

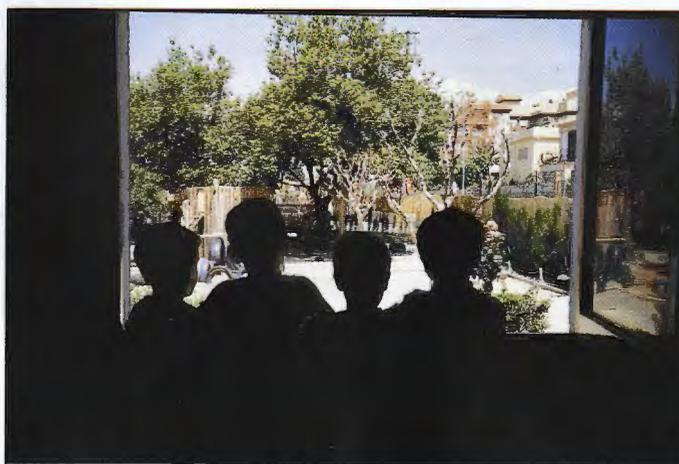
REVISTA DE LA
ASSOCIACIÓ DE MESTRES
ROSA SENSAT

in-fan-cia

ENERO/FEBRERO

1992

educar de 0 a 6 años



11

PADRES

de alumnos

La educación que entretiene

- Entrevistas
- Informes
- Opiniones
- Dibujos
- Pasatiempos
- Cometas
- Cuentos

Y todo lo que quieras
porque esta revista LA HACES TU

Participa en tu APA

ENVIAR A:



Puerta del Sol, 4 - 6. A
28013 MADRID
Tels. (91) 531 02 48
522 01 62 - 531 15 02
Fax: (91) 521 73 92

BOLETIN DE SUSCRIPCION

Nombre
Direccion

Poblacion
Provincia

C.P.
Telf.

SUSCRIPCION ANUAL.

- En todo el territorio nacional: 1.500 ptas.
- Otros paises de la CEE: 1.800 ptas.
- Restantes paises: 2.100 ptas.

Para domiciliar en Banco

Banco/Caja
Agencia
Direccion
Población
Provincia
Numero de cuenta
Titular

Señores. Agradecere que, con cargo a mi cuenta, atiendan el recibo anual que les presente PADRES DE ALUMNOS por la suscripción anual a esta revista.

En a de de

Firma:

Página abierta: DESDE YUGOSLAVIA/Hicela Jovan y Maja Ljubetic	2
Educación de 0 a 6 años: EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO/Gerardo Echeita	4
Educación de 0 a 6 años: APUNTES PARA LA PAZ/Álvaro Verastegui	7
Educación de 0 a 6 años: POSTURAS SINDICALES ANTE EL DESARROLLO DE LA LOGSE/CC.OO./FETE-UGT	10
Escuela 0-3: DE ANTAÑO... -LA MIGA-/Manuel Ángel Puentes	12
Escuela 0-3: LA MANO DE LA EDUCADORA/Anna Tardos	14
Buenas Ideas: ¡A MERENDAR!/M ^a Rosa Vélez	19
Escuela 3-6: ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO A LA FORMACIÓN DE LOS EDUCADORES Y EDUCADORAS DE LOS NIÑOS/AS DE TRES AÑOS/ Paloma de Pablo	20
Escuela 3-6: CONOCER LA CIUDAD, UNA GRAN AVENTURA/Lucía Valero	25
Infancia y Sociedad: INFORME DEL SEMINARIO TÉCNICO SOBRE LA CORRESPONSABILIZACIÓN EN LA ATENCIÓN A LA INFANCIA/Red de Modelos de Atención a la Infancia de la CE	29
Infancia y Sociedad: ¿CÓMO NOS SITUAMOS LOS PROFESIONALES DE EDUCACIÓN INFANTIL ANTE EL DESARROLLO DE LA LOGSE?/Avelina Ferrero	35
Infancia y Salud: EL DOLOR DE ESPALDA/Martí Birulés y Manel Berrocal	39
Infancia y Salud: EL ESTRÉS EN LA PRIMERA INFANCIA/Gloria Canalda y Josep Toro	41
Érase una vez: LA HORMIGUITA/Roser Ros	44
Informaciones	46
Ojeada a revistas	47
Biblioteca	48

AL FIN: ¡EDUCACIÓN! PERO, ¿ESCUELA ROTA?

Finalmente la Administración, las Administraciones competentes en Educación, han dicho la palabra deseada: La atención a la pequeña infancia es educación, el nivel de Educación Infantil desde el nacimiento a los seis años, y requiere un modelo de escuela dentro del sistema educativo: la Escuela Infantil.

Pero, siempre hay uno, y en este caso más de un «pero»: la Ley parte en dos ciclos el nuevo nivel, en una gala contradictoria. Si desde un punto de vista los dos ciclos pueden reconocer dos ritmos de evolución y la necesidad de ambientes adaptados, el desarrollo de la Ley en sus Decretos y Orientaciones, más que distinguir, separa, contradiciendo su articulado que recomendaba estrecha relación entre los dos ciclos.

El desarrollo actual de la Ley *separa*, con el distinto tratamiento de la formación y titulación de los profesionales; separa por la distinta dependencia administrativa en las escuelas de uno u otro ciclo. Y el comienzo de la aplicación de la Ley en el segundo ciclo con la implantación de la clase de tres años, y el objetivo de alcanzar al 100% de niños de 3-6 años, mientras no se ha iniciado ninguna acción de planificación y extensión respecto a la escuela de 0-3, ni a la 0-6, ni cifrado en porcentaje de escolarización el objetivo a alcanzar, aumenta esta separación.

Cierto que en algún Municipio se ha planificado la satisfacción de la necesidad de esco-

larización 0-6, y que se ha experimentado la Formación Permanente de los maestros de 0-6, pero, en conjunto, la actuación de las Administraciones nos deja ante el peligro de la separación entre primer y segundo ciclo de Educación Infantil, de la rotura de este nivel de educación largamente deseado, entero.

Pero los profesionales no pueden considerarse solos ante el peligro; a su lado se encuentran los padres sensibles a esta problemática, bastantes Ayuntamientos, pero, por encima de todo, está cada maestro, cada escuela, los colectivos profesionales.

Nadie puede impedir su trabajo en común, superando y eliminando fronteras entre ciclos, en el campo de la formación, en actuaciones conjuntas, en continuidad de matriculación. Y está también la presión, a través de los Consejos Escolares municipales, para que el futuro Mapa escolar contemple la escolarización del 0-6; y están los Movimientos de Renovación Pedagógica con sus Escuelas de verano y sus Seminarios en invierno. Y la implicación de las escuelas normales en la especialidad del 0-6.

En la dialéctica entre Administración y administrados, que está en la base de la democracia, los profesionales de cada sector tienen un papel muy importante: precisamente el de redactar y construir, con su trabajo diario y sus planteamientos colectivos, «el papel», la parte de los administrados en el diálogo, según el cual se forman y cambian los programas políticos, como el de una mejor Educación Infantil, entera.

Edición y Administración:

Associació de Mestres Rosa Sensat.
Còrsega, 271
08008 Barcelona.
Teléf. 237 07 01.
Fax 415 36 80.

Colaboran:

MINISTERIO DE ASUNTOS SOCIALES
Dirección General de Protección Jurídica del Menor.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y
CIENCIA

Acción positiva de la Red Europea de
Modelos de Atención a la Infancia.

Dirección: Irene Balaguer y Francesca Majó. Jefe de Redacción: Enric Batiste. Secretaria: Mercè Marlès. Consejo de Redacción: Victoria Abril, Manuel Acevedo, Clara Agra, Magdalena Alonso, Nerea Alzola, Mercedes Blasi, Ferran Casas, Avelina Ferrero, Lola Martínez, Pilar Martínez, Gloria Menal, Juanjo Pellicer, M. Paz Pellisa. Consejos Autonómicos: Andalucía: Manuel Acevedo, M^a Ángeles Barrón, Mercedes Blasi, Isabel Domínguez, Antonio Fernández, Ignacio Gómez, Juan P. Martínez, Juan Mata, Agustín Morón, Rafael Pérez, Francisco Rey, Isabel de los Reyes, Azucena Sanz, Mercedes Toro; Castilla-La Mancha: Pilar Martínez, Carmen Miranda, Natalia Mota, Isabel Piqueras, Ana Fe Serra, Amalia Suay, Teresa Velasco; Castilla León: Magdalena Alonso, Sonsoles Herrero; Euskadi: Nerea Alzola, Mariam Bilbao, Luis Mari Elizalde, Pilar Hernández, Izaskun Madariaga, Juanjo Otaño; Extremadura: Venancio Gómez, Pilar Morán, M. Paz Pellisa, Antonia Quintanilla, M. Victoria Serrano; Galicia: M^a Luisa Abad, Clara Agra, M^a Isabel Aguilar, Charo Belda, Adoración de la Fuente; Madrid: Pepa Alcrudo, Sergio Barragán, Avelina Ferrero, Inma Gallego, Angelines López, Francesca Majó, Teresa Pérez, Lutgarda Reig; Murcia: Juana Blanco, Mercedes Mañani, Concha Martínez, Juanjo Pellicer, Mercedes Pintado, Natalia Única, Rosa Vélez. Comité Asesor: Roser Gómez, Teresa Majem, Pepa Odena, Roser Ros, Rosa M. Securun.

Desde Yugoslavia



Amigos:

La señora Mira Stambak, fundadora del Instituto IEDEPE de París, nos ha enviado a Rosa Sensat esta carta, testimonio remitido desde Yugoslavia por testigos directos de la situación de guerra que se vive actualmente en Croacia.

La fuerza patética de este escrito reside en el hecho de que las personas que lo han redactado están padeciendo los desastres de la guerra al lado de los niños, que son, sin duda, los miembros de una comunidad que más duramente sufren las consecuencias de una situación como la descrita.

Impelidos por su demanda y convencidos de que ninguno de nosotros desearía esta situación ni para mayores ni para pequeños en ninguna parte del mundo, os hacemos llegar este texto que habla por sí solo.

in-fan-cia

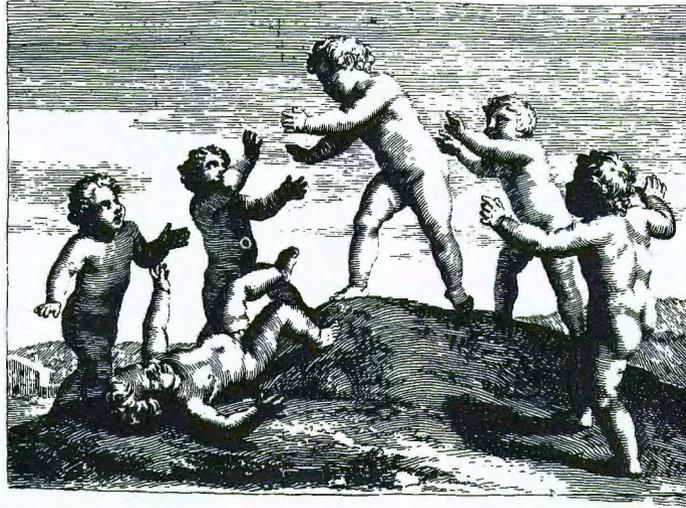
Señores:

No tenemos palabras para describir lo que está pasando a diario en nuestra tierra, en Croacia. Las imágenes que cada día se pueden ver en los pueblos y en numerosas ciudades muestran los incendios, los carros de combate en las calles, las bombas, la destrucción, la masacre.

Son el testimonio de escenas terribles, de niños muertos o heridos en medio de las ruinas... Niños asustados, hambrientos, escondidos en subterráneos sombríos, abandonados y enfermos, niños

imposibilitados obligados a abandonar los hospitales, niños llevados a los hoteles adriáticos, que se escapan y que lloran buscando la mirada de sus madres, niños que tienen sueños poblados de fusiles, armas, terroristas.

En nombre de estos niños inocentes que sufren terriblemente sin saber explicarnos los horrores que han vivido, en nombre de sus padres que se preguntan qué les sucederá, os enviamos estas palabras para demandar vuestra ayuda y vuestra compasión. A vosotros, que sabéis qué es el miedo de un niño,



la necesidad del amor de una madre y de la seguridad, a vosotros que conocéis lo decisiva que es la infancia y las consecuencias de un tiempo mal vivido durante los primeros años de evolución.

Rogamos a todos los miembros del IEDEPE, con los que colaboramos e investigamos cuestiones sobre la infancia, que queráis difundir por toda Europa y por todo el mundo lo que está pasando en nuestra tierra, lo que están padeciendo nuestros niños. Permaneced a nuestro lado, participad en nuestros esfuerzos, acudid a nues-

tra llamada: no privéis a los más pequeños e inocentes del derecho a su evolución.

Nos dirigimos a todos los que trabajan en la investigación de las potencialidades de los niños, a vosotros, de quienes hemos aprendido tantísimo, durante el Coloquio Europeo, sobre la educación de los niños, sobre la integración de los niños imposibilitados, sobre la educación y sobre la preparación necesaria para la escuela básica, sobre una buena colaboración entre padres e instituciones escolares...

Explicad a todo el mundo lo que es la infancia en guerra.

En nombre de todos los niños de nuestros pueblos y ciudades, os rogamos que queráis ayudarnos a devolver el calor y la alegría de vivir a nuestras escuelas, que ahora sólo nos ofrecen imágenes de terror, de venganza, de violencia, de miedo, mientras que nosotros queremos un mundo de amor y de paz.

En nombre de la paz, de la democracia, de los derechos humanos, ayudadnos a detener esta guerra, a

resolver estos conflictos por la vía de la paz y a devolver a nuestros niños lo que les pertenece: SU INFANCIA.

Os hacemos llegar también nuestro agradecimiento, en nombre de las educadoras, de los niños y de sus padres y madres de la ciudad de Split.

Hicela JOVAN
Maja LJUBETIC
Split, Yugoslavia



¿Qué sabemos del aprendizaje?

educar de 0 a 6

EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

GERARDO ECHEITA

Tomando como punto de partida una experiencia típica de la infancia, el autor recuerda brevemente algunas de las características más importantes del *Aprendizaje Significativo*. Esta reflexión se enmarca en la consideración de la necesidad que tienen los educadores de preguntarse sobre «qué sabemos del aprendizaje», para poder ajustar su enseñanza a las características del aprendizaje infantil.

Creo que para muchos de nosotros los comentarios de Luis, que a continuación reproduzco, nos serán familiares y conocidos:

Luis: «Mamá, los Reyes Magos que he visto en la cabalgata eran diferentes de los que estaban en el Corte Inglés el otro día».

Mamá: «Sí, claro, verás... a veces algunos son como ayudantes o pajes, que se reparten el trabajo para poder ver a todos los niños y niñas».

Luis: «¿Y cuántos son; son los mismos en todas las ciudades? ¿Y cómo saben los regalos que yo quiero?»

Mamá: «Muchos, seguro... y saben los regalos porque los niños y niñas les escriben o porque se lo preguntan a sus papás».

»Luis: «Y tú, ¿cuándo has hablado con ellos?, porque yo no les he escrito...»

No es difícil imaginar el resto de la conversación u otras parecidas, ni los apuros de mamá o papá para contestar a las preguntas inteligentes de Luis, que ponen de manifiesto de forma dulce y concreta (aunque sin que Luis lo pretenda), algunas de las características más sobresalientes de lo que se ha venido en llamar el «aprendizaje significativo». No obstante y antes de vislumbrar algunas de esas características, que es el objeto de este trabajo, me parece necesario también, recordar brevemente por qué es importante que nos preguntemos ¿qué es el aprendizaje significativo?

Si quieres enseñar debes preguntarte cómo se aprende

Nuestro papel como educadores estriba en conseguir que nuestros alumnos aprendan toda una serie de capacidades y significados culturales que, de no

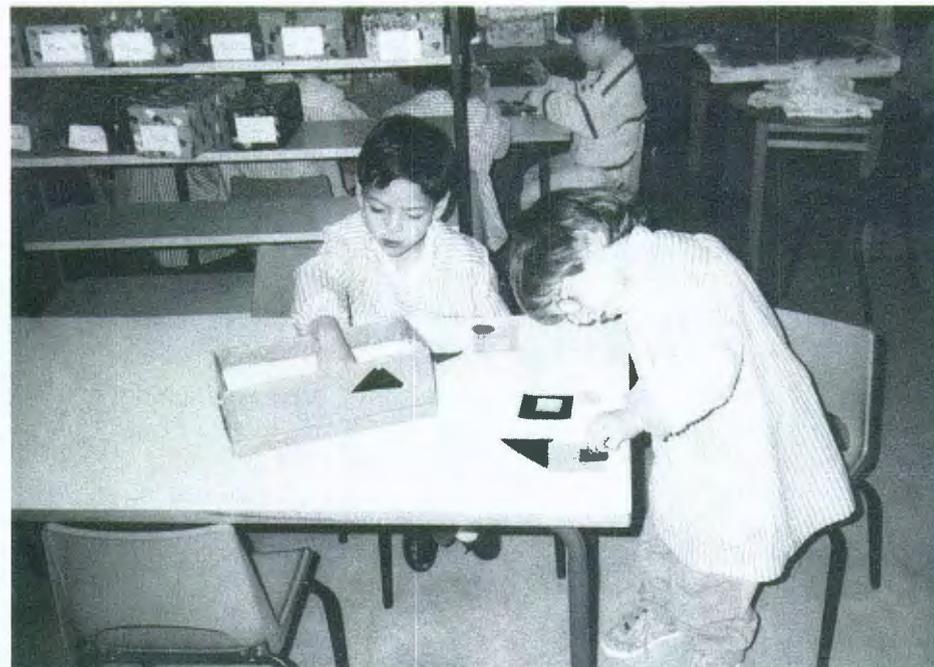
ser por nuestra «ayuda activa, planificada e intencional», nunca adquirirían de modo espontáneo. Espontáneamente, en la familia o a través de los medios de comunicación, por ejemplo, los niños y niñas de nuestra sociedad pueden llegar a desarrollar o aprender muchas cosas; entre otras: el lenguaje, algunas normas de comportamiento, ciertas actitudes y hábitos. Pero espontáneamente, a través de la socialización familiar o por muchas horas sentados frente a un televisor, los niños y niñas no aprenderían nunca la mayoría de las capacidades que les permitirán el día de mañana llegar a ser miembros activos de la sociedad que les ha tocado vivir.

La educación escolar trata de garantizar esos aprendizajes y el desarrollo global de los alumnos (Coll, 1990). En este contexto, si existe por tanto todo un importantísimo conjunto de capacidades que no se adquieren espontáneamente (LOGSE, 1991), *sino que se aprenden*, entonces como personas responsables de la educación escolar de estos alumnos, debemos preguntarnos en primer lugar, *¿qué sabemos del aprendizaje?*, para intentar ajustar, en todo lo posible, lo que nosotros podemos hacer —nuestra enseñanza, esto es, la elección y forma de presentación de los contenidos, la organización de las actividades, el clima del aula, etc.— a las condiciones de aprendizaje de nuestros alumnos. Y esto es válido en todas las etapas educativas. Es más, diría que es aún más importante en la etapa de la Educación Infantil, donde con más frecuencia de la deseada se ha caído en una actuación donde se dejaba al alumno «madurar», en detrimento de acciones educativas intencionalmente planificadas.

Esta reflexión es, por tanto, central. Lo contrario, esto es, enseñar sin tratar de seguir lo que sabemos sobre el aprendizaje escolar, sería una paradoja tristemente semejante a la que se da con algunos médicos, que te recomiendan que abandones el tabaco, envolviendo el consejo en las volutas de humo de su propio cigarro.

La psicología y la pedagogía se han ocupado especialmente de estudiar el aprendizaje (Coll, 1986; Gimeno, 1988), de ahí que se haya buscado en esas fuentes las ideas y principios que pueden ayudarnos a orientar nuestro trabajo cotidiano de «enseñantes» y educadores. En este sentido, los trabajos de Ausubel y Novak (Novak, 1977) nos han ayudado a entender mejor algunos de los principios que rigen el aprendizaje de las capacidades conceptuales. Desde la aparición de sus trabajos sobre el *aprendizaje significativo* el término se ha convertido en sinónimo y equivalente de «buen aprendizaje», de algo «bien aprendido», de ahí que nos ocupemos de su revisión.

En resumen, son nuestros alumnos quienes aprenden, pero es nuestro trabajo como educadores, desde la escuela infantil a la educación secundaria, propiciar y facilitar ese aprendizaje, creando las condiciones y adoptando las decisiones educativas (con respecto a los objetivos, contenidos, métodos y evaluación) que hagan posible la tarea de aprender. Entre el conjunto de las aportaciones que pueden ayudarnos a dirigir nuestra enseñanza de forma que favorezca el aprendizaje de nuestros alumnos, las de Ausubel y Novak se en-



Aprender es relacionar.

cuentran en lugar destacado. La experiencia de Luis con los Reyes Magos puede servirnos para entender algunas de ellas.

Aprender es relacionar

Las palabras de Luis ponen de manifiesto que no es un ser pasivo frente a la gran cantidad de información que está recibiendo (y buscando también), en este caso sobre sus deseados Reyes Magos. Todo lo contrario, nos demuestra que está tratando de *relacionar* nuevas informaciones, hechos que acaba de vivir o escuchar, con lo que ya sabe y recuerda y que, al hacerlo, «curiosamente», éstas no siempre terminan de encajar, motivo por el cual busca nuevos datos, eslabones perdidos, claves que le permitan comprender, «atribuir un significado», explicarse a sí mismo y a sus amigos, quiénes son los Reyes Magos, qué hacen, cómo y cuándo.

Para que este aprendizaje se produzca, son varias las condiciones que deben confluír. En primer lugar se necesitan –y Luis ya parece tenerlo– unos conocimientos previos, un *marco conceptual*, que son los que le permitirán relacionar, comparar la nueva información a la que está teniendo acceso con lo que ya conoce al respecto. Lógicamente tiene que existir también «nueva información» y tener un mínimo de coherencia y estructura, de lo contrario no es posible asimilar nada. En tercer lugar, no nos cabe duda de que existe una gran *motivación* en Luis por el tema en cuestión, motivación e interés que alimenta y sostiene el esfuerzo y la *actividad intelectual* que debe realizar para poder desentrañar el pequeño enigma que le preocupa.

Pues bien, éstas y no otras son algunas de las principales condiciones que Ausubel y Novak han defendido como favorecedoras de lo que desde ellos se conoce como *aprendizaje significativo* y que según sus propias palabras es el proceso mediante el cual un individuo relaciona de manera sustantiva, no arbitrariamente, nueva información con algún aspecto ya existente de su estructura cognitiva o marco conceptual (Novak, 1977).

Frente al aprendizaje significativo el *aprendizaje memorístico* es aquél en el que el alumno relaciona de manera arbitraria –sin entender su significado– determinadas informaciones. Los conceptos, las ideas están algo así como «pegadas» unas con otras, sin que se entienda realmente cómo y por qué.

A tenor de lo dicho, si pretendemos facilitar el aprendizaje significativo de hechos y conceptos, lo primero y fundamental es tratar de conocer cuáles son las ideas y el marco conceptual *que ahora tiene* el alumno, aquí y ahora, antes de mi intervención. Sabiéndolo, podré proporcionarle o permitirle que busque la información en forma y nivel que mejor le permita *progresar*, esto es, aquélla que teniendo donde «engancharse» o relacionarse con lo ya sabido, la amplía, mejora, o refuerza.

En este contexto, la opinión de Ausubel y Novak es que el aprendizaje significativo se facilita cuando se introducen en primer lugar ideas muy generales o conceptos poco diferenciados, aprovechando incluso los que ya posee el alumno, y se mueva hacia conceptos más precisos, con mayor número de atri-

butos relevantes, como suelen ser los que integran las disciplinas escolares.

En cualquier caso, se trata de presentar el material de tal forma que se pongan de manifiesto las *relaciones existentes entre los diversos conceptos*, sus similitudes y sus diferencias, huyendo de las presentaciones inconexas y aisladas unas de otras.

Pero una selección adecuada de la información sería insuficiente si no somos capaces de despertar en nuestros alumnos la *motivación* que les permita desarrollar una actividad intelectual que no es baladí. Conseguirlo no es fácil, pues la motivación es en sí misma un proceso complejo, dependiente a su vez de muchos factores (las metas que uno persigue, la historia de éxitos y fracasos...) (Tapia y Montero, 1991). De lo que no cabe duda es de que se relaciona, desde el punto de vista del alumno, con el *interés* que la actividad tenga o pueda tener para él, así como con el *sentido* que los educandos atribuyan a lo que están haciendo (Solé, 1990) y al hecho de que las tareas de aprendizaje no sean para nadie experiencias negativas, que hieran la autoestima personal y ante las cuales lo lógico sea por tanto «huir» del esfuerzo y de la ocasión de aprender.

El profesorado de todos los niveles educativos, en especial en la etapa de la educación infantil, tiene en sus manos las principales variables que pueden contribuir a facilitar el aprendizaje significativo; la selección y organización de los contenidos y, con ello, ajustarse a lo que el niño ya sabe y contribuir además a despertar su interés; la organización escolar, y, con ella, el clima de relaciones psicosociales apropiado (Echeita y Martín, 1991) que genere la motivación para aprender que se precisa, y, en su conjunto, las actividades de enseñanza/aprendizaje que mejor se adapten a estas condiciones. Hacerlo no es fácil y se requieren condiciones administrativas y laborales que no siempre existen y sobre todo un clima de colaboración y cooperación entre el propio profesorado y entre los educadores de cada centro y la familia. No hacerlo es fácil, pero es el camino para dificultar el desarrollo integral de nuestros alumnos.

G.E.

Bibliografía

- COLL, C. (1986): *Psicología y Currículum*, Barcelona, Laia.
- COLL, C. (1990): «Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza», en C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios: *Desarrollo Psicológico y Educación. Psicología de la Educación*, Vol. II, Madrid, Alianza-Psicología.
- EHEITA, G. y MARTÍN, E. (1990): «Interacción social y aprendizaje», en A. Marchesi, C. Coll, y J. Palacios (eds.): *Desarrollo Psicológico y Educación. Necesidades Educativas Especiales y aprendizaje*, Vol. III, Madrid, Alianza-Psicología.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990): *Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo*, Madrid, Servicio Publicaciones MEC.
- NOVAK, J.D. (1977): *Teoría y Práctica de la educación*, Madrid, Alianza, 1982.
- SOLÉ, I. (1990): «Bases psicopedagógicas de la práctica educativa», en VV.AA.: *El currículum en el centro educativo*, Barcelona, ICE/HORSORI.
- GIMENO, J. (1988): *El currículum, una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- TAPIA, A. y MONTERO, I. (1990): «Motivación y Aprendizaje», en C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios (eds.): *Desarrollo Psicológico y Educación. Necesidades Educativas Especiales y aprendizaje*, Vol. II, Madrid, Alianza-Psicología.

APUNTES PARA LA PAZ

ÁLVARO VERASTEGUI

«El instinto bélico se ha desatado, es preciso que la paz retome posiciones. Eduquemos para la paz».

A pesar de la teórica incorporación de la Educación para la Paz en los programas educativos, la realidad escolar infantil nos muestra con excesiva frecuencia conductas generalizadas de carácter violento, actitudes discriminatorias y abusos de poder.

La repetida intervención-sanción del adulto resulta a menudo ineficaz y aislada en un ambiente cargado de tensiones, conflictos y ansias dominantes.

Por Educación para la Paz entiendo una forma de concebir la vida escolar cotidiana que contempla:

- La igualdad de derechos y oportunidades.
- El reconocimiento de las particularidades individuales.
- La resolución justa de conflictos por medios pacíficos.
- El favorecimiento de la autonomía personal y moral de los niños.
- El fomento de valores sociales básicos tales como: el respeto mutuo, la solidaridad, la libertad expresiva, la justicia y la salud personal y ambiental.

Para lograr estos objetivos, y desde una perspectiva realista, es preciso:

- 1º- Analizar profundamente las causas de violencia infantil (no podemos hablar de Paz sin conocer el porqué de la violencia).
- 2º- Elaborar un plan de acción lo más amplio posible.

La violencia infantil y sus causas

La agresividad es una faceta animal del ser humano que no podemos negar y que primitivamente suponía la supervivencia de la especie, en su doble vertiente: ataque (caza) y defensa (del territorio o bienes).

La naturaleza social del ser humano ha «civilizado» esas relaciones agresivas, de manera que hoy día los sometimientos se efectúan frecuentemente sin vio-



Fomentar valores sociales de respeto, libertad expresiva, salud personal y ambiental...

lencia (manifiesta). Sin embargo, actualmente estamos todos sometidos a fuertes dosis de *violencia latente*.

Aunque analizar a fondo las fuentes de violencia latente puede ser objeto de un estudio más profundo, es preciso reseñar aquéllas que atañen más directamente al mundo infantil:

- El acelerado ritmo de vida, es estrés generalizado.
- La falta de espacios públicos adecuados para los niños (la calle es un peligro constante).
- Los modelos agresivos que inundan nuestra vida cotidiana (anuncios, noticias, juegos, TV, etc.).
- La imposición del fuerte, el rico y el grande sobre el débil, el pobre y el pequeño (y del adulto sobre el niño).
- La primacía de lo económico e individual sobre lo humano y social.
- La contaminación acústica y ambiental general.
- La ansiedad producida por el bombardeo de productos de consumo apetitosos que nunca se ve satisfecha del todo.

En el ámbito escolar es evidente que las condiciones acústicas, de espacio y horarios influyen tremendamente sobre las actitudes y conductas infantiles. Asimismo, la excesiva (o ausente) exigencia del adulto hacia el niño provoca la frustración constante y con ella la violencia interna.

Los niños, como seres más receptivos, expresivos y con un menor control sobre sus impulsos, hacen manifiesta esta violencia latente satisfaciendo así la necesidad natural de desinhibir tensiones internas *acumuladas, que los adultos «civilizados» reprimen o proyectan*.

Por otro lado, es preciso reseñar que la moral infantil establece sus valores en base a la ética adulta transmitida a través de:

- Los modelos personales que nosotros, educadores y padres, les presentamos con nuestras actitudes y conductas, mucho más que con nuestras palabras (los niños más que obedecer, imitan).
- Los modelos y valores reforzados por el ambiente, social y especialmente los medios de comunicación de masas (televisión y vídeo), que se han convertido en los «abuelos» del niño de hoy, influyendo espectacularmente en sus actitudes y conductas (en general con carácter negativo, desgraciadamente).

El reconocimiento de todos estos factores como generadores de violencia nos posibilita la capacidad de actuar sobre las raíces del problema, y por tanto lograr una mayor eficacia.

Educar para la Paz

Tras el análisis ofrecido, es evidente que la consecución de la Paz es un profundo reto que todos los agentes sociales deben plantearse en una sociedad humanista. Sin embargo, padres y educadores, como responsables directos del desarrollo personal infantil, tenemos un compromiso que nos convierte en motores de vanguardia en el desarrollo de la Paz en el mundo.

Desde el ámbito escolar, un Plan de acción para la Paz que pretenda ser efectivo debe contemplar, a mi juicio, una serie de puntos básicos tales como:

- La elaboración conjunta, por el equipo de profesionales, de dicho Plan, incluido en el Proyecto Educativo de Centro, con el compromiso personal de todos los miembros de la comunidad escolar de ajustar sus actuaciones a los criterios y valores asumidos en el Plan.
- El análisis del medio social, cultural y físico donde viven los alumnos, con el reconocimiento de particularidades de grupos sociales y culturales, y el establecimiento de formas de colaboración (escuela-medio) en el fomento de valores pacifistas.
- El planteamiento de vías de comunicación y colaboración con las familias de los alumnos (escuela de padres, asociaciones, talleres, entrevistas, fiestas) para hacer real una Educación para la Paz compartida y coordinada.
- La definición explícita y clara de criterios de actuación para la resolución de conflictos (sanciones contingentes y de carácter positivo a ser posible, igualdad y justicia, etc.).
- Las orientaciones didácticas básicas en una concepción de Educación Integral tales como:
 - Una actitud abierta y comprensiva del educador hacia la vida infantil y sus particularidades.
 - El reconocimiento y respeto profundo de las etapas evolutivas propias de cada edad madurativa, ajustando nuestras exigencias a sus capacidades y necesidades (espacios, horarios, etc.).
 - La programación de actividades que favorezca la desinhibición de impulsos y la autoregulación de deseos agresivos, canalizándolos de manera no violenta (bailes, deportes, música, juego simbólico de vida-muerte, etc.).
 - Más que prohibir lo agresivo, se trata de potenciar lo imaginativo y lo creativo, con actividades constructivas orientadas a conseguir un ambiente de relaciones positivas. Por ejemplo, el cultivo de plantas, el cuidado de animales, la dramatización y los trabajos en equipo son medios excelentes para conseguir tal propósito.
 - Fomentar a cada instante el diálogo como medio para aclarar situaciones y llegar al acuerdo entre las partes tanto niño-niño como adulto-niño.
 - Propugnar la asamblea de niños como medio para fomentar la reflexión ética personal y colectiva y el desarrollo de la autonomía moral infantil.

Con esta exposición he pretendido dejar clara la complejidad de una Educación para la Paz asentada sobre bases firmes, apartándome de concepciones superficiales que ha sufrido y sufre este comprometido tema. El análisis y las alternativas arriba expuestas suponen la iniciación de un asunto que por su trascendencia merece mayores profundidades.

quisicosas y quisicasos



BAT-ROS 1992



POSTURAS SINDICALES ANTE EL DESARROLLO DE LA LOGSE

Federación de Enseñanza de CC.OO.

Valoración del Decreto de Requisitos Mínimos para la Educación Infantil

Desde la satisfacción de encontrar la etapa dentro del Sistema General de Educación como enseñanza reglada, surge la preocupación de que las cosas permanezcan al mismo nivel que en la actualidad se encuentran, por: la confusión que crean los «otros profesionales», las plantillas admitidas, las ratios propuestas y la división tan clara que se establece en las exigencias de requisitos entre los dos ciclos.

Tras el reconocimiento oficial por la Administración de nuestro país de la primera infancia (0-6 años) como etapa educativa dentro del sistema escolar, llegamos ahora los decretos que la conformarán, en ésta, «su adolescencia», que tanto la pueden condicionar, de forma que su madurez sea beneficiosa y saludable para ella y para todos los que nos tendremos que relacionar con ella.

Dentro del Sindicato de Enseñanza de CC.OO. las valoraciones al R.D. de Requisitos Mínimos de los Centros que impartan la Educación Infantil son las siguientes:

Aspectos positivos

Primero, resaltar la emoción de vernos recogidos dentro de los «Centros que impartan enseñanzas de Régimen General», o sea, estar dentro del Sistema Educativo como una etapa por primera vez.

Otro punto interesante es que a partir de ahora los nuevos Centros tendrán que estar en edificios independientes y cumplir unos requisitos mínimos en instalaciones y condiciones materiales, así como los antiguos reformar o cambiar en un plazo de 10 años. Con esto esperamos que realmente las escuelas infantiles que existan a medio plazo sean escuelas reales y no «jaulas» donde

guardar a los más pequeños. Sin embargo, observamos en los mínimos la falta de referencia a dependencias de adultos y otros servicios (cocina y sus condiciones, sala de profesores, despachos, aseos, etc.).

También hemos de mencionar en este apartado, aunque y desgraciadamente al final y en letras muy pequeñas (por la confusión que la propia L.O.G.S.E. conlleva y el Real Decreto mantiene sobre los profesionales de la educación infantil), al maestro especialista en educación infantil que a partir de ahora existirá e incluso se formará en la futura facultad de Educación.

Aspectos negativos

Si bien los siguientes aspectos, que valoramos negativamente desde el Sindicato, nos parecen todos de primer orden, comenzaremos con «Esos otros profesionales con la debida cualificación», ya que los asimilamos con los F.P. III ó Técnicos Superiores en Educación Infantil, los Técnicos especialistas en Jardín de infancia o simplemente a cualquier titulación de enseñanza secundaria, como ya está sucediendo, que con el nombre de educador se le obliga a realizar el mismo trabajo con un salario menor y un horario mayor. Junto con la exigencia de que sólo uno de cada tres profesores sea maestro especialista, confirma nuestros temores respecto a las intenciones del Ministerio de Educación.

Las plantillas para la educación infantil quedan demasiado ajustadas con el número de unidades más uno para el primer ciclo y en el segundo ciclo justo con el número de unidades, sin recoger la especificidad de esta etapa con acontecimientos diarios imprevisibles y difíciles de solucionar, si no contamos con los apoyos precisos. La reivindicación desde este sindicato es como mínimo la plantilla más un tercio.

El punto que resulta claramente incomprensible es la relación profesor/alumnos por unidad escolar que fijan los Mínimos. Nos parece que es el doble de ratio que se puede soportar para brindar una educación de calidad. CC.OO. de Enseñanza propone cinco niños de 0-1 años y medio y un máximo de 20 a los 5 años. Nos sorprende que el segundo ciclo de la educación infantil tenga la misma relación alumnos/profesor que la educación primaria, ya que las características psicológicas de estos niños y niñas se reflejan en una mayor demanda de relación con el adulto, su falta de autonomía, así como en la necesidad de preparar ambientes y materiales para la consecución de los objetivos deseados que son tan distintos a los de la educación primaria, ya totalmente autónomos y buscando aprendizajes más concretos e instrumentales.

De la división tan clara que establecen en las exigencias de requisitos entre los dos ciclos, se desprende una absoluta falta de compromiso con la Educación Infantil y una concepción de la misma que rompe a ésta en dos partes. Contradiéndose en todos los supuestos que fundamentan la educación infantil como etapa completa de peculiaridades y características específicas que la diferencian de las otras etapas educativas, que el propio Ministerio de Educación defiende en la L.O.G.S.E.

Secretaría de Enseñanza Pública de FETE-UGT

La implantación de la Educación Infantil

La aprobación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo supuso ciertamente un avance importante en relación a la inclusión de la Educación Infantil de 0 a 6 años en el Sistema Educativo, que, aunque no obligatoria a partir de los 3 años como se venía demandando por parte de la UGT y de otros sectores progresistas de la sociedad española, quedaba regulada, en parte, por la Administración Educativa, y, por consiguiente, se favorecían mecanismos de control de la calidad de la enseñanza infantil en el marco de la ordenación general del nuevo sistema.

En este sentido, se crearon unas expectativas favorables en tanto que la escolarización infantil asumía funciones educativas, además de sociales, que exigía, a los profesionales de esta etapa, una determinada cualificación y titulación, e introducía por primera vez «elementos curriculares» y objetivos educativos apropiados para esta etapa.

El desarrollo y la aplicación de la Reforma Educativa es tanto o más importante que la propia Ley de Ordenación, por cuanto que dependerá de las medidas que se vayan estableciendo progresivamente la posibilidad real de mejorar sustancialmente la Educación Infantil y ponerla a la altura de los países más avanzados de la Europa Occidental.

El Real Decreto 1004/91 de 14 de Junio establece los Requisitos Mínimos de los Centros que impartan las Enseñanzas de régimen general no universitaria, y en el Título II define los requisitos que han de tener los centros que impartan el ciclo de Educación Infantil.

Por otra parte, la Orden Ministerial de 12 de Septiembre regula la implantación gradual del Segundo ciclo de Educación Infantil, con las exigencias de calidad relativas a las condiciones materiales de los centros, especialización del profesorado y número máximo de alumnos por grupo.

La LOGSE empieza a aplicarse con la implantación de la Educación Infantil con contradicciones, recortes presupuestarios e inadecuación de los requisitos exigidos.

Los requisitos referidos a *instalaciones y condiciones materiales* suponen una adaptación de la infraestructura de los centros concebidos hace años para un sistema educativo mucho menos exigente. Por consiguiente, el MEC, a lo largo de los cursos en que ha de producirse tal implantación, adoptará las medidas necesarias para mejorar las condiciones materiales de los centros.

Sin embargo, la práctica mayoría de los centros calificados como aptos para implantar el segundo ciclo de Educación Infantil para el curso 91/92 no cumple los requisitos exigidos en el Real Decreto.

Ello se agrava con el recorte presupuestario para el 92, en la inversión de la infraestructura de los centros de Educación Infantil, lo que hace peligrar la implantación de la educación infantil de forma generalizada.

Además, es necesario dotar a los centros de otro tipo de aulas específicas, de Psicomotricidad, por ejemplo, para que el diseño curricular del ciclo sea más acorde con las instalaciones y estructura de los centros.

Por lo que se refiere al *número máximo de los alumnos por grupo*, la Administración Educativa ha sido poco sensible en la determinación de las ratios según la edad de los alumnos; son excesivamente elevadas para los niños de 3 años, 1/20 y de 4-5 años, 1/25.

Desde FETE-UGT, consideramos inadmisibles las ratios establecidas, con el compromiso de seguir exigiendo a las Administraciones Educativas la necesidad de disminuir sustancialmente las ratios en el ciclo de Educación Infantil.

En cuanto a la *plantilla de los centros de Educación Infantil*, el Ministerio no ha avanzado en el diseño de la plantilla mínima, siendo razonable la dotación de un profesor de apoyo por cada tres unidades, así como del personal especialista necesario para completar el desarrollo y necesidades curriculares de este ciclo educativo.

Por tanto, aun siendo importante el reconocimiento de la especialidad de Educación Infantil de los maestros, así como la cualificación específica de otros profesionales para el primer ciclo, es necesario que las Administraciones Educativas faciliten al colectivo de profesionales que trabajan actualmente en la Educación Infantil, planes específicos de formación, garantizando que en el plazo de la implantación de la E.I. todo el profesorado implicado tenga acceso a dichos planes.

Por otra parte, es necesario que las Administraciones Educativas garanticen la implantación de la E.I. en zonas rurales o deprimidas, dotando a los centros enclavados en dichas zonas de las condiciones de calidad de enseñanza.

En cualquier caso lo procedente sería diseñar un modelo cualitativo de Educación Infantil que previera, además de los aspectos estructurales de los centros y de los criterios curriculares, el catálogo de especialidades y puestos de trabajo, las funciones de los diferentes educadores, las ratios deseables, los planes de formación y reciclaje, las dotaciones de recursos materiales y humanos, el proceso de integración de niños con dificultades físicas o psíquicas, la participación de la comunidad educativa en la organización escolar y las intervenciones de evaluación de la Administración Educativa.

FETE-UGT ha suscrito, junto con otros sindicatos, un Acuerdo retributivo y de calidad de enseñanza con el MEC en el que se avanza la generalización de la Educación Infantil en un periodo de cuatro años, se proponen planes de formación específica y se incrementan los recursos humanos y materiales de los centros de Educación Infantil.

En el marco del desarrollo de estos acuerdos, estamos denunciando ante la Administración las irregularidades e incumplimientos en la implantación llevada a cabo para este curso en los centros de Educación Infantil, exigiendo que la generalización de la Educación Infantil tenga una calidad educativa que nos permita estar en la misma línea de los países democráticos más avanzados.

DE ANTAÑO... "LA MIGA"

MANUEL ÁNGEL PUENTES

Antes de que habláramos de escuelas infantiles, antes de que habláramos de jardines de infancia, e incluso antes de que habláramos de guarderías, existía el problema de algunas familias que necesitaban confiar a sus más tiernos infantes a personas ajenas, aunque fuera temporalmente; la respuesta a esta necesidad fue "la miga", de la que voy a ofrecer en este artículo una aproximación.

Una cuestión etimológica

Encuentro dos acepciones de la palabra "miga": una se refiere a las migas que comerían las niñas y los niños en esta escuela, o que, al ser tan pequeños, no comerían otra cosa que migas. Creo que las migas eran una comida lo suficientemente popular como para no servir de referente a estas escuelas, ya que migas se comían en todas partes.

Así estoy de acuerdo con María Moliner cuando no hace referencia escolar alguna bajo el epígrafe de "miga" y sí bajo el de "amiga", aunque nos mete en una variante femenina de la que hablaré más tarde. De momento quedémonos con que las popularmente denominadas "escuelas de migas", son en realidad "escuelas de amigas", como ya escribía D. Luis de Góngora en 1580 en este romance:

«Hermana Marica,
mañana, que es fiesta,
no irás tú a la amiga
ni yo iré a la escuela»

Redunda en esta denominación el *Diccionario Básico Espasa* cuando bajo la palabra "miga" dice «Aféresis de amiga, maestra».

Lo que sí voy teniendo claro es que la expresión "escuela de miga" sólo se da en textos pedagógicos y no en los literarios ni en la memoria de quienes me han hablado de las últimas realidades existentes, que siempre se han referido a la "miga", sin aditivos.



¿Apaño o institución?

La "amiga" aparece como fórmula de arreglo entre jornaleras del campo andaluz que sólo llevarían a los latifundios a la prole que pudiera ayudar en las faenas agrícolas; una de las jornaleras quedaría en el cortijo o en el pueblo cuidando de quienes por su edad sólo estorbarían (podemos imaginar que hablamos de menores de siete u ocho años), y el resto de las jornaleras le darían, al acabar el día, una parte de sus ganancias, preferiblemente en especies. En el caso de estar en el cortijo y en tiempos de recolección, entre el resto le darían parte de lo cosechado a la "amiga", antes de presentar la cosecha al amo, de forma que éste no supiera que alguna no había estado recolectando y que había chiquillería estorbando. Dado lo penoso del trabajo de las demás, cada día sería una distinta la que quedaría de "amiga", a no ser que alguna entre ellas tuviera alguna discapacidad para el trabajo físico de sol a sol y entonces ésta quedaría de "amiga" fija.

Estos apaños no estaban exentos de problemas (quejas porque la "amiga" recibía menos que las otras, o de que las otras trabajaban menos el día que la quejosa quedaba, o si tocaba hacer de "amiga" en día de climatología desfavorable, o viceversa; e incluso quejas por la diferencia de trato con los distintos niños y niñas encomendados a la custodia de la "amiga"), de ahí que, en un precedente de las actuales "guarderías temporeras", serían los concejos vecinales quienes institucionalizarían la fórmula de la "amiga", e incluso marcarían algunas líneas pedagógicas (según M^a Antonia Fernández, «además de cuidar de los niños, les enseñaban algunas cancioncillas populares bien acogidas por los niños, y las oraciones del catecismo»).

Esta fórmula sería aprovechada en Granada por el padre Manjón para crear la categoría de "Maestra-amiga" dentro de la estructura de las escuelas del Ave-María.

Volviendo al Espasa, hace referencia a que es una expresión propia de Andalucía, y, según la ya citada M^a Antonia Fernández, no parece que abunden fuera de esta zona, aunque hay referencias de fórmulas parecidas, como las "escuelas de cagones" en Salamanca, de las cuales quien me informa recuerda cómo iba llevando cada día su tajuela (silla infantil de madera con asa en el respaldo para su transporte).



Con la creación en la postguerra de las guarderías de Auxilio Social, "las migas" quedarían relegadas a situaciones ocasionales y las pocas que aún se dan este nombre (por no incluirlas en la extensa categoría de parkings) suelen ser estivales, recogiendo a cualquier niño o niña cuyas vacaciones escolares no coincidan con las laborales de su familia.

Como dato anecdótico, referiré que quienes me han hablado de su propia experiencia de "miga" recuerdan especialmente el hatillo en que llevaban la comida (por cierto: no solían ser migas).

Escuelas de niñas

No hay duda en cuanto al sexo del profesorado (seamos generosos y admitámoslas en el gremio) de las "migas": eran mujeres, era la amiga, pero de nuevo con María Moliner en la mano era «Maestra de escuela de niñas» y por extensión se llamaba "amiga" a la «escuela de niñas».

¿Y los niños?, ¿dónde quedaban los hijos de las jornaleras? Desde luego no existía "el amigo": ningún hombre se hubiera aplicado en ese tiempo a menester tan poco masculino. De hecho tengo testimonios de que los varones y las hembras acudían por igual a "la miga". Entonces, ¿de qué habla D^a María? Será otra mujer, aunque firmara como hombre: Fernán Caballero, quien nos dé otra visión de "la amiga":

«Había establecido una escuela de niñas, a que en los pueblos se da el nombre de "amiga", y en las ciudades el más a la moda de "academia". Asisten a ella las niñas en los pueblos desde por la mañana hasta mediodía, y sólo se enseñan la doctrina cristiana y la costura. En las ciudades aprenden a leer, escribir, el bordado y el dibujo.

Claro es que estas casas no pueden crear pozos de ciencia, ni ser semilleros de artistas, ni modelos de educación cual corresponde a la "mujer emancipada". Pero suelen salir de ellas mujeres hacendosas y excelentes madres de familia, lo cual vale algo más.»



Evidentemente esto ya nada tiene que ver con el 0-6 a que se refiere esta revista, aunque quizás sea en esta derivación de escuela de niñas donde habría que colocar la referencia a las "amigas" manjonianas. Y nada nos dice que la Hermana Marica no fuera a la "amiga" precisamente por ser niña, mientras su hermano por ser niño iba a la escuela, ya que en el romance no hay referencia a edades.

Acabando

Con todo, a uno que nunca le ha gustado la expresión "escuela infantil" (¿es que a los 6 años se sale de la infancia?) y no cree ser más educador infantil que la propia madre, el propio padre o la misma televisión, no le hubiera parecido mal que la expresión "amiga" hubiera perdurado hasta poder incluirla en nuestra hoja de salario en el concepto de categoría laboral. Porque si algo podría superar ese concepto tan manido del "maestro-compañero", sería posiblemente el rescate de la "maestra-amiga", del "maestro-amigo", como un título que sólo se puede obtener en la facultad de la afectividad cotidiana.

MA.P.

Bibliografía

- ÁLAVA, M.J. y PALACIOS, P.: *¿Es feliz un niño en la guardería?*, Madrid, Narcea, 1981, pág. 33.
 CABALLERO, Fernán: *La Gaviota*, Barcelona, Orbis, 1984, pág. 92.
Diccionario Básico Espasa, Madrid, Espasa-Calpe, 1981, voz "miga".
 FERNÁNDEZ, M^a Antonia: *Las guarderías, ¿por qué y para qué?*, Madrid, SM, 1979, pág. 36.
 GÓNGORA, Luis de.: *Romances*, Madrid, Cátedra, 1982, pág. 95.
 MOLINER, María: *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos, 1982, voz "amiga".



El niño necesita tiempo para vestirse.

escuela 0-3

LA MANO DE LA EDUCADORA

ANNA TARDOS

El Instituto Emmi Pikler de Budapest, que conocemos familiarmente con el nombre de Lóckzy, calle en la que está situado, acoge a niños, desde el nacimiento hasta los seis años, que, por razones diversas, no pueden ser atendidos por sus familias.

Para los responsables del centro, la formación del personal es un tema clave, cuidadosamente preparado y llevado a la práctica. La función de maternidad que realizan las educadoras en un contexto diferente al de la familia ha de garantizar una relación personal-afectiva con los pequeños capaz de potenciar el necesario desarrollo armónico y equilibrado de su personalidad.

«La mano de la educadora» es un ejemplo de la sensibilidad con que se tratan los menores detalles y del valor que se da a las actitudes aparentemente irrelevantes en este contacto diario y regular adulto-bebé dentro de una atmósfera cálida y extremadamente humana.

De todos es sabido que los estímulos táctiles ejercen un papel extremadamente importante en la vida del bebé en relación con los contactos corporales entre niño y adulto. Pero este supuesto teórico no se lleva a la práctica con demasiada frecuencia. La literatura especializada estudia mínimamente o nada qué gestos del adulto resultan agradables a los pequeños y cuáles son los que, sin que el adulto se dé cuenta, les provocan sensaciones desagradables.

Quisiera demostrar, mediante el análisis de algunos ejemplos observados en

la práctica, que en el proceso de la atención, el contacto corporal es a veces ofensivo, molesto e incluso puede provocar sentimientos de frustración en el niño; así mismo, hablaré de lo que podemos hacer para que este contacto consiga su verdadera función.

El bebé, desde muy pequeño expresa con su comportamiento lo que experimenta cuando el adulto que se ocupa de él toca ciertas partes o todo su cuerpo, cuando lo mueve y lo coge en brazos.

Con movimientos agradables, hasta el recién nacido se relaja cuando se encuentra entre unas manos dulces que lo cogen o lo sostienen. Si nos ocupamos de él de forma placentera, si se siente bien durante la limpieza, el baño, mientras le vestimos y le desnudamos, se relaja cada vez más. Podríamos decir que el pequeño se prepara para que el adulto lo coja y, mientras le viste y le baña, relaja su cuerpo mucho antes de que el adulto le toque. De un modo casi automático continúa los movimientos iniciados por el adulto.

Las experiencias agradables adquiridas durante el tiempo que han pasado juntos enriquecen y diversifican las relaciones del niño y el adulto: hacen que las relaciones sean cada vez más estrechas, mientras que las experiencias desagradables inquietan al niño, le crean ansiedad y llega a desconfiar del adulto.

Por ejemplo, un gesto brusco o inesperado puede ser desagradable para el bebé. El recién nacido tiembla si siente que le tocan inesperadamente.

Intentar tener acceso a las diferentes partes de su cuerpo mediante gestos bruscos o demasiado fuertes es, para el pequeño, una fuente de sensaciones desagradables. Si para hacerle volver la cabeza, o levantar las piernas o los brazos a partir de la postura espontánea, no esperamos con paciencia que relaje los músculos, los movimientos del adulto habrán de vencer, efectivamente, su resistencia. Y esto requiere esfuerzos considerables por parte del adulto. De esta forma, gestos realizados con cuidado pueden resultar bruscos y desagradables para el niño.

Con frecuencia, el malestar proviene del cambio de equilibrio del bebé. Por ejemplo, durante los primeros meses de vida si no sostenemos bien su cabeza, el niño hace grandes esfuerzos para impedir que se mueva, que caiga hacia atrás. Pero sus esfuerzos no son siempre eficaces. Si las experiencias desagradables, asociadas a los gestos del adulto, se repiten, el niño esperará, ya sea con un enervamiento pasivo, ya sea con una resistencia crispada, el final del rato de desnudarlo, lavarlo o volverle a vestir.

Cuando el resultado es éste, los ratos pasados con el adulto –que se repiten varias veces al día– no resultarán una fuente de alegría, sino más bien una experiencia desagradable que el niño soportará mal.

El bienestar del niño, depende, antes que todo y en gran medida, del adulto, es decir, de la manera como éste le toca. En relación con esta cuestión –«la



Sus miradas se encuentran.

mano de la educadora», las experiencias de los niños educados en las maternidades no siempre les proporcionan seguridad. Una de las fuentes de experiencias desagradables pueden ser los movimientos rutinarios, mal aprendidos, de las educadoras.

La educadora tiene cada día en sus brazos a diversos bebés, los cambia, los baña, les da de comer, los vuelve a acostar o los deja en el lugar destinado al juego. La repetición de las diversas situaciones y operaciones tiene, inevitablemente, una influencia en los gestos de la educadora.

Los movimientos que, durante el proceso de trabajo, se repiten a menudo se vuelven en general, y justamente por su carácter repetitivo, más breves, más rápidos y más eficaces y, en cierta medida, automáticos. La mecanógrafa, la ayudante de laboratorio y la tejedora experimentada ejecutan gran parte de su trabajo con mayor rapidez, casi automáticamente, no se entretienen en los detalles.

El trabajo de la educadora se ve igualmente facilitado si una parte de sus movimientos se vuelven rápidos y mecánicos, si es capaz, por ejemplo, de preparar de manera muy rápida el cambio de pañales y los objetos necesarios para cambiar al bebé o para vestirlo; si tiene la habilidad de fijar con rapidez la gasa con el plástico, si coloca al niño a su alcance, en una palabra, si no fija toda su atención en los «procesos técnicos» de las diferentes operaciones.

Pero el mismo hecho de que los movimientos directamente ligados al niño sean más cortos, más rápidos y mecánicos, representa un gran peligro. Este tipo de movimiento no permite, o mejor dicho, impide que el pequeño pueda prepararse convenientemente para el gesto en cuestión o que tome parte de una forma activa en la operación acercándose, si conviene, a la persona. Algunos de los gestos rutinarios van destinados justamente a impedir que el niño desarrolle su actividad con el fin de que el trabajo sea más rápido. Estos gestos contienen generalmente algunos elementos bruscos y es aquí donde resultan duros y, como consecuencia, desagradables. No permiten que el bebé, el pequeño, se sienta a gusto el rato que le dedicamos. Mientras tienen lugar estos movimientos realizados hasta la saciedad, quedan excluidas también otras formas de relación niño-adulto, especialmente el intercambio de miradas.

La manera de tratar al niño contiene, para el bebé, numerosas informaciones. Los movimientos tiernos y delicados expresan atención e interés, mientras que los gestos bruscos son una señal de desatención, de indiferencia o de impaciencia.

Si, por ejemplo, la educadora llama por su nombre al bebé que está boca arriba, si busca la mirada del que está en el parque, si espera a que se dé cuenta de su presencia, el niño se prepara para que el adulto lo coja en brazos con un gesto apaciguado y lento, mientras le coge la cabeza y el cuerpo; así puede evitar el temblor del pequeño causado por un movimiento rápido e inespera-

do, a la vez que le puede hacer ver que espera su participación, que está al tanto de su cooperación en todo aquello que vendrá.

Si, por el contrario, la educadora toma al niño entre sus brazos de forma brusca e inesperada, estirándole por el cuerpo o los brazos, no sólo obtendrá una experiencia desagradable para el niño sino que para él significa que la educadora no espera su colaboración y que no le concede el tiempo necesario para prepararse para uno u otro gesto; en este caso, se considera al niño como un objeto pocopreciado y sin valor que no tiene necesidad de ser tratado con precaución y ternura.

Los pequeños educados en nuestras instituciones experimentan todavía numerosos gestos rutinarios, mal ejecutados, que no aseguran el mínimo sentimiento de confortabilidad y que, finalmente, impiden que nazcan todo tipo de relaciones afectivas entre el pequeño y el adulto.

Cuando, para limpiarle el culito, la educadora pone al bebé (a veces también al niño de 12 a 18 meses) debajo el grifo como si se tratara de un abrigo que uno lleva colgando del brazo (cosa que no le permite moverse) puede realizar muy rápidamente la operación, pero el pequeño no sabe a priori lo que le sucederá, no sabe cuando tal gesto de la educadora o el chorro de agua irá a parar sobre sus piernas, cuando comenzará a enjabonarlo o a enjuagarlo. El niño no tiene ninguna posibilidad de participar en la operación ni de expresar sus sentimientos de satisfacción o descontento (por ejemplo, si la temperatura del agua le resulta desagradable o no). La educadora no puede ni verle los ojos. De esto se deduce que todo aquello que le sucede no tiene ningún tipo de interés ni importancia para ella.

A la hora de comer, el niño, sentado en las rodillas de la educadora, tiene un brazo sujeto entre el adulto y su propio cuerpo y el otro inmovilizado por el brazo del adulto, que coloca el plato tan cerca como puede de la barbilla del pequeño; esta postura no solamente imposibilita cualquier participación sino cualquier tipo de protesta. Cosa que significa, además, que el niño no podrá ejercer ningún tipo de influencia en el proceso de la comida; a la educadora le importa muy poco saber si al niño le gusta o no la comida o si el ritmo de sus movimientos le van bien o no, o, si la cantidad de comida que le ofrece le conviene. De este modo, la experiencia agradable de la comida se convierte en algo pesado, extremadamente desagradable para el pequeño.

Ahora, el niño se sienta en la mesa y la educadora le da la comida de pie, a su espalda, mientras mantiene su cabeza entre sus piernas, de forma que no pueda oponerse a ningún movimiento del adulto: no puede mover la cabeza y no puede demostrar ni con la cara ni con la expresión de los ojos si quiere o no continuar comiendo. Estos gestos le demuestran que uno no está interesado en conocer su voluntad.

Hay veces en que el niño, sentado encima de la mesa de cambio, se ve bruscamente estirado por el adulto que lo atrae hacia sí por las piernas, sin preve-

nirlo, sin pedírselo antes y sin esperar su reacción; o, mientras le viste, lo estira por los brazos de una sola vez mientras el niño permanecía sentado o de pie, impidiéndole así sentarse, levantarse o echarse solito. Prácticas de este tipo llevan inexorablemente al niño a considerar el tiempo transcurrido con la educadora como muy desagradable -caer hacia atrás por los efectos del desequilibrio es desagradable, a menudo la cabeza del niño choca contra la mesa- y le induce a pensar que la presencia de la educadora no es un buen momento para llevar a cabo una actividad común -eventualmente cosquillas o juegos.

Cuando la educadora cambia al niño con movimientos rápidos, cuando lo pone de pie, de cara a ella, pinzándole la cabeza entre sus piernas, excluye cualquier intercambio de miradas o de palabras. La educadora tan sólo ve la espalda del niño, solamente se ocupa de su limpieza, sin dedicarle ninguna atención; se olvida completamente de él.

Cuando la educadora coge al niño por la muñeca o por el antebrazo, cuando lo estira tras de sí o cuando lo estira tocándole la cabeza o la espalda, estos movimientos también contienen elementos violentos. Estas formas de tratar al niño muestran que el adulto no le tiene ninguna confianza, que no le cree capaz de comprender lo que el adulto desea de él; estos hechos también pueden mostrar que el adulto no está contento del ritmo que lleva el niño al avanzar.

Uno puede preguntarse si los malos hábitos mencionados anteriormente son inevitables o no en el trabajo de las educadoras.

Experiencias de unas decenas de años prueban que pueden evitarse las malas actitudes en el trabajo y que la educadora es capaz de deshacerse de los gestos rápidos, mecánicos y mal aprendidos, pero este último proceso es difícil de llevar a la práctica de una forma aceptable.

Para deshacerse de las malas costumbres, antes que nada es necesario que la educadora cambie de actitud. El interés sincero, los esfuerzos abiertos con el fin de obtener una verdadera cooperación le harán, en general, las manos sensibles, delicadas y tiernas.

Pero este proceso no se cumple de forma automática.

En lo que se refiere al desarrollo y al cambio de comportamiento de la educadora, la «cultura», la ternura de la mano ejerce un papel muy importante, al igual que los movimientos que comunican seguridad y que resultan más agradables a los más pequeños, cosa que les permite la cooperación con el adulto.

La descripción detallada y minuciosa de estos movimientos aparece en nuestro manual, publicado hace más de veinticinco años (escrito por la doctora E. Pikler).

Enseñamos a las educadoras a levantar, sostener o tomar entre sus brazos al



La ternura de la mano ejerce un papel muy importante.

bebé, de forma que, durante todo este tiempo, no pierda el sentimiento de seguridad física. Nuestras educadoras toman a los bebés entre sus brazos, cuando éstos son todavía incapaces de sostener la cabeza o el cuerpo erguidos, de manera que el cuerpo o la cabeza se encuentren bien sujetos. Es necesario que el niño que uno toma entre sus brazos esté continuamente tranquilo.

Las educadoras aprenden a sostener a los recién nacidos sobre sus rodillas de forma que no impidan ninguno de sus movimientos. Así, el niño puede tocar la mano y la cara del adulto y se puede mostrar activo en todo aquello que le suceda.

Las educadoras aprenden no sólo a terminar bien las diferentes operaciones que forman parte de su trabajo, sino también, por decirlo de alguna manera, a «percibir» con las manos. Observando y percatándose de las reacciones del niño, llegan a encontrar gestos agradables, llenos de ternura, que no molestan al niño.

Aprenden también a ocuparse de los bebés y de los pequeños con el ritmo que les conviene, un ritmo que les ofrece el tiempo y la posibilidad de prepararse para el acercamiento del adulto y de los diferentes movimientos.

Así por ejemplo, la educadora llama siempre al niño al cual se dirige. Espera que el bebé manifieste mediante algún signo que se ha dado cuenta. En general, durante este tiempo sus miradas se encuentran, la educadora no coge al niño hasta que no nota, a través del contacto táctil con el bebé, que él espera su gesto.

Cooperar, participar en las diferentes operaciones, significa, en el fondo, que el niño responde con sus propios movimientos al requerimiento o a los gestos que ya ha iniciado la educadora. Pero, para hacer esto, el bebé necesita tiempo. Los pequeños no pueden prepararse para los movimientos que se suceden a un ritmo rápido y, además, son totalmente incapaces de responder a ellos.

Las educadoras aprenden a realizar con más lentitud aquellos movimientos de los que esperan respuesta del niño y cuentan con su participación. Si, mientras lo vistiesen, cogieran el brazo del bebé y le pusieran inmediatamente la camisa, o si, mientras lo alimentasen, presentaran la comida de manera que el vaso estuviera a tocar de su boca, o le darían la posibilidad de estirar su manita hacia la camisa o hacia el vaso. Cualquier operación ejecutada con rapidez convierte el gesto del pequeño en algo completamente superfluo.

Si la educadora ejecuta sus movimientos considerando el movimiento-respuesta del niño, si modifica sus gestos conforme lo van pidiendo los del bebé, le está otorgando la posibilidad de participar cada vez más en las diversas operaciones de la atención.

Las educadoras aprenden a llamar al niño, a darle alguna cosa y a pedírselo.

Estos tres gestos son, en el fondo, movimientos interrumpidos. Cuando uno llama a un niño o le alcanza un objeto, o cuando le pide que le dé algo, se empieza a realizar un gesto que no termina inmediatamente, uno se queda unos instantes inmóvil esperando la respuesta. Estos gestos expresan la espera y ofrecen la posibilidad de escoger. Si se interrumpen los movimientos, el pequeño tiene la posibilidad de actuar de forma independiente.

El gesto de la demanda ejerce un papel particularmente importante en la relación educadora-niño. De la misma manera que los gestos de llamada y oferta, el de demanda simboliza un acercamiento pacífico y es buena prueba de que la persona que pide alguna cosa no quiere conseguir su deseo mediante la fuerza. Este gesto expresa que en lugar de actuar solo, el adulto espera la acción del bebé; por ejemplo, espera que el pequeño le ponga alguna cosa en la mano, el trozo de manzana que no quiere comer o los calcetines que acaba de quitarse. La actitud del adulto que se lo pide y que espera, ofrece al bebé la posibilidad de decidir por sí mismo y de atender a la espera, al deseo del adulto: esta actitud constituye, al mismo tiempo, un modelo, un ejemplo.

No podemos exigir al niño que pida a otro pequeño el juguete que desea en lugar de quitárselo, si el adulto mantiene el mismo comportamiento con él, es decir, si coge el objeto en lugar de pedírselo.

La mano del adulto es, pues, para el pequeño, una fuente importante de experiencias.

En la maternidad es más fácil obtener que las educadoras tengan una atención sonriente o que hablen a los niños en lugar de conseguir que sus movimientos sean tiernos y delicados. Citamos para este caso a Vercers: «ese día aprendí que la mano puede reflejar, para aquél que sepa observarlo, las mismas emociones que el rostro, o mejor aún que un rostro, ya que la mano escapa más del control de la voluntad».

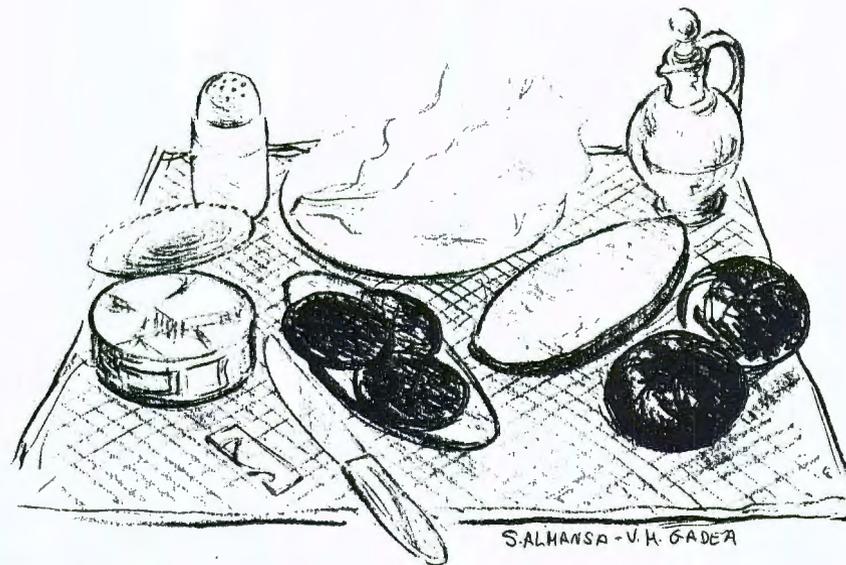
Actualmente, sabemos que una educadora no puede ocuparse correctamente de los niños si no es capaz de demostrarles un interés real, estando atenta a todas las reacciones del bebé y apresurándose a responderle. Y esta atención no será completa si sólo utiliza para ello los ojos y el oído: si sólo responde mediante palabras y sonrisas; es necesario que toque al niño con manos dulces, con manos que esperan respuesta y que están siempre dispuestas a recibirla.

Nuestras experiencias, aparte del interés por el niño y la creación de otras condiciones para una atención solícita, muestran que la «cultura» de la mano y los movimientos conscientes permiten ocuparse de los bebés o de los pequeños de forma que se sientan bien; así, su tranquilidad, su alegría y su participación activa influyen de manera favorable el comportamiento de la educadora.

¡A merendar!



S. ALHANSÁ - V. H. GADEA



S. ALHANSÁ - V. H. GADEA

MERIENDA

Que no se debe jugar con las cosas de comer dice un viejo refrán, lo que no siempre es aplicable a la infancia, pues a estas edades se puede y debe jugar con todo lo que esté al alcance de la mano, porque así se disfruta y además se entra en el mundo de la experimentación.

¿A qué grupo de niños y niñas de 3 años en adelante no seduce la idea de organizar una fiesta en clase y participar desde el primer al último detalle?

Pues, si eso es así, el invitado principal es el BOCADILLO.

El ceremonial y la receta que precisamos pueden ser:

- Primero nos lavamos y secamos bien las manos.
- Luego hay que poner la mesa, para lo que necesitamos: 2 metros de papel blanco de mantel, tantos vasos de plástico como niños y niñas, servilletas de papel, botellas de agua, y organizarnos bien para colaborar todos; poner la mesa con cuidado, y hasta colocarle un florero. Y, por supuesto, la receta del *Bocadillo*:

Ingredientes:

- Panecillos pequeños.
- Tomates maduros.
- Lechugas.
- Latas de atún.
- Sal.
- Aceite.
- Abrelatas.
- Cuchillo.

Elaboración:

Para abrir las latas de atún se necesita la colaboración de alguna persona mayor, pero el resto pueden irlo haciendo los niños; así que ¡manos a la obra!: Lavad los tomates y la lechuga; cortadlos en rodajitas delgadas; abrid la barriga del bocadillo con un cuchillo, ¡con cuidado!, untadlo con aceite y ponedle dentro un poco de sal, las rodajas del tomate, el atún, la lechuga y... todos a la mesa, listos para la merienda.

¡QUE OS APROVECHE!



Todos somos actores en el proceso de reforma.

escuela 0-3

ALGUNAS REFLEXIONES EN TORNO A LA FORMACIÓN DE LOS EDUCADORES Y EDUCADORAS DE LOS NIÑOS/AS DE TRES AÑOS

PALOMA DE PABLO

Varias han sido las iniciativas que se han llevado a cabo en la formación de los maestros y maestras de los niños de tres años desde que se inició la generalización de su escolarización. Unas y otras, con mayor o menor acierto, están introduciendo los principios que sustentan la reforma de la Educación Infantil en la enseñanza pública. En el principio de este proceso, se hace necesario analizar lo realizado y reflexionar para apuntar algunos criterios que permitan delinear, en la medida de lo posible, los objetivos a alcanzar en los próximos años.

Introducción

Toda reforma educativa supone «ciertos cambios de comportamiento» de los actores que han de llevarla a cabo, cambios que han de ser coherentes con los objetivos y metas de la reforma, pero también con los aspectos operativos e innovadores de la misma. ¿Cuáles son los actores de nuestra reforma? Éstos no son sólo los niños y niñas y las educadoras, sino también los equipos directivos, los padres y madres, la comunidad educativa, los inspectores, los asesores de formación de los CEPs y los responsables de las unidades que en las Direcciones Provinciales de Educación han de planificar y hacer realidad el objetivo de no sólo escolarizar a los niños de tres años, sino también de hacerlo con calidad. Se trata, en suma, de una nueva forma de pensar, de hacer y de sentir las innovaciones.

Aunque es cierto que diversos colectivos están implicados en este proceso, abordaremos, de una forma restringida y conscientes del riesgo que ello implica, algunas reflexiones sobre la formación de los educadores y educadoras.

No es necesario insistir en que las expectativas y actitudes del profesorado de

educación infantil son muy diversas: el miedo ante lo desconocido, los prejuicios, el considerarlo como «un mal menor», las experiencias y la práctica habituales, todo lo cual, a menudo, dificulta la comprensión de cómo articular una propuesta educativa ajustada a las necesidades e intereses de los pequeños.

La formación de estos recursos humanos debe ser abordada con rigor y para ello se precisa su evaluación permanente en base a unos criterios a fin de verificar los éxitos y los fracasos que se constituyan referentes válidos para su seguimiento y mejora. Este volver continuamente sobre lo hecho inspira las siguientes reflexiones en un proceso que, así concebido, proporcionará una dinámica que permitirá al Subsistema de Educación Infantil realimentarse en fases sucesivas para ir involucrando progresivamente a un mayor número de profesionales en un proceso continuo de innovación capaz de superar la temporalidad de esta medida.

Criterios a seguir en la formación

La pregunta que está en la base de cualquier iniciativa de formación que nace por la implantación generalizada de una reforma educativa es ¿cómo hacer compatible el que las maestras encuentren una rápida funcionalidad a lo que aprenden que les permita encontrar respuestas a los problemas y angustias que sienten ante lo desconocido, con la necesaria formación más vinculada a la reflexión personal en base a criterios y a la toma de decisiones? Esta cuestión es muy importante porque, por un lado, las maestras deben sentirse seguras cuando empiezan su experiencia con los niños de tres años en cuestiones como la organización del espacio del aula, sobre cómo plantear el período de adaptación, cómo organizar la jornada, qué actividades proponer, con qué materiales, cuáles son los contenidos de aprendizaje, etc. Pero también, y aquí centramos el primer criterio, cuando señalamos la conveniencia de llevar a cabo una formación vinculada a la reflexión personal y a la toma de decisiones, nos estamos refiriendo a que no es recomendable olvidar el objetivo de introducir al profesorado en la dinámica del trabajo en equipo, de reflexión y análisis de su propia práctica para extraer elementos de mejora y aprender a comunicarse con los compañeros y compañeras; todo ello constituye el eje de la reforma actual.

Las maestras que acuden a estas actividades reciben información básica sobre los principios de la reforma, la filosofía que inspira el nuevo modelo de Educación Infantil que propone el Diseño Curricular Base y sobre la documentación que se ha elaborado en el marco del Plan Experimental. Si bien es cierto que esta información es importante, los contenidos y las actividades deberán ir más allá de la difusión para articularse como un plan de formación vinculado a la conceptualización de la etapa.

Por ello, el criterio general de que estas actividades no deben ser un apéndice puntual, el típico «cursillo», sino que deben formar parte de los Planes Pro-



Toda reforma educativa supone un esfuerzo de cambio.



Trabajar en grupo.

vinciales de formación, conduce a que los distintos cursos propuestos por la Subdirección General de Formación del Profesorado deban concretarse en cada CEP, para superar el hecho puntual del curso hacia seminarios y grupos de trabajo permanentes y la potenciación de los equipos de ciclo en cada centro, desde la lógica del trabajo individual tan común entre nuestros profesionales hacia la lógica del trabajo en grupo.

Cuando se insiste en que no se trata sólo de formar y difundir, también nos estamos refiriendo a que se debe desarrollar una formación en la práctica, basada en el análisis de la actividad docente y vinculando ésta con el cuerpo teórico que conceptualiza la etapa.

Otro criterio es el relativo a la finalidad de estas actividades de formación. Es claro que mediante la escolarización de los niños y niñas de tres años, se introduce la reforma en varios centros en los próximos años. Aunque la finalidad urgente de esta formación sea la de capacitar a las profesoras que por primera vez atienden a niños de esta edad para que puedan llevar a cabo una intervención educativa de calidad, no se nos debe olvidar que han de ser un instrumento para despertar una actividad positiva hacia esta innovación en el resto de los profesionales de Educación Infantil, que tienen unas actitudes que, a veces, es necesario reconducir.

De esta forma, no sólo se atenderá a las maestras que desempeñan en ese curso su actividad con los niños de tres años, sino que se ha de abordar la formación de todo el equipo de ciclo. Así, las decisiones que es imprescindible tomar para acoger a los más pequeños deben plantearse como acuerdos de todo el equipo que permitan ir progresando y creando relaciones de coordinación y cohesión allí donde todavía no se dan.

Es evidente que se deben contextualizar todas las actividades de formación desde la perspectiva de la etapa 0-6 y desde lo propuesto en el DCB de Educación Infantil y en el resto de documentos que desarrollarán la LOGSE.

Por último destacaré lo ineficaz de desarrollar medidas de formación al margen de otras fundamentales como pueden ser las remodelaciones, el equipamiento, etc. Por ejemplo, la formación que sobre la organización y utilización de los espacios y materiales que se puede realizar ante la perspectiva de un nuevo equipamiento se ha demostrado de una alta eficacia, no sólo desde la perspectiva de la motivación para la formación sino también en la optimización en su uso y conservación.

Objetivos

Desde los responsables de las actividades de formación se han enunciado objetivos como el motivar suficientemente al profesorado presentándole distintos documentos para conseguir, por ejemplo, que lean individualmente el

libro *Educación a los tres años*, y otra documentación entregada por los ponentes. De este objetivo puntual se desprende uno mucho más ambicioso que no se nos debe olvidar y es el de introducir este hábito de lectura y análisis personal de documentos en nuestros profesionales. También, se ha pretendido que sean capaces de contrastar su propia práctica con documentos de consulta seleccionados a tal efecto.

Del mismo modo, se ha propuesto conseguir que los profesionales sean capaces de trabajar en grupo y muestren interés al valorar la necesidad de esta metodología de trabajo. Quizás por ello, se ha enunciado en todas las actividades el principio de procedimiento de propiciar el intercambio de experiencias e ideas no sólo entre los asistentes, sino también con otros profesionales que están trabajando con niños y niñas de estas edades.

También, y esto deberá abordarse en aproximaciones sucesivas, se ha pretendido la sensibilización de todo el equipo docente y de los integrantes de la comunidad educativa desde el principio de que no es el niño el que se debe adaptar a la Escuela sino que es la Escuela la que se adapta al niño.

Resumiendo, se ha pretendido proporcionar al profesorado distintas estrategias y experiencias que le capaciten para que progresivamente puedan articular una propuesta educativa de mayor calidad.

Contenidos de la formación

Cierto es que hay varios contenidos que desde una perspectiva de lógica y coherencia se deben abordar. Los más comunes en los distintos CEPs han sido:

- Las necesidades educativas y los intereses de los niños de tres años siempre determinando las implicaciones educativas que se derivan de ellas.
- El nuevo modelo de Educación Infantil. Fundamentación Psicopedagógica.
- El período de adaptación, en una perspectiva amplia que ha llevado a precisar distintas estrategias para, de paso, introducir a los padres en la escuela y establecer cauces de participación desde el inicio de la escolarización de los niños y niñas.
- Principios de intervención. Se han desarrollado los del DCB aunque enfatizando el tratamiento del juego, la observación/evaluación, y la organización de los espacios, los materiales y el tiempo. Algunos cursos han abordado cómo concretar todos estos principios en actividades de enseñanza y aprendizaje.
- El libro *Educación a los tres años*, editado por el Ministerio, ha constituido un contenido obligado en las actividades de formación, ya que se recogen en él variadas aportaciones de profesionales con experiencia en la educación de niños y niñas de esta edad.



La escuela se adapta al niño.

Posibles actividades

- Análisis en pequeño grupo de alguno de los capítulos del libro *Educación a los tres años*.
- Diseño, desarrollo y evaluación de una U.D. para los niños de tres años.
- Contextualización de los contenidos que de forma más ajustada deben contemplarse en una programación para esta edad.
- Analizar la U.D. «el agua».
- Exposición y análisis de alguna experiencia de escolarización de los niños de tres años. Conviene recordar lo imprescindible de ofrecer una experiencia que en un primer momento debe ser significativa y ajustada al contexto; por ejemplo, si se trata de maestros de la zona rural cuyo grupo es heterogéneo en edad, no se debe presentar una experiencia de una clase con niños de tres años exclusivamente. Igualmente es imprescindible que se valore la funcionalidad de presentar experiencias que estén muy alejadas de la experiencia y condiciones materiales de las que disponen las maestras concretas, ya que a veces en vez de ser motivante la experiencia puede producir efectos contrarios a los deseados.

En esta línea se plantean las visitas a centros y escuelas infantiles que escolaricen niños de tres años.

- Análisis de los principios de intervención que subyacen en algunas de las experiencias que de forma habitual se realizan en los centros.
- Reuniones con el claustro y/o equipos directivos para tratar sobre los aspectos organizativos que se deben modificar o tener en cuenta en el Proyecto de Centro ante la incorporación de los niños de tres años.
- Trabajo práctico sobre la organización del espacio y los materiales de la Unidad. Esta actividad es muy interesante si se realiza, como señalábamos antes, coincidiendo con las dotaciones que reciben los centros con la puesta en marcha de estas unidades.

Queda por conseguir

Varios han sido los logros, por ejemplo, la mayoría de las maestras ha asistido a alguna de las actividades de formación que se han organizado tanto desde la coordinación provincial de Educación Infantil, como desde los CEPs, aunque es cierto que en varias ocasiones no se ha llegado a los maestros y maestras de unitarias de la zona rural, que en sus grupos tienen un número muy reducido de alumnos pequeños. También se ha producido esta eventualidad, en situaciones de provisionalidad del profesorado, que además, a menudo no es especialista.

Llegar a los profesores de la escuela rural debe ser un objetivo obligado en los próximos años, porque, si se da una problemática extensa entre los/as especialistas sobre qué hacer con los niños de tres años, ésta se agudiza mucho más cuando se trata de un maestro del ámbito rural que, además de no ser es-

pecialista, tiene que dar respuesta a un grupo heterogéneo de niños (por ejemplo, entre tres y ocho años).

La formación que se debe articular para este colectivo debe proporcionarle una formación básica en Educación Infantil y, además, el apoyo técnico de un especialista en la etapa que, formando parte de los Centros de Recursos, le ayude a programar y a preparar recursos materiales ajustados a las necesidades de estos niños y niñas.

La incidencia de las actividades de formación ha sido muy variada, desde el cursillo puntual de veinte horas de duración, que habitualmente se ha desarrollado a comienzo de curso y en horario lectivo, a otros cursos de mayor duración realizados fuera del horario lectivo y durante todo el curso. También se han constituido seminarios que han centrado su plan de trabajo en actividades como: la elaboración de documentos (el seminario de Madrid elaboró el capítulo sobre «Autonomía e independencia personal», del libro *Educación a los tres años*, el contraste y análisis de documentos, el diseño de Unidades Didácticas, etc. Queda por conseguir una mayor coherencia entre las distintas actividades.

Desde la perspectiva de la generalización, se deben realizar las actividades en horario lectivo, fundamentalmente porque es solicitar un esfuerzo muy grande del profesorado el continuar su formación después de toda una jornada escolar. La formación continuada ha de tener un lugar propio dentro de la jornada laboral si se pretende ir involucrando progresivamente a un mayor número de profesionales en un proceso continuo de innovación capaz de superar la temporalidad de esta medida.

Quedan por articular planes de formación que lleguen a los distintos actores que señalábamos al comienzo del artículo y que no se centren en el desarrollo de unos contenidos alejados de los intereses y las necesidades del profesorado. Actividades en las que se aborden como contenidos las actitudes de los distintos sectores implicados y mediante procedimientos.

Existe, entre los responsables de la formación, un interés creciente por evaluar sistemáticamente en base a unos criterios a fin de mejorar y ajustar sus propuestas de formación. Esta tendencia debe acentuarse para permitir equilibrar los objetivos más inmediatos con la necesaria formación más vinculada a la reflexión personal y a la toma de decisiones. Esto obliga a no perder oportunidad para ir más allá de la mera difusión hacia una implicación participativa de los asistentes.

Así mismo se ha de continuar profundizando en los objetivos propuestos, dándoles continuidad en el resto de las actividades que se programen en los próximos años.

CONOCER LA CIUDAD, UNA GRAN AVENTURA

LUCÍA VALERO

Proponernos desde la Escuela Infantil vivir juntos, niños, padres y educadores, la aventura de «adentrarnos» en nuestras ciudades, es un reto que merece la pena intentar.

Mirar lo habitual con otros ojos y otros puntos de vista es, en definitiva, ampliar horizontes.

Descubrir las costumbres, las personas e infinidad de pequeños y grandes detalles puede ser apasionante.

Estas iniciativas que conllevan grandes dificultades y esfuerzos merecen ser apoyadas desde instancias diferentes.

La Escuela Infantil Belén, donde trabajo, tiene una larga tradición en actividades relacionadas con el conocimiento del MEDIO.

Está ubicada en un barrio de Granada.

Este curso, en la clase de 5-6 años, me planteé profundizar y sistematizar la experiencia acumulada en este sentido. El programa de trabajo ha estado basado en el conocimiento de la ciudad.

En esta primera parte del artículo quiero aportar unas reflexiones generales para poder analizar con posterioridad aspectos o experiencias concretas.

Estas reflexiones son las que me hacen situar como eje del trabajo «la vivencia del medio urbano».

Todos sabemos la complejidad creciente de la sociedad en que nos movemos. Comprender el medio urbano supone disponer de una serie de recursos que nos hagan comprensibles ciertos enigmas, que nos ayuden a establecer relaciones no evidentes, y supone tener vivencias y apropiarnos progresivamente de ese medio de forma placentera.

Por otra parte, la mayoría de la población mundial vive en ciudades y la ten-



¿Esta calle también la hicieron los árabes? Es muy estrecha. ¿Podríamos tocar las paredes estirando los brazos?



En la fuente, un gran descubrimiento: hay muchísimas avispas muertas en el agua. ¿Qué habrá pasado?

dencia sigue aumentando en ese sentido. De esa población, una proporción importante corresponde a la infancia.

Con frecuencia me pregunto: ¿Qué ofrece el medio urbano a los más pequeños? La escuela que se ubica en ese medio, ¿cómo se plantea su intervención educativa?

Haciendo un breve recorrido descriptivo de lo que puede ser la vida de la población infantil en el mundo urbano «desarrollado», podemos ver que: en los primeros años, cuando aún no se tiene autonomía para desplazarse de un lugar a otro, las niñas y niños se ven recluidos en unos cuantos metros cuadrados de esas urbes; con una serie de objetos alrededor que en muchos casos no les está permitido ni tocar; por compañía, durante gran parte de su tiempo, tienen el televisor; y, cuando salen de los metros cuadrados destinados a su vivienda, la mayoría de las veces han de ser llevados y traídos con prisas, sin poder observar, ni preguntar acerca de ese mundo que está ahí y del que no pueden sentirse protagonistas aunque les gustaría.

Casi una tercera parte de su tiempo lo pasan en la escuela. ¿Nos podemos limitar a actividades, más o menos interesantes y adecuadas, exclusivamente dentro del recinto escolar, cuando esos individuos con los que trabajamos no han tenido la oportunidad de descubrir y hacer suyos, tiempos, lugares, personas, costumbres... que les rodean?

Creo rotundamente que no. No podemos limitarnos a tener a las niñas y niños «recluidos» en el recinto escolar cuando fuera les esperan tantas cosas por descubrir. La Educación Infantil tiene una gran responsabilidad en sus manos y también, ¿por qué no decirlo?, una hermosa posibilidad.

Cada vez estoy más convencida de que una parte importantísima de la función de la Escuela Infantil es brindar la oportunidad a los más pequeños de descubrir el mundo que les rodea. Descubrimiento imprescindible para el conocimiento y para recrear ese medio.

Si uno de los propósitos de la educación es educar ciudadanos responsables, solidarios, críticos, capaces de entender y transformar el mundo que les rodea, las bases tenemos que ponerlas en los primeros años; cuando se están formando los hábitos y las actitudes, se adquieren las destrezas básicas y se construyen los pilares del conocimiento.

Los argumentos anteriores son razones de peso como para intentar modificar el currículum escolar en este sentido.

Los objetivos que debemos plantearnos en estas edades pueden ser cubiertos de muy diversas formas. Intentar alcanzarlos a través del conocimiento del medio supone contar con un punto de partida interesante para que los aprendizajes sean significativos.

A estas edades, conocer la ciudad es una gran aventura.

Ese conocimiento, que al principio es desordenado, ese mundo que se percibe como una suma de elementos sin interacción entre ellos, puede ir configurándose, poco a poco, como algo que está interrelacionado, en el que existe dependencia de unos elementos respecto a otros, y sobre el que la acción humana es una de las mayores fuentes de cambio.

Partiendo de un planteamiento pedagógico que busque los problemas, no las soluciones, para que cada individuo investigue sus propias soluciones, podemos favorecer el desarrollo de actitudes de curiosidad, creatividad, confianza en sí mismo, pensamiento crítico, actividad investigadora, apertura a los demás y toma de conciencia y utilización del medio social y natural.

Determinados interrogantes, de los propios niños o del adulto, pueden provocar el inicio de procesos que favorezcan la elaboración por parte de los propios niños y niñas de conceptos como: diversidad, cambio, interacción y organización, fundamentales para la comprensión del mundo que les rodea.

La amplia gama de actividades que surgen de un planteamiento de este tipo va a poner en juego multitud de destrezas y procedimientos como la orientación en el espacio y el tiempo, la percepción de aspectos muy diferentes, la observación y la atención, las capacidades de analizar, clasificar, relacionar, describir...

Cuando trabajar de esta forma pasa de ser lo anecdótico a ser lo habitual, se produce en las niñas y niños un profundo interés por todo.

A los 4 y 5 años podemos escuchar muchos «¿por qué?»: ¿Por qué esa casa es tan grande? ¿Por qué hay tanto ruido? ¿Por qué tira la gente la basura? ¿Por qué se mueven las nubes?...

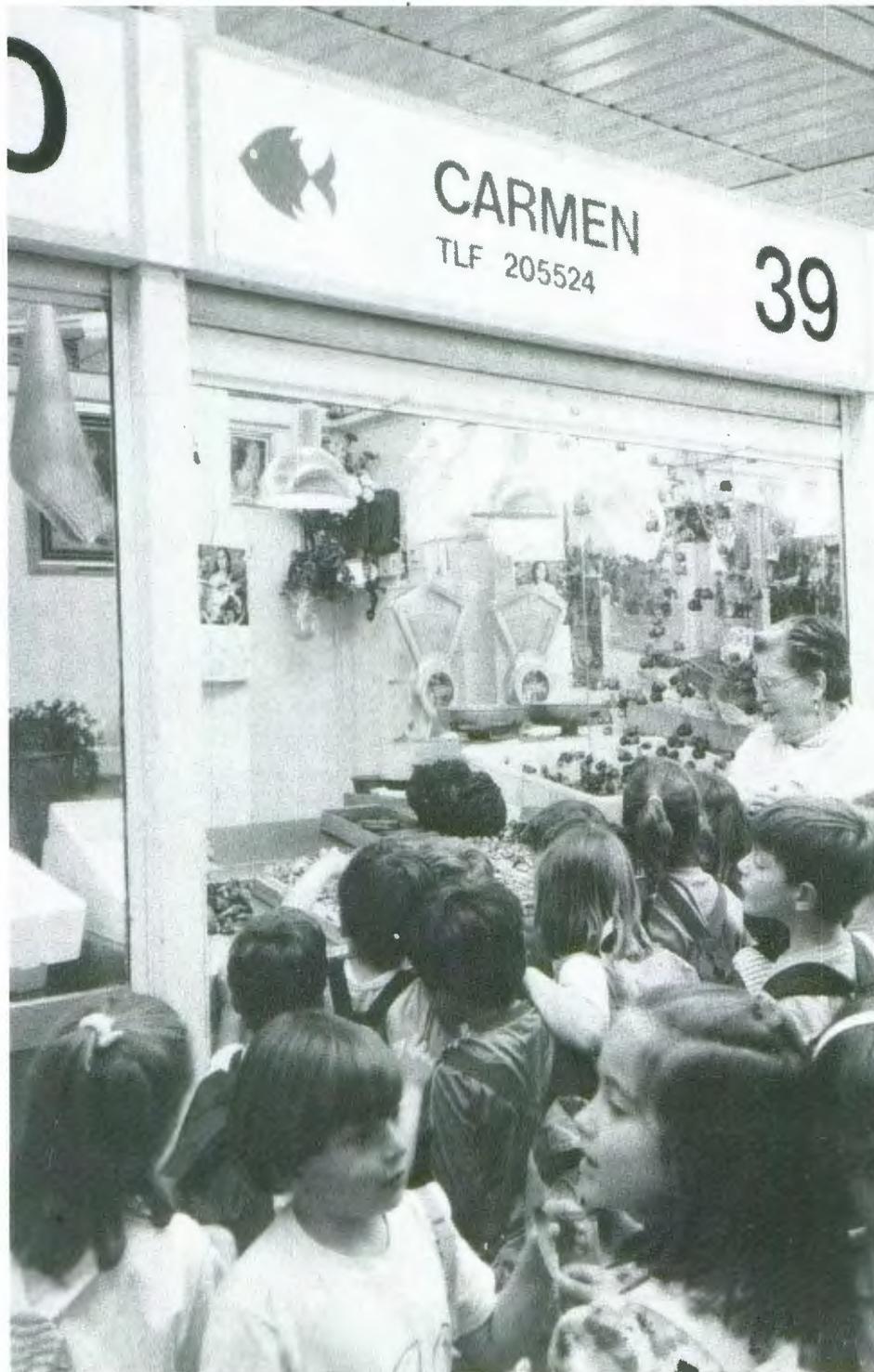
Estas actividades fuera del recinto escolar han de ser algo más que un «paseo», suponen tener en cuenta tres fases en el proceso: la primera fase, antes de la salida; la segunda, durante ella; y la tercera fase, posterior a las actividades fuera del recinto escolar.

En la primera fase, un tema central debe ser indagar los conocimientos previos que poseen los alumnos sobre lo que vamos a abordar. Otro paso importante es la búsqueda de nueva información. Pueden investigar en casa, preguntarles a padres y abuelos, que nos cuenten cosas de cuando eran pequeños. Aportar leyendas e historias que nos faciliten el imaginarnos cómo eran las cosas en otro tiempo o en otro lugar. Buscamos en la biblioteca del aula, discutimos entre todos, etc.

A la segunda fase llegamos con un interés creciente, unas pautas de observación claras, unas tareas concretas a realizar durante el itinerario previamente elaborado y trabajado con ellos en clase.



¡Qué hambre! A la hora de comer nos sentamos en corro y comentamos las cosas que hemos visto.



Durante la visita al mercado, la pescatera nos dice los nombres de los peces.

Manejar pequeños y sencillos planos del recorrido le da un encanto especial, es como seguir la pista de un tesoro.

Dibujar «in situ» aquello que más nos guste supone estar en la calle o la plaza de una forma diferente.

Cuando cada uno ha de responsabilizarse de sus movimientos y tener cuidado de no perderse, pues ya no hay una mamá o papá para cada uno, es una vivencia muy diferente.

Si les proponemos, por ejemplo, «cuando vayamos por la calle, nos vamos a fijar en todo lo que se mueve y en lo que no se mueve», esta pauta de observación va a motivar entre ellos discusiones muy interesantes sobre por qué se mueven las cosas, intuyendo en el fondo el concepto de vida y materia inerte.

En la tercera fase, nuestro esfuerzo ha de ir encaminado a facilitarles la reorganización interna de todas las experiencias a través de las diferentes formas de expresión.

Facilitándoles los esquemas mentales adecuados que les permitan ordenar, clasificar y relacionar todas esas sensaciones, informaciones y estímulos recibidos.

Aprender de esta forma es «aprender a aprender» sobre temas vivos que interesan. Aprendizajes que después podrán trasladar a otras situaciones diferentes.

Las familias se ven implicadas en este proceso porque la curiosidad natural de los niños y niñas, cuando es fomentada desde la escuela, traspasa el horario y el recinto escolar para ser una constante en sus diferentes vivencias.

Desde la escuela podemos hacer que lo habitual y cotidiano se mire de forma diferente.

Estas pequeñas reflexiones en torno a plantearnos desde la Escuela Infantil, como objetivo prioritario, el poner a la población de 0-6 en contacto con «la vida», no significan que desde otras instancias e instituciones sociales no haya que plantearse el hacer ciudades «vivibles» para los más pequeños.

Pienso que tanto las Familias y las Escuelas Infantiles como los Ayuntamientos han de hacer un gran esfuerzo para posibilitar experiencias ricas, variadas, interesantes y placenteras durante la infancia.

Bibliografía

- EQUILLER, J.C.: *La ciudad de la lluvia*, Madrid, Espasa Calpe, Austral-Juvenil.
FLINDALL, J.: *Un día especial*, Barcelona, Ediciones B, Colección Wally.
MAYORGA, D.: *David juega al escondite en la ciudad*, Barcelona, Planeta.
RIBAS, T. y CASADEMUNT, P.: *Miremos la ciudad* (Ilustraciones de Roser Capdevila).
RIUS, M. y PARRAMÓN, J.M.: *La ciudad*, Ediciones Parramón.

L.V.

INFORME DEL SEMINARIO TÉCNICO SOBRE LA CORRESPONSABILIZACIÓN EN LA ATENCIÓN A LA INFANCIA

RED DE MODELOS DE ATENCIÓN A LA INFANCIA DE LA CE



Introducción

La Red ha llegado a la conclusión de que la cuestión del cuidado de los niños en relación con la igualdad de oportunidades no sólo implica el *desarrollo de los servicios de atención infantil* sino además *cambios en el sistema de organización del trabajo*, a fin de tener en cuenta las responsabilidades familiares, y cambios también en la forma de *compartir el cuidado de los hijos y otras responsabilidades familiares entre hombres y mujeres*. La Comisión también ha reconocido la importancia de que los hombres acepten una parte más equitativa de dichas responsabilidades y ha afirmado que «el cuidado y la educación de los hijos debería considerarse una responsabilidad conjunta del padre y de la madre» y que el reparto de tareas entre ambos progenitores «constituye un aspecto esencial de las estrategias que tienen por objeto una mayor igualdad en el mercado de trabajo».

El informe de la Red publicado en 1988 mostraba claramente que las sociedades europeas se hallan aún muy lejos de lograr un auténtico reparto de las tareas del cuidado de los hijos. Los padres trabajan muchas más horas que las madres en trabajos remunerados, mientras que en los hogares con dos proge-

nitores, «las mujeres siguen soportando una parte desproporcionadamente amplia de las responsabilidades familiares, especialmente las que se refieren a los hijos y su cuidado... Puede que los padres en los últimos años hayan aumentado su participación en las tareas domésticas, pero dicho aumento no ha sido muy considerable y deja todavía a cargo de las mujeres la mayor parte del trabajo rutinario e irregular... Los hombres participan más en el cuidado de los hijos que en el trabajo del hogar (los dos aspectos son inseparables, puesto que la existencia de los hijos multiplica el trabajo del hogar). Incluso en el terreno de la atención a los hijos... la participación paterna se concentra en los aspectos más agradables, más «limpios» y menos pesados, como el del «juego».

El Informe demostraba también que «los empleados al cuidado de niños, en todos los países, son en su abrumadora mayoría mujeres, al menos el 90% en cada país y generalmente más de un 95%»; cuanto menor es la edad del grupo de niños, menor es la proporción de hombres a su cuidado.

Hasta ahora, ni la Comisión ni los Estados miembros han adoptado muchas medidas para fomentar y apoyar una mayor participación masculina en todos los aspectos de la atención a la infancia. La Comisión propuso una Directiva sobre el Permiso Parental, que hubiera concedido a los padres, al igual que a las madres, el derecho a disfrutar de al menos 3 meses de baja laboral para dedicarse al cuidado de los hijos de corta edad. La Directiva proponía asimismo que este derecho no fuera transferible de un progenitor a otro (por ejemplo, que un padre no pudiera transferir su permiso a su cónyuge), a fin de subrayar la responsabilidad de cada progenitor y alentar la utilización de este derecho por parte del padre. Sin embargo, el proyecto de directiva no fue aprobado, debido principalmente a la oposición del gobierno del Reino Unido.

En la actualidad, seis Estados miembros cuentan con algún tipo de sistema de *permiso parental*, pero en ninguno de ellos más de un 3% de los padres se acogen a esta posibilidad. En la práctica, el permiso parental se ha convertido en una baja prolongada para las madres. Con la probable excepción de Dinamarca, en ningún país se ha analizado este bajo índice de utilización del permiso que parece ser aceptado y considerado como obvio. Más aún, ningún Estado miembro concede el derecho a un *permiso por paternidad* por una duración de más de uno o dos días, excepto Dinamarca de nuevo, que concede 2 semanas de permiso remunerado. En general, ningún Estado miembro dispone de una política explícita, reforzada por un programa de acción, destinada a aumentar la participación de los hombres en el cuidado de los niños, ya sea en calidad de padres, de educadores o en cualquier otra función. El cuidado de los niños y la relación entre trabajo y responsabilidades familiares siguen considerándose, en la mayoría de los casos, «cuestiones femeninas» y por lo tanto, asuntos esencialmente marginales en lugar de fundamentales.

El programa del seminario y la preparación del presente informe

El seminario sobre la participación masculina en el cuidado de los niños se desarrolló en Escocia y fue organizado por los representantes de Dinamarca y el Reino Unido de la Red de Atención Infantil, Jytte Jensen y Bronwen Cohen, y el coordinador de la Red, Peter Moss. El Seminario también recibió apoyo del Regional Council de Strathclyde y en particular de Helen Penn.

La primera parte del seminario se centró en *los hombres como padres*. Durante una sesión general de introducción se examinó la mayor participación de los padres en el cuidado de los hijos y los obstáculos que se oponen a este objetivo. Durante el resto de las sesiones se analizó la actuación de los padres en diferentes países y las medidas que los Gobiernos, los empresarios y los sindicatos podrían adoptar a escala nacional y en el lugar de trabajo para apoyar y fomentar una mayor participación de los padres en el cuidado de sus hijos.

La segunda parte del seminario se centró en el aspecto *los hombres como trabajadores en los servicios de atención a la infancia*, y contó con la intervención de tres hombres que trabajan con niños de corta edad, y en una sesión posterior se analizaron las medidas que podrían adoptarse para incrementar la participación de los hombres como trabajadores en los centros infantiles.

Principales conclusiones del seminario

A. Padres

1. *Aumentar la participación de los hombres en el cuidado de los hijos es importante para las mujeres, los niños y para los propios hombres*. Una mayor participación masculina es una condición necesaria para la igualdad femenina en el mercado de trabajo. Si los hombres no comparten las responsabilidades familiares, las mujeres seguirán estando en situación de desventaja; es decir, la igualdad de oportunidades en el lugar de trabajo sin un reparto justo de las cargas familiares limita las posibilidades de las mujeres para beneficiarse de las oportunidades que se les presentan o les supone un suplemento de exigencias y esfuerzos si quieren aprovechar dichas oportunidades.

La mayor participación de los hombres sería beneficiosa también para los niños, como consecuencia de una mayor proximidad entre ambos progenitores. Por ejemplo, en su intervención, Lars Jalmert sugirió que para los niños sería más fácil lograr una relación más estrecha con otras personas, mientras que para las niñas resultaría más fácil verse como individuos autónomos e independientes. Se produjo un debate sobre si los hombres y las mujeres, padres y madres, tenían contribuciones específicas diferentes, en su relación, en el juego, en su comportamiento con los hijos. Los partidarios de la existencia de contribuciones diferentes subrayaban y valoraban las características especí-

ficas de cada sexo, «los hombres pueden jugar de determinada manera, las mujeres tienen capacidades diferentes, (pero) si ambos (sexos) pueden dar lo mejor de sí mismos, el niño saldrá ganando»; «los hombres pueden dar otras cosas a los hijos... la cuestión es ampliar los roles de hombres y mujeres y no adoptar el mismo rol». Otros participantes ponían en entredicho este planteamiento, «debemos olvidar lo relacionado con las capacidades específicamente masculinas... Yo prefiero ocuparme de lo que es «buena relación de paternidad». Todos, sin embargo, estaban de acuerdo en que para los hijos era beneficiosa una relación más intensa y más próxima con el padre y otros hombres y que ambos progenitores son fundamentalmente para los niños de ambos sexos.

Una relación más estrecha con los niños es también importante para los *hombres*. Lars Jalmert sostiene en su trabajo que «un contacto más estrecho con el niño puede aumentar la capacidad para establecer una relación más profunda con otros seres humanos y para expresar los sentimientos personales... (y) que hay motivos fundados para creer que aumentaría también la capacidad de comunicación de los padres». Una mayor cercanía con los hijos ayudaría a los hombres a expresarse de un modo menos agresivo y prepotente, «muchos hombres creen que la vida es una especie de guerra (en la que) hay que estar en perpetua lucha... Si pudiéramos cambiar esta idea todos saldríamos ganando». La relación más íntima entre padres e hijos desde una edad muy temprana podría también fomentar una relación más estrecha y profunda en etapas posteriores de la vida.

Por último, se afirmó que una mayor implicación de los hombres en el cuidado de los niños podría ser importante «para las parejas, para las organizaciones laborales y para la sociedad».

2. Aunque se registró un amplio consenso sobre la necesidad de que los hombres se ocupen más del cuidado de los hijos, también se reconoció que *esta idea despierta sentimientos de ansiedad y preocupación* sobre, por ejemplo, malos tratos a los niños, sobre la invasión del «espacio femenino» y temores de ser excesivamente autoritario o de que los padres acaparen las tareas más gratificantes y agradables de la relación con los niños. Si no se procede con cuidado y buen juicio, podrían surgir conflictos porque «al implicarse más en el cuidado de los niños, los hombres penetran en un territorio que ha estado tradicionalmente dominado por las mujeres y por lo tanto ha constituido un importante factor de la identidad femenina... y al tener una participación mayor en la vida de los niños los hombres cambian las condiciones de la maternidad, lo que puede dar lugar a conflictos entre ambos progenitores».

No deben pasarse por alto estos aspectos, sino que dichas preocupaciones y aprensiones debe ser aceptadas, y se necesitará mucho tiempo y esfuerzo para afrontar las inquietudes legítimas que subyacen en ellas y reducir los conflictos que pueden causar.

3. Hay señales inequívocas de que las actitudes de los hombres frente al cuidado de los niños están cambiando, aunque sea con mucha lentitud.

También hay pruebas de un cambio en la participación masculina, sobre todo cuando ésta está apoyada por medidas oficiales. En Dinamarca, el 48% de los padres utilizan su derecho a disfrutar de 2 semanas de permiso de paternidad, aunque sólo el 3% solicitan la baja parental. En Suecia, el 25% de los padres utilizan la baja parental y un 83% solicitan un permiso de paternidad (disfrutando de una media de 9 de los 10 días de que disponen), el 41% de los progenitores que pidieron un permiso para cuidar de hijos enfermos fueron padres, así como el 34% de los que solicitaron permiso para visitar la guardería o escuela de sus hijos. Todos estos permisos son remunerados al 90% del salario.

4. Sin embargo, no debería exagerarse la amplitud del cambio en la participación de los padres en la atención a los hijos. Si bien es cierto que hay signos esperanzadores, todavía queda un largo camino por recorrer, y *numerosos obstáculos por eliminar*. Dichos obstáculos pueden agruparse en tres grupos principales: psicológicos, económicos y laborales, y operan a diferentes niveles: individual, familiar, laboral y social.

Algunos de los obstáculos *psicológicos* ya se han citado en relación con las preocupaciones y ansiedades que provoca la idea de una mayor relación de los hombres con los niños. Tanto para los hombres como para las mujeres persisten aún poderosos mitos o ideologías sobre la maternidad y la paternidad, que deben ser examinados y cuestionados y que pueden impedir el cambio. Estos mitos pueden afectar a los hombres directa o indirectamente a través de la influencia sobre ellos de las creencias reales o supuestas de sus compañeros.

Los mitos de la maternidad, ensalzando la superioridad femenina con los niños y la función primaria de la mujer como cuidadora de la infancia, siguen siendo poderosos. Estas ideas pueden también fomentar la persistencia de la creencia de los hombres en su incompetencia con los niños.

Dado que los hombres todavía perciben unos ingresos más elevados en la mayoría de las familias, los factores económicos son aún elementos muy fuertes de disuasión que impiden que los hombres utilicen parte de su tiempo de trabajo para ocuparse de sus hijos; en este contexto, supone una falta de incentivo muy poderosa contra el disfrute de la baja parental por parte de los padres el hecho de que ésta no sea remunerada o remunerada en un porcentaje muy bajo (como es el caso con los sistemas de baja parental en todos los Estados miembros de la Comunidad Europea, excepto Dinamarca).

El tercer grupo de obstáculos se refiere a las características del puesto de trabajo. Muchos trabajos tienen aún horarios y sistemas de trabajo muy poco flexibles para ambos sexos. La mentalidad imperante en la empresa también



Aumentar la participación de los hombres en el cuidado de los hijos es importante para los niños y para los propios hombres.

puede actuar como un factor disuasorio. Otras influencias del trabajo se reflejan en el ejemplo sueco, en el que resulta más probable que los hombres se acojan a la baja parental si están empleados en el sector público y en entornos predominantemente femeninos y si otro hombre en su trabajo ya ha disfrutado de una baja de este tipo.

Aunque hemos distinguido tres grupos de obstáculos, en la práctica la distinción entre ellos no es tan neta, sino que se superponen.

Por último, hay que destacar otro obstáculo a una mayor participación de los padres: *las repercusiones de las medidas políticas*. Un estudio realizado en los Países Bajos demuestra cómo, en dicho país, «el sistema impositivo, así como el sistema de la seguridad social y los beneficios asociados a los ingresos por el trabajo favorecen a los hogares que eligen la especialización en trabajo remunerado y no remunerado». En Suecia, en cambio, el sistema fiscal se basa en una imposición totalmente separada, y junto con otras disposiciones políticas proporciona a las mujeres incentivos económicos para el trabajo. Por tanto, la estrategia para aumentar la participación de los hombres en las tareas del cuidado de los niños deberá tener muy en cuenta las ideas que subyacen tras una serie de normas y de qué modo éstas facilitan o entorpecen una mayor participación.

También debe prestarse atención a otras directrices generales. Un estudio realizado recientemente en Dinamarca demostró que el bajo índice de disfrute de la baja parental por parte de los hombres «se debe principalmente a factores externos sumados al hecho de que la baja total dura sólo seis semanas, periodo que muchas mujeres desean utilizar para amamantar a su hijo». La corta duración de la baja parental, sólo 10 semanas tras 14 semanas de baja de maternidad, actúa en contra de una mayor participación masculina en una sociedad en la que la lactancia materna cuenta con un amplio apoyo. Los factores externos comprenden algunos factores laborales pero también otros rasgos de carácter político que suponen un obstáculo económico para que los hombres soliciten un permiso.

5. La experiencia de países como Suecia y Dinamarca es muy valiosa pero no debe dispensar de *la investigación y el análisis de la situación en cada uno de los Estados miembros y en las diferentes regiones dentro de cada Estado miembro*. Las situaciones pueden variar considerablemente de un país a otro, así como entre diferentes regiones y diferentes grupos sociales dentro de cada país, debido a contextos económicos, sociales y culturales dispares.

Dichas diferencias deben analizarse y comprenderse mejor, y resulta también evidente que se están produciendo importantes cambios económicos, sociales y demográficos, con frecuencia a un ritmo muy rápido, por lo que antes de abordar actuaciones adecuadas debe hacerse un cuidadoso análisis de dichos cambios y sus implicaciones en las funciones de hombres y mujeres.

6. *El debate en el seminario alternó entre dos aspectos. En el aspecto teórico,*

surgieron una serie de temas recurrentes, en particular sobre la identidad del sexo, el significado de la paternidad y sobre si los hombres y las mujeres tienen funciones y cualidades similares o diferentes que aportar en su relación con los niños. *En el aspecto práctico*, se expusieron y debatieron una serie de actuaciones y normas dirigidas a apoyar y fomentar una mayor participación de los hombres en la relación con los niños. Aunque en las conclusiones que se encuentran más adelante nos concentramos principalmente en el segundo aspecto, el de las normas, pensamos que *es importante que prosiga el trabajo y la discusión sobre ambos aspectos*; las normas de actuación no deben desarrollarse en un vacío teórico, mientras que la teoría necesita acompañarse de medidas efectivas de aplicación.

7. *Las acciones para apoyar y fomentar una mayor participación de los padres en el cuidado de los hijos deben incluir al gobierno, a las instituciones que trabajan con los padres y los niños, a los empresarios y a los sindicatos*. Un punto de partida debería ser la elaboración de una política nacional común, con objetivos definidos, un calendario y objetivos y un programa de acción. El proceso de preparar la política y el programa de acción debería ofrecer la ocasión para favorecer un amplio debate público sobre los aspectos teóricos y prácticos e incrementar la comprensión de las cuestiones y problemas que supone el proceso hacia una mayor participación de los padres en el cuidado de los hijos y la forma más adecuada de resolver dichos problemas. Debería también definir la relación trabajo-familia como el aspecto principal, más que como una cuestión puramente femenina, y el papel central de los hombres en la compatibilización de las responsabilidades familiares y laborales.

8. El seminario confirmó *la importancia radical de la baja por paternidad y de la baja parental dentro de una estrategia para incrementar la participación de los padres en el cuidado de los hijos*. Si se pretende que estos tipos de baja aporten una contribución significativa en pro de la consecución de dicho objetivo, deben reunirse una serie de condiciones:

a. *Deben establecer una compensación por la cantidad total, o un elevado porcentaje, de los ingresos no percibidos*. Nuestra conclusión es que el objetivo debería ser la total compensación por los ingresos perdidos, pero que como objetivo a corto plazo el pago debería situarse al mismo nivel que el pago de la baja de maternidad.

b. *La baja parental debería percibirse como un derecho individual*, de cada progenitor, en lugar de como un derecho de la unidad familiar.

c. *La baja de paternidad debería ser de al menos 2 semanas, mientras que la baja parental debería durar, de entrada, un mínimo de 3 meses por progenitor, con el objetivo futuro de llegar a 6-7 meses por progenitor*. El objetivo a largo plazo debería ser que las bajas de maternidad y parental sumaran, conjuntamente, 18 meses de permiso, mientras que el objetivo a corto plazo

debería ser 12 meses de baja. Se expresaron reservas considerables sobre la idoneidad de periodos de baja más prolongados.

La experiencia de Dinamarca y Suecia muestra que la brevedad de los periodos de baja disuade su disfrute por parte de los padres.

d. *Ambos tipos de baja deberían ser flexibles.* Los padres deberían tener *derecho* a disfrutar total o parcialmente de su baja en la modalidad de jornada parcial (con lo que el periodo de baja se ampliaría proporcionalmente), y a disfrutar de la baja de forma global o dividida en varios periodos de tiempo hasta el final del periodo de baja de maternidad (en el caso de la baja de paternidad) o hasta el tercer año del hijo (en el caso de la baja parental).

e. *Ambos tipos de baja deberían abarcar al mayor número posible de trabajadores,* incluidos los trabajadores autónomos y los que trabajan en empresas familiares. Las limitaciones para poder acogerse a este derecho, tanto para la baja como para el pago de prestaciones salariales, deberían reducirse a un mínimo para lograr que una alta proporción de trabajadores puedan disfrutar de la baja.

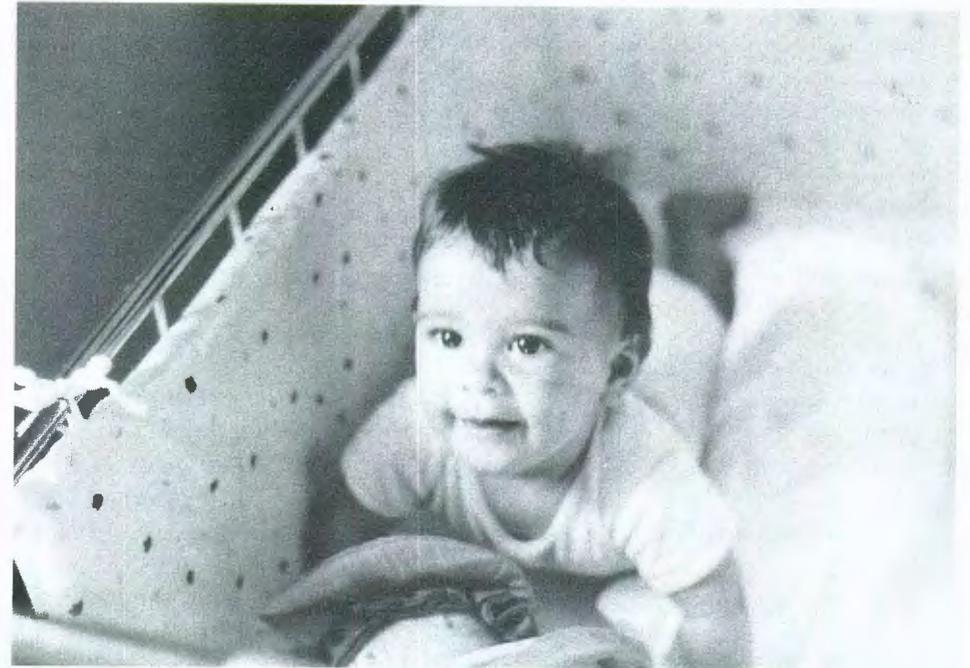
f. *Los trabajadores deberán estar protegidos contra el despido* mientras están en periodo de baja, así como contra la discriminación de los empresarios por hacer uso de su derecho a disfrutar de la baja.

g. *Los empresarios y los gobiernos deberán vigilar la utilización* (y la no utilización) de la baja, y si su disfrute ejerce efectos adversos sobre el empleo posterior de los trabajadores.

h. *Deberán tomarse medidas para informar y asesorar* a las futuras madres y padres sobre sus derechos de baja, lo que puede realizarse a diversas escalas, a través de campañas publicitarias nacionales, de pequeños grupos de trabajo (por ejemplo en las clases de preparación al parto) y en el lugar de trabajo, tanto por parte de los empresarios como de los sindicatos.

9. *Se propusieron otra serie de medidas que podrían formar parte de un programa de acción nacional,* entre las que se incluían:

- a. educación a todos los niveles sobre la paternidad y sobre el cuidado de uno mismo y de los demás, incluidos los niños;
- b. una reforma del sistema fiscal y de la seguridad social;
- c. la utilización de los medios de comunicación para la publicidad y la educación, junto con la información, la educación y el asesoramiento ofrecidos a escala individual y de grupo reducido;
- d. proyectos de investigación, de acción y de demostración, con divulgación de los resultados y la experiencia adquirida;
- e. vigilancia atenta, no sólo de la utilización de los diferentes tipos de baja sino además de la participación de los padres en el trabajo, en la atención a los niños y en otras responsabilidades familiares.



Deberán tomarse medidas para informar y asesorar a las futuras madres y padres sobre sus derechos de baja.

10. *Los empresarios y los sindicatos tienen una importante función*, así como los gobiernos y los organismos no oficiales. *Los empresarios* deben introducir cambios en la estructura y la mentalidad del lugar de trabajo que hagan que el empleo responda mejor a las exigencias de las responsabilidades familiares y deberán favorecer de modo expreso el que los hombres tomen una parte más activa en dichas responsabilidades.

La evolución en el lugar de trabajo no es sólo tarea y responsabilidad de los empresarios. *Los sindicatos* deberían desempeñar un papel muy activo, presionando a los empresarios para que emprendan este proceso de cambio y apoyando a los que lo hagan, en particular ayudándoles a hacer frente a la resistencia al cambio. Los gobiernos también pueden apoyar y fomentar el cambio en el lugar de trabajo, de un modo general y concediendo una ayuda especial a los empresarios que estén dispuestos a introducir proyectos experimentales que combinen normas de conciliación trabajo-familia con el apoyo activo a una mayor participación de los hombres al lado de las mujeres y una ayuda a la divulgación y aplicación más amplia de su experiencia. Los Gobiernos, en su calidad de grandes empresarios, deberían encabezar la introducción de proyectos de experimentación y proyectos piloto.

B. Trabajadores de los servicios de atención a la infancia

1. Si bien el debate sobre una mayor participación de los hombres en el trato con los niños en calidad de trabajadores en los servicios de atención infantil se llevó a cabo en un capítulo aparte del seminario, esta cuestión tiene muchos puntos en común con la de los hombres como padres. *Sería positivo para los niños que hubiera más personas de sexo masculino dedicadas a su cuidado*, «desde el punto de vista del niño, la situación ideal es verse atendido por personas de ambos sexos, y está claro que hay terreno para los dos». Si contaran con mayor participación masculina, los servicios de atención infantil *fomentarían una mayor implicación de los padres en dichos servicios*, lo que también generaría más apoyo y aliento a los padres que buscan un trato más cercano con sus hijos. Los citados servicios podrían constituir un lugar en el que los hombres exploraran y desarrollaran sus ideas sobre la paternidad y la identidad masculina.

A pesar de que la opinión era unánime sobre la conveniencia de que haya más hombres que trabajen en los servicios de atención infantil, volvió a recordarse que una mayor participación masculina *es motivo de preocupación y de ansiedad*, por ejemplo sobre malos tratos a los niños, sobre la invasión del espacio femenino y, en particular en lo que se refiere al trabajo remunerado, temor a que los trabajadores masculinos ocupen un número desproporcionado de los puestos más importantes.

Los obstáculos a una mayor participación de los hombres en los servicios de atención infantil se justificaron también en parte como consecuencia de mitos

o de ideas dominantes sobre la masculinidad, es decir, que cuidar de los niños no es un «trabajo de hombres». La deficiente remuneración y poco atractivas condiciones del trabajo de atención a los niños es también un factor de disuasión, pero que está estrechamente relacionado con el hecho de que sea un trabajo femenino y, por lo tanto, devaluado.

2. Aunque el aumento de la participación masculina en los servicios de atención infantil sea un proceso muy lento, *el progreso será posible si existe un compromiso de cambio*, expresado mediante una declaración política inequívoca, y una estrategia que apoye dicho compromiso. El seminario estableció una serie de medidas que podrían incluirse en dicha estrategia (que abarcan la orientación profesional y otras iniciativas en la escuela, la formación, la contratación, la ayuda y apoyo para los hombres que trabajen en este sector, así como su asesoramiento). La participación masculina en los servicios de atención infantil debería encuadrarse en una política y una estrategia más amplias referidas a la igualdad de oportunidades y a la lucha contra los estereotipos sexistas.

Mejores condiciones de trabajo y de salario son también una condición necesaria para un incremento sustancial del número de hombres que trabajen con niños, si bien dichas mejoras están justificadas con independencia de que el trabajo lo realicen hombres o mujeres.

3. Otra forma de incrementar el número de hombres en los servicios de atención infantil podría ser un «*sistema de cuota o porcentajes*», que especificara que un porcentaje determinado de puestos de trabajo deben ser ocupados por hombres. Dicho sistema ya opera en los servicios que ofrece una ciudad en España, que también establece que un porcentaje de los empleos más elevados debe estar reservado a las mujeres. En términos generales, se acordó que un sistema de cuota no es recomendable en este momento, sino que es preferible que los gobiernos y otros organismos de los que dependan servicios de atención infantil se comprometieran claramente a aumentar el número de hombres en los servicios, a desarrollar un programa o un conjunto de acciones que pongan en práctica este objetivo y a revisar periódicamente los progresos logrados. En caso de que no se obtuvieran progresos significativos, quizá fuera necesario volver a examinar la conveniencia de implantar el sistema de cuotas. Dado el número tan bajo de trabajadores existente en la actualidad en todos los países, especialmente en los servicios para los niños en edad preescolar, *un objetivo realista podría ser aumentar la proporción de hombres que trabajan en dichos servicios a un 20% en los próximos 5 años*, y en una proporción similar la de los que trabajan con niños de hasta 3 años.

¿CÓMO NOS SITUAMOS LOS PROFESIONALES DE EDUCACIÓN INFANTIL ANTE EL DESARROLLO DE LA L.O.G.S.E.?

AVELINA FERRERO

En este artículo quisiera analizar el posicionamiento de los profesionales de E.I. ante la Reforma, tratando de enumerar los problemas que se nos plantean y destacar posibles actuaciones necesarias para una transformación y consolidación de la misma.

Por otra parte destacaré la falta de posicionamiento (a mi juicio) de las fuerzas sindicales sobre el desarrollo de la L.O.G.S.E. en el apartado de E. Infantil.

Por último, decir que el objetivo de esta reflexión no es otro que buscar una construcción positiva en favor de los más pequeños, en la cual, nos hallamos implicados todos: Administración, Sindicatos, Profesionales y la Sociedad en su conjunto.

Las modificaciones que se vienen planteando en E.I. hasta ahora, más a nivel de proyecto que de implantación real, están creando un gran desconcierto entre los profesionales. Dicho desconcierto es alimentado por diferentes situaciones entre las que se pueden destacar:

- a) La existencia de una realidad muy variada, tanto a nivel de instituciones como de los profesionales que trabajan en las mismas (guarderías, preescolares y E. Infantil).
- b) Una Ley que representa un avance importante en su concepción teórica de la educación de los niños menores de seis años, pero con algunos puntos poco claros o inadecuados; esto, unido a un desarrollo poco práctico de la misma, hace inviable lo que a nivel teórico plantea (ratios, doble profesional, competencias no delimitadas...).



Administraciones, sindicatos, profesionales y la sociedad en su conjunto habrán de realizar un esfuerzo de coordinación en favor de la educación de los más pequeños.



Asegurar que el profesional que eduque a estos niños sea maestro con la especialidad de educación infantil.

c) Una sociedad poco concienciada de las necesidades educativas de estos niños; a pesar de los avances en este sentido, aún existe un sector importante de la población que se plantea estas instituciones como necesidades de los padres, pero no en función del niño, lo que conlleva poca valoración de las condiciones físicas de los centros, el profesional que los atiende, etc.

d) Falta de implicación de los agentes sociales. Los sindicatos mayoritarios tienen definidos modelos de educación infantil muy acordes con las necesidades educativas del niño, pero podemos constatar que, en todo proceso de discusión de la L.O.G.S.E. y en su actual desarrollo, no ha existido ningún posicionamiento por su parte, siendo la educación infantil la eterna olvidada en los procesos de negociaciones.

Análisis de la realidad existente

La atención a los niños de estas edades se desarrolla en instituciones que, por su nacimiento y trayectoria, realizan prácticas educativas y de atención muy diferentes, lo que nos sitúa ante profesionales con unos conocimientos de la práctica educativa también diferentes.

Así nos encontramos con maestros de Preescolar, inmersos en una estructura de colegio, en el que los niños de cuatro y cinco años son el eslabón inicial de una cadena; su práctica docente se centra en preparar a niños para el inicio de la E.G.B., por tanto, centrada en aprendizajes instructivos.

Como es lógico, les preocupa desde el desconocimiento de la realidad a la incorporación de edades menores de cuatro años a una institución educativa y esto les provoca una serie de interrogantes como: ¿Qué aprende el niño en estas edades? ¿Qué pasará con las condiciones físicas de los centros? ¿Cómo trabajar hábitos de higiene y aseo personal? ¿Pondrán auxiliares para realizar ciertas tareas «no educativas»?

Por otra parte, existen los profesionales que trabajan en guarderías. Estas instituciones tienen como objetivo cuidar a niños mientras sus padres desarrollan otras actividades. El funcionamiento de estas instituciones gira entorno a este objetivo, y no entorno a las necesidades del niño, lo que favorece ratios altas, condiciones materiales inadecuadas, formación inicial del profesional baja, etc.

En estos centros nos encontramos con profesionales que parten de una formación inicial inexistente o insuficiente y con unas condiciones de trabajo que, a pesar de su buena voluntad, no permiten establecer una relación educativa satisfactoria.

Estos profesionales, ante el desarrollo de la L.O.G.S.E., dadas las malas condiciones de los centros donde trabajan y la falta de una formación inicial adecuada, ven peligrar su puesto de trabajo.

Por último nos encontramos ante las escuelas infantiles. Estas insituciones, en muchos casos nacidas como guarderías al amparo de cooperativas o administraciones públicas, se han ido transformando, creando un modelo de educación y atención a niños de cero a seis años.

En estas instituciones nos encontramos con profesionales que han vivido una experiencia integrada de la etapa, cuyos planteamientos educativos se encontraban encaminados a favorecer el desarrollo armónico del niño, teniendo en cuenta todas sus necesidades (físicas, afectivas, cognitivas, etc.). Muchos de estos profesionales, que partían de una falta de formación inicial, realizan un esfuerzo para ponerse al día, e incluso adquirir una titulación académica adecuada (maestros) que consideraban requisito mínimo para el trabajo con estos niños.

Éstos ven con ilusión el reconocimiento por parte del M.E.C. de esta etapa, pero a la vez viven con gran decepción algunas de las indefiniciones de la Ley y sobre todo el desarrollo tan raquítico que de la misma se está haciendo (surgiendo interrogantes como: ¿Y para qué una Ley?).

Los diferentes profesionales pertenecientes a las realidades descritas, inmersos en nuestros miedos y preocupados ante un futuro profesional poco claro, nos encontramos paralizados, en el mejor de los casos, tratando de ignorar la realidad y, en el peor, atacándonos unos a otros de forma incomprensible, tratando de demostrar que *nuestra opción* es la más válida; olvidándonos del interés común que nos une, que no es otro que la atención adecuada a los más pequeños, asegurando unos máximos de calidad educativa.

Posiblemente, esta dispersión de la realidad, que a veces hace aparecer los intereses de los profesionales como opuestos, será la justificación de no intervención de los Sindicatos. Da la impresión de que éstos quieren mantener contentos a todos sus afiliados defendiendo sus intereses de forma aislada, subdividiendo el sector en parcelas y olvidando que tienen una responsabilidad más profunda como organización social que son.

Los sindicatos tienen la responsabilidad de defender un desarrollo coherente de la L.O.G.S.E.

Aunque en algunos casos puedan aparecer intereses contradictorios de la realidad inmediata, lo que es cierto es que un buen desarrollo en estos momentos redundará en beneficio de los «usuarios» (los niños), y a la vez en todos los profesionales que podrán defender sus derechos dentro de un marco de referentes educativos claros.

Nos encontramos ante una tarea común, que es la adaptación de la realidad al nuevo concepto de educación infantil, y para ello habría que tener en cuenta, entre otras, las siguientes condiciones mínimas:

1.- Asegurar que el profesional que eduque a estos niños sea maestro con la especialidad en educación infantil; por lo que se impone como exigencia de todos los trabajadores, y de los sindicatos como nuestros representantes, el

diálogo con la Administración tendente a adecuar la formación de los actuales profesionales que no reúnan este requisito, de forma que resulte compatible con su trabajo, que se tenga en cuenta su bagaje y con unos plazos suficientes, que permitan compatibilizar su tarea y formación con ilusión y sin agobios.

2.- Asegurar la coherencia de la etapa cero-seis definida con características propias y entidad en sí misma.

Esto, que a primera vista es muy simple para aquellos centros que mantienen toda la etapa, no lo es tanto con los ciclos cero-tres y tres-seis que se desarrollan en instituciones diferentes, y que, por lo general, dependen a su vez de Administraciones distintas.

Una coordinación entre ciclos no puede depender solamente de la buena voluntad de los profesionales, debe estar prevista y planificada...

A nivel práctico y partiendo del acuerdo previo entre las Administraciones implicadas, esta coordinación tiene que ser potenciada y planificada mediante una Inspección Técnica que organice y favorezca dicha coordinación.

Otro elemento puede ser la formación permanente conjunta de los profesionales de diferentes instituciones de la zona.

Sería interesante favorecer centros que desarrollen toda la etapa 0-6.

3.- Asegurar la adaptación de todos los centros que acogen niños menores de seis años y que no reúnen las condiciones necesarias.

Tener en cuenta en el momento actual, la incorporación que se está realizando de los niños de tres años a los centros públicos.

Esta incorporación conlleva transformaciones de infraestructura, materiales, metodología, etc. Cambios que no sólo deben ser previstos para los niños de tres años, sino que se trata de una necesidad de todo el ciclo 3-6. Es un buen momento para cuestionarnos cuáles son las características de estos niños y en consecuencia crear las condiciones adecuadas que respondan a este ciclo.

4.- Al haber Administraciones diferentes que inciden en esta etapa en un mismo lugar, se impone la planificación conjunta a fin de evitar duplicar oferta, con el consiguiente desmantelamiento de centros.

5.- Por último, reseñar que, para dar una respuesta adecuada a la educación infantil, lo que supone una respuesta abierta, flexible, y adaptada a la realidad concreta, es necesaria la implicación y responsabilidad directa de la Administración más cercana, el Municipio, lo que implica la necesidad urgente de delimitar competencias en esta materia, ya sean directas, compartidas o delegadas.

A modo de conclusión y tratando de ser optimista, pienso que, a pesar de los múltiples problemas reseñados, es posible seguir avanzando y confiar en que así será con la cooperación de todas las fuerzas sociales.

A.F.



Pronto estrenaremos
el nuevo material de
Educación Infantil

Educación Infantil 3-4 años
POCO-PICO
Educación Infantil 4-5 años
¡VAYA PANDILLA!
Educación Infantil 5-6 años
SOPA DE SABIOS

Cuadernos para el alumno
Libros del maestro
Talleres para trabajar en
pequeños grupos

NUEVA
COLECCIÓN LA Llave DE ROSA SENSAT



EL DOLOR DE ESPALDA

MARTÍ BIRULÉS y MANEL BERROCAL

El dolor de espalda es un problema cada vez más frecuente en nuestro entorno. Una gran mayoría de individuos lo ha padecido o lo padecerá en algún momento de su vida.

El sedentarismo, la obesidad, el estrés síquico y otros factores, típicos de nuestro siglo, contribuyen de una manera sustancial a la prevalencia de esta afección. Es por ello que la modificación de algunos hábitos de vida y un mejor conocimiento del propio cuerpo son los principales factores que han de contribuir a prevenir o a aliviar esta dolencia.

Aproximación a la anatomía de la columna vertebral

La columna vertebral es el eje de nuestro organismo. Está constituido, fundamentalmente, por tejido óseo, formando una estructura básica que se va repitiendo; es lo que conocemos como vértebras, que en un número total de veinticuatro, y junto con el hueso llamado sacro, forman dicha estructura. Las vértebras que componen la columna vertebral se dividen en regiones, con unas características morfológicas y funcionales bien diferenciadas. Las siete primeras vértebras forman la región cervical, que sirve de unión entre el cráneo y la zona siguiente, que recibe el nombre de región dorsal, compuesta por doce vértebras. A continuación se encuentra la región lumbar constituida por cinco vértebras, y finalmente el hueso sacro, formado por cinco vértebras fusionadas entre sí.

En situación de reposo, la columna no sigue una línea completamente recta, sino que presenta una serie de curvaturas que le son propias, unas zonas de concavidades y convexidades, denominadas respectivamente LORDOSIS y CIFOSIS. Por ello se diferencia entre lordosis cervical, cifosis dorsal y lordosis lumbar. Se debe tener presente que, además del tejido óseo, existe otro tipo

de estructuras anatómicas, íntimamente ligadas a la vértebra, que son elementos básicos que posibilitan la movilidad; entre ellos, ligamentos, músculos, cartílagos y estructuras fibrosas, como el denominado disco intervertebral. Este último, dotado de una cierta elasticidad y situado entre las vértebras, actúa como sistema amortiguador de los movimientos de la columna.

Otra de las funciones de la columna es la de servir de protección a la sustancia nerviosa de la médula espinal, que pasa por dentro del conducto vertebral.

La zona de la columna que hace las funciones de soporte de nuestro propio peso es, principalmente, la región lumbar, mientras que la región cervical es la más móvil.

El dolor que afecta a la región lumbar de la columna vertebral se denomina LUMBALGIA o LUMBAGO.

Factores que pueden contribuir a la lumbalgia o lumbago

Son de origen diverso; sólo comentaremos los más importantes y los más frecuentes.

Existen causas denominadas orgánicas que producen lumbalgia. Se consideran como tales las malformaciones estructurales de la columna, que comportan alteraciones en la dinámica, y que pueden generar dolor. No les prestaremos mayor atención, ya que no son demasiado frecuentes.

Por otra parte, se dan muchos casos en que, por sobrecarga de la musculatura de la columna vertebral, se puede provocar una contractura del grupo muscular, capaz de producir dolor. Así, por ejemplo, se sabe que la obesidad, por el cambio en el centro de gravedad que comporta, y por la sobrecarga que provoca sobre las estructuras musculares y el armazón óseo, puede originar dolor, sobre todo en la región lumbar. Además, la repetición de movimientos, principalmente si se realizan de forma incorrecta, puede conducir a una sobrecarga de los grupos musculares. Todas las posturas anómalas, que casi siempre se realizan de una manera automática, y por lo tanto inconsciente, pueden provocar fatiga muscular y dolor en determinadas zonas.

Uno de los factores más importantes en la génesis del dolor lumbar, cuya importancia reside tanto en la frecuencia como agente causal, como en la posibilidad que ofrece de identificación y, en consecuencia, como medio de prevenir al individuo, es el estrés síquico, que en muchas ocasiones origina contracturas musculares inconscientes, y que el individuo sólo percibe a través del dolor que generan. Debemos destacar que simplemente con técnicas de relajación se puede conseguir la desaparición del cuadro doloroso.

Merece la pena mencionar que un altísimo porcentaje de lumbalgias, y en general de dolores de espalda, son autolimitados, es decir, que ceden espontáneamente sin ningún tipo de tratamiento a los pocos días, que el reposo relativo y la rehabilitación precoz son factores que contribuyen a la recuperación.

De todos modos cualquier episodio de dolor de espalda que no ceda con estas medidas requiere consulta médica y en algunos casos especializada.

Un término muy utilizado hoy en día es el de ARTROSIS. Con demasiada frecuencia se la considera la causante de la mayoría de los dolores de espalda. En realidad, se entiende por artrosis un proceso degenerativo y progresivo, que puede afectar a las vértebras de la columna, del cual se conocen algunos de los factores que intervienen, como son la edad, la menopausia en las mujeres, la obesidad, etc. Esta «enfermedad» muy pocas veces es la responsable de la aparición de los dolores de columna. Si a todas las personas de más de sesenta y cinco años se les hiciera radiografías de la columna vertebral, la mayoría mostraría signos radiográficos compatibles con la artrosis de columna. Sin embargo, únicamente unos pocos sienten dolor como síntoma de esta enfermedad. Es por ello por lo que se tendría que sensibilizar tanto a la población en general como a los profesionales de la medicina, para que no atribuyan a la artrosis la causa de la mayoría de dolores de espalda, que obedecen a otras causas, y no realicen un exceso de exploraciones radiológicas, ya que sólo en contadas ocasiones sirven para diagnosticar la causa desencadenante del dolor, que casi siempre queda sin aclarar. Otro término médico, utilizado muy a menudo de una forma errónea, es el de REUMA O REUMATISMO. Propiamente, este concepto se refiere a la existencia de un proceso inflamatorio, no degenerativo, que afecta generalmente a diversas articulaciones del organismo y que, además, puede afectar a otros órganos. No tiene nada que ver con la artrosis, y su pronóstico y tratamiento son totalmente diferentes.

En cuanto a lo que se ha denominado HERNIA DISCAL, diremos que se trata de un proceso degenerativo, que afecta al llamado disco intervertebral citado anteriormente, y que, como consecuencia de su sobrecarga, motivada por factores muy diversos, provoca un aplastamiento, no doloroso en sí mismo. A pesar de ello, esta pérdida de altura del disco puede provocar que sobresalga por los lados y que comprima grupos de fibras nerviosas de alrededor que proceden de la médula espinal; surge entonces lo que se denomina CIÁTICA O LUMBOCIÁTICA, que puede producir dolores que irradian hacia la pierna y el pie. A veces se requiere tratamiento quirúrgico para descomprimir las raíces nerviosas afectadas.

Importancia y actitud frente al dolor de espalda

Como mínimo, el 70% de individuos experimenta dolor lumbar en alguna época de su vida. El dolor lumbar es una enfermedad de remisión espontánea; aproximadamente el 40% de los pacientes ve cómo remite el dolor en una semana, el 60-85% en unas tres semanas y el 90% en un par de meses. El dolor lumbar se caracteriza, juntamente con la remisión, por una notoria tendencia a la recidiva. El primer episodio de dolor lumbar es el más breve y el menos intenso; las recidivas son, por regla general, mucho más largas. Los síntomas en la espalda, de igual frecuencia en hombres y mujeres, empiezan en la tercera y cuarta década, y alcanzan su máxima intensidad en la quinta década y principios de la sexta.

El dolor lumbar es una de las afecciones más observadas por el médico de medicina general, y se calcula que en los Estados Unidos provoca una pérdida anual de 1.400 días de trabajo por cada 100 trabajadores.

En cualquier caso, nuestra intervención ha de encauzarse a prevenir la aparición de exarcebaciones evitando en la medida de lo posible las circunstancias desencadenantes; ello evita al mismo tiempo la cronicidad.

Es conveniente divulgar, además, aquellas medidas que el propio individuo puede autoadministrarse para aliviar las molestias en el caso de que el dolor aparezca.

Entre estas medidas se encuentran las siguientes:

REPOSO EN LA CAMA: Es la primera medida del tratamiento. Debe evitarse, en lo posible, el levantamiento de peso, la inclinación hacia delante, y el estar sentado de una forma prolongada. Se permite adoptar estas posiciones durante breves períodos de tiempo y con un apoyo adecuado para la espalda y los brazos.

REHABILITACIÓN PRECOZ Y PROGRESIVA: Existen tres tipos de ejercicios básicos que se prescriben habitualmente:

1. Ejercicios de hiperextensión de la espalda, para favorecer los músculos paravertebrales; actualmente esta técnica es controvertida.
2. Ejercicios de movilización de la columna vertebral, en particular de flexión.
3. Ejercicios de tensión vertebral en flexión, con aumento secundario de la presión intraabdominal. A continuación enumeraremos una serie de ejemplos:
 - Contraer los músculos abdominales (empujar el ombligo hacia la columna vertebral) tensándolos al máximo.
 - Contraer los músculos glúteos. Relajar.
 - Combinar contracciones abdominales y glúteas para producir una inclinación de la pelvis con flexión de la columna lumbar.
 - Contraer los músculos abductores de la cadera y del fondo pelviano (juntar las piernas).

Cuando se ha alcanzado la destreza en estos ejercicios, se han de mantener las contracciones todo el tiempo que sea posible (5-15 seg.). Se progresará aumentando los ejercicios. Estos ejercicios se pueden realizar en bipedestación e incluso caminando.

APLICACIÓN DE CALOR LOCAL: Aunque sea una medida terapéutica muy controvertida, se admite que la aplicación de calor local en la zona dolorida, junto con las medidas que hemos citado antes, puede contribuir a aliviar los síntomas.

NATACIÓN.

El resto de medidas terapéuticas que consisten en la prescripción de fármacos, tracciones, manipulaciones, corsés, sujeciones, y, lógicamente, la cirugía son competencia exclusiva del médico.

EL ESTRÉS EN LA PRIMERA INFANCIA

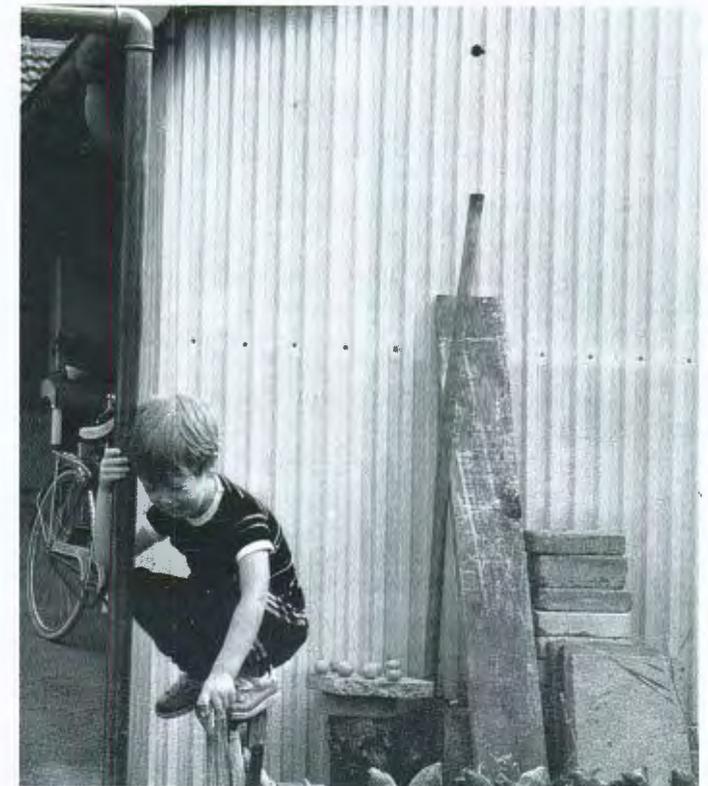
GLORIA CANALDA y JOSEP TORO

El estrés es un fenómeno complejo y global, con componentes fisiológicos, emocionales, conductuales y sociales, implicado en el proceso de enfermar. El niño, a lo largo de su desarrollo, puede experimentar diversos hechos, situaciones o sucesos vitales, que, según ciertas condiciones, aumentan su susceptibilidad a los trastornos, tanto psicológicos como somáticos. Hay factores que moderan esta relación. El entorno familiar y escolar, en el niño menor de seis años, juega un papel muy importante como soporte social, y como fuente de modelos y medio de aprendizaje de las habilidades necesarias para afrontar las situaciones de estrés.

El estrés es un concepto confuso y ambiguo que se ha utilizado con diferentes significados y en distintos contextos, tanto en las ciencias psicológicas como en las médicas, y que se ha convertido en un término incorporado, generalmente con connotaciones negativas, a nuestras conversaciones cotidianas. ¿Qué es el estrés? ¿Cuáles son las situaciones que lo provocan? ¿Cuáles son sus consecuencias? ¿Sufre de estrés el niño? ¿Afectan al niño las mismas situaciones que al adulto? ¿Cómo se puede prevenir el estrés? ¿Cómo pode-



El estrés es un fenómeno unido a las diferencias individuales.



mos afrontar y superar las situaciones de estrés? Éstas son algunas de las cuestiones a las que las ciencias de la salud intentan dar respuesta actualmente.

Podemos definir el estrés como un fenómeno que aparece cuando un organismo, ante un estímulo o situación *amenazadora*, produce una serie de respuestas de tipo psicofisiológico, respuestas que en ciertas condiciones –intensidad, duración o frecuencia– y con la presencia o ausencia de ciertas variables intervinientes, pueden provocar manifestaciones patológicas.

El estrés es un fenómeno unido a las diferencias individuales, es decir, ante una misma situación las personas reaccionan de muchas formas diferentes. Diversos factores explican estas diferencias: la percepción y evaluación individual de la situación, proceso cognitivo unido muy estrechamente a la experiencia previa del sujeto y al contexto social en el que se produce la situación; el soporte social o la percepción por parte del sujeto de este soporte y de sus propios recursos y habilidades para afrontar la situación; factores constitucionales, temperamentales, etc.

Las respuestas del organismo ante una situación de amenaza, potencialmente estresante, son de diversos tipos: fisiológicas –activación del sistema nervioso vegetativo, del sistema neuroendocrino y del sistema inmunitario–, emocionales, afectivas, conductuales y cognitivas. Es decir, es todo el organismo el que responde, es todo el organismo el que está implicado en un proceso que, mediante los nombrados mecanismos fisiológicos, puede conducirle a la enfermedad.

Podemos clasificar las situaciones o hechos susceptibles de convertirse en estresantes de la siguiente forma:

- * *«Estresadores» cotidianos*: las tensiones, inconvenientes y conflictos propios de la vida diaria, algunos de los cuales pueden ser consecuencia de estresadores crónicos: dificultades económicas, interacción familiar inestable y conflictiva... Debemos tener en cuenta que, en el niño pequeño, el estrés familiar es la fuente principal de su propio estrés.
- * *Crisis del desarrollo*: las diferentes etapas del desarrollo del individuo que implican un cambio: cambio de hábitos, de exigencias, de percepción de sí mismo y de su relación con los demás. En el caso del niño pequeño, destacaríamos la segunda mitad del primer año: ampliación del contacto con figuras no familiares, caminar, entrada a la escuela o guardería...
- * *Crisis vitales*: los hechos, cambios y situaciones que pueden suceder en la vida del individuo y que comportan un esfuerzo de adaptación, un cambio en su patrón habitual de vida, como podrían ser, entre otras y en el caso del niño, el nacimiento de un hermano, la hospitalización, el divorcio de los padres, un cambio de casa...

La investigación sobre el estrés infantil y sus consecuencias es relativamente

reciente. La mayoría de los trabajos existentes hasta ahora estudian el efecto de la experimentación de una situación concreta en el área conductual-cognitiva-emocional del niño. Se ha estudiado muy poco el efecto de la acumulación de hechos diversos o sucesos vitales y todavía menos las consecuencias que tienen en la salud somática. Los hechos o situaciones que más se han estudiado son: la hospitalización, la muerte de uno de los padres, el divorcio o la separación, la institucionalización como una situación de «privación materna» y el nacimiento de un hermano. A pesar de los resultados, a veces contradictorios, de estos estudios y de las dificultades en aislar o discriminar los diversos factores implicados, parece ser que, en general, estas situaciones comportan alteraciones en el comportamiento del niño, modificaciones que son más o menos intensas en función de ciertos factores como la edad, el sexo, el temperamento, la constitución genética, el soporte social, la cohesión familiar, las habilidades sociales y de resolución de problemas, etc.

El nacimiento de un hermano y la hospitalización afectan más a los niños pequeños que a los mayores. La edad más vulnerable, en caso de hospitalización, es de los 6 meses a los 4 años. El divorcio afecta a todas las edades, si bien, de forma diferente. La muerte de uno de los padres afecta más, a corto plazo, a los niños mayores, pero a largo plazo puede ser al revés.

Es importante diferenciar los diversos factores implicados en estas situaciones, para poder analizar con cuál de ellos se asocian las alteraciones de conducta del niño. Por ejemplo, la hospitalización comporta la separación del ambiente familiar, la entrada en un ambiente desconocido, la ansiedad manifestada por los padres y una serie de intervenciones y tratamientos que pueden ser dolorosos. Se ha comprobado que el aumento de las visitas familiares, la presencia continua de uno de los padres o hermanos, enfermeras fijas, etc., provocan una disminución de los efectos negativos.

Los problemas de conducta que puede presentar el niño en caso de divorcio o separación de los padres están más relacionados con la interacción de los padres antes y después de la separación que con el propio hecho en sí.

Otras situaciones o hechos estudiados, de menor importancia pero frecuentes en la vida de los niños, como la asistencia a escuelas infantiles, separaciones cortas de los padres, el cuidado compartido por otras personas además de por los padres porque los dos trabajan, etc., nos indican que los niños que pasan por estas experiencias muestran conductas diferentes de los que no las han experimentado. Pero estas consecuencias no tienen por qué ser negativas o patológicas, sólo son diferentes y, en algunos casos, beneficiosas: aumentan la resistencia al estrés en situaciones futuras. Los niños que han ido a la escuela infantil se adaptan con más facilidad a la escuela, los niños de madres que trabajan toleran mejor la hospitalización, etc.

Una de las líneas más innovadoras en el campo del estrés infantil consiste en estudiar la influencia de la acumulación de sucesos vitales estresantes en la

susceptibilidad a la enfermedad. Se han elaborado unas escalas que miden el esfuerzo de adaptación que experimenta un niño en un período de tiempo determinado, en función del número de sucesos ocurridos. Han aparecido diversos trabajos que indican que a esta acumulación de sucesos estresantes, en especial de tipo negativo, está asociada una mayor probabilidad de trastornos, desde accidentes, alteraciones del comportamiento, problemas de adaptación social y escolar, infecciones respiratorias, agravamiento de enfermedades crónicas, hasta algunas enfermedades graves como diversos tipos de cáncer.

En un estudio piloto realizado en nuestro departamento, administramos un cuestionario de sucesos vitales a 77 niños de 3 a 14 años, distribuidos en tres grupos de edad, que presentaban un trastorno emocional-conductual agudo, para detectar los hechos estresantes experimentados previamente a la aparición del trastorno. También se pasó el cuestionario a tres grupos de control. Los resultados nos indican una cantidad de hechos estresantes significativamente más alta en el grupo de pacientes psiquiátricos que en el grupo de control. Los hechos estresantes más significativos corresponden al área familiar y escolar. En el grupo de 3 a 6 años los hechos que presentaron diferencias significativas fueron: nacimiento de un hermano, inicio de la escolaridad, hospitalización de los padres, aumento de las discusiones entre los padres y problemas de alcohol o tóxicos en familiares. Los resultados del estudio no indican que estos sean los hechos más importantes para niños de 3 a 6 años. Puede haber otros de mayor significación, pero en una muestra de sujetos, reducida como la nuestra, sencillamente no aparecieron ni en el grupo de pacientes ni en el grupo de control.

La investigación futura en el área del estrés infantil debe encaminarse al descubrimiento de los factores que intervienen y disminuyen el efecto negativo de la experimentación de situaciones estresantes, para realizar una tarea tanto de intervención como de prevención. El niño, desde que nace, está sujeto a un continuo cambio, en una sociedad igualmente cambiante, y cada vez a un ritmo más veloz. Su desarrollo está estrechamente vinculado al concepto de adaptación, adaptación al entorno, adaptación a situaciones nuevas y a la adquisición de las habilidades y recursos para que esta adaptación tenga éxito.

No podemos olvidar que la adaptación del niño se realiza en un contexto social de interacción, en un entorno que al principio es básicamente familiar y luego se amplía a la escuela. En este entorno, los padres, hermanos y educadores del niño juegan un papel muy importante ya que son quienes le proporcionan los modelos de comportamiento y los medios de aprendizaje y de adquisición de habilidades necesarias para afrontar las situaciones estresantes que irá encontrando a lo largo de su vida.

G.C.-J.T.

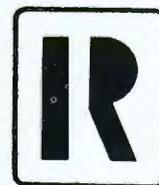
Departamento de Psiquiatría
Facultad de Medicina
Universidad de Barcelona

CHANDALS - BABIS CAMISETAS - PANTALONES - PETATES MOCHILAS - BABEROS

Seguro que a usted se le había ocurrido...



- ✓ Dar un mejor servicio
- ✓ Ofrecer un producto a mejor precio
- ✓ Pensar en la comodidad de los niños
- ✓ Distinguirse de la competencia
- ✓ Sin necesidad de hacer grandes pedidos



RIVASPORT con sus productos, le da la oportunidad de conseguirlo.

Pida información a: Concepción Arenal, 97-101
RIVASPORT, S.L. Tel. (93) 351 06 57
08027 BARCELONA

LA HORMIGUITA

ROSER ROS

El cuento

Había una vez una hormiguita tan primorosa y hacendosa que más que una hormiga parecía un encanto. Un día que estaba barriendo la puerta de su casa se encontró un céntimo.

-¡Vaya sorpresa! -se dijo para sí-. ¿Qué voy a hacer con este céntimo? ¿Compraré piñones? ¿Compraré merengues?

Pero nada de eso compró, pues al fin se decidió por un tubo de brillantina, que le permitiese peinarse con mucho cuidado, darle un nuevo aire a su look y buscarse un novio.

-¿Y por qué no? -diría yo.

Y así se acicaló: se puso en las antenas unas hermosas peinetas, colocó un sombrero de plumas en la cabeza, dióse polvos de arroz en la cara, se abrigó con una manteleta entre clara y entre yema, y, vistiendo una faldita de percal planchada, se miró al espejo, y, como fuese que se encontrara muy hermosa, salió a la puerta de su agujero dispuesta a esperar que de entre los transeúntes mereciese alguno su elección.

Pasó a poco un cabrito de gallarda presencia.

-Cabrito -le preguntó la hormiga-, ¿querrías casarte conmigo?

-Sí -le contestó el cabrito.

-Y ¿de qué manera me hablarás de noche?

-Be...

-¡Ay! No, que me asustarás.

Y pasó luego un carnero de rizada y hermosa cabellera.

-Carnerito -le preguntó la hormiga-, ¿querrías casarte conmigo?

-Sí -le contestó el carnero.

-Y ¿de qué manera me hablarás de noche?



Comentario

Gustándome como me gustan los cuentos protagonizados por animales (gusto que, al parecer, comparto con gusto con gran cantidad de niñas y niños de edades comprendidas entre los 3 y los 6 años, y, pareceme mucho, que también con ciertos adultos que se las ingenian como sea para explicar cuentos cuyos protagonistas sean los susodichos animalillos), nada tiene de raro que les felicite el nuevo año con una narración cuyo título han podido ustedes ver encabezando este apartado.

Aunque sabemos que el cuento en cuestión fue recopilado por Fernán Caballero allá por el siglo XIX, y que fue de nuevo retomado por el inefable Calleja a mitades de nuestro siglo, confiriéndole éste en su versión la gracia y la soltura propias de su conocidísimo hacer en este campo, poco sabemos (por lo menos en el registro escrito) de las versiones orales que de este cuento habrán circulado de boca en boca, habiendo llegado las más veces a oídos de ávidos oyentes de «aventis».

Sepan ustedes que esta versión que aquí hallarán no es ni de una ni de otro, sino todo lo contrario. Que, los cuentos, cuentos son, y por éstos estamos aquí los cuentistas, para darles nuevas formas y para avisarles de que ya pueden ustedes ir remojando sus barbas, pues, en cuanto vean a su vecino leyéndose el cuento en cuestión y cuestionándose acerca de las posibles formas de contarlo, será buena prueba de que su hora está ya cerca. Hora de leer la «aventis» de la hormiguita y de preguntarse acerca de cuál será la mejor manera de contar este cuento que más se parece a una chanza que a un suceso heroico.



-Meee...

-¡Ay! No, que me asustarás.

Pasó luego un saltamontes.

-Saltamontes -le preguntó la hormiguita-, ¿querrías casarte conmigo?

-Sí -le contestó el saltamontes.

-Y ¿de qué manera me hablarás de noche?

-Ruch... -produjo el saltamontes con sus alas.

-¡Ay! No, que me asustarás.

Entonces vio un ratonpérez, cuyo hocico era puntiagudo, cuyos ojos negros brillaban con mirada chispeante, y cuyas orejas movilizadas no pararon de insinuársele durante el rato que estuvieron dialogando; con un aspecto así y con un cuerpo pequeño, adornado además con unas patitas ligeras y rabo larguísimo, ¿qué ratonpérez no hubiese sido capaz de enamorar tan fina y delicadamente como lo hizo él a la primera hormiguita que se le hubiese puesto por delante? Pues así fue y no de otro modo fue como la hormiga se echó el ratonpérez de novio.

Dos días habían transcurrido cuando a la hormiguita se le ocurrió ir al pueblo para enterarse del precio del trigo, pues ella tenía de ese cereal un gran montón, recogido grano a grano.

-Escucha -le dijo la hormiguita al ratonpérez-; me voy al pueblo y dejo la olla en el fuego, no vayas a menear la verdura que está dentro con la cuchara chica, con la cuchara grande debes hacerlo.

Al cabo de una hora volvió la hormiga y se quedó muy extrañada de no hallar a su querido ratonpérez tomando el fresco. Llamó a la puerta y nadie respondió ni salió a abrir. Llamó y volvió a llamar con más fuerza, pero nadie ni nada acudía. Tenía la corazonada de que algo horrible había ocurrido y exclamaba:



¿Dónde estás mi ratoncito,
dónde estás que no te veo?

La hormiguita se llegó hasta el corral de su casa sin dejar de exclamar:

¿Dónde estás mi ratoncito,
dónde estás que no te veo?

Se llegó a la cocina. ¡Oh terrible desgracia! El rabo del ratoncito se asomaba por la boca de la olla.

-Todo lo comprendo ahora -exclamó la hormiguita al verle-; meneó con la cuchara chica y se cayó dentro.

Y las lágrimas inundaron sus antenas y luego todo el piso y el suelo quedó hecho una lástima.

Y mucho tiempo después, todavía los vecinos de la hormiga oyeron a ésta exclamar entre llantos y sollozos:

Mi ratoncito
se cayó en la olla,
y su hormiguita
lo siente llorar.

Y yo, que lo cuento, acabo en lamento,
porque el ratonpérez se cayó en la olla,
¡y que la hormiguita lo siente y lo llora!

NOTA: la estructura seguida para rehacer el cuento ha sido preferentemente la de Calleja, pues me parecía más ágil y más actual, aunque me he servido de algunas expresiones nada despreciables que Fernán Caballero supo recoger o recrear con gran gracia. La formulita que utiliza la hormiga para llamar al ratonpérez ha sido sacada literalmente de la versión de Calleja. La fórmula final del cuento ha sido sacada literalmente de la versión de Fernán Caballero.

R.R.

**Propuesta de Recomendación
del Consejo de las Comunidades Europeas
sobre Atención a la Infancia.
BRUSELAS, 28 de agosto de 1991.**

Artículo 1

Se recomienda a los Estados miembros que desarrollen medidas destinadas a permitir a las mujeres y los hombres compaginar sus obligaciones laborales y familiares derivadas del cuidado y la educación de los niños.

Artículo 2

Se recomienda que, a tal fin, los Estados miembros, con la adecuada colaboración de las autoridades centrales, regionales y locales, los interlocutores sociales y otras organizaciones pertinentes, desarrollen medidas en los cuatro ámbitos siguientes:

- I. El establecimiento de servicios de atención a la infancia mientras los padres estén trabajando, recibiendo educación o formación, o llevando a cabo gestiones para conseguir realizar cualquiera de dichas actividades.
- II. La concesión de permiso para los padres trabajadores con responsabilidades en el cuidado y la educación de los hijos.
- III. El entorno, la estructura y la organización del lugar de trabajo para adaptarlo a las necesidades de los trabajadores con hijos.
- IV. El reparto equitativo entre hombres y mujeres de las responsabilidades familiares derivadas del cuidado y la educación de los niños.

Artículo 3

En relación con el establecimiento de servicios de atención a la infancia, se recomienda que los Estados miembros adopten medidas destinadas a:

- a. Permitir que todos los padres puedan acceder a servicios locales de buena calidad. Ello exige que los servicios sean asequibles, que dichos servicios combinen una atención cuidadosa y segura con una educación amplia y un enfoque pedagógico, que se tengan en cuenta las necesidades de los padres e hijos a la hora de determinar el acceso a los servicios, que pueda accederse a los servicios en todas las zonas y regiones de los Estados miembros –tanto rurales como urbanas– y que los servicios garanticen el acceso a los niños con necesidades especiales o con necesidades lingüísticas y a los pertenecientes a familias monoparentales, y sean sensibles a dichas necesidades.
- b. Estimular la flexibilidad y diversidad de los servicios, como parte de una

estrategia tendente a aumentar las posibilidades de elección y a responder a las diferentes preferencias, necesidades y circunstancias de los niños y las familias. Habría que garantizar la coherencia entre los diferentes servicios.

c. Intentar mejorar la formación (tanto la inicial como la continuada) de los trabajadores de los servicios de atención a la infancia, con el objetivo de garantizar que dicha formación sea la adecuada, en vista de la gran importancia y del valor social y educativo de su trabajo.

d. Alentar a los servicios de atención para que trabajen en estrecha colaboración con los padres y con las entidades locales, lo cual implicaría contactos regulares e intercambios de información para así poder responder a las necesidades y circunstancias locales de los padres.

e. Velar por que la financiación pública aporte una contribución esencial al desarrollo de servicios asequibles, de buena calidad y coherentes, que ofrezcan a los padres posibilidades de elección.

Artículo 4

En relación con la concesión de permisos especiales a los padres que trabajen y que tengan responsabilidades en el cuidado y la educación de sus hijos, se recomienda a los Estados miembros que sigan desarrollando medidas que tomen en consideración de forma realista el aumento de la participación de las mujeres en el mundo del trabajo. Ello exige la concesión de permisos para permitir que todos los padres que trabajan, tanto hombres como mujeres, puedan asumir efectivamente su doble responsabilidad laboral y familiar, previendo, en particular, cierta flexibilidad en el sistema de concesión de permisos.

Artículo 5

En relación con el entorno, estructura y organización del lugar de trabajo, se recomienda a los Estados miembros que:

- a) Estimulen a los interlocutores sociales para que fomenten acciones, en particular, en el marco de convenios colectivos, para hacer que el entorno, la estructura y la organización de cada lugar de trabajo respondan a las necesidades de todos los padres que trabajan y que tienen responsabilidades en el cuidado y educación de sus hijos.
- b) Emprendan iniciativas para mejorar las condiciones laborales de los trabajadores de los servicios de atención a la infancia y garanticen el reconocimiento del valor social de su trabajo.
- c) Promuevan, especialmente en el sector público, acciones que puedan servir de ejemplo para el desarrollo de iniciativas en este ámbito.

Artículo 6

En relación con las responsabilidades derivadas del cuidado y la educación de los niños, se recomienda a los Estados miembros que promuevan y alienten una mayor participación de los hombres con vistas a conseguir un reparto más equitativo de las responsabilidades parentales entre hombres y mujeres.

Artículo 7

Los Estados miembros informarán a la Comisión, en un plazo de tres años a partir de la fecha de adopción de esta Recomendación, acerca de las medidas adoptadas para su aplicación, al objeto de permitir a la Comisión elaborar un informe sobre dichas medidas.

Educación

BOUCHARD, J.-M. y ARCHAMBAULT, J.: «Modèles éducatifs des mères: origine, cohérence et actualisation», *Revue Française de Pédagogie*, núm. 96, julio-septiembre 1991, pp. 17-32.

GLAUS, M.: «Plusdotati: quanti problemi!», *Il Giornali dei Genitori*, núm. 198, junio 1991, pp. 32-40.

MARCHETTI, M.: «La qualità della vita», *Il Giornali dei Genitori*, núm. 189, junio 1991, pp. 16-21.

Formación

MEDINA, A.: «La formación del profesor en el Diseño Curricular de Educación Infantil y la Investigación Colaborativa», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 10, enero-abril 1991, pp. 109-127.

PERNIL, P.: «La investigación en el área de comunicación y representación en la Educación Infantil», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 10, enero-abril 1991, pp. 129-141.

TSCHORNE, P.: «Les entretistes pares/mestres», *Guix*, núm. 167, septiembre 1991, pp. 8-11.

Lectura y escritura

GUINDANI, F.: «Tre foeme simboliche nel segno grafico dei bambini», *CE*, núm. 6, junio 1991, pp. 17-31.

MATTEONI, P.: «Leggere a due anni», *Infanzia*, núm. 1, septiembre 1991, pp. 20-26.

Lengua

BUENO, J.J. y CLEMENTE, M.: «El lenguaje de los niños de 3 a 10 años desde la perspectiva funcional», *Comunicación Lengua y Educación*, núm. 10, septiembre 1991, pp. 31-46.

LAPARRA, M.: «Réflexions sur une didactique de la langue maternelle au niveau des premiers apprentissages», *Pratiques*, núm. 71, septiembre 1991, pp. 11-26.

Literatura infantil

BARCIA MENDO, E.: «La herencia surrealista de Gianni Rodari», *Clij*, núm. 31, septiembre 1991, pp. 8-12.

POLANCO, J.L.: «Gramática de la fantasía», *Clij*, núm. 31, septiembre 1991, pp. 7.

Matemáticas

D'AMORE, B.: «Matematica e curricolo nella scuola dell'infanzia», *Infanzia*, núm. 1, septiembre 1991, pp. 11-14.

Pedagogía

AUTORES VARIOS: «¡A merendar!», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 195, septiembre 1991, pp. 48-52.

DOSSI, P. y TOMA, T.: «Ambienti», *CE*, núm. 7-8, julio-agosto 1991, pp. 33-38.

FAVALE, M.: «L'inglese nella scuola elementare», *CE*, núm. 7-8, julio-agosto 1991, pp. 44-46.

GERARD, C.: «El aprendizaje del ritmo musical», *Comunicación Lengua y Educación*, núm. 10, septiembre 1991, pp. 85-100.

MONTAGNA, M.: «Nel paese dei mostri selvaggi», *Bambini*, núm. 7, septiembre 1991, pp. 37-39.

Boletín de suscripción



_____ Apellidos _____ Nombre

_____ Dirección _____

_____ C.P. _____ Población _____ Provincia

_____ Teléfono (con prefijo)

Se suscribe a In-fan-cia (6 números al año)

Precio para 1992: 3.300,- ptas. (IVA incluido)

Precio ejemplar: 620 ptas. (IVA incluido)

Pago: Por talón adjunto al Boletín
 Por domiciliación bancaria

_____ (Envíenos ambos boletines)

Boletín de domiciliación bancaria

_____ Nombre y apellidos del suscriptor

_____ Nombre y apellidos del titular de la cuenta/libreta

_____ Banco/Caja

_____ Agencia

_____ Entidad

_____ Oficina

_____ Cuenta

_____ Población

_____ Provincia

Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta satisfagan el recibo que anualmente les presentará «Associació de Mestres Rosa Sensat» por la suscripción a la revista **In-fan-cia**.

Firma del titular

in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

Còrsega, 271
08008 BARCELONA



biblioteca



K. EGAN: La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria, Madrid, Morata y Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.

El autor, convencido de que la educación de niñas y niños pequeños se ha racionalizado en exceso, adopta un original enfoque de la enseñanza para estas edades.

Se caracteriza el proceso educativo como una secuencia de estados de comprensión cada vez más sofisticados.

Comenzando con descripciones sobre los distintos caminos utilizados por la infancia para dar sentido a su experiencia y a su mundo —la fantasía, los cuentos, los juegos...—, K. Egan construye una nueva teoría que revaloriza la importancia de la fantasía, la imaginación y los mitos en la educación infantil y primaria.

Asimismo, argumenta contra el predominio del discurso psicológico en educación, manifestando que éste no permite una completa comprensión de la vida de niñas y niños.

La obra proporciona un modelo de organización del *currículum* y ofrece detalladas descripciones de métodos de enseñanza, al objeto de permitir que el profesorado pueda llevar a la práctica esta nueva propuesta educativa.

Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué.

Foto de cubierta: Patronato Municipal de Escuelas Infantiles de Granada.

Composición, fotolitos e impresión: Libertype Fotocomposición, S.L. c/ Casanova, 57, 6è. 08011 Barcelona. Depósito legal: B-19448-90. ISSN 1130-6084.

Suscripciones: Associació de Mestres Rosa Sensat. Còrsega, 271 - 08008 Barcelona.

Precio de suscripción: 3.300 pts. al año. P.V.P.: 620 pts. I.V.A. incluido.



REVISTA **Infancia y sociedad**, núm. 5, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, septiembre-octubre 1990.

El quinto número de *Infancia y Sociedad* presenta un monográfico dedicado al tema de la salud:

- Intervenciones comunitarias en psiquiatría infantil-, por José Luis Pedreira Massa.
- De cuando los niños sufren, del cómo sufren los niños y de lo fácil que resulta a los adultos no crearlo-, por J.L. Pedreira Massa, A. Fernández Villar, A. González, E. Sardiñero.
- Salud mental infantil: la patología psíquica en el niño y la actuación comunitaria e interdisciplinaria en la atención al menor-, por Federico Menéndez Osorio.
- Salud y educación infantil: ambientes educativos y calidad de vida-, por Visitación García Cabañas.
- Enfermedades infantiles de origen social-, por Juan Casado Flores.
- Hospitalización del niño: hacia el fin del secuestro-, por Angel Vázquez de la Cruz.
- Consumo de alimentos y estado nutricional de una población infantil de seis a catorce años-, por C. Vázquez, M. Gargallo, J. Larrañaga, R.B. Pérez, D. Sola, A.I. de Cos.
- Protagonismo de la comunidad en la promoción de salud infantil-, por Juan José Martínez Quesada.
- Reflexiones a propósito del desarrollo en España de la Carta Europea de los Derechos del Niño Hospitalizado-, por Henar Sastre Domingo.
- La escuela hospitalaria, complemento a la curación del niño-, por Mercedes Guijarro Horcajo y Raquel Torres Amado.

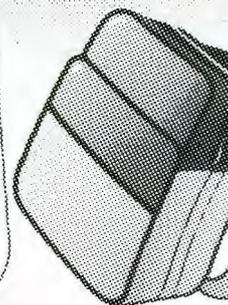
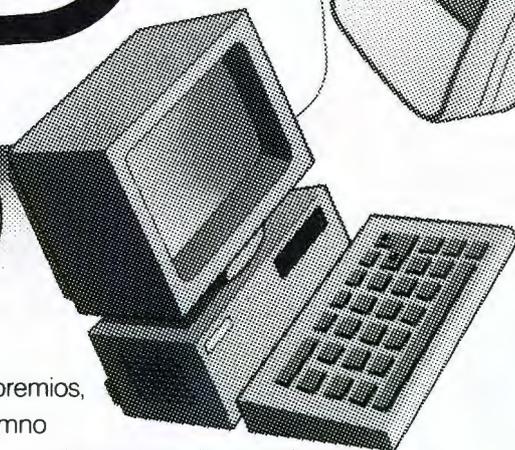
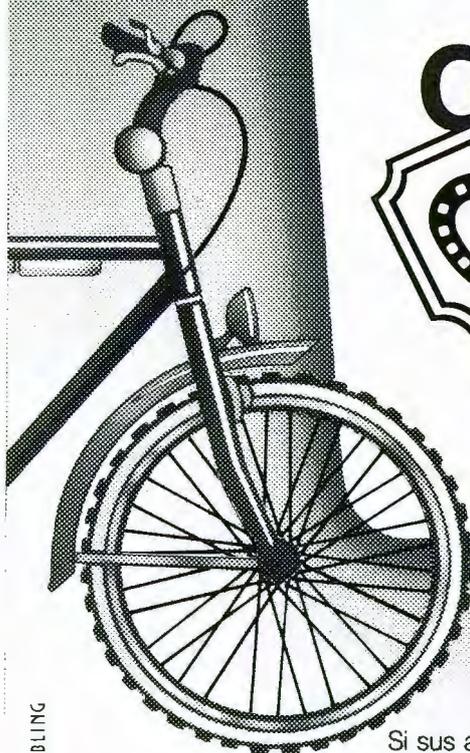
DIBUJA CON JOVI, SALDRAS GANANDO

Concurso de dibujo

1 de Enero - 15 de Marzo '92



JOVI



Si sus alumnos cursan estudios de EGB, anímelos a participar en el concurso de dibujo y pintura escolar organizado por Jovi. La participación es individual y el tema es libre. El concurso está dotado

de importantes premios, tanto para el alumno ganador como para el maestro y la escuela. Pronto recibirá en su escuela un folleto

explicativo, en el cual encontrará detallados los premios y las bases. ¡Suerte!

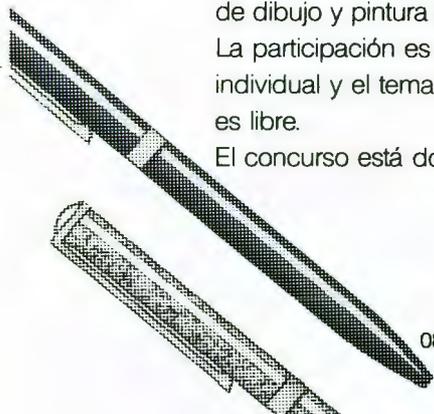


JOVI

Distribuido por  **FULCO S.A.**

Calle 112, n.º 9T - Polígono Industrial Pratenc
08820 El Prat de Llobregat (Barcelona) - Tel. (93) 478 06 60 - Fax 478 26 30

DRI
BLING



escucha mis derechos... y enseñame mis deberes.

¡Anda, escúchame!
A ver si, entre todos los mayores, conseguís
que se respeten todos mis derechos.
¡Ah! y, de paso, enseñadme también
cuáles son mis deberes. ¿Vale?



Igualdad.

Ya sabéis. Somos de distinta
raza, nacionalidad, clase
social... ¡Pero todos somos
niños y niñas!

Protección.

Necesito vuestros
cuidados. Y además,
os pido tres deseos:
proteged mi barrio,
mi pueblo y nuestro
planeta.



Identidad.

Necesito un nombre y
una nacionalidad,
desde mi nacimiento.
¡Para empezar a ser
yo mismo!



Calidad de Vida.

Un hogar, una escuela, buenos
alimentos, amigos, jardines y
parques, un médico que se
preocupe por mí...
¡Y creceré mucho mejor!



Integración.

¡Somos iguales...
y diferentes!
Aceptadme como soy,
y educadme según mi capacidad
y mis necesidades.

Amor.

Necesito que me quieran y me
cuiden mis padres.
Si les resulta difícil, ayudadles.
Y si ellos no pueden ocuparse
de mí, o no tengo familia,
la sociedad me buscará un
hogar donde crecer feliz.



Educación y juego.

Enseñadme a pensar, a jugar,
a dialogar, a disfrutar.
Despertad mis sentimientos de
solidaridad.
Así, cuando sea mayor,
podré elegir mejor mi propia vida.



Auxilio.

Si tengo hambre, si estoy triste,
si sufro, si estoy enfermo...
¡Ayudadme!



Denuncia.

Abandono, explotación,
malos tratos, humillación...
No lo permitáis.
¡Denunciadlo!

Solidaridad.

Educadme para la paz.
Para que, junto a otros,
colabore
por un mundo mejor.

