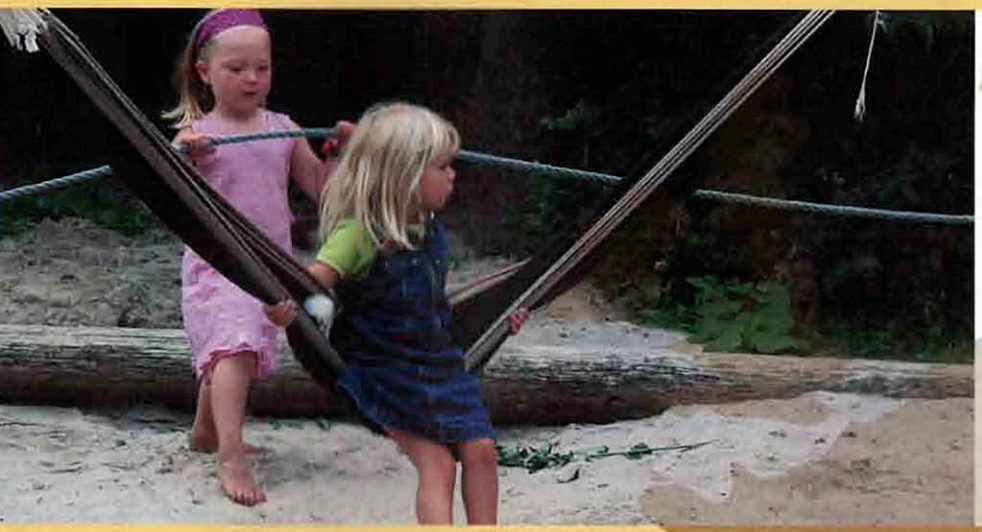


REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

2007
103
MAYO
JUNIO

Europa

Ellos no votan

Durante este mes de mayo se celebrarán elecciones municipales y la mayor parte de las autonómicas. Como tantas otras veces en los programas electorales, se hablará de la infancia y se formulará un montón de promesas; pero cada vez más vamos comprobando que las promesas son eso, promesas, que de manera reiterada brotan en periodo electoral y después se esfuman o bien se tergiversan.

Éstas podrían ser unas elecciones importantes para los niños y niñas de 0 a 6 años, porque, como es bien sabido, hay un compromiso entre los países europeos para ampliar la oferta de los 0 a 3 años, hasta cubrir como mínimo el 33% de la población, y para garantizar la oferta a todos los niños y niñas de 3 a 6 años.

Una vez más los programas electorales hablarán de la ampliación de la oferta, e incluso puede que en ellos se haga referencia a la calidad de esta ampliación. Desde esta página, también una vez más consideramos que hay que abordar el tema, porque siempre se ha reclamado cantidad y calidad para la educación de 0 a 6 años y, a pesar de la reiterada reivindicación de amplios sectores sociales y profesionales, el tema sigue pendiente. Se dice que no hay más sordo que aquél que no quiere oír, ni más ciego que aquél que no quiere ver, y, en educación infantil, por mucho que se diga y se haga, hasta ahora no se han alcanzado los niveles ni de calidad ni de cantidad necesarios e imprescindibles para educar y atender a los pequeños. Hay que seguir insistiendo como mínimo en tres puntos básicos.

Primero. La educación infantil de 0 a 6 años es un nivel educativo que desde hace décadas reclama tener entidad propia, una entidad que se fundamenta en las características de los niños y niñas de estas edades, en el respeto a sus intereses y a sus potencialidades, a sus necesidades y a sus derechos.

Cada vez más se constata que en las políticas educativas y en sus disposiciones los pequeños no son sufientemente respetados. No lo son, porque se ignora lo que numerosas investigaciones proclaman desde hace más de 25 años, la paradoja de la gran fragilidad y, a la vez, el inmenso potencial de aprendizaje de 0 a 3 años. Se da luz verde a la creación de servicios sin las mínimas garantías de calidad, ni de personal, ni de ratios, ni de espacios, ni de la posibilidad de generar un verdadero proyecto educativo compartido entre las familias y el equipo educativo.

No son respetados, porque se confunde el inmenso potencial de aprendizaje de 3 a 6 años, con la enseñanza tradicional, y de esta manera son tratados como si fuesen estudiantes de secundaria, con unos horarios lectivos concebidos para recibir enseñanzas de las materias consideradas básicas: lectura, escritura, matemáticas, inglés, TIC, y religión –eso sí, optativa–, y se olvida que los niños y niñas de estas edades se aproximan a la realidad de manera global, y que necesitan disponer de puntos de referencia estables que les aporten la seguridad y tranquilidad emocional necesaria para poder actuar, construir conocimientos y aprender. Y en cambio se les imponen los libros de texto y las fichas.

Tanto en un caso como en el otro, la confusión es creciente, los niños no son respetados y su potencial excepcional se derrocha, se dificulta o se pierde. Para los pequeños de 0 a 6 años hace falta una escuela diferente y una educación que responda adecuadamente a sus necesidades y que permita desarrollar sus potencialidades, una escuela infantil que respete los diferentes ritmos e intereses de los pequeños, que les ofrezca la posibilidad de descubrir el mundo y de comprender que en él tienen cabida realidades muy diversas, que garantice los tiempos y los espacios para las relaciones necesarias para crecer e imprescindibles para la educación y el aprendizaje.

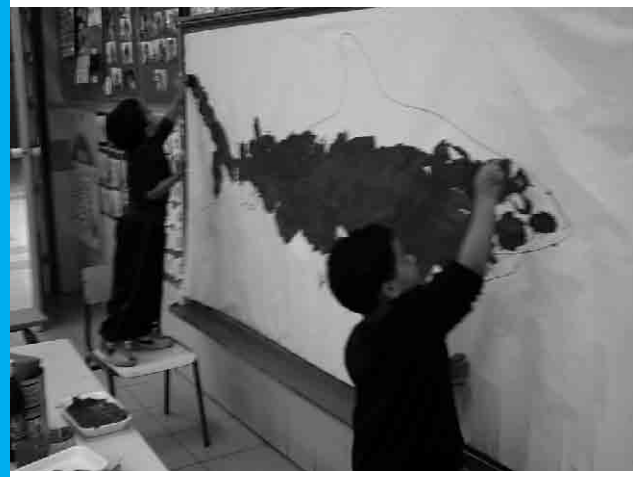
Segundo. Es preciso un nuevo planteamiento para la política educativa en la educación infantil, tanto a nivel autonómico como local, que, respetando la LOE y precisamente para hacerla realidad, deje en suspenso la aplicación de decretos autonómicos como los de Cataluña y Navarra, y recupere con carácter transitorio, pero urgente, el contenido del Decreto 1004 de 1991.

Tercero. Hace falta abrir un proceso sereno, participativo y riguroso de experimentación para la educación de 0 a 6 años, a partir del cual poder establecer, si fuera necesario, unas orientaciones pedagógicas y unos requisitos mínimos para toda la etapa de infantil, que, de acuerdo con los principios recogidos en la LOE, sean respetuosos con los niños de 0 a 6 años.

Para poder hacer realidad estos tres puntos consideramos que estas elecciones son decisivas para las niñas y los niños de 0 a 6 años. ¡Lástima que ellos no voten!

sumario

Página abierta			**2**
Educar de 0 a 6 años	**Aprendiendo con Marta Mata**	Nerea Alzola, Juanjo Otaño	**3**
Escuela 0-3	**Alguna vez te has preguntado?**		**7**
	Un buen cambio en el cambio pañales	Consol Cartró, Neus Pañella	**8**
	Espacio amable: Un nuevo espacio en el grupo de 2 a 3 años:		
	Para calmar la sed	Esther Aguiló	**10**
	Un día en la escuela	Miren Oñate	**12**
Buenas ideas	**Músicas del mundo: Las Voces Búlgaras**		**19**
Escuela 3-6	**Hacer educación intercultural, hoy**	Mª. Teresa Feu	**20**
	Picasso para ciegos	Manuel Ángel Puentes	**26**
	África, magia y poder	Montserrat Soldevila	**31**
Infancia y sociedad	**La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas como estrategia de la Formación**	Daniel Suárez *y otros*	**37**
	Las prácticas, ¿una experiencia enriquecedora?	Estudiantes de la Universidad de Mondragón	**41**
Informaciones			**44**
Libros al alcance de los niños			**47**
Biblioteca			**47**



Sobre el artículo de Enrique Ontiveros: «Los tiburones muerden», *Infancia*, 102, págs. 29-33

«El mundo está ahí afuera», comenta Enrique en su artículo, y nosotros, los educadores, estamos aquí para descubrirlo junto con nuestros niños y niñas. Sabemos que durante mucho tiempo este mundo se les ha entregado parcelado, inconexo y en muchos de los casos desvirtuado, pensando que nuestras criaturas no son capaces de asumirlo ni de comprenderlo… En este artículo descubrimos que hay otra manera de actuar para ayudarles en ese descubrimiento.

Descubrimos que los maestros tenemos esa capacidad de asombrarnos de lo que los niños son capaces de hacer (en este caso niños y niñas de tres años en pleno periodo de adaptación), de mantener la esperanza en el apoyo que las familias nos pueden proporcionar, a pesar del medio empobrecido en un barrio de población musulmana de nivel socioeconómico muy bajo, que para muchos puede parecer, a primera vista, poco alentador. ¡Menos mal que a veces nos equivocamos!

Nos ha gustado la frescura con la que este maestro relata esta experiencia. Valoramos la ilusión que trasmite. Los tiburones son el instrumento para llegar a verdaderos procesos de aprendizaje y el docente es capaz de canalizar y captar el interés de esas criaturas, con esa mirada especial que sólo se consigue cuando sabemos qué y cómo mirar.

Parafraseando al autor: «…sensaciones, experiencias… vida entrando en la escuela». Que nuestras escuelas sigan siendo eso: parte de la vida.

Grupo Oleaje
Cantabria

Aprendiendo con Marta Mata

desde Eskoriatza (Gipúzkoa)

Nerea Alzola, Juanjo Otaño

Este artículo constituye una buena muestra de la sensibilidad y curiosidad inteligente y atenta al curso de los acontecimientos en el mundo de la educación y a todo aquello que pudiera beneficiar a la formación de los maestros, que tanto caracterizaba a Marta Mata.

Un poco de historia

Al mirar hacia atrás a menudo se despierta en nosotros la melancolía, idealizando, en la distancia, aquellos objetivos y deseos de comienzo, aquellos primeros sentimientos y actitudes que forjaron las primeras relaciones, aquello que fue pero que ya no es y que, sin embargo, ha hecho posible que hoy seamos. Por ello no está de más recordar de dónde venimos, cómo empezamos, cómo fue nuestro encuentro con Marta Mata, su equipo, lo que significa y representa para nosotros, y qué es lo que hemos aprendido en todo ello. Veamos, pues, unas pinceladas de nuestra historia:

- escribimos desde lo que hoy es la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragón Unibertsitatea,
- una Facultad que nace en Eskoriatza (Gipúzkoa), como Escuela de Magisterio con el nombre de Irakasle Eskola, en octubre de 1976,
- que nace con una vocación clara de servicio al entorno, con el objetivo de formar un profesorado capaz de educar y de enseñar euskara y en euskara, objetivo que estaba lejos de ser satisfecho en aquellos momentos en el ámbito universitario,
- que, en su deseo de dar respuesta a las necesidades del entorno, trabaja, desde sus comienzos, tanto en la formación inicial como en la formación continua, comenzando enseguida a impartir cursos de formación al profesorado en ejercicio,
- aquella Escuela de Magisterio, Irakasle Eskola, de Eskoriatza (Gipuzkoa) que inicia su andadura en octubre de 1976 con 40 alumnos, hoy es la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (en euskara HUHEZI: Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea) de Mondragon Unibertsitatea, con 800 alumnos y que imparte las siguientes titulaciones:

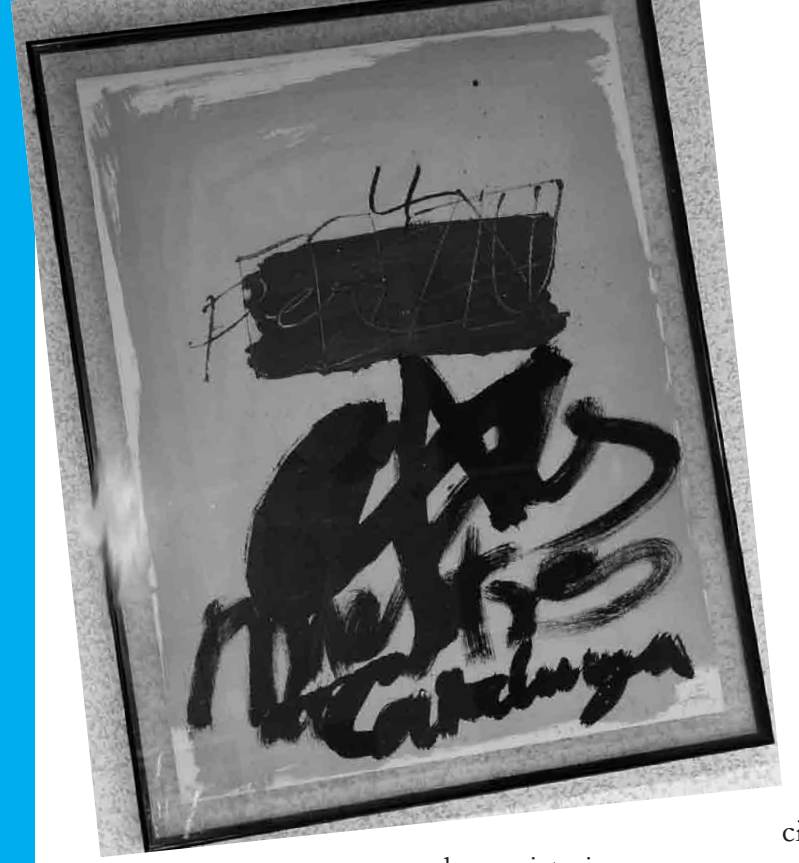
Magisterio (en las especialidades de: Educación Infantil, Lengua Extranjera, Educación Especial, Educación Física, Audición y lenguaje), licenciatura en Psicopedagogía, licenciatura en Humanidades, en el itinerario de Humanidades aplicadas a la empresa, y licenciatura en Comunicación audiovisual.

Con Marta Mata nos encontramos por primera vez hacia 1983. Ella estaba ocupada en la formación de los maestros y maestras y, asimismo, preocupada por la situación de muchas profesionales catalanas de las escuelas *bressol*, educadoras con gran experiencia educativa pero sin la titulación de maestras.

Eran años de sueños en los que muchos deseábamos para la escuela infantil en sus dos ciclos un, una, profesional única, en formación, titulación y reconocimiento.

Y Marta Mata, especialista en indagaciones diversas, nos buscó.

En Euskal Herria, tras los años más duros del franquismo, se daban pasos importantes para educar en euskara y en la cultura vasca a las nuevas generaciones: surgían las Ikastolas –escuelas de iniciativa social con el objetivo de vivir, educar y transmitir la cultura vasca–; en el ámbito de la escuela pública se introducía el aprendizaje del euskara. Había iniciativas ricas y variadas y en ellas empezaron a trabajar muchas personas que, debido a diversos factores históricos, políticos o culturales carecían de la titulación adecuada para desarrollar su trabajo: en los años ochenta había muchos educadores, sobre todo mujeres, sin titulación



de magisterio, cuya situación era necesario normalizar en el nuevo panorama político, social y educativo.

Ante esto, Irakasle Eskola, estuvo dispuesta a asumir el reto y participar en la formación de estos educadores y a adecuarse a las necesidades de estos alumnos y alumnas maduros. Fue un aprendizaje extraordinario.

Se diseñaron espacios y tiempos lo suficientemente flexibles para entrar en relación con la realidad de estos educadores experimentados, que trabajaban en la escuela, pero inseguros con respecto a su propia capacidad de aprendizaje. Podemos decir desde la distancia que nuestro equipo trabajó para aprovechar esta ocasión única para lograr una formación de calidad.

Señalamos algunas líneas de nuestro planteamiento organizativo y metodológico que «conquistaron» en su momento a Marta Mata:

- Cambiamos nuestros horarios, espacios, materiales, etc., en función de las necesidades de estos grupos.
- Buscamos que estos alumnos perdieran el miedo al fracaso como base del aprendizaje. Con actividades participativas, vivenciales, lecturas con dificultad progresiva, relaciones muy cercanas, etc., nuestro objetivo era que estos hombres y mujeres se aventuraran sin miedo en el camino del aprendizaje, confiando en su enorme capacidad y en la experiencia acumulada en sus años de experiencia profesional.
- Uno de los ejes importantes era la reflexión teórica sobre la propia experiencia. Esta fue una ocasión única para poner los cimientos de un pensamiento investigador en muchos de ellos. Metodológicamente pusimos nuestra fuerza en los momentos organizados para la discusión, el comentario de lecturas, experiencias, para la confrontación teoría-práctica.
- El profesorado que conocía, como hemos señalado anteriormente, la necesidad de los pequeños éxitos, tenía que situarse en una actitud de escucha, comunicación y diálogo en un grupo que, en general, sabía mucho más de la experiencia de escuela que nosotros mismos.
- Creamos espacios de convivencia y reflexión conjunta entre educadores de distintas zonas del país que se enriquecieron y aprendieron con la escucha mutua. De estos grupos surgieron personas con las que hemos colaborado durante años en proyectos de formación, investigación, etc., y con los que mantenemos una gran amistad. Algunos de estos profesionales siguieron su carrera académica, accediendo a licenciaturas y desempeñando tareas docentes en la Universidad.

En este contexto y con un cierto rodaje por nuestra parte, Marta Mata nos encontró.

Sí, nos encontró y le interesó el proyecto. Todavía recordamos cuando vino con unas compañeras a nuestra Escuela a informarse, a preguntar, a pedirnos ayuda con un regalo[1] que lucimos en lugar preferente –en el ICE de nuestra universidad–, a invitarnos a Barcelona, a Murcia[2], a Madrid… Ella estaba feliz de poder poner en marcha un plan así en Barcelona y extenderlo después por toda la geografía española. Fueron encuentros muy importantes, de creación, de servicio público, de reflexión conjunta, de mutuo aprendizaje, de amistad,…

De esos encuentros también nació la relación afectuosa con Tere Majem, una educadora sin título, que participó en este proyecto, de la que tanto aprendimos y con la que hemos tenido a lo largo de estos años bastantes encuentros. La llevamos en el corazón con enorme ternura y ella nos debe de mirar con esa mirada suya que comprenderá todo.

Marta Mata se nos ha ido de este espacio y de este tiempo pero nosotros estamos aquí dedicándonos a buscar caminos de vida.

¿Qué aprendemos de esta trayectoria?, ¿de nuestra búsqueda conjunta?, ¿de nuestros diálogos?, ¿de nuestros planteamientos comunes…?

Apuntamos ciertas líneas con futuro y con las que Marta suponemos estará muy de acuerdo:

- El servicio público: un trabajo hecho con generosidad en bien de otros, en los que el objetivo de la tarea no sea salir en la foto sino el proceso y el producto. Tener la osadía de luchar contra la competitividad y el individualismo feroz.
- La pasión por la educación y la esperanza mantenidas en el vivir diario y a lo largo de los años, a pesar de la rutina, de la desgana, de los conflictos y del cansancio. La ilusión y la valentía de creer, a pesar de los pesares, que la educación es transformadora.
- La indagación, la investigación al servicio del bien común: mantener el asombro, la curiosidad, la indagación, la audacia por buscar el conocimiento, los caminos de mayor bienestar.
- La discreción y la humildad bases de cualquier aprendizaje, a cualquier edad. El reconocimiento de nuestros valores y de nuestras debilidades que ayuda a desafiar y criticar la búsqueda violenta de ser los mejores y de la apariencia vacía.
- La amistad, la colaboración, el mutuo aprendizaje, por encima de diferencias ideológicas, culturales, lingüísticas, religiosas,… más allá de los mares, bosques y desiertos.
- Entender la educación como comunicación, como encuentro de personas sobre la base de la empatía, la autenticidad, la aceptación incondicional de la otra persona y, en consecuencia, un encuentro en el que prevalece la cercanía, la apertura, el diálogo, la conversación.
- Entender el proceso educativo, como plantea la pedagogía transformadora, como un proceso de búsqueda continua en el que todos y todas aprenden, tanto el aprendiz como el supuesto experto, y en el que el sujeto y protagonista principal es el sujeto que aprende.
- La pasión, en fin, por la vida, aquí y más allá de la muerte. ■

Notas

1. Una copia de una obra de Tapiès realizada en conmemoración del XXV aniversario de Rosa Sensat.
2. En Murcia en diciembre de 1985 se celebró el Congreso de Escuelas Infantiles. Allí, en la ponencia sobre «Formación de educadores de Escuelas Infantiles, titulación y alternativas», expusimos el «Plan Especial para Profesorado no Titulado de Ikastolas y Centros Públicos».

A la hora de comer, ¿**primero** se ha de servir el plato fuerte?

¿No se les ha de dar agua **hasta que** se sirve el segundo plato o **hasta que** acaban de comer?

Un buen cambio en el cambio pañales

Consol Cartró, Neus Pañella

Parece que con cuatro directrices es suficiente para tirar adelante una escuela infantil, pero el trabajo de la maestra es constante, diario, con una reflexión que lleva a replantear, afinar, pulir, tareas que se llevan a cabo cada día y que todos teníamos por automáticas. En Torrelles, por ejemplo, esta necesaria reflexión nos ha llevado a cambiar la manera de cambiar pañales.

Nuestra escuela es en un edificio antiguo, adaptado para niños de cero a tres años. Hay cinco grupos: uno de pequeños, dos de medianos y dos de mayores. Cada espacio es diferente y tiene una zona de cambio. Estas, están estructuradas para cambiar los pañales horizontalmente, puesto que los cambiadores son pequeños; tampoco tenemos escaleras, ni barandillas de protección. Hasta hace poco, hacíamos el cambio de todos los pañales con el niño estirado horizontalmente sobre el cambiador y sobre una colchoneta de plástico blando. La educadora subía y bajaba a los pequeños cada vez.

Parte del equipo, por tercer curso consecutivo, participamos, en la Asociación de Maestros Rosa Sensat, en el grupo de trabajo «Autonomía de los niños y actitudes de los adultos. Reflexión sobre los principios de Lóczy aplicados a la escuela infantil», coordinado por Montserrat Fabrés. De aquí ha surgido el planteamiento de dedicar más atención al cambio de pañales y de una reorganización en los momentos del cambio en todos los grupos de la escuela. Lo estamos haciendo todo el equipo gradualmente, a partir de la práctica y de su resultado positivo, tanto para las educadoras como para las niñas y los niños.

Hemos ido variando la manera de hacer el cambio de pañales, reorganizando el momento del cambio. Ahora, en el grupo de pequeños tendemos al niño verticalmente a la educadora. En el resto de grupos, cuando el pequeño ya anda, hacemos el cambio de pañales con el niño de pie en el suelo y la educadora sentada a la altura del niño.

Vemos que es positivo para las educadoras, porque no tenemos que hacer tantos esfuerzos para subir y bajar a los niños del cambiador. Y, sobre todo, es positivo para los niños, puesto que les facilitamos su autonomía.

¿Cómo lo hacemos?

En el grupo de pequeños

Hemos eliminado los móviles colgados y la colchoneta, porque los niños se hundían y quedaban empotrados y con los movimientos más o menos limitados. El cambiador es de madera, largo y estrecho. Aún así, ponemos al niño en posición vertical a la educadora, encima de la toalla; cara a cara para facilitar la relación, la mirada, la comunicación.

En el grupo de medianos

Hemos creado un nuevo «espacio» para hacer el cambio, los niños de pie en el suelo y la educadora sentada. Ponemos un taburete bajo justo en la entrada del cambiador, para que la educadora pueda tener a la vista al resto de los

niños mientras juegan en la sala, y viceversa, y pueda hacer el cambio de pañal dedicando el tiempo que precisa, con la tranquilidad de que ella ve qué hacen el resto de niños y niñas y ellos también la ven a ella.

La educadora puede pedir la colaboración del niño antes, durante y después del cambio de pañales. Depende del momento del día en que lo haga, porque hay momentos en que hemos de aligerar las tareas debido al número elevado de pequeños.

A lo largo del curso y progresivamente, la educadora puede pedir al niño al que cambiará el pañal que lo coja del armario, que se baje los pantalones, que se desabroche el pañal, que se lo quite, que lo pliegue. Le da el tiempo que necesita. A continuación, pide que abra el pañal limpio, que separe las piernas y se lo presente teniendo como referencia los dibujos del pañal que han de ir delante. Una vez acabado, puede pedir que tire el pañal usado al cubo de la basura, etc.

Buena parte del curso la pasamos en el exterior. Igual hacemos el cambio de pañales fuera.

En el supuesto de que hagan deposiciones, preferimos ir al cambiador y estirar al niño un poco inclinado, puesto que vertical a la educadora no cabe, sobre la toalla del cambiador (hemos eliminado las colchonetas blandas de plástico de todos los cambiadores).

En los grupos de mayores

También hemos creado un espacio para cambiar a los niños de pie en el suelo con la educadora sentada, al igual que en los grupos de medianos.

Igualmente, pedimos la colaboración del niño antes, durante y después del cambio. Mientras la educadora cambia a alguno, puede ir sugiriendo a otro niño que vaya haciendo por sí mismo, puesto que el grado de autonomía va creciendo.

También pasamos buena parte del curso en el exterior, y, mientras hace buena temperatura, cambiamos allí los pañales.

Igual que en los grupos de medianos, si hacen deposiciones, preferimos ir al cambiador y hacer la limpieza con el niño estirado sobre el cambiador. ■

Un nuevo espacio en el grupo de 2 a 3 años

Para calmar la sed

He aquí un ejemplo de cómo, a partir de observar y escuchar a las niñas y los niños, en la escuela infantil Escola Nova de Palma se ha reorganizado el espacio creando un nuevo rincón que facilita a los pequeños poner en juego sus habilidades, desarrollar su autonomía y aprender.

Esther Aguiló

Hace unos meses en la clase teníamos tazones de plástico de colores. Cuando un pequeño tenía sed, me pedía agua y yo se la daba; y, a la hora de merendar, siempre se la ofrecía a todos a la vez. Era yo quien cogía los tazones, quien vertía el agua... lo único que hacían los niños y niñas era coger el tazón y beber. No quiero ni pensar en aquéllos tan tímidos que esperaban, muertos de sed, a que llegara la hora de merendar para poder beber agua, puesto que no sabían o no se atrevía a pedírmela.

Poco a poco he ido abriendo los ojos a un mundo educativo que yo intuía, pero que no acababa de descubrir.

Los pequeños también me han dado muchas pistas. Se dedicaban a jugar con los tazones de colores y yo decía «no, así no, los tazones no son para hacer torres». Pero era yo quien entraba en la sala con la gran torre de tazones, para evitar hacer demasiados viajes a la cocina. Había sido yo quien, sin querer, les había enseñado a hacer torres con los tazones....

El gran día, el definitivo, fue cuando Oriol me pidió «agua azul». ¿Agua azul? Por suerte ya había aprendido a escuchar, a observar, a estar atenta... Oriol siempre bebía con el tazón azul, y para él el agua de la escuela era de aquel color.

Me puse las pilas. Primero llegaron a la escuela los tazones de vidrio. Yo seguía vertiendo el agua cuando ellos me la pedían o en las comidas. Luego incorporé la jarra de vidrio. La primera pesaba un poco, pero después encontramos las jarras «perfectas».

De esta manera fue apareciendo el «rincón de beber agua». Está presente en la sala desde el momento de llegar. Y en estas imágenes puede verse lo que pasa durante escasamente 10 minutos en este espacio.

Todavía me queda mucho por cambiar, pero estoy muy orgullosa de este pequeño cambio que se ha producido. ■

Son las 9.
Niños y niñas van llegando.
Encuentran diferentes espacios, entre ellos:
«el rincón para beber».

Joan tiene sed.

Vierte agua en el tazón, se acerca en Tomàs y lo observa.

Tranquilamente, Tomàs se sirve agua.

¿Demasiada agua? Grande, pequeño, lleno, vacío...

No pasa nada. Joan seca el agua que ha caído. Tomàs también quiere beber.

Lluc también quiere. Joan tiene mucha sed, hace ruidos al beber. Los tazones que están hacia abajo están limpios, hacia arriba están sucios…

Son las 9 y 10. ¿Cuántas cosas hemos aprendido?

Un día en la escuela

La relación con padres y madres es uno de los ejes de la escuela infantil. La familia es uno de los elementos fundamentales de la escuela, junto con los niños y niñas, las trabajadoras y el resto de personas que conforman el contexto de vida. La participación de las familias en la escuela es imprescindible para el desarrollo de todas las potencialidades de los niños y niñas.

Miren Oñate

La escuela infantil La Milagrosa, que forma parte de la red de las escuelas infantiles municipales de Pamplona, está situada en un barrio antiguo de Pamplona y, en estos momentos, escolariza a niños y niñas provenientes de muchas familias inmigrantes. En este centro hay un total de 28 niños y niñas de cuatro a diez meses de edad cuando comienza el año escolar en agosto. Durante el curso 2005-06, entre los niños y niñas, hemos disfrutado de un 37% de inmigración de países como Ecuador, Colombia, Ucrania o Moldavia.

Uno de los ejes de nuestra filosofía educativa es el que llamamos relación con padres y madres. Dentro de nuestro proyecto, la familia es uno de los elementos fundamentales que integra nuestra escuela, junto con los niños y niñas, las trabajadoras y el resto de personas que conforman nuestro contexto vivencial.

Consideramos la participación de las familias en la escuela imprescindible para el desarrollo de todas las potencialidades de los niños y niñas. Construimos nuestro proyecto conjunto a través del diálogo, la reflexión, el intercambio y la negociación, donde las ideas, tanto de los unos como de los otros, son tenidas en cuenta.

La participación comienza con la información. Las familias llegan a una escuela abierta, transparente y con disponibilidad. La escuela ayuda a los padres, madres, abuelos, abuelas y a los hermanos a conocer más y a entender –desde otros puntos de vista– a las criaturas aquí escolarizadas. La educación ya no es solamente tarea de la familia, sino que se trata de una responsabilidad compartida con el centro educativo.

Dada la diversidad de modelos familiares y culturales que conviven en nuestra sociedad, el fenómeno de la inmigración y la diversidad de unidades familiares, hace que nos encontremos con un variado abanico de culturas, tradiciones, costumbres, creencias, idiomas diferentes o iguales, pero con muy variados matices unos de otros.

Es tarea de la escuela investigar y mostrar todas las potencialidades de los niños y niñas, contrastando ideas, valores y expectativas. Éste es un objetivo que en la escuela nos lo planteamos a corto y a largo plazo. Constatamos que ya no solamente las familias traen a sus hijos e hijas por necesidades de trabajo, sino que también lo hacen porque están convencidas de la importancia que esta etapa tiene para sus hijos e hijas y que, además, les reporta enormes beneficios en aspectos importantes para el desarrollo: emociones, socialización, aprendizajes…

Por todo esto, siempre nos hemos preocupado en poner en marcha una serie de mecanismos para favorecer la participación de las familias.

Abel, papá de Pablo Ruiz.

Mamá de Diego.

Formas de participación de las familias en la escuela

Éstas son algunas de las formas articuladas de participación de las familias en la escuela:

- La información diaria de los aspectos más prácticos como son comida, sueño, deposiciones y otras observaciones generales del día. Esto lo hacemos tanto por escrito a través de un formato que denominamos «la hoja rosa», como de manera verbal en comunicaciones cotidianas con los familiares de los niños y niñas.
- En junio hacemos una reunión con todos los padres y madres nuevos para presentarles la escuela y el equipo de educadoras.
- Cada trimestre hacemos una reunión de clase para poner en común nuestra manera de trabajar y compartir lo que aprendemos con los niños y niñas, y pedir su colaboración en diferentes aspectos.
- Después del periodo de adaptación y al final de curso, cada padre y madre tienen una entrevista individual con la educadora.
- Desde la escuela procuramos informar de lo que sucede en ella, a través de paneles que colocamos en las paredes con fotos y textos explicativos. Otras veces a través de folletos. Otras con artículos de prensa o audiovisuales de diferentes temas.
- Además, facilitamos que los padres y madres vengan a pasar un día a la escuela y compartan con sus hijos ese día.

Pasar un día en la escuela

Esta última propuesta es la que quiero comentar y reflexionar, brevemente, en este artículo. Esta actividad tuvo lugar desde enero hasta abril del curso 2005-2006. Acudieron 20 papás y mamás de las 28 familias que habitualmente están en la escuela. Fue una experiencia enriquecedora valorada, de forma positiva, tanto por las educadoras como por las familias.

El padre, la madre o, en algún caso los dos, se incorporaron a la mañana con su hijo o hija al grupo donde habitualmente suelen acudir. Observamos que los niños y niñas captan que ese día es diferente, bien porque en casa se les ha trasmitido la ilusión que los progenitores tienen, o bien porque al llegar a la escuela constatan que ese día los papás o las mamás no se van. A veces las personas adultas se sienten «raras» y no saben qué hacer. Temen que sus hijos e hijas «les den la mañana». Nos trasmiten sus inquietudes y procuramos relajarles explicándoles que son los niños y niñas los que les van a dar la pauta. Nunca nos defraudan. El ritmo de la escuela es el habitual. El juego libre por rincones, el corro con los buenos días y la galleta, el trabajo en grupo pequeño en el taller, en el juego heurístico, en el cesto de los tesoros, con las luces y sombras, con las linternas, etc. Se incorporan a la propuesta de trabajo que la educadora ha preparado para ese día. Juegan y ven a sus hijos cómo se desenvuelven. Les observan mucho y, tal como

Matilde y Joaquín, papás de Pablo.

ellos nos dicen, descubren facetas nuevas que incorporan a su «fichero». También les resulta muy interesante ver las actitudes que las educadoras tienen con sus hijos e hijas. Les dan ideas y posibilidad de reflexión, ampliando y cualificando el diálogo que se está construyendo. El momento de la comida es uno de los que más les sorprende. Ver la autonomía que tienen, cómo responden a la confianza que la educadora deposita en ellos y el respeto mutuo que hay, son aspectos que resaltan en sus comentarios.

Después de comer algunos deciden irse con su hijo o hija a casa para echar allí la siesta tranquilamente. Otros, después de cambiarlos y echarlos a dormir en la escuela, vuelven a sus trabajos.

A lo largo del día les hacemos una foto a cada familia con su hijo o hija en diferentes momentos.

Cada niño y niña tiene un diario individual que, cotidianamente, padres, madres y educadoras escriben sobre momentos compartidos con los niños y niñas dentro y fuera de la escuela. Las vivencias especiales de ese día, de esta forma, quedan recogidas, también, en este diario, escritas tanto por los padres y madres como por las educadoras.

Álvaro y Garazi, aitas *de Gorka.*

Yolanda, mamá de Leyre.

Lines, mamá de Alba.

Jeannette y Justo, papás de Ainara.

Cosme, papá de Derek.

Los comentarios de las familias

Los siguientes comentarios, recogidos directamente de las opiniones que escriben los padres, madres y una hermana de una alumna, nos ayudan a entender el significado de esta oferta, de cómo entienden la escuela, de cómo ver a sus hijos e hijas. Son palabras llenas de emociones, sorpresas, memorias y vidas compartidas.

«… da gusto ver lo independientes que sois y la cantidad de cosas que sabéis hacer. En casa las cosas no son siempre así, pero estoy seguro de que poco a poco cambiarán (…) Y llegó la hora de la comida. Siempre me había preguntado cómo os daban de comer a todos a la vez…Y por fin lo vi. Además ese día tuve el honor de darte yo la comida…»

Abel, papá de Pablo R.

«…Ahora ya sé que te quieren mucho y te cuidan muy bien. Estoy deseando poder volver otro día para poder ver qué más cosas hacéis. Me han dicho que pintáis y jugáis con barro y pasta. Tiene que ser muy divertido. ¡Ojalá hiciesen escuelas infantiles para papás!»

Álvaro, papá de Gorka.

«…Me ha gustado ver lo qué hacen, las actividades del taller, las canciones y, sobre todo, cómo se relacionan con el resto de los niños y niñas (…) Ha sido una experiencia bonita pasar el día con todos vosotros…»

Yolanda, mamá de Leire Napal.

«…También me sorprendí al verte tan a gustito en el agua. Desde hoy en el momento de tu baño voy a incrementar juguetes y cosas (…) Esta mañana ha sido para mí una experiencia única y bonita que ningún padre se la debería perder…»

Yolanda, mamá de Ana Belén.

«…Disfrutamos un montón cantando, jugando, en el taller, en la comida… en fin en todo. Y que si pudiéramos nos colaríamos de vez en cuando en la escuela contigo…»

Guadalupe y Juanra, papás de Pelayo.

«…con la gelatina ha sido muy divertido. La has tocado con la mano y, como estaba fría y con un tacto «raro», has cogido un palo…y ¡ale mejor así! …»

Isabel y Santi, papás de Juan.

«…La escuela dicen es pequeña, pero tú la disfrutas por todos los rincones al tiempo que te educan con mucho cariño y eso la hace ENORME…»

Matilde, mamá de Pablo.

«…Fue muy divertido veros pintar en los papeles de las paredes y el suelo, en vuestras piernas, manos…y luego ver cómo os lavabais en las fregaderas…»

Joaquín, papá de Pablo.

«…llegó la hora de la comida, y todos comisteis y os portasteis muy bien; hicimos un poco de sobremesa y nos preparamos para volver a casa…»

Sagrario, mamá de Naroa.

«…a partir de ahora te pondré un babero más grande, XL, para que comas a tu aire, a parte de lo que nosotros te demos.»

Lines, mamá de Alba.

«…ojalá yo también hiciera arcilla y pudiera embadurnarme de pintura y gelatina. Igual lo propongo en mi colegio, sería muuuuuuuuuuy divertido, pero no puedo.»

Natalia, hermana de Alba.

Nuestra valoración

Para la escuela ha sido bueno ver a las familias integradas en el día a día. Cuando los padres y madres han venido a pasar un día con nosotras se lo han pasado muy bien y así nos lo han hecho llegar. Creemos que hemos ayudado a que las familias conozcan otras facetas de sus hijos e hijas. Además, hemos podido mostrar y difundir nuestro trabajo educativo. También hemos aprendido a conocer mejor a los niños y niñas, a amplificar nuestras perspectivas.

Con las fotografías y comentarios decidimos hacer un panel de la experiencia realizada para que quedase como memoria en la entrada de la escuela. Ahora espera a ser cambiado con nuevas fotos que reflejen las vivencias de otros padres, madres, niños y niñas. ■

Las Voces Búlgaras

Para seguir con nuestra intención de dar a conocer algunas piezas musicales de la tradición cultural genuina de los cinco continentes, presentamos esta vez una modalidad de canto coral femenino singular: las voces búlgaras.

Muchas melodías búlgaras contienen un intervalo de segunda aumentada en uno de los tetracordes que formen la escala. Numerosas canciones populares tienen un ritmo libre, lo que hace que nunca se ejecuten de la misma manera; son cantos sin medida.

Pero la singularidad más exótica de las melodías búlgaras está en la entonación de las voces femeninas, de intervalos enharmónicos de 1/4 y de 1/3 de tono.

Las Voces Búlgaras, cuentan en sus cantos historias de la tradición de su país. Encima del escenario, cantan, charlan, se cuentan musicalmente sus cosas.

Vestidas con sus trajes típicos, las Voces Búlgaras, parecen un grupo de mujeres que se encontró en una rincón de su país a contarse las buenas y malas nuevas que ocurrieron durante el día. Pero durante un día de otro siglo.

Sus sonidos rescatan la clave de un saber antiguo, de un conocimiento que, para no desaparecer, debe ser cantado. Son relatos antiguos y universales.

Porque las canciones de las Voces Búlgaras cuentan los trabajos y los días de mujeres jóvenes, de mujeres viejas, de madres y de novias, de campesinas y de montañesas. Pero, en este caso, la mujer no es solamente el objeto narrado, la excusa que permite entonar el canto. En este caso, la mujer búlgara es la que canta sus aventuras y desventuras; la recreadora de sus vivencias.

Escucharlas cantar es oír algo más que un coro. Es la memoria de un país la que canta. ■

Hacer educación intercultural hoy

M.ª Teresa Feu

Cada vez más se generaliza la llegada de personas procedentes de otros países, de otros continentes y, entre ellas, de muchos niños y niñas. Por tanto, la escuela y la educación de hoy son, y deben tomar en consideración, el hecho multicultural. La autora expone la experiencia de su escuela y los retos que plantea esta nueva identidad.

La situación actual de la educación hace que muchos maestros se sientan angustiados. Sentirse insatisfecho es una de las características de un buen maestro, ya que la búsqueda continua de coherencia entre la teoría y la práctica, que es una labor implícita de esta profesión, comporta inquietud constante. La problemática que se plantea en las escuelas actualmente, sin embargo, tiene algunas características nuevas que hay que examinar.

Hace años se creía que si se conseguía la escolarización de todos los niños y niñas, la mayoría de problemas sociales se resolverían: las personas tendrían cultura, lo que implicaría tener criterio y, por tanto, las discusiones sociales tendrían sentido y coherencia.

Pero la evolución que se ha vivido no ha ido en esta dirección. Los pequeños, en nuestro país, están escolarizados al cien por cien, pero el desarrollo local, en vez de aportar bienestar y confianza hacia los centros educativos, ha conducido a cuestionar, cada vez más, la escuela y, como consecuencia, su autoridad educativa se ha ido desplazando hacia otras instituciones o medios.

Debemos ser conscientes, además, de que la diversidad presente en la escuelas debe asumirse, en muchas ocasiones, sin ningún tipo de formación ni de preparación y que, muchas veces, no se cuenta ni con medios ni con ningún tipo de ayuda. El reto de hacer progresar a todos los pequeños, tengan el problema que tengan, muchas veces se convierte en una utopía que sobrepasa las posibilidades de la escuela y la idea de ofrecer una igualdad de oportunidades a todos los niños y las niñas se hace realidad a partir de una rebaja de la exigencia y la calidad de la enseñanza.

Los niños y las niñas que hoy conforman el alumnado viven en un contexto social que está cambiando rápidamente. Un contexto lleno de contradicciones donde, por ejemplo, el desarrollo material y las nuevas tecnologías conviven con la inmigración económica y la miseria moral. A la escuela acuden pequeños de otras culturas, chicos y chicas desorientados y niños y niñas en situación de precariedad económica, que conviven con otros que tienen de todo. La situación que encontramos en nuestras escuelas no es más que el reflejo de la sociedad. Y es lógico que los maestros, como el resto de agentes sociales, nos sintamos incómodos con esta situación.

Es necesario, por tanto, plantearse urgentemente y a fondo qué representa hacer educación intercultural.

Hacer educación intercultural no es más una consecuencia de educar, ya que educar implica comprender al otro y a uno mismo. Hay que tener claro, sin embargo, que educar en la interculturalidad es algo complejo, y que esta complejidad no radica, únicamente, en la diversidad cultural, sino en la complejidad de la situación.

Para poder educar en la interculturalidad es necesario ser capaz de cuestionarse uno mismo, hay que tener claras las propias creencias personales y pedagógicas, ya que son las que sustentan la acción educativa.

Será necesario, también, tener claros los principios de los cuales partimos y los objetivos a los cuales queremos llegar, y formar parte de un equipo de maestros con inquietudes pedagógicas, dispuesto a compartir y a comprender, capaz de aprender del entorno, de cambiar la perspectiva educativa, y con interés por progresar humanamente. Además, es necesaria una buena dosis de entusiasmo y los recursos humanos, morales y materiales que la hagan posible.

Es necesario que tengamos en cuenta la cultura del otro, el contexto y las costumbres que han vivido los pequeños desde su nacimiento, ya que todos sabemos que las personas no evolucionamos únicamente a partir de nuestra herencia genética, sino que nuestra interacción con el entorno también tiene mucho que ver. Cuando llegan a escuela, por tanto, aunque sean muy pequeños, los niños y las niñas ya han aprendido muchísimas cosas y todas las han aprendido en su contexto natural: con la familia, los vecinos, viendo las formas de actuar de sus padres y hermanos, viviendo según sus costumbres y impregnándose de sus valores y prioridades. Y ello no terminará porque vayan a la escuela; el entorno familiar y social continuarán influyendo en su desarrollo.

Pero en nuestras actuaciones cotidianas parece que no acabamos de creerlo o, si nos lo creemos, lo olvidamos con demasiada facilidad.

Las muestras de este olvido las hallamos diariamente en la actuación de los maestros, los profesores, los políticos y otros miembros de la sociedad implicados en la educación.

En cuanto a los maestros, muchos limitan su actuación a las quejas respecto a la incorporación de niños y niñas de otras culturas y evitan plantearse cualquier tipo de cambio en el desarrollo de sus actividades educativas. No obstante, debemos ajustarnos al nuevo ambiente, no podemos obcecarnos en el mantenimiento de nuestras ideas pedagógicas tradicionales, no podemos continuar usando las

mismas estrategias, que dieron buenos resultados con los niños de ayer, porque los pequeños que nos llegan hoy no utilizan los mismos instrumentos para descodificar nuestros mensajes y, por tanto, no hacen la interpretación que nosotros esperamos ni progresan como habíamos previsto. Quizás podríamos empezar a observarlos, a escucharlos, a intentar entenderles, a convivir con ellos y a interpretar sus acciones y sus lenguajes.

Para ello necesitamos conocer algo de su cultura y acercarnos a sus familias. Se trata de establecer un diálogo, a un nivel u otro, que permita el acercamiento y el intercambio. De este diálogo, podría nacer una vía a seguir que posibilitara entender la educación con una previas que ahora no tenemos y continuar avanzando todos juntos, ayudando a los niños y a las niñas a hacer una evolución llena de significados.

«Para conseguirlo, sin embargo, es imprescindible el compromiso social del «educador». Compromiso que no sólo se muestra en bellos discursos teóricos, sino que forme parte de la práctica cotidiana. Ello significa, por una parte, saber escuchar y saber abandonar actitudes etnocéntricas, arrogantes y prepotentes y, por otra, disponer de propuestas, científicamente fundamentadas, que posibiliten su quehacer diario.»[1]

Recordamos, además, que la educación se desarrolla en todos los ámbitos, y no es, por tanto, únicamente labor de la escuela: educa la familia, los medios de comunicación, la sociedad. La responsabilidad de educar, así, no puede reducirse ni localizarse tan sólo en la escuela, por muy importante y definitivo que sea el papel de esta institución.

Necesitamos que se eduque interculturalmente en la sociedad: tiene que haber, cada vez más, personas dispuestas a convivir con los otros y a interesarse por su cultura. Necesitamos políticos que se impliquen en el hecho intercultural. Al fín y al cabo, esta es la configuración social que tenemos en estos momentos.

La escuela, centro de educación intercultural

A pesar de todo lo que hemos comentado anteriormente, existen muchas escuelas que han aceptado el reto de hacer educación intercultural, que han analizado la situación de su alumnado y que se han dispuesto a ajustar la organización, las programaciones y las actividades pedagógicas al contexto actual.

Una de estas escuelas es el CEIP La Monjoia de Sant Bartomeu del Grau, en Osona (Cataluña).

La concreción de algunas de las estrategias desplegadas en este centro nos servirán para ejemplificar, en la práctica, la educación intercultural.

El alumnado del CEIP La Monjoia está formado, sobre todo, por hijos de inmigrantes, un porcentaje muy elevado de los cuales son niños y niñas procedentes del Magreb, y otro porcentaje bastante elevado, por hijos de inmigrantes del Estado español.

El motivo de esta constante inmigración ha sido la instalación, en los años setenta, de una fábrica textil.

La organización del parvulario[2]

La entrada de pequeños magrebíes en la escuela se inició en los años ochenta, pero la nueva organización del parvulario se gestó a finales del curso 1997-1998. El hecho de que el grupo de niños y niñas de tres años que tenían que empezar el curso 1998-1999 estuviera formado, casi en su totalidad, por pequeños magrebíes permitió tomar conciencia, en la escuela, de la necesidad de cambiar sus estrategias.

La problemática que generaba esta situación afectaba diversos ámbitos: desde el ámbito pedagógico, estaba claro que no era una situación nada idónea para el aprendizaje y que no se podía hacer educación intercultural, ya que el grupo era prácticamente monocultural; tampoco favorecía el aprendizaje de la lengua y cultura de nuestro país, ya que no se podía dar la interacción entre niños y niñas de lenguas y culturas diversas; sólo existía la posibilidad de interacción cultural entre los pequeños y las maestras. Desde el ámbito social, se corría el riesgo de que las familias de los dos únicos pequeños no magrebíes, al conocer la situación, decidieran cambiarlos de escuela para evitar que se sintieran extranjeros en su país.

Por este motivo se buscó una forma de poder paliar la problemática dando prioridad a la calidad educativa, lo que se hizo partiendo de dos premisas: por una parte, era necesario que los pequeños magrebíes convivieran con niños que no lo fueran y, por otra, hacía falta que todos los niños y niñas de tres años pudieran hacer un buen proceso de adaptación a la escuela, proceso que, como para todos los

pequeños de esta edad, debe satisfacer sus necesidades en un clima seguro y afectivo que potencie al máximo su desarrollo.

Para resolver el problema se diseñaron diversas estrategias:

- La primera propuesta, que surgió en el claustro, fue mezclar a todos los niños y niñas de educación infantil. De esta forma, en vez de tres grupos organizados según las edades de los pequeños, tendríamos tres grupos formados por niños y niñas de edades diversas. El análisis de esta propuesta, sin embargo, nos hizo ver que la nueva organización de la etapa debía tener en cuenta, también, la opinión del resto de familias de la escuela, familias que, a pesar de traer a sus hijos a este centro, no estaban nada convencidas de que la diversidad cultural representase un enriquecimiento para sus hijos, sino que era, tan sólo, una circunstancia que aceptaban con cierta reticencia. Se corría el riesgo, por tanto., de perder el frágil equilibrio que el centro había mantenido durante el tiempo en el que se había ido produciendo la incorporación de pequeños de otras culturas.
- La segunda propuesta, que se diseño con la ayuda de la inspección, fue hacer una organización de la etapa mucho más compleja; una organización que tuviera en cuenta todos las variables que hemos mencionado en el punto anterior pero sin perder de vista la finalidad educativa.

La organización que se adoptó, que aún se mantiene en la actualidad, es la que describimos a continuación.

Los pequeños, diariamente, cuando llegan van a su clase, la que tradicionalmente les correspondería por edad. A las 10 de la mañana, los tres grupos de educación infantil se mezclan y se forman tres grupos heterogéneos, tanto en lo relativo a edades como a sexos, actitudes, culturas y niveles de aprendizaje. Estos grupos se mantienen hasta las 11:45, cuando los niños y las niñas retornan a sus clases. Durante este horario, los pequeños desayunan, trabajan y juegan. Desarrollan trabajos en grupos grandes y en grupos pequeños, trabajan por parejas de edades distintas y los mayores disfruten enseñando a los pequeños, mientras estos se benefician de los saberes y los modelos de aprendizaje que les ofrecen los mayores. También permanecen en estos grupos dos tardes, una de las cuales se dedica a hacer talleres y la otra a rincones. Los grupos se mantienen siempre con los mismos niños y son atendidos por las mismas maestras; de esta forma hallan los referentes y la seguridad que necesitan en estas edades.

Así pues, cada día, los niños y las niñas pasan un rato con su primera maestra (de 9 a 10) y otro rato con otra maestra. Todas las maestras del parvulario conocen y son conocidas por todos los pequeños y por todas las madres.

De todos modos, estos grupos no se inician nunca hasta mediados de octubre y los niños de tres años se van incorporando a las actividades de una forma progresiva: primero tres mañanas a la semana, después todas las mañanas y, finalmente, en todo el horario estipulado.

Para facilitar la labor organizativa se ha programado un horario que, aunque puede ser muy flexible, permite a los niños y las niñas disponer de las rutinas necesarias para sentirse seguros y poder anticipar las actividades que se llevarán a cabo.

El horario está establecido del siguiente modo:

- De 9 a 10, lenguaje verbal (los pequeños están con el grupo correspondiente a su edad).
- De 10 a 10:30, desayuno y juegos (agrupamientos).
- De 10:30 a 11:15, dos días de lenguaje matemático, uno de lenguaje musical, uno de psicomotricidad y uno de rincones. Éstas son actividades que se desarrollan en los grupos heterogéneos. Hay que decir que, excepto el día de rincones, en el que participan todos los grupos simultáneamente, el resto de los días las actividades no coinciden: mientras un grupo hace psicomotricidad los otros hacen, respectivamente, música y matemáticas.
- De 11:15 a 11:45, juegos en el exterior (si el clima lo permite; si hace mal tiempo juegan en las clases y se mantienen mezclados).

El horario de las tardes no es tan complejo y, por ello, no es necesario detallarlo tanto.

Las cuatro maestras del parvulario, junto con la especialista en lenguaje musical, programan semanalmente las sesiones de matemáticas y psicomotricidad.

Cabe decir, también, que en las sesiones en que los pequeños están mezclados se procura, siempre, que pueda haber dos maestras, lo que se consigue añadiendo a las cuatro maestras de parvulario la especialista en música y una asesora que está en la escuela en horario parcial.

Valoración de la experiencia

La experiencia de los grupos de educación infantil desarrollada durante tres cursos se valora como muy positiva por diversos motivos:

a) Todos los niños y niñas de la etapa han progresado adecuadamente y se han sentido cómodos y atendidos.
b) Los dos grupos de niños de cinco años que han finalizado el parvulario en estos dos últimos cursos (y con quién se ha llevado acabo la experiencia) han alcanzado niveles de aprendizaje global más elevados y más completos que los que se solían conseguir antes de hacer los grupos.
c) Los niños y las niñas de tres años evolucionan muy favorablemente, jugando mucho, sin horarios encorsetados y con una relación muy distendida mientras están con su grupo y, a su vez, participando del ritmo normal de la escuela cuando están mezclados con niños y niñas más mayores.
d) El grupo de niños y niñas mayoritariamente magrebíes que están en el grupo de 5 años han evolucionado muy bien: se muestran alegres, confiados, afectuosos e interesados por aprender. Hablan un catalán correcto (algunos de ellos, excelente) y tienen un buen nivel de aprendizaje.
e) Las maestras han desplegado muchos más recursos y estrategias que las habituales, ya que eran conscientes de que tenían un elevado número de alumnos que no las entendían, y que urgía estimular su desarrollo. Esta es una de las causas del mejor nivel de aprendizaje de todos los pequeños del parvulario.
f) El hecho de programar las actividades semanalmente ha permitido hacer un seguimiento mucho más exhaustivo de la programación, buscar los materiales y recursos adecuados a cada actividad y ajustar mucho más los contenidos a las características de los grupos.
g) El hecho de que cada grupo desarrolle las mismas actividades en días diferentes permite ajustarlas o modificarlas dependiendo del resultado obtenido con los pequeños que las hayan llevado a cabo en primer lugar. De esta forma la propuesta mejora a medida que se pone en práctica en los diferentes grupos y en los diferentes cursos.

Esta valoración tan positiva hace que la escuela se esté planteando la necesidad de continuar con el mismo tipo de agrupamiento, en la etapa de primaria, con vistas al próximo curso, ya que el grupo de niños que llevó a establecer estos cambios organizativos pasará a esta etapa entonces.

Plan de educación integral

El diseño del Plan de educación integral, que se ha convertido en un plan estratégico aprobado por el Departament d'Ensenyament, surgió a partir de comprobar que, a pesar de la múltiples estrategias que desplegaba el centro (agrupamientos flexibles de lengua y cálculo, talleres, rincones en educación infantil, ciclo inicial y ciclo medio, etc.), muchos de los niños presentaban dificultades de aprendizaje que empeoraban al abandonar la escuela para pasar a la educación secundaria.

Simultáneamente, la investigación mencionada anteriormente aportó algunas informaciones respecto a actitudes y expectativas familiares que hasta ese momento se desconocían.

Ambas cosas, por tanto, nos permitieron tomar conciencia de un hecho que intuíamos: que el contexto extraescolar es un ámbito educativo y que este contexto tiene una influencia cada vez mayor a medida que el niño crece.

Este hecho, junto al descontento que mostraban los maestros al ver el escaso resultado obtenido a pesar de los esfuerzos dedicados, condujo al claustro de la escuela a diseñar un plan de educación integral, algunos de cuyos puntos clave son los siguientes:

a) Ofrecer un ambiente educativo para todos los niños y las niñas, y para todos los chicos y las chicas del pueblo (potenciación de la escuela infantil, organización de un esplai, de una ludoteca y de unos talleres de verano).
b) Organizar la educación de los adultos, con grupos de reflexión sobre temas educativos e impulsando grupos de alfabetización.
c) Organizar refuerzos para los chicos y las chicas que cursan secundaria, de forma que, al finalizar la escuela, no se sientan abandonados, intentando establecer unas tutorías extraescolares que permitan un seguimiento de estos jóvenes.
d) Organizar formación para los maestros, dirigida sobre todo a la enseñanza de estrategias de competencia social y de habilidades comunicativas.
e) Intentar coordinar a todos los estamentos que, desde uno u otro ámbito, intervienen en las instituciones educativas.

Mientras diseñábamos el plan, cada vez éramos más conscientes de que la labor estábamos haciendo no era únicamente pedagógica, sino que afectaba a todo el municipio y que, por tanto, necesitábamos la implicación total del Ayuntamiento.

Éste se mostró muy interesado en el tema y el Departament d'Ensenyament aprobó el Plan estratégico. En estos momentos, por tanto, se está trabajando en esta línea:

- El Ayuntamiento ha reiniciado los talleres de comunicación para hacer alfabetización.
- Se han puesto en marcha dos grupos de formación familiar: uno, conducido por las asistentes sociales municipales y el EAP, que ese dirige a padres concretos y es, por este motivo, un grupo cerrado y reducido, y el otro, dirigido básicamente a madres, conducido por Rosa Sellarès y financiado por la fundación Jaume Bofill.
- El Ayuntamiento ha organizado, conjuntamente con la Diputación de Barcelona, «El Espacio de la pequeña infancia», en la escuela infantil, con el objetivo de incorporar a niños y niñas de otras culturas.
- Se ha reorganizado el esplai y se está elaborando un proyecto de talleres de Verano, ambas actividades financiadas por la fundación Jaume Bofill.
- Se ha iniciado la formación de maestros en la escuela, organizada en el marco del Plan integral y que corre a cargo del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

Conclusión

Con la configuración actual de nuestra sociedad, la necesidad de hacer educación intercultural es incuestionable y es una responsabilidad de todos.

Para poder asumir esta responsabilidad es necesario, no obstante, que los profesores busquen la coherencia entre su discurso pedagógico y su práctica cotidiana. Esta coherencia les permitirá sentirse bien con sí mismos y con la labor que desempeñan. Es imprescindible que dispongan de espacios de reflexión y de formación que partan de las necesidades de los centros y que permitan el seguimiento y la evaluación de las actuaciones, propuestas e iniciativas. Son necesarias, también, más investigaciones de calidad que permitan desarrollar propuestas bien fundamentadas.

Insistimos, además, en la necesidad de establecer canales de comunicación y colaboración con las familias, las empresas y las entidades, ya que es una cuestión decisiva si se quieren alcanzar algunos de los objetivos educativos propuestos. ■

Notas

1. Cobos, M., y M. T Feu, (2000): «Educació intercultural i integració», *Espai de llibertat*, núm. 17.
2. Esta organización ha generado una investigación sobre las resonancias culturales que revelan las ideas y creencias de los padres de diferentes nacionalidades sobre la educación de sus hijos y los procesos de adaptación mutua entre los diferentes pequeños y las maestras desempeñando tareas escolares, que estan llevando a cabo Montse Benlloc y Rosa Sellarès y que está financiada por la Fundación Jaume Bofill y el ICE de la Universidad de Barcelona.

Picasso para ciegos

Un grupo muy artístico

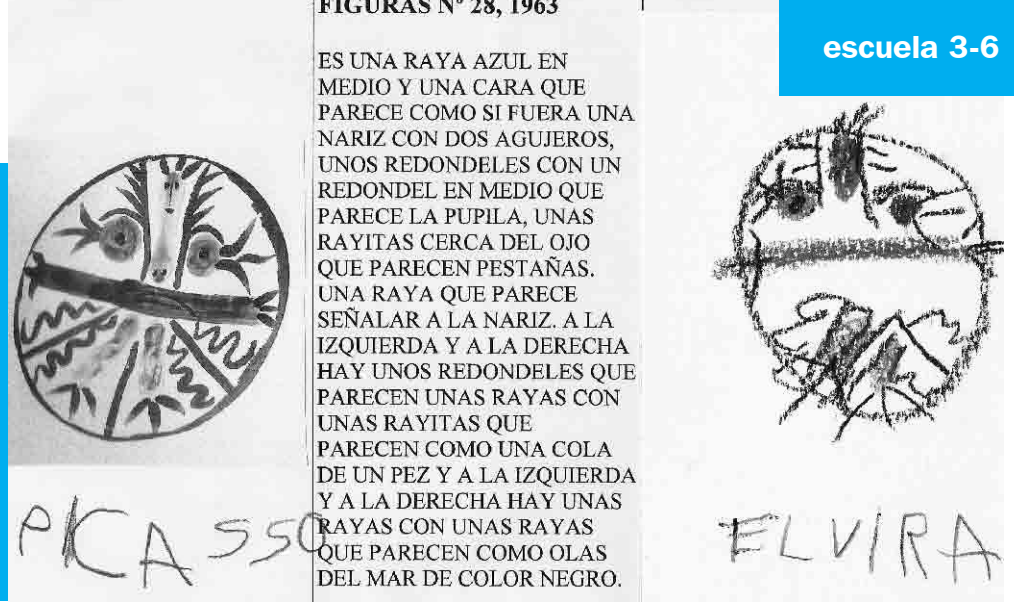
Con ocasión de una exposición sobre *Los lenguajes de Picasso* en Granada, se plantea a los niños y niñas del grupo de 5-6 años de la Escuela Infantil Municipal Arlequín, una visita para ver las obras y una invitación a hacer suya una obra ajena interpretándola.

Manuel Ángel Puentes

Entendemos que una obra real transmite más sensaciones que el manejo de reproducciones, y aunque hay obras maestras que es bueno conocer porque socialmente están reconocidas, no desperdiciamos las oportunidades que nos brinda la vida cultural de Granada para acercar a nuestras niñas y niños a la producción real de un artista, con su tamaño, su espesor, sus matices, la pureza de un color que difícilmente se logra transmitir en una impresión –no hay más que cotejar una misma obra en diversos libros, para ver cómo cambian los tonos y se pierden algunos matices. Y si encima es un artista de fama mundial mucho mejor, aunque la obra que llegue en estas exposiciones temporales no sea la más famosa. En todo caso, las niñas y los niños saben dónde están los cuadros cuyas reproducciones manejamos, y aprovechan los viajes familiares para poder ver las obras que ya conocen; aunque el colmo lo tenemos con Rafael que exige a sus padres programar un viaje a Madrid para ver *El perro semihundido* de Goya, el cual aparecía en los libros de Bambulo de Bernardo Atxaga que leímos en las asambleas del curso anterior, y que ya ha ido a ver Antón.

El grupo de niños y niñas nacidos en el 2000, cuando han llegado a la clase de las Palomas (5-6 años) en la Escuela Infantil Municipal Arlequín de Granada ya ha estado en tres exposiciones de artistas contemporáneos. Cada una de esas visitas ha ido precedida de un trabajo previo, de manera que cuando llegamos a la exposición ya conocemos algunas de las obras que nos vamos a encontrar. Todas las visitas han sido en horario escolar, guiadas por personal destinado a ese fin o por el propio maestro, ayudando a ver las técnicas usadas por los artistas, las ideas que intentan expresar y facilitando la expresión de lo que suscitan a las niñas y los niños. En varias ocasiones la visita se ha podido complementar con dibujos efectuados por el grupo ante la obra que más le gusta a cada cual y en todos los casos las familias que han podido nos han acompañado (el horario laboral no se lo permite a mucha gente).

Con estas premisas, cuando el grupo empezó el curso, se impuso en las primeras votaciones darle nombres de artistas plásticos a los equipos con que organizamos el funcionamiento de la clase. Manejamos una buena lista de artistas que alguien conocía (incluso conseguimos que entrara alguna mujer) pero al final cada equipo seleccionó el nombre de un artista que había trabajado: Miró y Chillida por sus exposiciones; José Guerrero por su museo; Antonio Saura porque conocíamos



sus versiones del *perro semihundido* de Goya, y «porque es el pintor preferido de mi mamá» (Idriss); y Pablo Picasso porque su *Paulo vestido de Arlequín* es el emblema de nuestra escuela y habíamos tenido ocasión de trabajarlo en la preparación del carnaval de ese año.

La elección de los nombres de los equipos supuso un trabajo para simbolizarlos, en los que buscábamos no sólo saber a qué equipo pertenecía cada cual, sino también quiénes eran los compañeros con quien lo compartían. Las familias contribuyeron aportando numerosa bibliografía, e imágenes de las obras de estos artistas, desde el tamaño de una postal o un calendario de sobremesa hasta grandes carteles que iban del techo al suelo, convirtiendo la clase en una pequeña sala de exposiciones en la que también figuraban algunos de los trabajos hechos en cursos anteriores. Dedicamos asambleas a conocer y analizar las obras y los equipos se simbolizaron con la versión en papel de una pieza elegida por ellos.

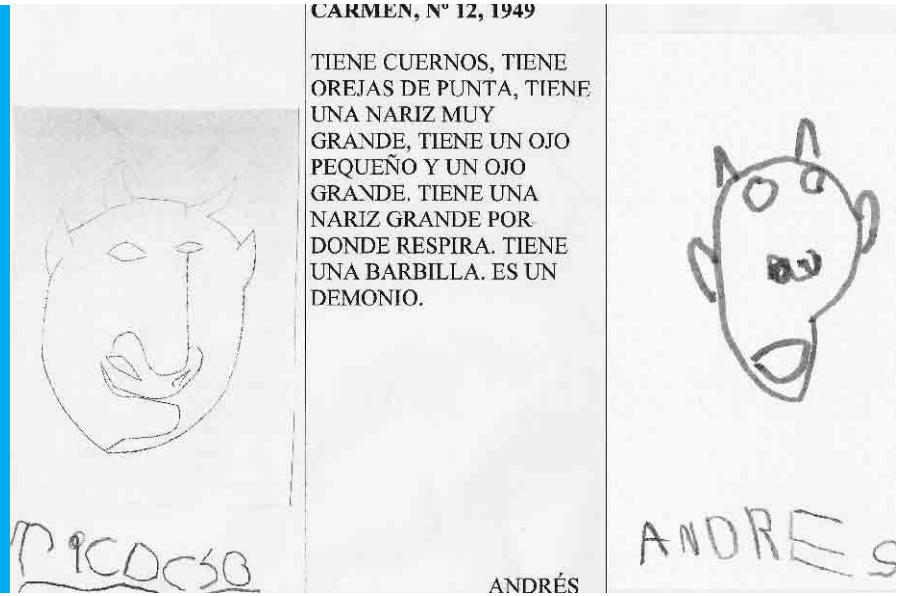
Entre la bibliografía sobre los artistas llegó un libro de Rafael Alberti, *A la pintura* con poemas a Miró y Picasso que nos gustaron mucho «¡Oh, la o de Miró!», suelta de vez en cuando alguno cuando se la encuentra en algún trabajo de escritura o de lectura) y nos dio pie a inventar algunos poemillas a los cinco artistas:

José Guerrero hizo un agujero. (Alicia)
A Miró le gustaba un pintor,
Joan Miró tiró un jarrón. (Blanca)
A Pablo Picasso le gustaban los payasos. (Ana)
Antonio Saura se chocó con una dinosauria,
Pablo Picasso se ponía los zapatos. (Antón)
Chillida se encontró un pandilla,
José Guerrero se comió un caramelo,
Pablo Picasso bailaba con un payaso. (Mario)

Incluso, en esos días Kylian tuvo la suerte de poder ir a Málaga y venir a contarnos en la asamblea lo que había visto en el Museo Picasso, incorporando nuevo material a la documentación artística.

Picasso en Granada

En este contexto nos llegó la información de que se había inaugurado la exposición *Los lenguajes de Picasso* en Granada y organizamos nuestra visita. Como no estaba prevista la visita escolar en horario lectivo, fuimos familias, niños y maestro a ver la exposición una tarde al salir de la escuela.



Éramos conscientes de que esta visita iba a ser distinta a las demás al compartirla con todo el público que pudiera haber a esa hora y no contar con alguien de la sala para ejercer las funciones de guía. Para no entorpecer mucho el funcionamiento de la sala de exposición descartamos llevar material para sentarse en el suelo a pintar alguna de las obras. Además esta vez sí que iban a asistir las familias que trabajan por la mañana y no pudieron venir a las anteriores.

En las dudas sobre cómo preparar la visita nos echó una mano el libro que estábamos leyendo en la asamblea: *Kio y Gus*, del programa de Filosofía para niños de Lipman. Descubrimos que Gus es ciega y empezamos a hablar de cómo conocen los ciegos lo que no ven, realizando diversas actividades a ciegas para sentirnos como ella. Kio se ve en la necesidad de describir exactamente lo que está viendo para que Gus se pueda hacer una imagen semejante a la que él ve, y entonces surgió la pregunta: ¿cómo le describiría Kio a Gus las obras de la exposición de Picasso?

Nos hicimos con el catálogo de la exposición y cada cual eligió una obra y la describió al resto del grupo. Al acabar su descripción el resto opinó si le faltaba algo para completarla y el niño que la había descrito decidía si completaba su descripción con alguna de las cosas que le habían dicho.

Ya que tenemos el catálogo, aprovechamos para cotejarlo con el resto del material picassiano que hay en clase y comprobamos que no teníamos ni una obra de las que vamos a ver, aunque sí de temáticas y estilos parecidos.

Llegó el día de la exposición y después de un agradable paseo vespertino entramos en la sala de exposiciones. Para sorpresa de las familias y satisfacción de las niñas y los niños, sólo nos paramos ante las obras que habían seleccionado en la clase, y no había más explicación que sus palabras recogidas por el maestro en su día.

Se habían convertido en los guías de la exposición, y todo el grupo (más algunos visitantes que se unieron y los vigilantes que se sintieron atraídos por escuchar una explicación mucho más fresca de lo que ya estaban acostumbrados a oír en los días que duraba la muestra) fue pasando de obra en obra guardando un exquisito silencio para no perderse lo que cada cual había dicho. Especialmente interesante fue ver cómo cuando varios habían elegido una misma obra, las visiones eran distintas.

PERSONNAGE, 1963

UNA CARA CON PELOS Y TAMBIÉN RAYAS Y UNA FRENTE. HECHO CON PINTURA

PATRICIA

Mi interpretación de Picasso

Como las familias querían tener las descripciones que habían oído en la sala, acordamos pasárselas; pero poco significativa sería una descripción de una pieza que ya sabemos que no figura entre las obras más difundidas de Picasso; sería necesario acompañarla de la imagen de la obra; pero ¿nos interesa la imagen de Picasso o la interpretación del niño?

En realidad nos interesan las dos, así que decidimos hacer un tríptico en el que aparezca la obra de Picasso, la descripción del niño y la versión del niño.

Nos pusimos manos a la obra, cada cual con el material que prefería, incluso en algunos casos mezclando útiles de pintura hasta conseguir el acabado que cada autor consideraba necesario.

Completan el trabajo firmando con el nombre de Picasso la obra de referencia y con el suyo su versión; curiosamente, muchos imitan la forma de hacer las letras de Picasso al escribir su nombre.

Con todos los trípticos montados y debidamente protegidos por bolsas de plástico, para que no se estropearan si alguien los tocaba,

montamos una exposición en el espacio común del centro, para compartir nuestra experiencia con el resto de la escuela, suscitando muchos análisis, comparaciones y comentarios positivos, a la vez de convertirse en un buen reclamo para que las familias de otros grupos también acudieran a visitar la exposición.

El maestro también aprende

No es la primera vez que en el trabajo de educación artística planteamos a las niñas y los niños hacer suya una obra ajena interpretándola (versiones que incentivamos mostrando cómo algunos artistas también se inspiran en otros: Picasso en Velázquez con *Las Meninas*, o Saura en Goya con *El perro*, por ejemplo); pero cuando hemos profundizado en el análisis de una obra, los niveles de elaboración de nuestras niñas y nuestros niños han alcanzado un grado de exquisitez, de apropiación del estilo del artista, de sensibilidad a la hora de descubrir detalles, en definitiva: de hacer suya la obra, muy superior a otras experiencias del taller de pintura.

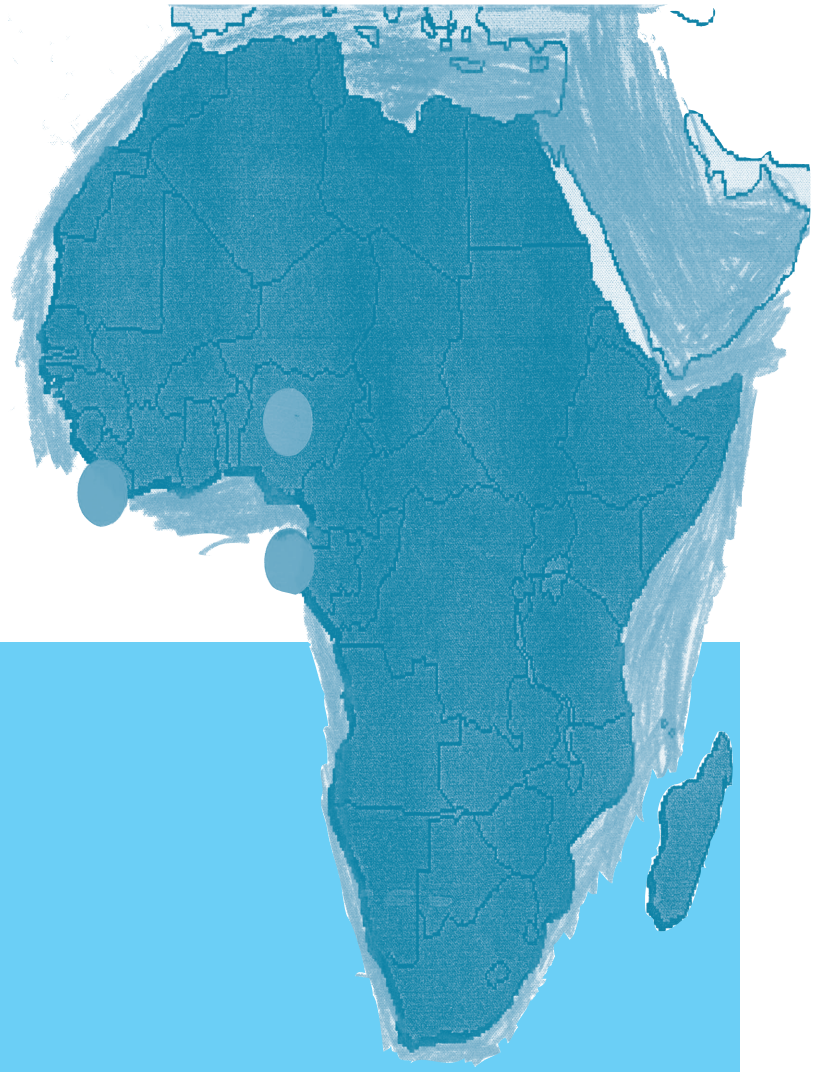
Y tanto da que el trabajo haya consistido en descifrar la intención del artista, el mensaje que pudiera llevar, las fuentes en que se ha inspirado; experimentar sobre las técnicas con las que ha trabajado (pinturas no convencionales de Barceló, las arenas de Tàpies, o los colores y las formas predominantes en Miró, por ejemplo); o bien, como en esta experiencia, en una lectura lo más exhaustiva posible.

Sabemos que en muchas situaciones escolares no se puede acceder a una obra de arte real, sólo a reproducciones, y no deja de ser un elemento de trabajo interesante. Pero hay un elemento que no puede introducir ninguna reproducción: la emoción ante la obra real, y si no hay sentimiento, difícilmente puede una niña o un niño hacer suya la obra de un artista. Conseguir que deje de ser un modelo ajeno para incorporarlo a su propia vivencia es el reto. Aprovechar las exposiciones es una de las fórmulas. Habrá que seguir investigando. ■

África magia y poder

En busca de algunas respuestas

Montserrat Soldevila



Un problema, la marginación de Brenda, una niña de origen africano, se convierte en una experiencia positiva para todo el grupo. Los temas tratados en el estudio y los intereses de los pequeños se encadenan en un claro proceso de construcción de conocimiento. Más allá del descubrimiento del planisferio, de las costumbres africanas, de la visita a una exposición, de la representación de una obra de teatro, los niños y las niñas han aprendido a convivir, a compartir, a tener una nueva forma de entender al otro.

Como maestra, en muchas ocasiones me planteo que querría enseñar a los niños y niñas lo siguiente:

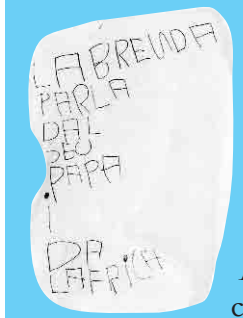
- Aprender a aprender.
- Aprender a buscar información.
- Aprender a respetar la diferencia.
- Aprender desde las diferencias.
- Poder tener ópticas diferentes partiendo de una misma realidad.
- Explicitar contextos.
- Buscar el fondo y los porqués de las cosas.
- Introducir sospechas.
- Desarrollar la capacidad de seleccionar.
- Introducir debate, contraposición, puntos de vista.

Todo esto, en un reciente curso escolar y, tomó la siguiente: quería que la forma d'alcanzar este conocimiento, estos saberes, fuera abierta, basada en preguntas constantes y en el uso de numerosos materiales. Tenía que ser suficientemente flexible para permitir que todos, niños y niñas y maestra, nos pudiéramos adaptar al flujo de los hechos. Por tanto, cada uno de los ejes de trabajo de este proyecto mutuo de enriquecimiento se desarrolló de forma no lineal, como en una especie de ovillo.

¿Y el punto de partida? Aquel curso, entre los pequeños del grupo estaba Brenda, una niña de origen africano, y esto, que causaba gran sorpresa a todos, era un buen motivo para hacer que pasase a ser una vivencia positiva y cargada de aprendizajes.

Cada uno de los ejes del trabajo que desarrollamos se describe brevemente en este artículo, donde aparecen ordenados a pesar de que, como ya se ha dicho, no había ningún orden preestablecido. El orden es, simplemente, el hilo que los niños y las niñas del grupo iban siguiendo al construir su propio guión de trabajo.

Cuando acabaron el trabajo intentamos, entre todos, hacer un repaso, saber qué, en qué orden y cómo lo habíamos hecho.



El corro que hacíamos cada mañana era uno de esos espacios excelentes donde todos los pequeños tenían la posibilidad de explicar y de compartir vivencias.

A todos les gustaba explicar cosas de su padre, de su madre, de su familia...

A Brenda le gustaba hablar de las cosas que su padre le había explicado de África. Ella le había perdido cuando tenía 3 años.

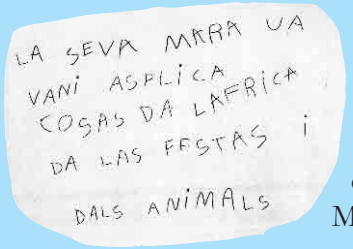
Brenda nos explicaba que en África no había perros, como aquí, que allí la gente tenía monos y los llevaban atados, como aquí a los perros. Que en su casa tenía una piel de tigre en la pared, que en África cazaban leones y que su padre también lo hacía.

Brenda decía que ella había nacido en África, que había vivido en África. Y en el grupo se dieron tres respuestas diferentes ante esta información:

- Unos expresaban incredulidad, diciendo que se lo inventaba, que lo había soñado.
- Otros escuchaban con interés.
- Y otros participaban, explicando las cosas que ellos también sabían de África.

Decían que allí cortan la piel de un animal, se disfrazan y después hacen locuras, ¡que están locos de atar! que hacen tonterías para hacer reír a la gente, y que lo habían visto por la tele... y que bailan, tirándose por el suelo y haciendo el animal... (Obviamente, esto es un resumen muy sintético de la multiplicidad de respuestas que dio el grupo.)

En su explicación, Brenda mezclaba las cosas que le habían explicado, las que había oído y cómo las había imaginado.



Creí importante dar protagonismo a estas historias que en el grupo se explicaban de África.

Me propuse que el grupo descubriese y trabajase en torno a estos estereotipos: bailar haciendo el loco, los animales de compañía de aquel continente..., y para eso conté con la colaboración de la madre de Brenda, que un día participó en el corro.

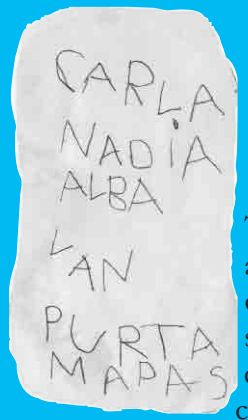
Habíamos preparado juntos la sesión y ella ya conocía cuáles eran las cuestiones e hipótesis que los niños y las niñas tenían.

La madre de Brenda nos trajo una fotografía de toda la familia y nos explicó que ella había nacido en Guinea, su marido en Liberia y Brenda y sus dos hermanos en Barcelona, en el Hospital Clínico. Y que ellos tres aún no habían viajado nunca a África.

Nos habló de los animales, las casas de los poblados y la ciudad; y sobre las pieles que cortan de los animales y que después se ponen.

Y, sobre todo, nos explicó cómo son las fiestas.

Colgamos la fotografía familiar, y situamos en el mapa el nombre de las dos ciudades donde habían nacido la madre y el padre de Brenda.

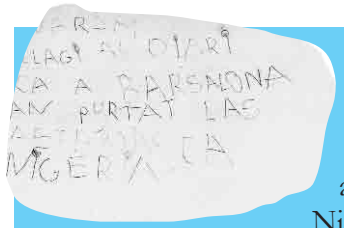


Tres niñas de la clase llevaron a la escuela mapas de África con ediciones preciosas que sacaban del ordenador de casa. Organizamos un mural con todos los mapas y aprovechamos para saber qué son y para qué sirven. Recogí las definiciones más precisas:

- Son para saber donde podemos ir, (Manel).
- Son para ver donde está todo el mundo, (Cristian).
- Son para no perder el camino (Ernest).

A partir de aquí les leí lo que dice el diccionario, y les pasé por escrito el resumen que entre todos habíamos hecho de qué es un mapa y lo colgamos en el mural.

Sabíamos que la Tierra es redonda y descubrimos también cómo se puede representar una esfera en un papel, buscando formas de representarla sobre un plano. Y finalmente decidimos hacer una esfera con plastilina que representara la Tierra (con agua, tierra y hielo). La cortamos por la mitad y dibujamos las dos partes en un papel.



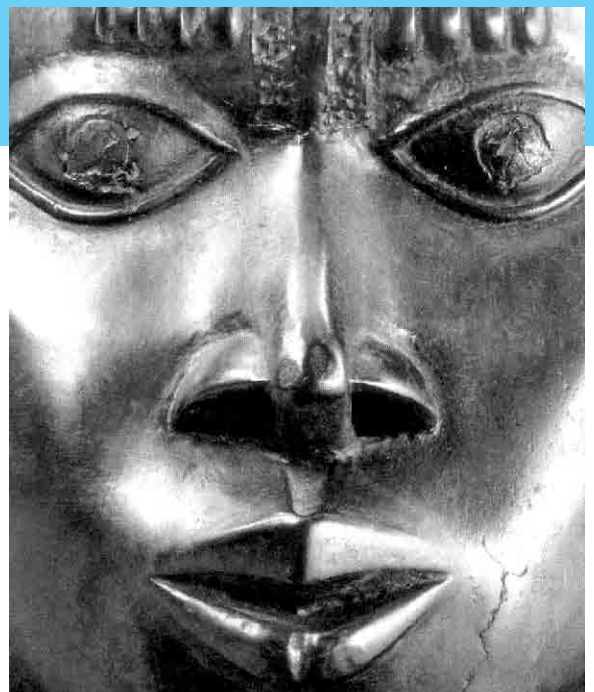
Llegó a Barcelona la exposición: África, magia y poder. 2500 años de arte en Nigeria, comisionada por Alberto Costa Romero de Tejada y Jean-Hubert Martin.

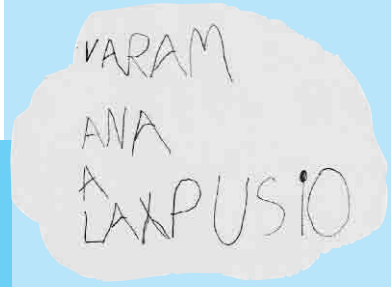
En la exposición sobre arte tradicional africano había, entre otros, objetos que utilizaba el pueblo yoruba durante las ceremonias, los bailes, y también se veía, en un vídeo, una fiesta con la población disfrazada y bailando según sus ritos.

Consideré oportuno ir con el grupo a ver la exposición para ofrecer a los pequeños la oportunidad de entrar en diálogo con la cultura de estos pueblos africanos. (Cuando Leo Frobenius se encontró por primera vez delante de las esculturas de bronce de Ifé, atribuyó su fabricación a un grupo perdido de griegos que se habían extraviado en las lejanas costas de África, pero no pudo creer que sus autores fueran los antepasados de los africanos que le rodeaban.)

Antes de visitar la exposición llevé a la escuela los recortes de prensa en los que aparecía la crítica de la exposición, que incorporamos a la cartelera, de forma que las niñas y los niños se acercaban y hacían sus predicciones a partir de las fotografías y las letras. También buscaron información a través de una lectura predictiva del cartel de la exposición:

- Enseguida encontramos que la exposición se hacía en «La Caixa».
- Que decía África.
- Que había letras y números: 2500 años de arte en Nigeria;
- Que hacía muchos años que se hizo y que era muy antiguo.
- Hablamos y dijimos que las estatuas eran mágicas y tenían poderes.
- Buscamos Nigeria en el mapa.





En la exposición había arte de Benín y de los yorubas (y de la ciudad yoruba).

Hago un resumen de las cosas más significativas que los niños y las niñas decían de las estatuas y de los objetos que habían visto:

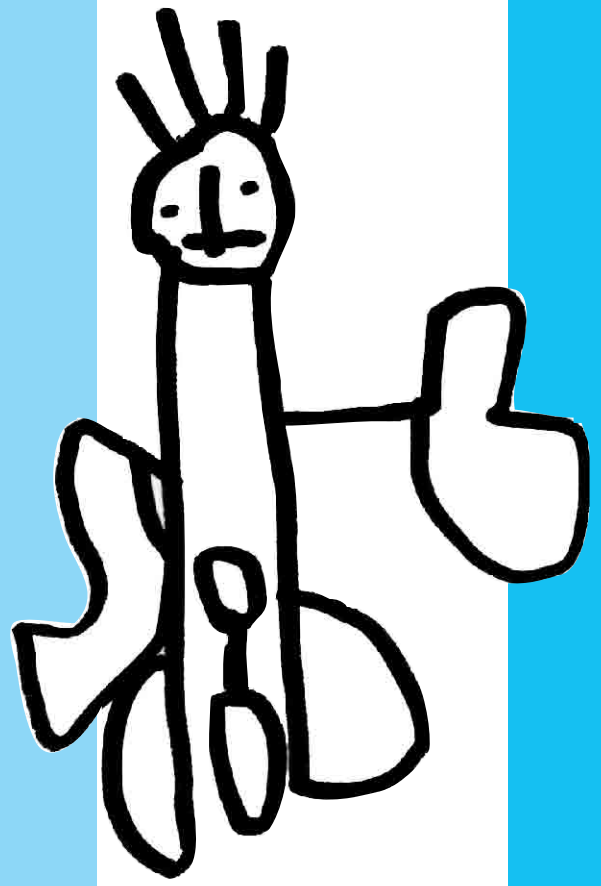
- Que los africanos se vestían con cosas bonitas como pendientes y collares.
- Que los reyes querían ser poderosos y se ponían a su lado estatuas de animales feroces y que hicieran daño para asustar y crear miedo.
- Que las máscaras nos explican las cosas que creían y que pensaban.
- Que en Benín los reyes querían ser poderosos, y que los yorubas querían hablar con los dioses poderosos.
- Que hace mucho tiempo que los africanos tenían al Dios de las mentiras; quizás se murió y lo hicieron de piedra.
- Que los africanos matan a los leones para defenderse y comer, y después se ponen su piel.
- Que los objetos pueden ser poderosos y mágicos.
- Que aquellos objetos estaban rotos porqué hacía muchos años que estaban en el suelo.
- Que había historias del Dios de las mentiras, del Dios de la lluvia.
- Que eran un poco mágicos y poderosos.
- Que en la bola del mundo está África.

En la escuela hicimos un trabajo de pensar cosas que para nosotros fueran mágicas y poderosas y otras que sólo fueran poderosas y las dibujamos. Después las fuimos clasificando según fueran de uno grupo u otro. De las mágicas y poderosas salían:

- Papá Noel.
- Mi muñeco.
- Los tres reyes.
- Mi cojín del Mimosín.
- El ratoncito Pérez.
- El sol y la luna.
- Mi conejo para ir a dormir.

Y de las poderosas:

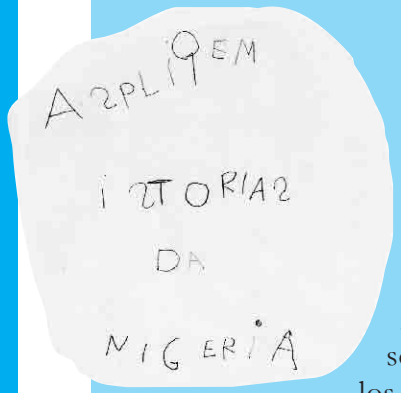
- Un drácula.
- El tigre.
- El guepardo.
- Mi gato.
- Mi perra.
- Mamá y papá.
- Mi hermano Elías.
- Mi madre, yo y mi padre.
- Mi perro.
- Mi hermano mayor.
- El abuelo y la abuela
- Mi hermana cuando me pega.
- Mi papá.
- Mi tele.
- Un ladrón.



¿Los objetos nos explican cosas?

Hice un resumen de la visita, de lo que los pequeños decían u opinaban de la exposición, leí las respuestas y planteé al grupo cómo ordenarlas. Sugerí un orden según los diferentes tipos de respuesta. Abrimos conversaciones en grupos reducidos que permitían ordenar las respuestas. A partir de esta ordenación de las respuestas organizamos la información basándonos en la siguiente pregunta: ¿qué cosas nos explican los objetos africanos?

- Nos hablan de África y de los africanos.
- Nos explican que los hicieron hace muchos años.
- Nos describen cómo eran los africanos, cómo iban vestidos, las cosas que les gustaba llevar puestas.
- Nos presentan sus objetos mágicos y poderosos, que nos han explicado las cosas que pensaban y creían.
- Nos dicen que los objetos tienen historias.
- Nos hacen conocer que había dentro de los palacios de los reyes de Benín.
- Nos hacen saber también qué objetos tenían y hacían los africanos del pueblo yoruba.
- Nos acercan a los materiales que usaban: la madera de ébano, el barro, el bronce.



Les expliqué el cuento «Los niños y niñas del sol. Los niños y niñas de la luna», del libro: «Lenessú, yo soy de Benín», e hicimos unos murales de pintura sobre los hijos del sol, los peces, y los hijos de la luna, las estrellas.

Por Sant Jordi (23 de abril), en la escuela, cada clase representa una obra de teatro. Y la clase de cinco años construyó una historia sobre África. Jugaban a representar, a través del mimo, situaciones de la vida africana: cuidar a los hijos e hijas, ir a cazar, enviar mensajeros, hacer de cocodrilos, de leones, de micos, de dioses.

Después hicimos el guión y se convirtió en la representación.

Nos fabricamos las máscaras a la manera de la fiesta del cáñamo del pueblo yoruba y aprendimos la danza y el baile. Me documenté para explicarles a qué respondían los movimientos y los bailes, los gritos y las canciones, las representaciones y danzas, las máscaras y los vestidos que usaban.

Brenda estaba espléndida y como pez en el agua, y el resto del grupo absolutamente interesado en aquella historia.

Los niños y las niñas a la búsqueda de algunas respuestas

Han buscado respuesta a las cuestiones que se planteaban:

- ¿Los africanos se ponen pieles y bailan haciendo el loco?
- ¿Qué nos explican los objetos africanos?

Han reconstruido el camino que han hecho para aprender, y le han puesto un nombre: *África: magia y poder*. Nos hemos preguntado qué cosas hemos aprendido:

- Leer libros (los hemos traído de casa, los hemos cuidado, los hemos leído y hemos descubierto libros que hablan de África), a leer diarios, a leer carteles, a dibujar para explicar cosas, a hablar de África.
- Saber qué es un mapa: a mirarlo y a servirnos de él, a conocer la esfera terráquea, a ir a una exposición a ver estatuas y objetos de Nigeria.
- Saber cómo piensan los africanos y las africanas: hemos conocido a algunos, hemos hablado con ellos, y hemos descubierto qué cosas nos explican los objetos sobre su vida.
- Distinguir cómo es una fiesta africana: hemos representado una, la hemos explicado a nuestras familias, hemos hecho máscaras y vestidos, hemos hecho corros para hablar, opinar y escuchar.

Como maestra, entiendo que cuando el grupo dice «aprender a hacer corros» para hablar, opinar y escuchar es que quizás hemos empezado a alcanzar unos saberes de forma abierta, basados en preguntas constantes y haciendo uso de numerosas fuentes (humanas, materiales, etc.). Quizás... ■

La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas como estrategia de Formación

Daniel Suárez, Liliana Ochoa, Paula Dávila, Laura Man, Gabriel Roizman, Silvia Grandal, Marisa Bolaña

Documentar las experiencias pedagógicas de maestros habilita la comunicación y circulación de ideas, conocimientos, innovaciones, proyectos que los interpelan en su profesionalidad y en su protagonismo como actores centrales de las prácticas pedagógicas de las escuelas. Supone, al mismo tiempo, reconocer su carácter cambiante y particular de acuerdo a los contextos en los que se desarrolla, así como atender las potencialidades de transferencia y adecuación de esas experiencias a otros contextos y situaciones escolares con el propósito de que sea posible la construcción de una memoria pedagógica de la escuela, de las prácticas escolares y docentes, pero de otro modo y desde otra mirada.

Todos los días, en las escuelas, suceden cosas múltiples y variadas. Los escenarios escolares conforman una trama policromática y peculiar, diferente a la de otras instituciones sociales y cargadas de significados muy específicos. Las escuelas están atravesadas, constituidas, por acontecimientos de índole diversa; pero casi todas las cosas que suceden en ellas se relacionan de una forma u otra con la vida pasada, presente y futura de las personas que las habitan y las hacen, básicamente los maestros y estudiantes. Los sucesos escolares se entremezclan con sus historias, ilusiones, proyectos y circunstancias.

Sin lugar a dudas, la institución escolar siempre estuvo y estará afectada por las expectativas sociales y públicas sobre la formación social y personal de las nuevas generaciones. Pero la actividad de las escuelas no tiene ni cobra sentido si no es experimentada, contada, recreada, vivida por sus habitantes, por los que a través de sus prácticas la recrean cotidianamente.

Los proyectos educativos, aún los más costosos y técnicamente calibrados, no tendrían ningún efecto sobre las experiencias escolares, si los directivos y docentes no los hicieran propios, los adaptaran a sus propias expectativas y proyectos, los ajustaran a sus propias visiones de los problemas, los rediseñaran a la escala particular de sus propias escuelas y aulas, los dijeran con sus propias voces y escribieran con sus propias palabras. Esta permanente apropiación y resignificación del proyecto escolar hace que las prácticas y experiencias escolares estén cargadas de sentidos, y de sentidos muy diversos, para quiénes las producen y las viven todos los días.

Todo indica que en los espacios escolares también resulta imperioso generar cierta previsibilidad y proyección de las acciones. Las necesidades de la administración y gestión de los modernos y masivos sistemas educativos hacen que la actividad escolar requiera ser organizada, planificada y regulada de acuerdo a normas, criterios y procedimientos bien estipulados. Pero más allá de este esfuerzo por prever y controlar las prácticas de maestros y estudiantes, una parte significativa de las acciones que se despliegan cotidianamente en las escuelas surgen o se improvisan en la dinámica misma de la vida escolar. Aún en las ocasiones en que la actividad escolar pretenda ser prescripta de forma exhaustiva y unívoca, el encuentro pedagógico entre maestros y estudiantes siempre estará atravesado por la improvisación, la incertidumbre y la polisemia que acompañan a todas las interacciones sociales.

Lo cierto es que, de manera planificada o no, maestros y estudiantes comparten en la escuela numerosas experiencias cargadas de significado y valor para ellos. En gran medida, estas experiencias significativas expresan cualitativa y biográficamente el sentido de la escuela en un determinado momento y lugar. Además, y tal vez por ser espacios sociales densamente significativos, las escuelas están surcadas por relatos y discursos que actualizan y tratan de darle una dimensión y una temporalidad humanas, concretas, a ese sentido histórico. Algunos de esos discursos son «oficiales»: están dichos y escritos en el lenguaje técnico que imponen el gobierno, la administración y la gestión de los sistemas educativos. Otras historias, en cambio, se cuentan, se intercambian y se comunican al ras de las experiencias que tienen lugar en las escuelas. Estas historias se narran con las mismas palabras, argumentos y estilos que usan los actores de esas experiencias para ordenarlas, estructurarlas, otorgarles sentido y valor moral. Se dicen y se escuchan en el juego de lenguaje de la práctica, y están situadas en el espacio y en el tiempo de las escuelas y experiencias educativas a las que se refieren. En efecto, las escuelas están cargadas, saturadas, de historias, y los maestros son a un mismo tiempo los actores de sus tramas y los autores de sus relatos. Y en ese narrar y ser narrados permanentes los maestros y profesores recrean cotidianamente el sentido de la escolaridad y, en el mismo movimiento, reconstruyen inveteradamente su identidad como colectivo profesional y laboral. Al contar historias, los docentes hablan de sí mismos, de sus sueños, proyecciones y realizaciones.

Conversar con un maestro o con un grupo de maestros supone una invitación a escuchar historias, un convite a sumergirnos en relatos que narran experiencias escolares y las sutiles percepciones de quienes las viven. Si los persuadimos de que nos cuenten acerca de sus trayectorias profesionales como docentes y sobre los saberes pedagógicos puestos en juego en la experiencia que nos relataron, posiblemente se animarán a contarnos alguna clase, momento o situación escolar que recuerden especialmente por algún motivo. Contándonos historias, esos maestros interlocutores y relatores nos revelarán las reflexiones y discusiones que estas experiencias propiciaron, las dificultades que encontraron en su transcurso y las estrategias que elaboraron para obtener ciertos aprendizajes y logros escolares en un grupo particular.

Narrando las prácticas escolares que los tuvieron como protagonistas, nos estarán contando sus propias biografías profesionales y personales, nos confiarán sus perspectivas, expectativas e impresiones acerca de lo que consideran el papel de la escuela en la sociedad contemporánea, las estrategias de trabajo más potentes y relevantes que ensayan, los criterios de intervención curricular y docente que utilizan, los supuestos que subyacen a las formas con que evalúan los desempeños de los estudiantes y los suyos propios. En fin… con sus relatos e historias nos estarán mostrando parte del saber pedagógico, práctico y muchas veces tácito o silenciado, que construyeron y construyen a lo largo de su carrera y trayectoria profesional, en la infinitud de experiencias y reflexiones que realizan sobre su trabajo. Por eso, si pudiéramos sistematizar, acopiar y analizar estos relatos podríamos conocer, entonces, buena parte de la trayectoria profesional de los maestros implicados; sus saberes y supuestos sobre la enseñanza; sus recorridos y experiencias laborales; sus certezas, sus dudas y preguntas; sus inquietudes, deseos y logros. Ampliando la mirada aún más, si pudiéramos organizar y compilar el conjunto de relatos de todos los maestros, seguramente obtendríamos una historia escolar distinta de la que conocemos, de la que habitualmente se escribe y leemos. Una historia plural, alternativa y polifónica; en realidad, una multiplicidad de historias sobre el hacer escuela y el pensar, decir y hacer en términos pedagógicos.

En esta versión del currículum, más próxima a una narración pedagógica de las prácticas escolares que a un recetario prescriptivo y unívoco de la «buena enseñanza», conoceríamos la historia plural y diversa de las decisiones, discursos y prácticas que maestros y profesores protagonizan día a día, y que le imprimen un sentido particular, situado y personal, a la experiencia de la escolaridad. Sin embargo, y a pesar del evidente interés que revisten para la reconstrucción de la memoria pedagógica de las escuelas y del saber pedagógico que ponen en juego los docentes, la mayoría de estas historias se pierden, se olvidan o se desechan. En muchos casos, porque no son escuchadas por quienes toman decisiones sobre los sistemas escolares; o porque directamente son descalificadas como parte del conjunto de anécdotas triviales que los docentes usan para contarse entre sí lo que les pasa en las escuelas.

Para toda una tradición de pensamiento pedagógico y escolar centrado en acentuar «la calidad, la eficiencia y el control» de las prácticas docentes, esos relatos e historias forman parte de las dimensiones subjetivas o personales que justamente hay que controlar y ajustar para que la innovación y la mejora escolar sean posibles. La mayor parte del saber reflexivo e innovador acumulado en esas experiencias escolares, una porción importante de sus contenidos transferibles y potencialmente transformadores de la práctica, se naturalizan

en la cotidianeidad escolar, o bien son degradados mediante anécdotas ingenuas y comentarios apresurados sin valor profesional. Obviamente, en los escenarios escolares que estas tradiciones políticopedagógicas tienden a configurar, las experiencias, los conocimientos y las palabras de los maestros tienen poco lugar, y la memoria pedagógica de la escuela poco valor. Pero la re-creación de la historia pedagógica de la escuela también se dificulta porque gran parte de los maestros que llevan adelante experiencias educativas significativas, no las registran, no las escriben, no las documentan. O si lo hacen (después de todo, ¡la vida escolar también está llena de formas de registro y documentación!), no lo hacen a través de las formas, soportes, registros y géneros que permitirían recuperar, al menos en parte, el dinamismo, el color y la textura de lo que sucedió y les sucedió a los protagonistas de la acción.

Los maestros, por lo general, son renuentes a escribir, pero cuando escriben en la escuela lo hacen siguiendo pautas externas o guiones prefigurados, copiando planificaciones didácticas, llenando planillas administrativas, completando informes solicitados por superiores jerárquicos del aparato escolar. Pero sus datos, informes y documentos muchas veces no ofrecen materiales ricos, sensibles y adecuados para la deliberación, la reflexión y el pensamiento pedagógicos, o para la toma de decisiones en los ambientes polimorfos y cambiantes que se conforman en las escuelas y los grupos.

No caben dudas de que, a través del acopio y la sistematización de las informaciones que proveen, se pueden conocer aspectos importantes del funcionamiento de las escuelas y de la producción de sus actores. No obstante, la mayoría de las veces, estos documentos escolares están estructurados y se desarrollan con arreglo a requerimientos estrictamente administrativos, de gestión y de control para el gobierno centralizado de la actividad de las escuelas, o bien están atravesados por la lógica normativa-prescriptiva de la anticipación. En ambos casos, las experiencias que sostienen y viven los maestros y los estudiantes tienden a ser fragmentadas y categorizadas a través de patrones de ponderación ajenos a la lógica y la práctica escolar; las voces y las palabras de los maestros son silenciadas o negadas por el lenguaje técnico y burocrático y, en el mismo movimiento, las reflexiones e interpretaciones pedagógicas de los actores escolares son inhibidas o desechadas por superfluas o desvirtuadas.

En cambio, cuando cuentan experiencias pedagógicas relevantes y están bien construidas, las historias escolares y los relatos de enseñanza que narran en primera persona, los maestros constituyen materiales inigualables para conocer lo que hacen, piensan y sienten los que habitan y hacen la escuela. En tanto narraciones profesionales que problematizan el acontecer escolar y el trabajo pedagógico desde la perspectiva de sus actores, son materiales documentales densamente significativos que llaman e incitan a la reflexión, la conversación informada, la interpretación, el intercambio, la discusión horizontal entre docentes. Y en tanto materiales comunicables que pueden ser acopiados y difundidos, manifiestan potencialidades inéditas para la reconstrucción de la memoria pedagógica de la escuela y del currículum en acción, ya que muestran una parte importante del saber pedagógico producido por los docentes cuando se despliegan la experiencia escolar y las prácticas de enseñanza. Sin embargo, como venimos afirmando, esos cuerpos de saberes, relatos y experiencias en la actualidad no encuentran estrategias y vías adecuadas para ser rescatados, sistematizados, comunicados, criticados, por sus protagonistas y autores, y también por otros docentes. De esta forma, las posibilidades de documentar aspectos «no documentados» de la práctica escolar se diluyen y, con ello, se desdibujan oportunidades importantes para desarrollar la profesionalidad de los docentes y fortalecer la identidad y quehacer pedagógico de las escuelas.

En esta línea, la relevancia que adquiere la documentación narrativa de la propias experiencias escolares por parte de los maestros radica en el enorme potencial que contienen sus productos, los relatos pedagógicos, en la medida

en que nos enseñan a interpretar el mundo escolar desde el punto de vista de sus protagonistas que no sólo describen, sino que explican e incorporan sus propias miradas y reflexiones otorgando sentido a lo que ellos hacen diariamente. De esta manera, al tejer sus narraciones, los maestros nos comunican su sabiduría práctica y, al mismo tiempo, permiten a otros destejerlas para volver explícito lo implícito y comprender qué hay detrás de esa sabiduría. Es decir, la narrativa estructura la experiencia, y los relatos son una forma de conocerla, trasmitirla, compartirla.

Llegados a este punto, entonces, vale la pena preguntarnos: ¿cómo es posible generar, sostener y desarrollar formas de documentación pedagógica diferentes a las convencionales, que permitan re-construir, de manera significativa y comunicable y en el lenguaje de la práctica, los procesos de gestión escolar y curricular que tienen lugar en las escuelas y cuyos protagonistas son los maestros y los estudiantes?; ¿cómo gestionar y llevar adelante procesos de sistematización, acopio, publicación y difusión de las experiencias y prácticas escolares locales y particulares, que poseen sentidos muy específicos y contextualizados para los docentes y alumnos, para que puedan ser documentadas, legitimadas y dispuestas para su circulación, reflexión y transformación colectiva?; ¿qué operaciones hay que llevar a cabo desde el Estado y/o las administraciones educativas para poner en el centro de la construcción escolar y curricular a las experiencias de enseñanza que diseñan, desarrollan y recrean cotidianamente los docentes y los modos narrativos que ellos usan para darles sentido, organizarlas y contarlas?; ¿cómo, a través de qué recursos y soportes, hacer públicamente disponible esos espacios y esos tiempos de la vida escolar y de la biografía profesional de los docentes?; ¿por qué considerar «documentos públicos» a los relatos de experiencias y prácticas pedagógicas escritos por maestros? En definitiva, ¿qué hacer para que algo diferente suceda con aquello que, efectivamente, saben y hacen los maestros?

Cabe mencionar que, sólo en el sentido de que «algo diferente suceda» con las prácticas escolares y los docentes, el proyecto de documentar narrativamente las experiencias pedagógicas se presenta como «innovador». Se propone, más bien, innovar en las formas de interpelar y convocar a los maestros y a otros actores escolares para la re-construcción de la memoria pedagógica de la escuela y en las modalidades de gestión de los sistemas escolares para objetivarla, legitimarla y difundirla en las escuelas. Se trata de proponer otras formas de trabajo y gestión escolares que nos brinden no sólo la posibilidad de anticipar, sino también de volver sobre lo hecho a través de la escritura como vía para la reformulación, la ampliación y la transformación de la propia práctica que incursione en lo inédito, en lo silenciado, en lo aún no descrito. Por eso, el registro, la sistematización escrita, el acopio y la difusión pública de experiencias, prácticas y saberes escolares, contadas a través de la voz y palabra de los maestros, constituyen al mismo tiempo una propuesta político pedagógica para la escuela y un programa para el desarrollo profesional entre docentes. En efecto, al estimular entre los maestros y garantizar procesos de escritura, lectura, conversación, reflexión e interpretación pedagógica de sus propias experiencias escolares, se espera no sólo acopiar y difundir un corpus de documentos y conocimientos distintos a los habituales, sino también hacer posibles experiencias de formación horizontal entre pares y una contribución para la mejora y transformación de las prácticas de la escuela.

La propuesta, entonces, consiste en habilitar otros espacios, tiempos y condiciones para pensar y actuar sobre la escuela, y hacer posible otras relaciones entre los actores de los sistemas escolares que permitan comprender y problematizar algunos aspectos significativos de la vida escolar que las estrategias vigentes no tienen presentes. Esto significa, entre otras cosas, revalorizar el papel de los maestros y profesores en la innovación de la enseñanza, y dejar atrás las modalidades de capacitación ideadas desde el supuesto del déficit de cualificación de maestros y profesores. Además, a través de las redes de maestros y escuelas trazadas por la circulación pública de estos documentos pedagógicos, la propuesta se orienta a constituir, en el mediano plazo, una comunidad de escritores/lectores maestros de experiencias pedagógicas. Una comunidad de enseñantes que habilite otras formas de «alfabetización docente», para que los docentes escriban y lean relatos pedagógicos en sus propias palabras, en su mismo lenguaje, entre ellos. ■

Extraído de II Congreso Internacional de Educación, Santa Fe, Argentina

Las prácticas

¿una experiencia enriquecedora?

Cuatro estudiantes de Educación Infantil de la Facultad de Educación en la Universidad de Mondragón (Mondragon Unibertsitatea) cuentan en estas páginas cuál ha sido su experiencia en las prácticas realizadas durante la carrera.

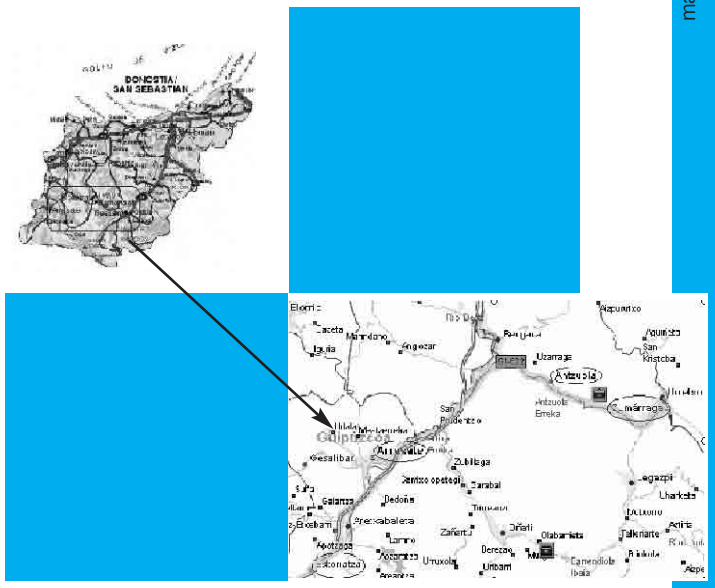
Estudiantes de Educación Infantil de la Facultad de Educación en la Universidad de Mondragón

A lo largo de nuestra formación hemos realizado las prácticas en cinco centros educativos de Arrasate- Mondragón, Zumarraga y Antzuola, de los cuales dos son públicos y tres concertados, dos de ellos ikastolas y uno religioso.

Esta variedad de centros escolares, la diversidad de proyectos educativos, añadidos a nuestra propia diversidad y evolución, dan lugar, como se verá a lo largo de este artículo, a una riqueza de reflexiones, debates y opiniones en nuestro pequeño grupo.

Consideramos que tanto el centro educativo como las tutoras asignadas juegan un papel fundamental, condicionando de manera importante la forma de actuar en el grupo-clase. Asimismo podemos decir que tanto la identidad del centro escolar como las orientaciones metodológicas de la escuela tienen una repercusión notable en la identificación del estudiante de prácticas con el proyecto educativo del centro asignado.

Antes de seguir adelante y para ayudar al lector o a la lectora a situar geográficamente la experiencia, presentamos un mapa en el que podemos ver las poblaciones en las que se sitúan las escuelas citadas y la Facultad de Educación de Eskoriatza (Mondragon Unibertsitatea).



Facultad de Educación de Eskoriatza.

Experiencia vivida: aportaciones y aprendizaje

Durante estos dos años de prácticas hemos visto que no todos los centros utilizan la misma práctica educativa. En este sentido, desde nuestro punto de vista, las prácticas que se basan en el constructivismo son las que más aportan al desarrollo del niño, puesto que se centran en que éste vaya construyendo su propio aprendizaje. De ello hemos concluido que una de las cosas importantes en la educación es que hay que tratar de entender a las criaturas de una forma global, es decir, en todas las dimensiones del aprendizaje. Para ello el tutor o tutora debe partir de la realidad (su momento de desarrollo, situación familiar...) y de las necesidades de los propios niños y niñas, algo que nos parece fundamental para despertar su interés, para motivarles y para que se involucren de una forma global, formando de esta manera alumnos y alumnas autónomos capaces de mejorar sus conocimientos mediante un proceso de autoaprendizaje.

Creemos que una forma adecuada de conocer los intereses, motivaciones, dudas, miedos, etc., de los niños y niñas es el encuentro cotidiano que realiza la maestra con el grupo, pues en él puede crearse un ambiente propicio para la pregunta, el diálogo, las confidencias, el compartir experiencias, sentimientos y proyectos. Es aquí donde los niños y las niñas pueden ser protagonistas de vida, ya que son las mismas criaturas quienes proponen las actividades que desean realizar.

Hemos observado que otro aspecto a tener en cuenta en la práctica educativa es el respeto a los distintos ritmos de aprendizaje de los niños y niñas, ya que no todos aprenden del mismo modo ni asimilan con el mismo ritmo los distintos conocimientos; por ello, la maestra tendrá que adecuarse a estos ritmos y ver qué criatura requiere más de su atención, con el fin de evitar la segregación y discriminación, y asimismo poder transmitir a los pequeños, entre otros valores, el valor de la igualdad.

Asimismo consideramos que la afectividad es otro de los puntos fundamentales en el trabajo con niños y niñas de Educación infantil, sobre todo con los más pequeños (primer ciclo de infantil). En estas edades especialmente, el apego, es decir, los lazos afectivos que unen a los niños con sus padres y madres es muy fuerte. Además, teniendo en cuenta que acaban de comenzar en la escuela infantil, los niños y niñas irán creando, de modo natural, un vínculo de apego con la maestra, la cual en cierto modo, será la persona de referente afectivo en la escuela. Estos vínculos afectivos, según hemos podido apreciar, pueden llegar a dar a las criaturas la seguridad necesaria para animarles a explorar y a aprender. Así en ciertos momentos una mirada, un guiño, un abrazo o una simple sonrisa pueden aportar al alumno mucho más de lo que hubiéramos podido pensar.

Por otra parte, la distribución del espacio es algo a tener en cuenta a la hora de planificar nuestra actividad.

En los centros en los que hemos realizado nuestras prácticas queriendo dar respuesta a las necesidades individuales y sociales el espacio ofrece rincones en los que los niños y niñas pueden trabajar individualmente o en pequeño grupo y espacios comunes donde los niños y niñas trabajan con la maestra en gran grupo. En estas reuniones de todo el grupo los niños y niñas tienen la oportunidad de expresarse libremente, de dar a conocer sus pensamientos, miedos y dudas. En los rincones se trabajan distintas áreas del conocimiento, así como procedimientos y actitudes. Los niños pueden circular libremente por ellos y elegir en cada momento la actividad que quieren realizar. Hay niños que al tender a estar siempre en el mismo rincón no favorecen su desarrollo en algunas de las áreas planificadas. Según nuestra observación este hecho puede deberse a que el niño o niña se sienta más seguro en ese espacio o actividad.

Hemos aprendido que lo primero que deberíamos hacer es observar al educando, para poder elaborar algunas hipótesis sobre las causas de dicha actuación y, así, comprendiendo la situación, poder actuar con acierto; quizá ese niño o niña necesite un acompañamiento de la educadora o de otro compañero para dar el paso a otro rincón o actividad y un apoyo explícito en su camino hacia la autonomía.

Hemos observado que en algún centro la práctica educativa se centra en que los niños realicen fichas escritas y deja de lado el trabajar más la imaginación, la creatividad, los afectos, el cuerpo, etc. Creemos que estas fichas no tienen que ver con la realidad o entorno del educando, están muy dirigidas a la obediencia o a trabajar automáticamente sin darle pie a pensar o a reflexionar sobre lo que está haciendo; por ello creemos que los trabajos que realizan los niños/niñas tienen que ser funcionales, es decir, que tengan algún sentido para ellos y a la vez significativos, es decir, que lo puedan relacionar con su vida diaria, si no difícilmente atraeremos su atención. Por todo ello pensamos que sería más conveniente utilizar métodos mucho más prácticos y creativos para que cada niño represente sus propios esquemas mentales de una forma natural y propia y los vaya ampliando a medida que va aprendiendo nuevos conocimientos.

Nos parece que otro aspecto importante a trabajar en la educación infantil es la psicomotricidad, ya que está demostrado que sobre todo en la primera infancia hay una gran interdependencia entre el desarrollo motor, afectivo e intelectual, y que toda la educación es psicomotriz pues todo conocimiento o aprendizaje parte de la propia acción del niño/a sobre el medio y los demás. Nos parece que tiende a favorecer el dominio del movimiento corporal, la relación y la comunicación que el niño va a establecer con el mundo que le rodea.

Reflexiones finales

Mediante este artículo hemos querido apuntar algunos de los aprendizajes realizados en nuestras escuelas de prácticas. Hemos llegado a la conclusión de que el tener un tiempo para las prácticas en la carrera es fundamental y del todo necesario, más que nada para

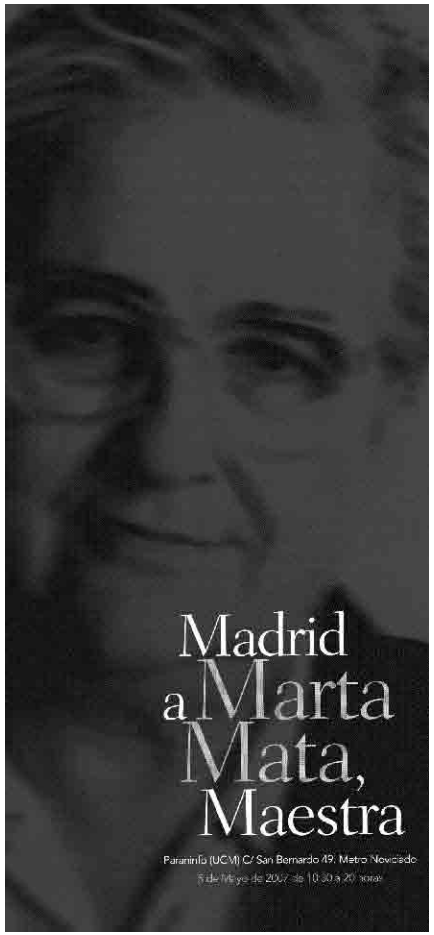
saber cual va a ser nuestro campo de trabajo y cual va a ser el papel que vamos a tener que desempeñar.

En estos cuatro meses de prácticas nos hemos dado cuenta lo difícil y trabajoso que es el ejercer el oficio de maestra, de que es una profesión que hay que tomársela en serio puesto que estamos iniciando o guiando a los niños hacia lo que será su futuro, en el sentido de que sus primeros aprendizajes son esenciales para construir una base que les ayude a crecer de modo armónico y global en todos sus aspectos.

Sin ninguna duda podemos también concluir que estas prácticas son muy enriquecedoras ya que aportan mucho a los conocimientos teóricos que hemos ido adquiriendo en nuestros años de formación.

Por último, queremos agradecer a Agustina Cáceres y Josune Etxabe, profesora y directora respectivamente de la escuela Bedoñabe de San Andrés en Arrasate-Mondragón (Gipuzkoa), por habernos brindado la oportunidad de escribir este artículo para la revista *Infancia*. ■

Homenaje a Marta Mata en Madrid



El 5 de mayo de 2007, en el Paraninfo de la Universidad Complutensede Madrid, se celebra un homenaje a Marta Mata organizado, unitariamente, por Acción Educativa, Junta de portavoces de Educación Infantil, Consejo de la revista *Infancia* en Madrid, Federación de MRPs de Madrid, Escuela Abierta, AMESDE, FETE-UGT, CC.OO., FAPA, en colaboración con el Ministerio de Educación y Ciencia, el Consejo Escolar del Estado, la Universidad Complutense de Madrid, el Instituto de Educación Secundaria «Cardenal Cisneros» y el Conservatorio Profesional de Música de Madrid.

El programa del acto de homenaje comprende, por la mañana, cinco talleres simultáneos para niños y una representación teatral de la obra escrita por Marta Mata *Las palabras de los cien países*, a cargo del grupo Marduix.

Por la tarde se celebrarán cuatro mesasredondas simultáneas, en las que se reflexionará y se debatirá sobre los múltiples aspectos que Marta desarrolló durante su vida.

Acompañan este homenaje sendas exposiciones sobre la obra y trayectoria de Marta, y sobre experiencias pedagógicas de la vida cotidiana en las escuelas infantiles de Madrid, así como la proyección de algunas experiencias de escuelas.

Homenaje a Marta Mata en Barcelona

El pasado sábado 14 de abril, más de un millar de personas rindieron homenaje a Marta Mata, maestra, pedagoga y política, que durante toda su vida trabajó por la defensa de una escuela publica de calidad para todos. Para ella, una escuela de calidad, tendría que favorecer el acceso a la cultura y la igualdad de oportunidades que se inicia en una escuela infantil y una escuela 3-6 con identidad propia.

Pronunciamiento de la Mesa de Infantil de los MRP ante la publicación del Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre

El Real Decreto que establece las enseñanzas mínimas del segundo ciclo supone otra ocasión desperdiciada por el MEC para responder a cuestiones fundamentales en la definición de la etapa de Educación Infantil. Tras su lectura, queremos destacar los aspectos que merecen una revisión ineludible:

- Falta una regulación del primer ciclo. Se delega en las Comunidades Autónomas sin establecer un eje común para asuntos básicos como ratios, condiciones de los centros, profesionales que componen el equipo educativo, etc.
- Faltan referencias explícitas para responder a las desigualdades de origen social o cultural.
- Sobra la disposición referida a las enseñanzas de la religión en una etapa que se sigue definiendo como no obligatoria.

Asimismo queremos denunciar determinadas condiciones en aulas de Educación Infantil que impiden el desarrollo correcto de los objetivos enumerados en el Real Decreto:

- La masificación y aumento de ratio, sin tener en cuenta además la integración de diversidades específicas que requieren una ratio más baja. En este aspecto hay un claro y grave retroceso con respecto a momentos anteriores.
- La plantilla de los equipos que atienden esta etapa, es igualmente

un aspecto que hay que replantear con urgencia, resultando inadmisible la proporción 7 personas por cada 6 unidades.

Es fundamental que las administraciones educativas asuman su responsabilidad en la adecuada definición de esta etapa y en el establecimiento de las condiciones que faciliten el logro de una auténtica oferta educativa.

No podrán producirse avances si se dejan las decisiones concretas (atención a las necesidades educativas, número de criaturas por aula, etc.) en manos de regulaciones arbitrarias y que relegan a las escuelas infantiles a una situación de supervivencia.

Marzo 2007

Avelina Ferrero
Mesa de Educación Infantil MRP

XV Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares en Salamanca

Los días 31 de mayo, 1 y 2 de junio de 2007, el *Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez* organiza en Salamanca las Jornadas ENTRE LÍNEAS ANDA EL JUEGO: La literatura infantil y juvenil como vía para la construcción del lector.

Se puede hablar hoy de una cierta equiparación con el mundo de la literatura que se dirige a los adultos: profusión de editoriales, cuota de mercado y fenómeno best-seller. Pero esta oferta literaria no presupone necesariamente lo que sería el principio básico de toda literatura, sobre todo de la infantil, cual es desarrollar el gusto y la afición a la lectura, sin olvidar además que, ésta última, suma un componente de formación literaria reglada.

Esta situación hace que los mediadores entre la lectura y el libro se planteen como objetivo primordial acercar textos de calidad. Pero, ¿cómo determinar esos valores estéticos y literarios de forma adecuada?, ¿qué instrumentos pueden tener a su disposición para decidir qué textos pueden resultar válidos? En suma, ¿en qué tipo de acciones se pueden apoyar los profesionales para establecer un correcto itinerario lector?

El objetivo de estas Jornadas es intentar estudiar los factores que ayudan a determinar la adecuación de los textos dirigidos a niños y jóvenes para su construcción como lectores, a partir del análisis de los fenómenos que se están produciendo en torno a la literatura: títulos estrella, libro-juegos, lectura de la imagen, etc. Y ofrecer también aquellos instrumentos que permitan valorar el peso literario de una obra y su necesaria presencia en los espacios lectores, así como desarrollar programas de lectura literaria atractivos y eficaces.

Nuestra portada

Situaciones de vida cotidiana de la infancia. Una imagen que nos ha facilitado Jytte Juul Jensen, desde Dinamarca. Dos niñas juegan al aire libre: una, se balancea sentada en una hamaca; la otra, levanta entre sus manos una larga soga. La escena transmite una clara sensación de libertad. Las primeras ideas que nos vienen a la mente al contemplar el juego y el entorno de estas dos niñas apuntan, por un lado, a promover el juego en el exterior: nuestro clima invita a ello; por otro lado, a confiar en las capacidades y potencialidades de los niños y las niñas a la hora de aprender a habérselas con todo tipo de materiales...

Celebración del número 100 de INFANCIA, en Andalucía

Entre ahora y ahora,
entre yo soy y tú eres,
la palabra puente.

De una orilla a la otra
siempre se tiende un cuerpo,
un arco iris.

Yo dormiré bajo sus arcos.

Octavio Paz

Una pequeña muestra de trabajos realizados por niños y niñas de escuelas públicas de Granada y una mesa con revistas y libros recibía a los invitados a este acto.

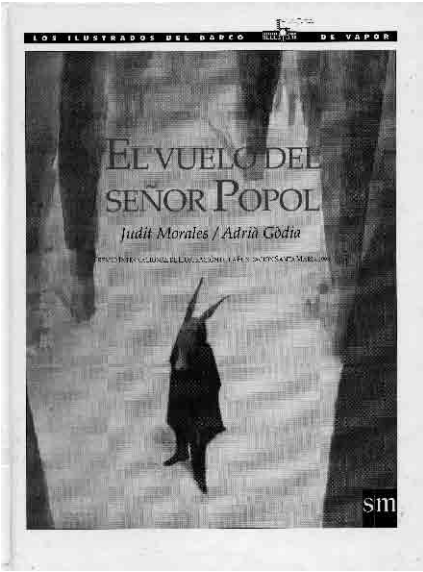
Con la asistencia de unas 70 personas se celebró este cálido encuentro que comenzó con la presentación del Consejo de redacción de Andalucía y las palabras de Irene Balaguer llenas de ánimo, análisis del recorrido histórico del movimiento generado en torno a la revista y de la riqueza personal y profesional que entre todos hemos ido construyendo.

Después, hicimos un juego creativo y colectivo entre todos los asistentes: UN PUENTE ENTRE DOS ORILLAS: Nuestra labor en infantil se asemeja a la construcción de esas magníficas estructuras de unión que son los puentes. Salvando aguas turbulentas, soportando vientos que cimbrean lo ya construido, vamos logrando conexiones entre los extremos, entre las situaciones cotidianas cargadas de dificultades y contradicciones; entre los diferentes niños, familias, compañeros y profesionales; entre las variadas aportaciones de las ideas, experiencias y visiones de la educación; entre dispares realidades, escuelas, comunidades y países… entre la belleza agradable y las dificultades para conseguirla. Unimos, a través del puente del lenguaje, como nos mostró Rodari, dos palabras en una bella frase. Entre todos construimos este mensaje…

Consejo de *Infancia*
en Andalucía

Palabras relacionadas con la infancia

En el polo positivo	Πυεντεσ	En el polo negativo
Ternura	Μ(σ τερνυρα παρα λα αδμινιστραχι ∫ν	Administración
Frescura	Λ μ(σ δισχιπλινα μενοσ ψρεσχυρα	Disciplina
Diversión	Λα διπερσι ∫ν θυιτα λασ πενασ. Εσ υνα πενα θυε τραβαφεμοσ σιν διπερσι ∫ν	Penas
Niños y niñas	Λοσ νι)οσ ψ λασ νι)ασ ρομπεν λασ ρυτινασ	Rutinas
Sonrisas	Νο με αγοταν συσ σονρισασ. Σονρε\ρ ηαστα ελ αγοταμιεντο	Agotamiento
Mirar	Λασ φιχηασ νι μιραρλασ. Νο μιραρ λασ φιχηασ. Λασ φιχηασ ιμπιδεν μιραρ	Fichas
Imaginación y creatividad	Μ(σ ιμαγιναχι ∫ν ψ χρεατιπιδαδ εν ελ χυρρ\χυλο	Curriculo
Jugar a aprender	θυγαρ α απρενδερ παρα ρομπερ λα βυροχρατιζαχι ∫ν	Burocratización
Compromiso	Ηαβλαρ: Υθυε χομπρομισο! Μενοσ ηαβλαρ ψ μ(σ χομπρομισο Ηαβλαρ χον χομπρομισο	Hablar
¿De qué	-Λε θυ∫, δε θυ∫ εστ(ν ηεχηοσ λοσ πολ\τιχοσ?	Políticos
Sus gentes	Ηαψ μυχηα δεσχοορδιναχι ∫ν εντρε συσ γεντεσ Λυχηεμοσ χεντρα λα δεσχοορδιναχι ∫ν δε συσ γεντεσ	Descoordinación
Risas	Νο σιεμπρε εσ πορ λοσ νι)οσ λα λυχηα πορ λασ ρισασ	No siempre es por los niños
Ilusión	Λα ιλυσι ∫ν νο δεβε προδυχιρ αγοταμιεντο Θυε νο σε τε αγοτε λα ιλυσι ∫ν Ιλυσι ∫ν: 9 δε λα μα)ανα Αγοταμιεντο: 4 δε λα ταρδε	Agotamiento



Judit MORALES, Adrià GÒDIA: *El vuelo del señor Popol*. Madrid: Ediciones SM, 1999.

Un narrador en tercera persona cuenta la historia del señor Popol, un famoso pianista que toca en las mejores salas y los más bellos teatros del mundo.

Pero el personaje se cansa de tanta fama y tanto viaje y ha perdido hasta el gusto por la música. Toma la decisión de hacer silencio y se retira con su piano a la isla de los Cipreses.

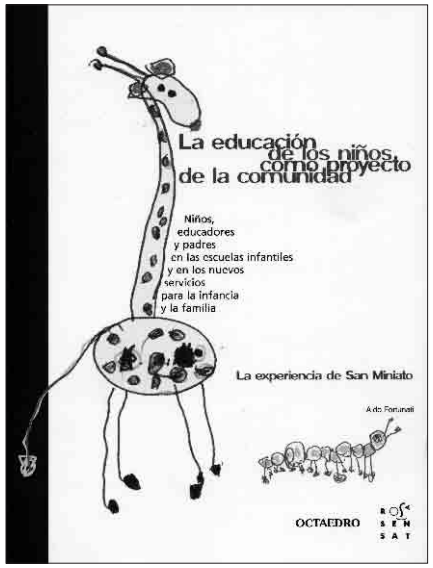
En esta narración, de estructura circular, el personaje al principio y al final toca el piano maravillosamente pero hay una transformación radical en el escenario, en el público y en sí mismo.

Es notable la búsqueda de armonía con la naturaleza.

En realidad la escucha de ésta es la que ayuda al pianista a encontrar su centro y su genio artístico. Parece que todo está orquestado para que el mundo recupere esa música interpretada al piano.

Historia interesante para ponernos en relación con el genio creador de cualquier artista. Historia interior, un poco triste y hermosa. Libro para ser leído en compañía de personas adultas. A partir de 5 años.

Haur Liburu Mintegia
Facultad de Humanidades y Educación
Mondragón Unibertsitatea

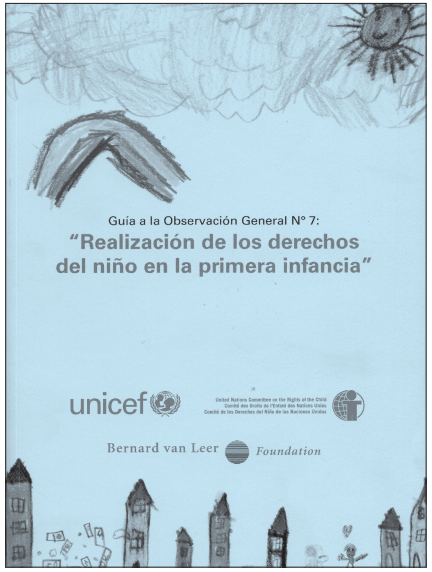


A. FORTUNATI: **La educación de los niños como proyecto de la comunidad. La experiencia de San Miniato**, Bérgamo: Octaedro - Rosa Sensat, 2006.

En los últimos treinta años se ha producido una profunda transformación de la imagen de la infancia, junto con un nuevo marco de las ideas relativas a las competencias de los pequeños. Esta nueva conciencia ha supuesto una revisión radical sobre la concepción de la función educativa del adulto La experiencia de los servicios para la infancia del Ayuntamiento de San Miniato ha despertado particularmente interés y atención en todo el mundo.

UNICEF: **Realización de los derechos del niño en la primera infancia**, La Haya: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Fundación van Leer., 2007.

Este libro es particularmente útil para quienes defienden los derechos del niño a nivel local, para los activistas en el sector de los derechos humanos y para el lector común interesado en los derechos del niño, los derechos humanos y las Naciones Unidas, incluidos los estudiantes universitarios y los investigadores que se ocupan de derecho, asistencia social, relaciones internacionales u otros sectores vinculados con estas temáticas.



Suscripción a la revista *Infancia*

Apellidos: _____

Nombre: _____

Dirección: _____

Código Postal: _____

Población: _____

Provincia: _____

Teléfono: _____

Correo electrónico: _____

NIF: _____

Se suscribe a *Infancia*, año 2007 (6 números de *Infancia* y 2 números de *Infancia en Europa*)
Precio para 2007 (IVA incluido):
España: 43,60 euros
Europa: 52,20 euros
Resto del mundo: 55,20 euros

Pago: Por talón adjunto a la suscripción ☐
Por domiciliación bancaria ☐

Boletín de domiciliación bancaria

_____
Apellidos y nombre del titular de la cuenta/libreta

Entidad	Oficina	Dígito control	Cuenta/libreta
☐☐☐☐	☐☐☐☐	☐☐	☐☐☐☐☐☐☐☐☐☐

Firma del titular

Enviar a: *Infancia*. Av. Drassanes, 3. 08001 Barcelona
Suscripción por Internet: www.revistainfancia.org

Edición: Asociación de Maestros Rosa Sensat
Avda. Drassanes, 3. 08001 Barcelona
Tel.: 93 481 73 73
Fax: 93 301 75 50
redaccion@revistainfancia.org

Dirección: Irene Balaguer, Mercedes Blasi
Coordinador y Jefe de Redacción: Enric Batiste
Secretaria: Mercè Marlès

Consejo de Redacción: Avelina Ferrero, Susana Fonseca, M.ª Adoración de la Fuente, Carmen García, M.ª Cruz Gómez, Izaskun Madariaga, M.ª Paz Muñoz, Juanjo Pellicer, M.ª Paz Pellisa, Rafaela Quintana, Joaquín Rayón, Carmen Soto

Consejos Autonómicos:
Andalucía: Manuel Acevedo, Mercedes Blasi, Dolores A. Carretero, Silvia Cortés, Antonio Fernández, Carmen García, Juan P. Martínez, Luis M. Millán, Lourdes Prieto, Antonio Rodríguez, Monserrat Rodríguez, Fernando Sánchez
Asturias: Jorge Antuña, M.ª José Claudio, Honorina García, Herminia Iglesias, Joaquín Rayón, Sagrario Rozado
Canarias: Dolores Acosta, M.ª Jesús Boquete, Leonor Cabrera, Salomé Déniz, Milagros Leal, Elena Marrero, Ruth Martínez, Yolanda Melián, M.ª Julia Moiche, Carmen Núñez, Hermenegildo Pérez, Rafaela Quintana, Concepción Reyes, Delia Suárez, M.ª Dolores Suárez, Cándida R. Toledo, Nayra Travieso
Cantabria: J. Antonio Arce, Isabel Bolado, M.ª Paz Muñoz, M.ª Cruz Torrecilla
Castilla-La Mancha: Isabel Aparicio, Antonia García, M.ª Cruz Gómez, Pilar Martínez, Natalia Mota, Amalia Suay, Carmen Velilla
Castilla-León: Helena del Amo, Inés Delgado, M.ª Jesús Garrido, M.ª del Carmen Soto
Euskadi: Nerea Alzola, Agustina Cáceres, Josune Etxabe, Lurdes Garijo, Maite Gracia, Koro Lete, Pilar Hernández, Izaskun Madariaga, Maite Pérez
Extremadura: M.ª Paz Pellisa, Carmen de Tena
Galicia: M.ª Adoración de la Fuente, Lois Ferradás, M.ª Dolores Rial, María Vilar
Madrid: Pepa Alcrudo, Isabel Bravo, Dolores Díaz, Mercedes Escobar, Avelina Ferrero, Inma Gallego, Pilar García, Francesca Majó, Alicia Rihuete
Murcia: Mercedes Mañani, Juanjo Pellicer, Mercedes Pintado, Natalia Única, M.ª José Vicente
Navarra: Ana Araujo, Ana Albertín, Mirta L. Eiroa, Susana Fonseca, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal, M.ª Lucía Pellejero

Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué
Foto de cubierta: Jytte Juul Jensen

Impresión: IMGESA
Alarcón, 138-144.
08930 Sant Adrià de Besòs (Barcelona)

Depósito Legal: B-19448-90
ISSN: 1130-6084

Distribución y suscripciones:
A. M. Rosa Sensat. Tel.: 93 481 73 79

Distribución en librerías y América Latina:
Octaedro. Bailén, 5. 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02. Fax: 93 231 18 68

P.V.P.: 7,30 euros ejemplar (IVA incluido)

Colabora:

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.