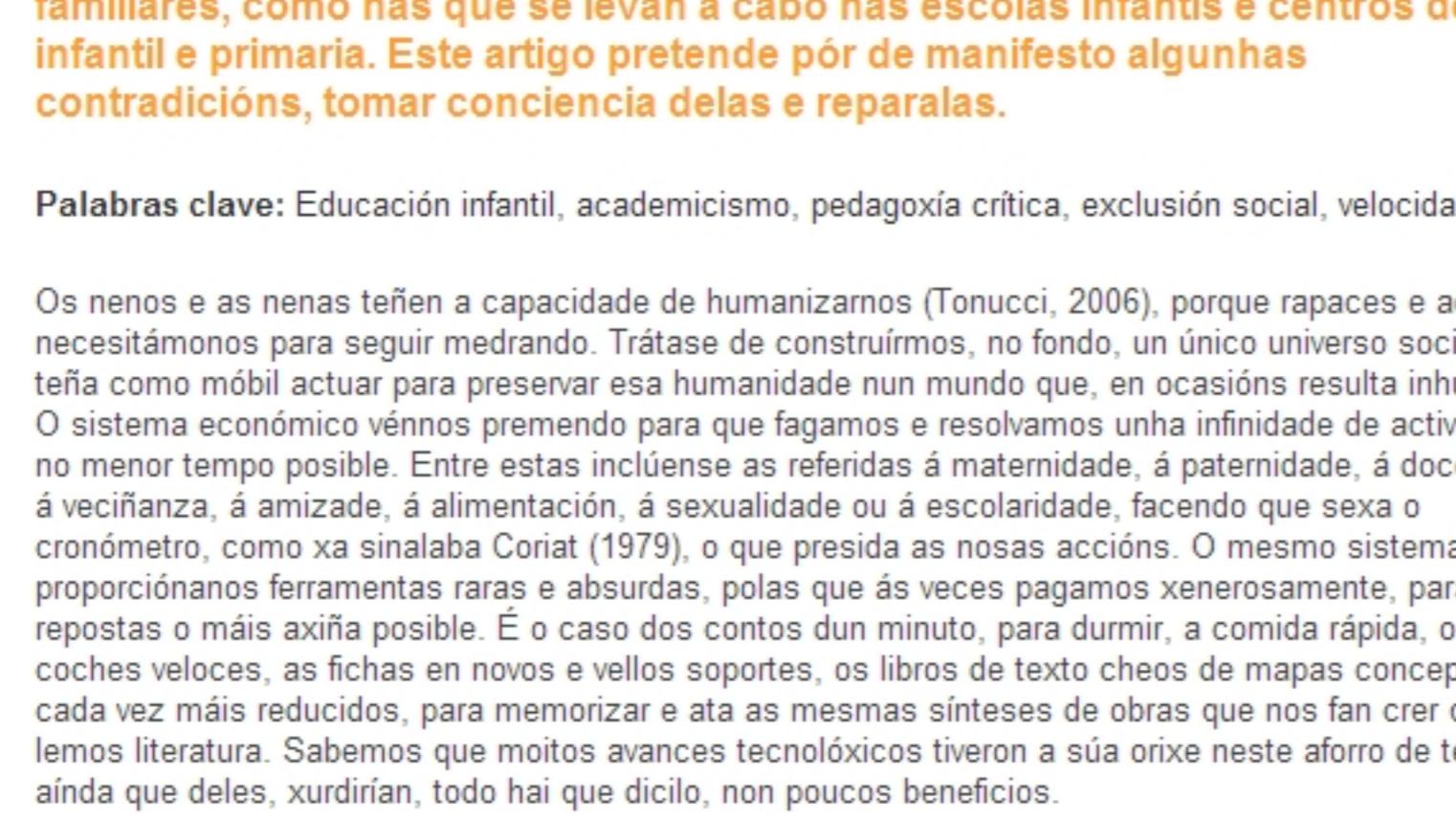


Educación infantil ou o culto á velocidad

Concepción Sánchez Blanco, Universidade da Coruña, concha@udc.es



A presa que nos envolve é unha violencia estrutural que atura a infancia a miúdo, tanto na vida familiar como na escolar. Facer as cousas no menor tempo posible converteuse nunha demanda e nunha expectativa desde o mesmo instante do nacemento, que se vai peggando á identidade dos suxeitos conformándoa desde ben cedo. Pero a rapidez coa que hai que lixuar a actividade cotiá crea e acentúa a distancia social entre o adulto e o rapaz, cando deberán estar intrínsecamente unidos, porque un non se pode concibir nin reconstruir sen o outro. O fenómeno evidénciase, tanto nas prácticas familiares, como nas que se levan a cabo nas escolas infantis e centros de infantil e primaria. Este artigo pretende por de manifesto algunas contradiccións, tomar conciencia delas e reparalas.

Palabras clave: Educación infantil, academicismo, pedagogía crítica, exclusión social, velocidad.

Os nenos e as nenas teñen a capacidade de humanizarnos (Tonucci, 2006), porque rapaces e adultos necesitámonos para seguir medrando. Trátase de construímos, no fondo, un único universo social que teña como móbil actuar para preservar esa humanidade nun mundo que en ocasións resulta inhumano. O sistema económico vénnos premiando para que fagamos e resolvamos una infinitude de actividades no menor tempo posible. Entre estas inclúense as referidas á matemática, á paternidade, á docencia, á vecinanza, á amizade, á alimentación, á sexualidade ou á escolaridade, facendo que sexa o cronómetro, como xa sinalaba Conat (1979), que presida as nosas accións. O mesmo sistema proporcionaños ferramentas raras e absurdas, polas que ás veces pagamos xenerosamente, para dar repostas o máis axiá posible. É o caso dos contos dun minuto, para dormir, a comida rápida, os coches veloces, as fichas en novos e vellos soportes, os libros de texto cheos de mapas conceptuais, cada vez máis reducidos, para memorizar e ata as mesmas sínteses de obras que nos fan crer que lemos literatura. Sabemos que moitos avances tecnolóxicos tiveron a súa orixe neste afoso de tempos, ainda que deles, xurdíronse, todo hai dicilo, non poucos beneficios.

Agora ben, ao trasladar estas urgencias á nosa vida coa infancia, estamos contribuíndo a que a velocidad se instale como parte da identidade infantil. Temos excesiva presa para que solten o peito, para que durman sós e pasen todo a noite dun tirón, para que deixen o cueiro, que empiecen a andar, superen canto antes a adaptación á escola, aprendan a ler e escribir, e ata para que queden na casa sen a vixilancia dun adulto, ou ao coñadío dalgunha irmán ou irmá menor. Nenos e nenas chave, nenos e nenas axenda, que veñen ilustrar este grave problema que afecta, cada vez máis, á vida social, e por conseguinte, á vida diaria. Non obstante, mentres que algúns cambios se suceden vertiginosamente, outros fican ausentes ou fano de modo moi minorado. Teríamos que bulir para solucionar problemas tan severos e críticos, como a fame no mundo, a distribución desigual da auga, ou a falta de medicamentos para combatir enfermidades curables nos países pobres e evitar a morte de tanta xente.

Escolas rápidas, nenos e nenas veloces?

A síndrome da rapidez que dana a escola, sobreven como consecuencia dunha autoestima erroneamente alimentada entre os seus membros ou no propio sistema, con base no feito de sentirse eficaz. Isto é, ser capaz de facer no mínimo tempo posible o maior número actividades con resultados visibles, de xeito óptimo e co menor custo económico. E representa un problema ben serio que compe atalar, pois en educación a rendibilidade económica nunca deberá desprazar a rendibilidade social. Temos unha presa excesiva por adiar a aprendizaxe académica dos nosos nenos e nenas. Engañámonos coa idea de que deseito acadamos unha escola máis eficaz, que aproveita ao máximo as capacidades intelectuais da infancia, cando logramos alumnos e alumnas atestados dunha información sometida ao valor de mercadoría. Como se iso fose unha mostra inequívoca da súa intelixencia cando son incapaces, verdadeiramente, de procesala pola súa conta, falta de relevancia e resonancia efectiva nas súas vidas. Non hai nin que dicir que todo iso representa unha fonte inesgotable de enfrontos fracasados na comunidade escolar e no sistema educativo en xeral.

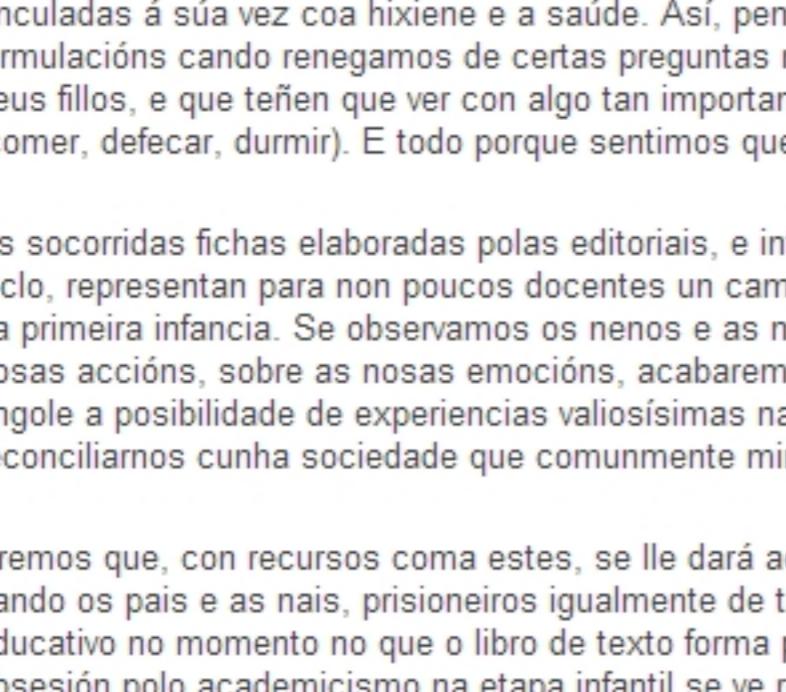
Hai pouco un xornal nacional denunciava que se estaban adiantando demasiado os obxectivos e os contidos para rapaces moi pequenos, co que se seguía ciclo da educación infantil acababa convertido, moi a miúdo, nunha sorte de *miniprimaria* referente ás formas de ensino. Formas que habitualmente gardan, dunha maneira, unha estreita relación con esa rapidez na que estamos instalados e que fai que, en función das nosas necesidades e intereses, en definitiva da nosa conveniencia, nenos e nenas deixen de percibirse nas aulas e nas familias como tales, e pasen a ser contemplados como adultos en miniatura. Afortunadamente a esta aceleración non lle faltan contrariepéticas como o movemento mundial slow encabezado por Honoré (2005), que comeza a sentirse nalgúns centros educativos, ata o punto de falaren de escolas lentas.

Trátase de formas que deberían ser cuestionadas, tanto nesta como no resto das etapas do sistema educativo, pola falta de respecto coa que quebrantán os dereitos dos nenos e das nenas. E aquí hai que apuntar a función que pode estar cumprindo neste proceso o atavío e os vaivéns da moda dos máis pequenos, que parecen vestir máis a novas Lolitas e homes de acción que a unha infancia ávida de explorar e entender o mundo. Recordámos agora como a miúdo o nacemento dun irmán, ou o comezo do primeiro e do segundo ciclo da educación infantil se converten en fitos evidentes que, sen ningun tempo de transición, levan a que os nenos e as nenas perdan a condición de pequenos de socate. É entón cando se esixe e se espera deles o cambio de certos comportamentos que ata daquela, con maior ou menor acerto, se lle permitian, mesmo se potenciaban, como parte do seu *ethos* infantil: non parar nun momento, manter o cueiro, tomar o biberón, comer e dormir con total dependencia do adulto, ou pedir o chupete cando querían.

Ademais, convén sinalar ata que punto a propia escolaridade, no caso do segundo ciclo require unhas condicións perfectamente establecidas para que o alumnado non sexa etiquetado de problemático, como son non ter cueiro e chupete, non precisar dormir a sesta, atender os horarios fixados con estrita puntualidade, así como as demandas docentes de material, ou ser quem de permanecer sentado un tempo. Tamén, tras esta etapa, na mesma educación primaria non se adoptan terciar certos comportamentos que uns meses antes se lle consentían, e que se converten en motivo de confronto entre o profesorado e o alumnado: quedar sentado no sitio sen se mover, estar calado ou aguantar as necesidades básicas, como comer, mexer, defecar e dormir. Non ten nin faladoiro que esquemas tan ríoxidos como os descritos, se enfrentan á mesma individualidade dos suxeitos, aos seus propios ritmos de crecemento e maduración, ás súas necesidades de aprendizaxe. Todo a prol duns parámetros de normalidade causantes de abondosos fenómenos de discriminación e segregación.

Academicismo e velocidad de aprendizaxe

Os termos *primarización* ou *miniprimaria* aplicados á educación infantil acabaron converténdose en termos malditos, aborrecidos por un determinado sector dos docentes desta etapa, considerados na avanzada de innovación. Son queixas que están moi en consonancia coas que hai un tempo levaron a discutir o termo *preescolar*, aplicado a escolaridade dos primeiros anos. O perigo destas reflexións aparece cuando os mestres son percibidos como culpables dos males que afectan á educación infantil, que premien formalmente sobre a adquisición precoz de destrezas instrumentais e rematan arruinando o traballo realizado con esmero na escolaridade non obligatoria.

Percepcións como estas non contribúen más que a profundar na escisión de dous mundos a miúdo afastados en moitos centros, como escolaridade non obligatoria vs. escolaridade obligatoria, ambos os dous necesitados dun traballo crítico, cooperativo, con docentes e alumnado dunha e doutra etapa, arredor desta transición e despois. Aínda lembo unhas recentes Xornadas sobre Educación Infantil onde a doutrina, agora no primeiro curso de primaria, se lle pedía que respondesen a unha cuestión tan capiciosa como se preferían a súa experiencia infantil ou a primaria. Os cativos, con mellor xuízo que os adultos que formularon a pregunta, ante unha interrogante relativa ao corporativismo, contestaron simplemente que cada unha tiña as súas cousas boas.

En lugar de consumir o tempo en queixas e contendos que non fan más que contribuir a afondar nos enfrontos fracasados, os docentes deberían buscar nexos que acheguen os dous tramos educativos, atopar un filo condutor que oriente o seu traballo e rodear os alumnos dun ámbito que lles ofreza sosego e seguridade. En realidade, o que acontece actualmente é unha manifestación máis do academicismo desatinado, produto dessa cultura da velocidad, que fai presión no alumnado para que engula canto antes todos os saberes que se consideran necesarios para o período seguinte. O dito academicismo é, sen dúbida, un mal crónico no noso sistema educativo e, malia ser vilipendiado cos más variados discursos, inclusive lexicalistas, volviéngase o sistema, esta vez disfrazado dun discurso falsamente novo, como os das competencias (Gimeno Sacristán, 2008); todo iso a pesar de que unha infancia googleando nos dous leccións ao pofer decole ao revés o saber académico.

Xa é hora de rematar con esta doença que pretende conseguir unha transmisión homoxénea de contidos e o tratamento uniforme do alumnado e que, dende logo, non son adecuados para dar resposta á diversidade de situacións e á heteroxeneidade de suxeitos, pois se os coñecementos científicos non se venen á infancia para repensar, analizar e cuestionar as súas experiencias, perden a súa virtualidade educativa. Necesitamos desafiar da cultura da queixa, alimentada a forza de acusar os tramos educativos anteriores dos pésimos logros da nosa docencia, considerando como obriga exclusiva dos outros o feito de preparar o alumnado para as nosas expectativas, demandas e intereses; esquecendo a identidade e o valor propio das etapas que nos preceden e nos suceden, e sobre todo, as accións, expectativas, preocupacións e inquietudes dos suxeitos que viven nelas.

Pensemos daquela canto se pode estar alimentando este academicismo, cando o profesorado do segundo ciclo se laia de que a falta de control de esfínteres e de autonomía dos rapaces e rapazas lle impide centrarse nos contidos "verdaderamente" escolares. Ou cando os docentes de primaria acusan o profesorado de infantil de perder o tempo e manter os cativos todo o dia xogando, cando o de secundaria se pronuncia sobre o mal preparados que veñen os alumnos da primaria e vive o bacharelato e a selectividade como unha especie de espada de Damocles, que utiliza como escusa para non intervir na vida social das aulas. E non digamos xa na universidade, cando o profesorado se lamenta da falta de hábitos de estudio dos alumnos que chegan ás súas aulas. Ante esta situación, cómpre formular unha pregunta: quen é logo o responsable dos escolares?

Por suposto que sería un absurdo concluír, como de feito lles temos oido a algunos docentes, que a responsabilidade só é do profesorado de infantil que ten os rapaces todo o día enredados no País de Xamais; ou en último extremo, dunha familia que os malcria dandallos todos os caprichos, sen dedicar tempo a escoitar. Pero a cuestión non se resolve acusando os outros dos problemas que temos nás aulas, senón tomando conciencia do noso papel e actuando en consecuencia. Non esquezcamos que os nenos e nenas pasan moitas horas na escola e que ese tempo se debe invertir en educar, non en enchelos de información prececedora, almacenada nos libros de texto, en breve caduca e con escasas conexións coa súa vida cotiá.

Por outra banda, temos ir contra toda esta amazón na que o número de tarefas e a velocidad en resolvelas ocupa un lugar tan importante, que impide que os centros sexan unha comunidade reflexiva, comprometida coa democracia e a xustiza social, para pasar a fragmentarse en mil e unha identidades, onde os corporativismos estancos se esgrimen como primeiro argumento de reivindicación laboral que, sen dúbida, non beneficia a ningún e deixá a marxe, tanto o alumnado coma as familias. Hai vinte anos que aprendiza significativa ligada á LGSE, representou un puntal discursivo clave. Todo a prol dunha rede de normalidade causantes de abondosos fenómenos de discriminación e segregación.

O certo é que o academicismo nas aulas non fai cedo a ler e escribir e a facer operacións matemáticas, dálles indubidablemente máis prexito que dedicarse por exemplo a temás escatológicos, considerados socialmente de mal gusto e relacionados con aprendizaxes sociais, vinculadas á súa vez coa hixiene e a saúde. Así, pensemos que próximos estaremos a estas formulacións cando ceneigamos de certas preguntas reiterativas que formulan as familias ao recoller os seus fillos, e que teñen que ver con algo tan importante como as necesidades biolóxicas primarias (comer, defecar, dormir). E todo porque sentimos que minora o noso labor.

As socorridas fichas elaboradas polas editoriais, e introducidas precozmente no primeiro e no segundo ciclo, representan para non poucos docentes un camiño co que reivindicar a importancia do seu labor na primeira infancia. Se observan os nenos e as nenas e reflexionamos a texta crítico sobre as nosas accións, sobre as nosas emocións, acabaremos decatánndoos de que este tipo de materiais engole a posibilidade de experiencias valiosísimas na vida escolar, e que necesitamos para reconciliarnos cunha sociedad que comumente minora o ensino na escolaridade temperá.

Creamos que, con recursos como estes, se lle dará ao noso traballo a importancia que merece, máxime cando os pais e as nais, prisioneiros igualmente de tales prexuízos, comezan a valorar este tramo educativo no momento no que o libro de texto forma parte da experiencia dos seus fillos. Visto que esta obsesión polo academicismo na etapa infantil se ve reforzada polas ansias e préesas familiares, por descubrir tanto entre os se os nenos e nenas son verdadeiramente intelectuais e, sobre todo, como se pode previr que non o sexan. Construímos o mito de que o seu éxito na vida depende da intelixencia académica. Cada vez máis vemos que un infante vén ao mundo envolto nunha marea de expectativas e procedentes de proxectos familiares truncados, que teñen que ver co éxito académico que consiga.

Para rematar: minorar, polar e reflexionar

A presa que nos envolve é unha violencia estrutural que atura a infancia a miúdo, tanto na vida familiar como na escolar. Facer as cousas no menor tempo posible converteuse nunha demanda e nunha expectativa desde o mesmo instante do nacemento, que se vai peggando á identidade dos suxeitos conformándoa desde ben cedo. Pero a rapidez coa que hai que lixuar a actividade cotiá crea e acentúa a distancia social entre o adulto e o rapaz, cando deberán estar intrínsecamente unidos, porque un non se pode concibir nin reconstruir sen o outro. O fenómeno evidénciase, tanto nas prácticas familiares, como nas que se levan a cabo nas escolas infantis e centros de infantil e primaria. Este artigo pretende por de manifesto algunas contradiccións, tomar conciencia delas e reparalas.

outros artigos

Precocidade cognitiva e hiperactividade na educación infantil

M. Luisa García Sánchez, Luis Rodríguez Cao

Educación infantil ou o culto á velocidad

Concepción Sánchez Blanco, Universidade da Coruña, concha@udc.es

Educación para a saúde vocal: unha realidade esquecida

Maria del Carmen Díaz Rodríguez, Escola de Formación do Profesorado de Lugo, karmele.diaz@usc.es

Relación familia-escola: superar a maximalidade

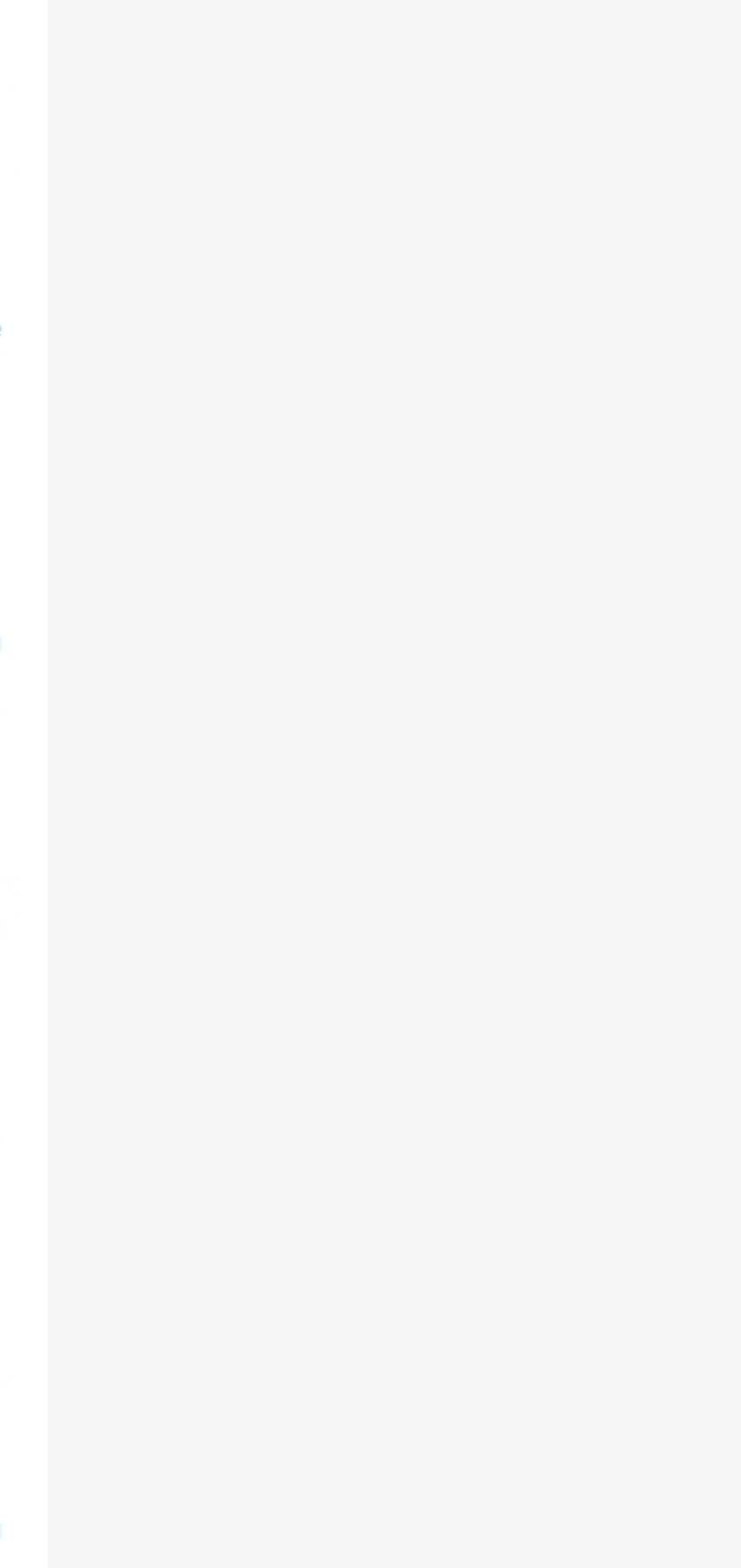
M. José Mayorga Fernández, mjmayorga@uma.es

A atención á infancia como reto educativo

Ángeles Abeleira Bardanca, EEI Milladoiro, angelesabeleira@edu.xunta.es

viñeta

Francesco Tonucci



O PERIÓDICO NA ESCOLA
PARA COÑER O MUNDO

Bibliografía

AUNIÓN, J. A. (2009) *Sin leer ni escribir hasta los seis*. Madrid, Morata.

BROWN, B. (2009) *Desaprender la discriminación en Educación Infantil*. Madrid, Morata.

CORIAT, B. (1991) *El taller y el cronómetro. Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa*. Madrid, Siglo XXI. 7.ª Ed.

GIMENO SACRISTÁN, J. (Comp.) (2008) *Educar por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* Madrid, Morata.

HONORÉ, C. (2005) *Elogio a la lentitud. Un movimiento mundial desafía al culto a la velocidad*. Barcelona, RBA.

SÁNCHEZ BLANCO, C. (2006) *La cooperación en Educación Infantil*. A Coruña, Universidade da Coruña.

SÁNCHEZ BLANCO, C. (2009) *Peleas y daños físicos en la Educación Infantil*. Bos Aires, Miñi y Dávila.

TONUCCI, F. (2006) *La ciudad de los niños. ¿Por qué necesitamos de los niños para salvar las ciudades?*. Revista TN, núm. 75, 2006.

TORRES, J. (2007) *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid, Morata.

 [imprimir páxina](#)

O MÁS VISTO

Más allá da escola: a educación non formal

A auga cos cinco sentidos

Un proxecto sobre a auga en educación infantil

Preescolar na Casa: historia dunha atinada intuición

Congreso Internacional AIE SEP2010. Os profes