No debemos descuidar estos años: sería como entregar la formación de nuestros hijos a las influencias extrañas; durante estos años, los niños pertenecen casi exclusivamente a la familia. La familia es la única responsable y su acción puede salvar a sus hijos" (Montes I Pujol, 1990)

La llegada de la democracia significó un nuevo giro a los planteamientos pedagógicos de la educación infantil en España. La influencia europea, sobre todo italiana, era fuerte y la sociedad española fue poco a poco asumiendo la importancia de la educación temprana para fortalecer el desarrollo del bebé y enriquecer sus experiencias tanto en el ámbito intelectual, como emocional y social. Por eso, cada vez más, la atención educativa proporcionada a los niños pequeños se concibe como una acción que crea contextos enriquecedores donde todos los niños pueden desarrollar sus capacidades de forma equilibrada y sentirse felices.

Los Nuevos retos de las pedagogías de infancia

Llegados a este punto, tenemos que reconocer que la Pedagogía (las pedagogías) de Infancia está en un momento dulce aunque muy exigente. Los últimos tiempos han sido pródigos en novedades relevantes tanto en lo que se refiere al conocimiento de los mecanismos que dirigen y condicionan el desarrollo infantil (neurociencias), al papel de la educación infantil en el desarrollo posterior de los sujetos tanto en su vertiente personal como escolar (Katy Silva, 2008; Proyecto Starting Strong III, 2013), a la disponibilidad de nuevas herramientas educativas en forma de metodología (especialmente el trabajo por proyectos y la revalorización del juego), a los nuevos contextos formativos de los profesionales (el aumento a 4 años de los estudios de magisterio ha supuesto una respuesta positiva a un vieja demanda del sistema educativo en España).

Pero, siguiendo con el razonamiento sobre el que se ha construido este texto (que las pedagogías de infancia han ido reconstruyéndose a medida que cambiaban las necesidades y demandas sociales) más allá de esos cambios, se han producido alteraciones muy sustantivas en la sociedad. Cambi (2006, pag. 213) se refiere a tres fenómenos emergentes que han cambiado los planteamientos pedagógicos:

1. El fortalecimiento de las corrientes *feministas*.
2. La nueva sensibilidad *ecológica*.
3. La creciente *multiculturalidad* creada por los movimientos migratorios.

Los tres componentes constituyen, efectivamente, grandes modificaciones en el ecosistema educativo. El tema del *feminismo* afecta a la pedagogía infantil por un triple motivo: (a) porque la mayor parte de las profesionales de la educación infantil son mujeres; (b) porque la educación infantil está muy vinculada a la conciliación de la vida familiar y laboral y eso afecta en gran manera a su condición femenina y a la misión que cumplen como profesionales y (c) porque la problemática de la igualdad de género es uno de los contenidos educativos que ellas deben trabajar con sus niños superando los modelos sexistas y combinando la pedagogía de la diferencia con la de la igualdad entre los sexos.

La aparición de los movimientos *ecológicos* ha supuesto un retorno al contacto con la naturaleza, algo que la educación infantil, afortunadamente no abandonó nunca. Se trata de otro amplio espacio de educación que incluye conocimientos y actitudes. También compromisos tanto individuales como institucionales. Probablemente nos falta una conexión más fuerte entre pedagogía y ecología, entre educación y ambientes sostenibles. Se trata de reencontrarnos con nuevos modelos de conexión entre escuela y territorio, entre cultura académica y cultura local. Aquella metáfora que hace ya más de 30 años dio título a un libro de Franco Frabboni (1980), *El primer abecedario el ambiente*, y que constituyó el libro de cabecera de muchos

profesores, vuelve a aparecer como el slogan de un nuevo paradigma pedagógico que supone toda una transformación de las propuestas educativas: escuelas ecológicas, mentes ecológicas, recursos ecológicos.

Finalmente, los constantes movimientos migratorios producidos a lo largo de todo el siglo pasado han cambiado sustantivamente las características de las familias y de los niños y niñas que reciben educación infantil. La progresiva interculturalidad exige nuevas respuestas educativas que busquen los comunes denominadores de poblaciones cada vez más polícromas en sus creencias, modos de vida, modos de expresión y sistemas relacionales. La escuela está siendo llamada nuevamente a la construcción del consenso social, un consenso que debe comenzar desde la infancia. Nuevamente, como se decía en relación a la problemática del género, la interculturalidad va a exigir pedagogías de infancia que sepan combinar la diferencia con la igualdad, que sean capaces de propiciar modelos educativos capaces de afrontar aspectos tan cruciales en el desarrollo de los sujetos como es la equidad, el respeto a la diversidad y, a la vez, la necesidad de una convivencia rica.

Son los grandes retos de las nuevas pedagogías de infancia.

Referencias bibliográficas

- Bohigas, F. (1943). Orientación pedagógica. ¿La educación a quién corresponde?, *Consigna*, nº. 34, año III, Pg. 23.
- Cambi, F. (2006). *Las pedagogías del S.XX*. Madrid: Edit. Popular
- Flores d'Arcais, G. (1982). *Nuovo Dizionario di Pedagogia*. Roma: Edizioni Paoline.
- Frabboni, F. (1980). *El primer abecedario, el ambiente*. Barcelona: Fontanella.
- García Navarro, P. A. (1913). *Manual teórico-práctico de educación de párvulos según el método de los Jardines de Infancia de F. Froebel*. Madrid: Imprenta Hernando. Pg. 35.

- Genishi, C.; Ryan, S.; Ochsner, M.; Yarnall, M.M. (2001). Teaching in Early Childhood Education: Understanding Practices Through Reserach and Theory, in V. Richardson (Edit.). *Handbook of Research on Teaching. Fourth Edition*. Washington: AERA, Pg. 1175-1210.
- González Agapito, J.(1991. Educación Infantil e Industrializacion en Cataluña. En *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación*, nº 10, Pg.. 135-154
- Harms, Th. y Clifford, R. (1993). Studying Educational Settings, en B.SPODECK (Edit.). *Handbook of Research on Education of the Young Children*. New York: MacMillan. Pg. 477-492.
- Khôi's, Lê Thành (1986). Toward a General Theory of Education, en *Comparative Education Review*, 30 (1), Pg. 12-29.
- Montes i Pujol, J. (1990). La Educación Preescolar en España desde el final de la guerra civil hasta los años 60. *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación*, nº. 10. Pg. 155-185
- OCDE (2013) Starting Strong III - A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care. <http://www.oecd.org/edu/school/startingstrongiii-aqualitytoolboxforearlychildhoodeducationandcare.htm> (revisado el 27-XII-2013)
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2008). *Effective Pre-school and Primary Education 3-11 Project (EPPE 3-11) Final report from the primary phase: pre-school, school and family Influences on children's*
- VOLPI, C. (1981). Socializzazione infantile e Scuola di base: il problema delle regole educative, en Gozzer, G. y otros: *Oroscopo per la Scuola Primaria*, Armando. Roma.

Artículo concluido 10 de diciembre de 2013

Cita del artículo:

Zabalza Beraza, M.A. (2013): Pedagogía(s) de Infancia. RELAdEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil),Vol. 2(3),pp. 17-36. Publicado en <http://www.reladei.net>

Acerca del autor



Miguel Angel Zabalza Beraza

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Santiago de Compostela, España

Mail: miguel.zabalza@usc.es

Miguel A. Zabalza, Doctor en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid. Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela y profesor visitante de universidades de Europa e Iberoamérica. Director del grupo de investigación GIE (GI-1444). Presidente de la Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria (AIDU) y del Instituto Latinoamericano de Estudios sobre la Infancia (ILAdEI). Es especialista en Educación Infantil y ha publicado, individualmente o en colaboración, más de 100 libros y artículos sobre diversas temáticas educativas.