

La pedagogía en las escuelas infantiles

Como lugar de encuentro de desigualdades

Lutgarda Reig

A finales de los años sesenta, y empujados por el desarrollismo que necesitaba mano de obra femenina, las mujeres de nuestro país, y especialmente las profesionales, salen de sus casas hacia el trabajo, o bien no lo abandonan al casarse, como se acostumbraba en la década anterior. Surgen entonces los primeros jardines de infancia (así se les llamaba) como apoyo a las necesidades familiares.

Hay que advertir que por toda nuestra geografía siempre han existido instituciones benéficas que acogían a niños cuyas madres por imperativos de supervivencia necesitaban ganarse el sueldo fuera de casa; éstas son las guarderías que siempre se ubicaron en barrios periféricos de las grandes ciudades.

Así pues, tenemos dos instituciones, con niños dentro pero con finalidades distintas: una era de asistencia al binomio madre/hijo; la otra, un lugar en donde el niño era protagonista, en donde la decoración, los tiempos, los espacios, actividades, etcétera, estaban planteados al servicio de sus intereses. Esta es la protagonista de nuestra reflexión.

Desde los intereses del niño fue emergiendo la escuela infantil; ante el asombro de los adultos del centro, poco a poco, y dejándose llevar por la demanda de los pequeños, se encontraron: 1º que ellos eran educadores aunque el Ministerio de Educación y Ciencia no se lo dijera; 2º que las actividades de los niños tienen un fundamento psicológico. Todo era un preguntarse ¿por qué?, ¿para qué? Fue una época, la de los años setenta, muy creativa, estaba naciendo la etapa educativa de 0-6 años. Se fueron perfilando los contenidos de la escuela infantil, se buscaron plataformas de encuentro, congresos, conversaciones, intercambio de experiencias, etcétera. Se estuvo abierto a la demanda de los niños, se buceó en sus verdaderas necesidades, se indagó en sus intereses y fue emergiendo una pedagogía infantil surgida desde abajo (¡desde la cuna educamos!, era el grito) y favorecida por la marginalidad que ofrecía el MEC.

Estas investigaciones llevaron a dos puntos nodales: a) los bebés, los niños menores de dos años ¿los cuidamos solamente?, ¿somos nodrizas cualificadas?, y b) los niños de cinco años: ¿los preparamos para que triunfen en el sistema escolar que les aguarda? o ¿les mantenemos en su ritmo madurativo?

La primera pregunta nos la resolvió Piaget con sus estudios sobre el desarrollo de la inteligencia; pero la segunda pregunta era peliaguda y se fueron adoptando sucesivas respuestas:

a) Debemos llevar al niño por el camino de sus intereses. Se insistía y ponía el énfasis en el respeto a los niveles madurativos de los niños, «tiempo tendrán de aprender y ser engullidos por el sistema». Fue un momento de profundo respeto al niño; se le dejaba ser peculiar, y en su peculiaridad se complacían los padres y educadores. Se les dejaba hacer; por ejemplo: se vestían como deseaban, elegían en casi todo; se les preguntaba su opinión

continuamente y se cambió la reprimenda espontánea por el razonamiento. Era como si los educadores y padres ante la uniformidad de la dictadura se opusieran con multitud de niños diferentes y diferenciados.

b) A medida que los niños llegaban a EGB se vivía con ellos las dificultades que suponía el encuentro entre ambientes tan diferentes: las escuelas infantiles y la básica. Con el paso de los cursos, se estimuló, se motivo algo más a los niños de cuatro años y se comprobaba que se maduraba más rápidamente y la autoestima de cada pequeño aumentaba y, por tanto, a la etapa obligatoria pasaba más seguro y con más posibilidades de éxito. Fue la etapa de la sistematización de objetivos. En el que se insistió más en lo cognitivo y el adiestramiento de las grafías. Se quería lograr niños no sólo peculiares sino además técnicamente competentes (¿yupi?).

c) Como todo es susceptible de mejora, la segunda vía parecía forzada y carente de imaginación; buscando y revolviendo, intercambiando y experimentando, se llegó al juego espontáneo en el niño. Se observó al pequeño en todos sus movimientos y redescubrimos que en el juego se encontraban todas las quintaesencias del desarrollo armónico y global del que siempre vamos detrás. En el juego, el niño ejerce la espontaneidad, capacidad de decisión, experimentación, asunción de error, resolución de conflicto, creatividad, simbolización...; por tanto, dando la posibilidad a cada niño de recrear en el aula juegos, se obtiene el niño sano que deseamos y que en la primaria consiga resultados satisfactorios (¿será que lo preparamos para el ocio?).

En esta secuencia de metodologías aparece el Plan Experimental de la etapa 0-6 años, lanzado por el MEC y que servirá como banco de pruebas para luego generalizarlo a toda la población infantil cuyos padres demanden estos servicios, ya sea a través de la escuela pública o a través de la Red de Centros Privados, pues la etapa 0-6 es considerada ya por la Administración como etapa educativa «per se» y no subsidiaria de la siguiente.

Es ahora, en el momento de la extensión, en el momento que parece se van a generalizar las investigaciones que se han llevado a cabo en estas escuelas «pilotos», cuando salta **una gran duda**: esta pedagogía, la de la tercera opción que es donde estamos, ¿sirve para todo tipo de niño? o ¿viene dada por que ha nacido en un niño pequeño burgués o profesional en donde los niños están muy estimulados por su entorno de origen?

¿Puede servir para los niños de la periferia de las grandes ciudades, en donde los padres están agobiados, por

- el sueldo corto, con amenaza de paro, o en paro.
- las casas pequeñas y lejos de su trabajo.
- las madres con doble jornada, con trabajo dentro y fuera de casa.
- en ciudades nuevas, sin identidad, sin arraigo.
- invadidos por la TV o el video, que los hace pasivos en su descanso y ocio?

En este entorno, nervioso, sobreexcitado, los niños, o al menos una gran cantidad de ellos, suelen presentar síntomas de descentración y dispersión; poco vocabulario y mal pronunciado, muy agresivos; invadidos por las marcas y estereotipos; muy sedentarios en sus costumbres; con pocos hermanos o amigos de su edad, etcétera.

Es en este momento cuando nos preguntamos si realmente esta pedagogía del juego, por rincones tan querida y mimada por las altas instancias, no será una metodología pensando desde el niño de capas medias, desde el niño acomodado; una metodología para niños que van a ser estupendos, porque su origen es estupendo y no transportable al

niño de entorno pobre o deteriorado, a quienes frecuentemente la escuela infantil puede intervenir muy directamente como factor de compensación.

Es aquí, frente al niño con riesgo social, frente al niño de ambiente «cutre», frente al niño con carencias afectivas, frente al niño sin recursos estimuladores, etcétera (y que por cierto no es un número desdeñable, sino que estadísticamente es un porcentaje notorio), es frente a este niño cuando la escuela infantil pública se debería preguntar por su papel compensatorio, pues es en esta etapa de la educación en donde las lacras sociales pueden ser mejoradas, en donde se puede lanzar una serie de recursos que el niño incorporará a su personalidad para siempre.

Por todas estas razones, y teniendo en cuenta que las currículas son para todos, deberíamos, los maestros, empeñarnos en buscar métodos compensatorios eficaces, en que eso de la igualdad de oportunidades fuese una realidad o al menos una preocupación constante.

He aquí un nuevo reto para la escuela infantil pública.