

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

1999

56

JULIO
AGOSTO



NOVEDADES ROSA SENSAT



- **Dibujar: mirar y pensar**
Consideraciones sobre educación artística. Vol. I
- **Una manera de enseñar artes plásticas en la escuela**
140 ejercicios para educación infantil y primaria. Vol. II
Montserrat Torres Tarrés
Roser Juanola Argemí

PVP dos volúmenes: 8.900 PTA

«Sólo puede enseñar aquel que está dispuesto a aprender».
Heidegger.

Este libro nos muestra sobradamente la voluntad de aprendizaje de las autoras, su curiosidad científica, su vocación de docentes y las amplias posibilidades didácticas de sus propuestas. Propuestas que, más que ofrecer unos conocimientos establecidos, ofrecen los medios y las herramientas para que cada uno halle el lenguaje más adecuado a su voluntad de expresión.

R O S A
S E N
S A T

Associació de Mestres
Rosa Sensat

Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona
Tel.: 934 817 373 • Fax: 933 017 550
E-mail: rsensat@pangea.org
<http://www.pangea.org/rsensat>

Distribución:
Celeste Ediciones, S.A.

Fernando VI, 8, 4º derecha
28008 Madrid
Tels.: (91) 310 05 99
Fax: (91) 310 04 59

Mariposas blancas

Termina el curso. Buen momento para hacer su balance y esbozar la propuesta del día a día, del trabajo con los niños, las familias, los compañeros, desde la escuela y desde los espacios profesionales y sociales que nos permiten hacer y tener una panorámica de los progresos en Educación, también en Educación Infantil.

En los editoriales del curso que termina, hemos intentado recoger el latido de la realidad que es la Educación Infantil, de compartir, celebrar, denunciar cuestiones que afectan esta realidad:

- los aniversarios de la Declaración de los Derechos Humanos y de los Niños, en la perspectiva de fin y comienzo de milenio,

- el reto de las transferencias de educación para muchas comunidades,
- el conflicto del cheque escolar,
- la confusión de pedir auxiliares, cuando faltan maestros,
- la absurda propuesta de los aprendizajes precoces, como el de la lecto-escritura en Educación Infantil, para solucionar fracasos posteriores en Primaria,
- la falta de plazas en el primer ciclo, y sus negativas consecuencias en nuestra sociedad,
- la continuidad del esfuerzo profesional y ciudadano, para hacer realidad la nueva identidad de la Educación Infantil.

Y ahora empezamos las vacaciones, que para muchos de nosotros no son vacantes, vacías, sino que

ensartan el debate y la formación que ofrecen las Escuelas de Verano, y la distancia, el descanso, la reflexión y el recargar pilas, renovar la energía, las ideas, los proyectos, las aspiraciones e ilusiones para enfrentarnos con el próximo curso, para combinar viejas y nuevas perspectivas e iniciativas. Parpadeando, aleteando imprevisibles, mariposas blancas de las que Juan Ramón Jiménez dejara constancia poética, y recomendara como «el alimento ideal, que pasa sin pagar tributo». Mucho más cuando el tributo se paga y se cobra a la vez con el trabajo y la ilusión de cada curso. Felices vacaciones y a llenar las alforjas y a soltar mariposas, blancas, y de tantos otros colores como nuestros niños y niñas pueden pintar conociendo precozmente, eso sí, la poesía de Juan Ramón Jiménez y la de la buena Escuela Infantil.

Página abierta	El día del cuento El Quijote	Escuela Infantil Carricoche M.ª Dolores Cayuela, M.ª Encarnación García, Ana M. García, Francisca Gallego	2 4
Educación de 0 a 6 años	Lecciones emocionales en la primera infancia. Tres casos y tres textos	Núria Lorenzo	7
Escuela 0-3	El valor de las pequeñas cosas Vivir la escuela. Paneles que transmiten su sentido educativo	Pepa Òdena Izaskun Madariaga	11 15
Buenas ideas	El derecho a tener responsabilidades	David Altimir, Escuelas Infantiles Municipales de Granada	20
Escuela 3-6	La adaptación: un proceso compartido, un compromiso de todos Algunas reflexiones sobre la educación sexual y afectiva	Celestina Freixes, Carles Gràcia, Claustre Rull Silvia Vega	21 26
El pulso de la educación infantil	Del dicho al hecho... Cómo los Parlamentos de Euskadi y Cataluña se pronuncian	Izaskun Madariaga, Marta Ferrer	29
Infancia y sociedad	Un balance desigual de responsabilidades	Lisbeth Pot	33
Infancia y salud	Los celos	Antònia Grimalt	37
Érase una vez	El cabrero de Villamesías	Manuel Cortés	42
Informaciones			44
Libros al alcance de los niños			46
Ojeada a revistas	sumario		47
Biblioteca			47

El día del cuento

Érase una vez, hace algunos meses, en una Escuela Infantil de Orcasur, algo sorprendente, inusitado, maravilloso, increíble... Unos educadores y educadoras, *adultos hechos y derechos*, se dejaron seducir por las *malas artes* que utilizaban personajes de tal calibre como una tal Caperucita Roja o un niño al que conocían con el nombre de Pinocho que, cada vez que decía una mentira, sentía cómo su nariz crecía y crecía.

Nadie sabe cómo no fueron capaces de darse cuenta de que en el ambiente pululaban unos extraños *polvos mágicos* que los más entendidos del lugar conocían por fantasía e imaginación. En su ignorancia, dejaron que se fueran esparciendo por la escuela, hasta el punto que ésta se fue convirtiendo en un lugar donde todo era posible: la ilusión se iba contagiando, las ideas surgían con fluidez, se quitaban las

De cómo «Campanilla», el hada amiga de «Peter Pan», esparció sus polvos mágicos sobre la Escuela Infantil «Carricoche», de la Comunidad de Madrid, convirtiendo a todos sus moradores (niños y niñas, familias, educadores y educadoras...) en pequeños personajillos de cuento que rezumaban imaginación, fantasía e ilusión, y de cómo se contagiaron e hicieron de «el día del cuento» un momento muy pero que muy especial...

palabras unos a otros... y ¡de pronto! fue un hecho: surgió «el día del cuento».

Aquella mañana del 25 de abril, los niños y niñas más madrugadores, los que acuden al horario ampliado, se vieron sorprendidos por un espectáculo de sombras chinas, en el que una liebre maquinaba cómo poder ganar en una carrera a una tortuga. Una vez que todos los demás niños y niñas se fueron in-

Escuela Infantil Carricoche

corporando a la escuela, subió el telón y comenzó el espectáculo: relato de cuentos en las asambleas por educadores y educadoras de

distintos grupos, proyección de la vida de Caperucita Roja en la sala de audiovisuales, en la que pudimos degustar las ricas galletas que

¡Qué desbarajuste! Todo el mundo cambiando de clase, todos explicando cuentos...



la mamá de la niña preparó para la abuelita; montaje de guiñol del «Cuento de la Primavera» en el Árbol Cuentacuentos rodeado de aromas de flores en botellitas de plástico; y, por último, escenificación de cómo un lobo (Álvaro) quiso engañar a unos chivitos (Brenda, Alba, José, Susana...) y

¡Nervios antes del estreno! Los mayores representaron «La gran zanahoria».



comérselos, o de cómo unos niños y niñas se metían en la piel de unos personajes que habían ido conociendo durante el curso, y se movían y hablaban como ellos, hasta el punto de *vivir* en sus gestos y en los ojos de sus compañeros espectadores todo aquello que, al crecer, nos fuimos dejando en nuestros osos de peluche o en aquel coche de juguete que no éramos capaces de compartir y del que ahora apenas nos acordamos.

Cae el telón. ¡¡¡Aplausos generales!!!

Después, regresamos al espacio de cada grupo, donde los niños y niñas de 2-3 y 3-4 años se animaron a elaborar sus propios cuentos por medio de dibujos o coloreando: su interés y entusiasmo continuaron sorprendiéndonos

El ambiente cálido y mágico que les envolvió durante toda la mañana amainó un poco para dar paso a la comida y a un momento de descanso.

Por la tarde, mientras nos preparábamos para recibir a las familias, se abrieron las puertas de las clases y Esteban (papá de Elena); M.^a Ángeles (madre de Álvaro), Begoña (mamá de Ruth) y Carmen (madre de Sandra) entraron en ellas muy dispuestos, trayendo bajo del brazo un cuento que ellos mis-

mos habían escrito (los niños y niñas de la clase de Manolo fueron sus protagonistas), que habían plasmado gráficamente en un mural y en el que podíamos participar diciendo alguna palabra («Caperucita Eléctrica), o que ya nos era conocido porque nos lo habían contado muchas veces antes de dormir.

Después, todos (niños y niñas, padres y madres, y educadores y educadoras) nos fuimos a la sala de usos múltiples, y allí nos sentamos. El material que utilizamos habitualmente para psicomotricidad se fue transformando en tres casas: una de paja, otra de madera y una última de ladrillo. Silencio. En escena aparece el papá de Alvaro, que comienza a contarnos la curiosa historia de unos cerditos que decidieron montarse la vida por su cuenta, a pesar de las recomendaciones de su mamá (la abuela de Santi). Detrás de la careta podíamos adivinar al papá de José, a la tía de Santi y a la mamá de Sergio y Laura; a través de sus voces, gestos y movimiento, nos encontramos con «Los tres cerditos». Ojos muy abiertos, sonrisas en los labios, manos que aplauden sin cesar... «¡Ése es mi papa!» – se oye decir a Laura.

Pero... ¿Qué ha ocurrido? Unos

padres y madres, abuelas y hasta tías, que han dejado de ser *adultos hechos y derechos* por culpa de unos polvillos, a los que nunca parece que demos importancia. Y, para finalizar el día, cada niño y niña de 2-3 y 3-4 años se llevó a casa uno de los cuentos de la biblioteca de clase: biblioteca que se había realizado a partir de sus propias aportaciones, pues ellos, con ayuda de su familia, habían elegido uno de los cuentos que tenían en casa, para compartirlo con sus compañeros. Después de apuntar qué libro se llevaban y *comprometerse* a devolverlo pasado el fin de semana, les dimos una ficha muy sencilla, para que, junto a sus hermanos, padres o abuelos, nos expresaran en ella si les había gustado o no, y nos *dibujaran* aquello que más les había llamado la atención al *leer* el cuento. Pasó el tiempo... y el lunes nos encontramos con niños y niñas que se mostraban contentos en la asamblea, al enseñarnos a todos lo que su madre o padre habían dibujado y ellos coloreado.

No sabemos qué haréis vosotros, pero nosotros estamos dispuestos a dejarnos invadir por los polvos mágicos que «Campanilla» dejó caer sobre nuestra escuela. «Colorín, colorado, este cuento se ha acabado.» ■

El Quijote

Cada año nuestra escuela viene realizando una programación específica para la animación a la lectura. Al

inicio de curso, un compañero de Primaria nos recordó que se celebraba el cuarto centenario de la escritura del *Quijote*. Esto nos sirvió como punto de partida para realizar un pequeño proyecto en torno a esta obra cumbre de la literatura.

Tras una revisión de la obra, elegimos «La aventura de los Molinos de viento» y procedimos a su adaptación. Este capítulo nos serviría de motivación para su dramatización. Siendo el principal objetivo de este pequeño proyecto el fomentar el interés de los niños y niñas hacia los textos escritos y el conocimiento por parte de los

En la Escuela Pública Las Lomas, de Águilas, Murcia, los niños y niñas de educación infantil, con sus maestras, celebraron el cuarto centenario de la escritura del *Quijote*, con una dramatización que sirvió como punto de partida para realizar un pequeño proyecto en torno a esta obra cumbre de la literatura.

niños de tres años de un nuevo espacio: La biblioteca.

Nuestros objetivos eran:

- Animar a la lectura y fomentar el interés por las narraciones de los libros y cuentos a través de la investigación y el descubrimiento de situaciones reales o fantásticas.
- Desarrollar la fantasía, la imaginación y la creatividad a través de los textos escritos o narrados oralmente.
- Utilizar con respeto y cuidado los libros y cuentos de la biblioteca.
- Respetar a los compañeros y maestros cuando se esté desarrollando una narración.

En cuanto a contenidos, nos in-

M.^a Dolores Cayuela, M.^a Encarnación García, Ana M.^a García, Francisca Gallego

teresaba trabajar los conceptos: La fantasía, la biblioteca, textos escritos: *El Quijote* y su autor Cervantes; los procedimientos: Utilización correcta del material de la biblioteca, observación, atención e identificación de acciones y personajes de las narraciones; las actitudes, valores y normas: Interés por los cuentos y otros textos escritos, respeto a los compañeros y los maestros escuchando la narración, respeto y cuidado de los cuentos.

Desarrollo de la experiencia

Durante una quincena trabajamos en el aula con la historia de «Los molinos de viento», con el fin de acercar a los niños y niñas a la literatura.

En la asamblea hablamos de Cervantes y su obra, centrándonos en los personajes Quijote y Sancho. Llevamos a clase diversos tex-



El narrador de la historia frente a los molinos de viento.



5 años.



tos del Quijote, antiguos, actuales, juveniles, con ilustraciones, sin ilustraciones... para que los niños los observasen y manipulasen. Ellos trajeron de su casa imágenes de Quijote y Sancho hechos de hierro forjado, goma, etc.

Les presentamos fotografías de Miguel de Cervantes y coloreamos una lámina que nos había hecho Gerardo, maestro de Primaria. Narramos la aventura de los molinos de viento adaptada a su lenguaje y la dramatizamos en clase. Dibujaron lo que habíamos narrado. Al aparecer imágenes de molinos de viento en sus dibujos, hablamos sobre ellos: ¿cómo son?, ¿para qué sirven?. Recordamos los molinos de viento que tenemos en Águilas: ¿son muy antiguos? ¡Ya no se usan, pero son muy bonitos!

Narramos el *Romance del Molino Viejo*, de Águilas. Hicimos un mural gigante en el pasillo, con los dibujos de todos los niños y niñas.

Como el padre de Marina es pintor nos hizo dos grandes dibujos de Quijote y Sancho, que se añadieron al mural del pasillo. Cuando fueron al pabellón de Primaria para asistir al gimnasio, se quedaron boquiabiertos, asombrados de encontrar una gran pintura de Miguel de Cervantes y otra de Don Quijote y Sancho. Ya lo conocían y ahora, al verlo, lo identificaron sorprendidos.

Aprendieron poemas de molinos, hicieron *puzzles*, elaboraron un molino de viento con cartulina y rollos de papel higiénico.

Narramos cuentos de molinos: «La gallinita Roja», «El gato con botas»...

Les contamos que un día iríamos a la biblioteca y quizá vendrían a visitarnos Don Quijote y Sancho. Después dibujaríamos lo que sucediera.

El nivel de motivación fue en aumento. En sus casas habían comentado que iban a venir al *cole* Don Quijote y Sancho; los padres extrañados nos hicieron preguntas sobre el tema y nos ofrecieron su colaboración, aportando fotografías, textos, vídeos, etc.

Por fin llega el día señalado. Todos estamos nerviosos ¡Vamos a la biblioteca! Previamente habíamos elaborado, con cajas de frigorífico ilustradas por Gerardo, dos molinos gigantes con ojos de malos y caras que daban miedo.

También, con cartulina plateada, habíamos elaborado el disfraz de Don Quijote: armadura, lanza, etc. El caballo era una cartulina con la cabeza unida a un palo de escoba por cuerpo. Un sombrero de paja y un poncho de lana caracterizaban a

Sancho, y su jamego era también una cartulina con la cara añadida a un palo de escoba como cuerpo.

Cuando entramos por la puerta de la biblioteca, ¡oh!, caras de sor-

Se desarrolla la *batalla*, entre risas, aplausos, llanto aislado de dos niñas de 3 añitos que, con la emoción, creen que Don Quijote se ha caído y se ha hecho daño... ¡Ah!, ¡ya se ha

A partir de esta experiencia hemos podido constatar cómo los niños y niñas de 3 a 5 años han llegado a sentirse sorprendidos, cautivados, fascinados... con unos

personajes y un autor que, en un principio, podría parecer poco adecuado a estas edades. Sin embargo, hemos descubierto cómo la magia, la fantasía del Quijote, mezclada con la realidad, la simpleza de Sancho, vienen a ser elementos característicos de la visión del propio mundo infantil.

Algún niño ha llegado a decir: «hoy ha sido el día más feliz de mi vida, he conocido a Don Quijote y Sancho». Y los padres se han sentido sorprendidos con los relatos escuchados de boca de sus hijos tras la dramatización.

Este proyecto ha sido posible gracias a la colaboración de Sancho, Quijote, Tomás y Albino, y nuestro maestro ilustrador; todos ellos compañeros de Primaria. Por tanto, desde aquí, agradecemos su colaboración. ■



¡Maestros en plena representación!

presa, asombro, miedo (algún niño de 3 años llora)... ¡Qué molinos más grandes!, ¡qué miedo!, ¡qué divertido!, ¡parecen de verdad!, ¡atención, que llegan Don Quijote y Sancho!

levantado!, ¡no le ha pasado nada! Risas sin cesar los miedos, ¡alegría!, ¡aplausos! Esto ha sido un éxito y estos niños con 3, 4, y 5 años ya conocen a Cervantes, al Quijote, toda una mezcla de fantasía y realidad.

Lecciones emocionales en la primera infancia

Tres casos y tres textos

Durante décadas se ha venido divulgando una concepción de la inteligencia limitada y limitadora. Sin embargo, Goleman, con su obra sobre la inteligencia emocional, la ha discutido, la ha abierto y ha generado un amplio debate.

Núria Lorenzo

Como padres nos gustaría que nuestros hijos tuvieran mucho éxito en la vida y fueran infinitamente felices, pero

¿de qué depende que una persona pueda alcanzar esta meta? ¿Cómo deben ser nuestros hijos? ¿Qué cualidades o rasgos personales han de tener o no tener? ¿Qué debemos darles? ¿En qué medida podemos contribuir nosotros como padres, madres y educadores en todo ello?

Evidentemente, estas preguntas son inacabables y sobre todo sus respuestas dependerán en gran manera de nuestra concepción acerca de lo qué es la vida, la felicidad, el éxito, etc. Lo que quería explicar es que la lectura de un libro, *Inteligencia emocional*,¹ entre otras cosas (las relaciones humanas, el éxito, las emociones, el autoconocimiento, etc.), me ha hecho reflexionar sobre las cuestiones a las que he hecho referencia antes y, en general, sobre la educación de mis hijos. Desde estas páginas, quisiera recomendar su lectura a todos los padres, madres y educadores. No se trata de un libro sobre educación, ya que esencialmente aborda el tema de

las relaciones entre las personas; no es una obra pesada y difícil de leer y puede intere-

sar a muchas personas que trabajan en distintos ámbitos, como el de la salud, la empresa, la educación, o que tengan algún interés respecto de los problemas y conflictos que surgen en las relaciones con los demás. Seguramente este debe de ser el motivo de que haya llegado a ser un *best-seller* mundial.

La inteligencia emocional es la manera que tenemos de interactuar con el mundo y con las demás personas. El modo de relacionarnos depende mucho de cómo somos cada uno de nosotros: de nuestros sentimientos, del control que tenemos sobre nuestros impulsos, de la consciencia que tenemos de nosotros mismos, de nuestras motivaciones, entusiasmo, perseverancia, empatía, agilidad mental... Según Goleman, el déficit de inteligencia emocional repercute en mil aspectos de la vida cotidiana y es la causa de inadaptaciones sociales, fracasos matrimoniales, depresiones, trastornos alimentarios, agresividad, delin-

cuencia, etc. No se trata de exagerar ni de atribuir todos los éxitos o fracasos a esta inteligencia, sino que se trata de reconocer que la manera como nos relacionamos con las demás personas y las condiciones en que se dan estas relaciones van configurando o modelando nuestro carácter y hacen que socialmente nos adaptemos mejor o peor y, por tanto, que seamos más o menos inteligentes emocionalmente. En el libro se presentan casos, ideas y sugerencias para desarrollar la inteligencia emocional.

Una vez hecha la sinopsis del contenido del libro, ¿cómo debo seguir para animaros a que lo leáis o para hacer que este artículo —si no se llega a leer el libro— tenga alguna utilidad o finalidad en sí mismo (como hablar, reflexionar, plantearse algún tema o mejorar de alguna manera nuestras relaciones)? No lo sé. Lo que he hecho ha sido seleccionar y presentaros tres extractos de esta obra que como madre me han llamado la atención. No los explico, sino que los he copiado directamente. Tampoco hago valoraciones: esto os lo dejo a vosotros. Evidentemente, me han llamado la atención por algún motivo, por alguna

experiencia personal relacionada con la educación de Paula, por algún sentimiento propio o por algún miedo o preocupación personales. De todos estos temas os hablaré, a pesar de que sean personales, a fin de introducir las palabras de Goleman. Ya sé que podía haber escrito sobre otros casos que no comportaran tanta implicación personal, hablar acerca de lo que hacen otros niños, de lo que proponen otros especialistas respecto de algunos temas determinados, en fin, hablar de terceras personas; pero lo cierto es que, como soy parte interesada, me preocupan sobre todo las primeras personas. También quiero aclarar que sé que si hubierais sido vosotros los encargados de realizar este trabajo, habríais hecho la selección según vuestras propias experiencias, porque el libro está lleno de ejemplos, de investigaciones, de estudios que abordan una gran cantidad de temas, como la escolarización de las emociones, el de cómo educar a los niños agresivos, las competencias sociales y un largo etcétera.

Primer caso y primer texto

Paula, cuando tenía unos pocos meses, lloraba sin parar. ¿Qué podía hacer? Me decían: «Si ha mamado y está limpia, déjala llorar todo cuanto quiera, porque te está tomando el pelo». Yo pensaba: «¿Y no podría ser que necesitara algo más? Si la dejo llorar, o si la cojo, ¿qué le estoy enseñando o demostrando?». Son dos maneras de interactuar con nuestros hijos. Goleman pone un ejemplo parecido relacionado con la lactancia materna, que para mí, que amamanté a Paula durante diecisiete meses, también resulta muy relevante e ilustrativo.



La escuela y los padres han de hablar sobre la educación emocional, los sentimientos y la forma de interactuar «de» y «con» los niños.



Los sentimientos que los niños tienen acerca de sí mismos y de las personas que los rodean dependen de los modos de interactuar y relacionarse.

Supongamos que un bebé de dos meses de edad se despierta a las tres de la madrugada y empieza a llorar. Imaginemos también que viene su madre y que, durante la media hora siguiente, el bebé se alimenta felizmente en sus brazos mientras ésta le mira con afecto, mostrándole lo contenta que está de verle aun en medio de la noche. Luego el bebé, satisfecho con el amor de su madre, vuelve a dormirse.

Supongamos ahora que otro bebé, también de dos meses de edad, se despierta llorando a media noche pero que, en este caso, recibe la visita de una madre tensa e irritada, una madre que acababa de conciliar difícilmente el sueño tras una pelea con su marido. En el mismo momento en que la madre le coge brusca-mente y le dice «¡Cállate! ¡No puedo perder el tiempo contigo! ¡Acabemos cuanto antes!», el bebé comienza a tensarse. Luego, mientras está mamando, su madre le mira con indiferencia sin prestarle la menor atención y, a medida que recuerda la pelea que acaba de tener con su esposo, va inquietándose cada vez más. El bebé, sintiendo su tensión, se contrae y deja de mamar. «¿Eso era todo lo que querías? -pregunta entonces su madre, arisca- ¡Pues se acabó!» Y, con la misma brusquedad con la que le cogió, le deposita nuevamente en su cuna y se aleja de él, dejándole llorar hasta que finalmente, exhausto, termina durmiéndose.

El informe del National Center for Clinical Infant Programs nos presenta estas dos escenas como ejemplos de dos tipos de interacción que, cuando se repiten una y otra vez, terminan inculcando en el bebé sentimientos muy diferentes sobre sí mismo y sobre las personas que le rodean. En el primer caso,

el bebé aprende que las personas perciben sus necesidades, las tienen en cuenta e incluso pueden ayudarle a satisfacerlas, mientras que en el segundo, por el contrario, el bebé aprende que nadie cuida realmente de él, que no puede contar con los demás y que todos sus esfuerzos terminarán fracasando. Obviamente, a lo largo de su vida todos los bebés pasan por ambos tipos de situaciones, pero lo cierto es que el predominio de uno u otro varía según los casos. Es así como los padres imparten, de manera consciente o inconsciente, unas lecciones emocionales importantísimas que activan su sensación de seguridad, su sensación de eficacia y su grado de dependencia (un punto al que Erik Erikson denomina «confianza básica» o desconfianza básica).

Este aprendizaje emocional se inicia en los primeros momentos de la vida y prosigue a lo largo de toda la infancia. Todos los intercambios que tienen lugar entre padres e hijos acontecen en un contexto emocional y la reiteración de este tipo de mensajes a lo largo de los años acaba determinando el meollo de la actitud y de las capacidades emocionales del niño. Es muy distinto el mensaje que recibe una niña si su madre se muestra claramente interesada cuando le pide que le ayude a resolver un rompecabezas difícil que si recibe un escueto «¡No me molestes! ¡Tengo cosas más importantes que hacer!». Para mejor o para peor, este tipo de intercambios entre padres e hijos son los que terminan modelando las esperanzas emocionales del niño sobre el mundo de las relaciones en particular, y su funcionamiento en todos los dominios de la vida, en general.

Los peligros son todavía mayores para los hijos de

padres manifiestamente incompetentes (inmaduros, drogadictos, deprimidos, crónicamente enojados o simplemente sin objetivos vitales y viviendo caóticamente). Es mucho menos probable que este tipo de padres cuide adecuadamente de sus hijos y establezca contacto con las necesidades emocionales de sus bebés. Según muestran los estudios realizados en este sentido, el descuido puede ser más perjudicial que el abuso. Una investigación realizada con niños maltratados descubrió que éstos lo hacen todo peor (son los más ansiosos, despistados y apáticos -mostrándose alternativamente agresivos y desinteresados- y el porcentaje de repetición del primer curso entre ellos fue del 65 %).

Durante los tres o cuatro primeros años de vida, el cerebro de los bebés crece hasta los dos tercios de su tamaño maduro y su complejidad se desarrolla a un ritmo que jamás volverá a repetirse. En este período clave, el aprendizaje, especialmente el aprendizaje emocional, tiene lugar más rápidamente que nunca. Es por ello por lo que las lesiones graves que se produzcan durante este período pueden terminar dañando los centros de aprendizaje del cerebro (y, de ese modo, afectar al intelecto). Y aunque, como luego veremos, esto puede remediarse por las experiencias vitales posteriores, el impacto de este aprendizaje temprano es muy profundo. Como resume una investigación realizada a este respecto, las consecuencias de las lecciones emocionales aprendidas en los primeros cuatro años de vida son extraordinariamente importantes.

(págs. 305-307)

Segundo caso y segundo texto

Cuando empezó a ir a la escuela, Paula aprendió a pegar y a dar tirones de pelo para conseguir algo. Me decían: «Claro, como tendrá que defenderse, ¡que pegue!». Una vez llegó con toda la cara arañada. «Es que ¡cómo se pone cuando la señorita quiere algo!» «Ahora prefiere jugar con los más pequeños.» ¿Hemos de enseñarles a que peguen o a que no peguen? ¿A que compartan o a que no compartan? ¿Y cómo hemos de hacerlo? ¿Cómo lo hacen en la escuela, cómo lo hacen los otros padres y madres? Quizá debiéramos ponerles un poco de acuerdo y compartir un mismo proyecto educativo, ¿no? Son dos modos de reaccionar ante las agresiones o las muestras de violencia de los niños, aunque también hay un tercero: ignorarlos y no hacer nada. Quizá porque estás concentrada en una actividad de grupo o en lo que estás haciendo con un niño o una niña. Goleman plantea la cuestión de cómo ser, de cómo aprender o enseñar a nuestros hijos o educandos a ser conscientes de sus sentimientos e impulsos y cómo ser capaces de transformarlos en uno o en otro sentido, para evitarlos o potenciarlos.

Aunque haya una diferencia lógica entre ser consciente de los sentimientos e intentar transformarlos, para todo propósito práctico, ambas cuestiones van de la mano y tomar conciencia de un estado de ánimo negativo conlleva también el intento de desembarazarnos de él. Pero el hecho es que la toma de conciencia de los sentimientos no tiene nada que ver con tratar de desembarazarnos de los impulsos emocionales. Cuando gritamos «¡basta!» a un niño cuya ira le ha llevado a golpear a un compañero, tal vez podamos

detener la pelea pero con ello no anularemos la ira, porque el pensamiento del niño sigue todavía fijado al desencadenante de su enfado («¡pero él me ha quitado mi juguete!») y, de ese modo, jamás lograremos erradicar la cólera. En cualquier caso, la comprensión que acompaña a la conciencia de uno mismo tiene un poderoso efecto sobre los sentimientos negativos intensos y no sólo nos brinda la posibilidad de no quedar sometidos a su influjo sino que también nos proporciona la oportunidad de liberarnos de ellos, de conseguir, en suma, un mayor grado de libertad.

(págs. 87-88)

Tercer caso y tercer texto

Ahora que en casa tenemos una niña y un niño, Paula y Albert, ya ha comenzado la guerra de los sexos nada más nacer ellos. La familia los ha recibido de maneras distintas, los regalos son diferentes, así como las expectativas, los juegos, el trato, etc. ¿Nos relacionamos de un modo distinto como padres, madres y educadores cuando tratamos con niños o con niñas? ¿Por qué? ¿En qué salen beneficiados o perjudicados cada uno de los sexos? ¿Cómo construimos los sexos?

Estoy completamente segura de que ningún padre escribiría o presentaría este artículo, y creo que no lo leerán igual los padres que las madres y que, si alguien se anima a leer el libro, lo más probable será que se trate de una mujer y no de un hombre.

Y esta disparidad en la educación emocional termina desarrollando aptitudes muy diferentes, puesto que las chicas «se aficionan a la lectura de los indicadores emocionales -tanto verbales como no verbales-

y a la expresión y comunicación de sus sentimientos». Los chicos, en cambio, se especializan en «minimizar las emociones relacionadas con la vulnerabilidad, la culpa, el miedo y el dolor», una conclusión corroborada por abundante documentación científica. Por ejemplo, existen cientos de estudios que han puesto de manifiesto que las mujeres suelen ser más empáticas que los hombres, al menos en lo que se refiere a su capacidad para captar los sentimientos que se reflejan en el rostro, el tono de voz y otro tipo de mensajes no verbales. De modo parecido, también resulta bastante más fácil descifrar los sentimientos en el rostro de una mujer que en el de un hombre. Aunque, en realidad, no existe, de entrada, ninguna diferencia manifiesta en la expresividad facial de las niñas y la de los niños, a lo largo de su desarrollo en la escuela primaria los chicos se van volviendo menos expresivos, todo lo contrario de lo que ocurre en el caso de las chicas, lo cual, a su vez, puede reflejar otra diferencia clave entre ambos géneros, es decir, que las mujeres suelen ser capaces de experimentar con mayor intensidad y variabilidad que los hombres un amplio espectro de emociones. Por ello, en términos generales, cabe afirmar que las mujeres son más «emocionales» que los hombres.

(pág. 214)

No sé si este artículo os resultará interesante, ni si lo aprobaréis o desaprobáis, ni si os servirá de algo, o no, pero, en cualquier caso, como podéis ver, el debate y los interrogantes quedan abiertos. Por ahora no puedo llegar más lejos: mi hijo Albert nació el viernes pasado. Ya me diréis que opináis de todo esto. ¡Hasta pronto!

Nota

1. GOLEMAN, Daniel: *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós, 1996.

El valor de las pequeñas cosas

A través del valor que da a las pequeñas cosas el adulto contribuye a la formación de la personalidad del niño. Los detalles de la vida cotidiana, aparentemente insignificantes y que muchas veces pasan desapercibidos para los adultos, en realidad son elementos básicos de la educación del niño.

Las niñas y los niños de dos a tres años de una escuela, con sus dos maestras, salen a menudo a caminar por los alrededores de la escuela

para conocer juntos su entorno. Hoy, el objetivo es la farmacia, y la intención concreta de la visita medir el peso de los pequeños. Antes, las maestras les han explicado dónde van y qué van a hacer. Cuando llegan, la farmacéutica invita a cada uno a subir a la báscula y les explica uno por uno qué actitud corporal han de tener —mantenerse quietos durante un momento, sin agarrarse a ningún sitio— para que así la báscula pueda saber exactamente su peso. Uno tras otro, van subiendo sobre la báscula, mientras examinan atentamente y con curiosidad los gestos de la farmacéutica. Ella, muy paciente, al acabarse cada pesada, le da a cada uno el tiquet que imprime la máquina, y le dice cuál es su peso, al tiempo que le recomienda que se lo guarde en el bolsillo y se lo entregue a sus padres al llegar a casa.

Los pequeños se han tomado la actividad muy en serio y les resulta interesante. Ni que decir tiene que todos guardan su tiquet hasta llegar a casa, donde explican la gran novedad del día.

¡Cuán acertada resulta la actitud de la farmacéutica, a pesar de estar muy atareada en la tienda, al explicar a cada uno lo mismo, individualmente, y darle su tiquet! Ha establecido un contacto personalizado, cuando lo más fácil para ella hubiera sido hacer pasar rápidamente a las niñas y los niños y entregar el tiquet a las maestras, que son las que, en definitiva, según el pensamiento adulto, saben valorar las cifras allí escritas.

Pepa Òdena

La anécdota me sirve para introducir el tema. La vida está hecha de un sinfín de pequeñas cosas. Muchas veces, los adultos no las valoramos, o hasta nos pasan desapercibidas, porque, de tanto hacerlas, se han convertido en rutina y ya forman parte de nuestras pautas habituales de actuación. Pero, para las niñas y los niños, y especialmente para los más pequeños, los que tienen menos de tres años, ¡la vida está tan llena...! Todo lo que sucede a cada instante es importante, y los instantes de una jornada son casi infinitos; sólo la necesidad de dormir, o un malestar físico o emocional ponen límite a la avidez de sus intereses. Para ellos no existe la rutina, la vida es un continuo de cosas siempre nuevas y valiosas, tanto en positivo como en negativo: acciones, movimiento, pensamiento, objetos, emociones, voluntad de comunicación, personas, ambientes, etc.

Muchas veces, los adultos no somos lo bastante conscientes de la capacidad de las niñas y los niños, y no los tenemos en cuenta o los tratamos como si fueran seres humanos discapacitados o inútiles; «decimos —en palabras de J. M. Espinàs a propósito de un artículo de Montserrat Jubete¹ que es un adulto en potencia, pero no pensamos suficientemente en que es una persona en presencia».

No valoramos, o lo hacemos poco, la importancia que para los niños y para su educación tienen los detalles *insignificantes*. El niño pequeño da valor a todo cuanto vive; todo es —o parece— nuevo, y todo es interesante; para él, el menor detalle de una actuación —suya, del adulto o del entorno en que vive inmerso— tiene más valor que la actuación global o que el sentido general de la actividad en sí, sentido que él quizá aún no capta.

Para el niño no hay nada rutinario. Por ejemplo, a la hora de comer, la cucharada en la boca es distinta cada día; no es la misma cuando tiene hambre

que cuando no, cuando el alimento le gusta más o menos, cuando la persona adulta tiene prisa o cuando está tranquila; o si la cucharada va acompañada de una mirada de *complicidad* por parte del adulto, de una palabra o de una sonrisa, o bien sí, por el contrario, el adulto tiene puestas la mirada y la voz en otra ocupación o pensamiento que no es, precisamente, el alimento del niño; la textura del alimento tampoco es siempre la misma; o la cantidad que contiene una cucharada tampoco es siempre igual; muy a menudo, la energía o la prisa con que se le da el alimento varían mucho y hacen que la actividad de comer cada día tenga unos matices muy variados.



Cada cucharada es diferente.

La sabiduría popular así lo ha entendido desde hace mucho tiempo: basta con que nos acordemos de una cantinela que ha acompañado, y todavía acompaña, la comida de muchos niños cuando se les da a cucharadas y no tienen demasiada hambre: «ésta, para papá..., ésta, para mamá..., ésta para la abuela...», y así, sucesivamente, el niño van aprendiendo los nombres de las personas cercanas; la cantinela introduce el elemento emocional y ayuda a ver una novedad en cada cucharada, la hace más atractiva, y el niño come más fácilmente. Y cuando es el propio niño el que se lleva la comida a la bo-

ca nunca lo hace del mismo modo porque su mano cada día es más diestra y lo hace mejor, día a día tiene que tantear menos para conseguir introducirse la comida en la boca; y esta satisfacción por la destreza y por su propio progreso hace que las cucharadas sean también diferentes.

Son innumerables las tareas que podrían parecer rutinarias y que, sin embargo, no lo son; el cambio de los pañales de un día no tiene nada que ver con el del día siguiente, y no es igual al del día anterior, aunque a nosotros nos lo parezca, porque el niño envuelve la actividad con los sentimientos y emociones del momento, que no son los mismos cada día.

Sobre todo en los primeros meses de vida, el contacto corporal entre el adulto y el niño constituye una necesidad ineludible. Pensemos en cómo incorpora el niño todo lo que subliminal o subconscientemente le trasmite el adulto con su cuerpo; por ejemplo, la suavidad o brusquedad de los gestos al bañarlo, la presión de los dedos cuando lo coge con las manos, cuando impone la acción o espera a que el niño participe cuando se le viste, y tantas otras cosas...

¡Cuán insignificantes son entre las personas los gestos, palabras o rituales de salutación y despedida, y cuán importantes son por lo que traducen de una actitud de relación o afecto! Me acuerdo de una niña de seis meses a la que su padre, después de estar algunas horas sin verla, al regresar la saludó con un beso, unas palabras y unos momentos de proximidad física, quizá esperando su reacción; recuerdo que ella no dudó en ponerle suavemente su manita sobre el brazo tres veces seguidas, con el rostro lleno de satisfacción y una señal que no dudó en interpretar como una voluntad de comunicación con él. Ésta es una actitud que el adulto nunca puede obviar en presencia de las niñas y los niños. Hemos de saludarlos del mismo modo que a los adultos y no olvidarnos de decirles adiós cuando nos separamos de ellos. Y sobre todo hay que dar tiempo a su insinuación o a su respuesta: el tiempo del niño no acostumbra a coincidir con el del adulto; unas veces es más lento y otras más rápido.

El hecho de salir a la calle, la misma calle de cada día, que para los adultos es siempre igual, cada vez resulta distinto. Existen mil y un detalles fijos que el niño va descubriendo poco a poco y que hacen interesante y nuevo el recorrido, aparentemente monótono, de cada día. Pero hay circunstancias cambiantes que tiñen emotivamente ese camino *aparentemente* igual: las personas con las que se cruza o con quienes se para, los animales, perros, pája-

ros, gatos, etc., las hojas de los árboles o de otras plantas –unos días con flores y otros sin ellas–; los coches que pasan, los ruidos, los movimientos de toda clase y de variada procedencia; todo es diferente y, por lo tanto, especialmente interesante.

La identidad personal

En la actividad de la anécdota que hemos expuesto al principio, está bien claro que la farmacéutica ha valorado, quizá intuitivamente, la individualidad de cada niño; le ha dado algo, el tiquet, que es sólo suyo, que le pertenece. ¡Y cuán importante es tener algo propio en un ambiente –la escuela, la colectividad– en donde no hay demasiadas cosas personales! En la escuela, casi todo es de todos. Pero las personas necesitamos nuestras propias pertenencias, aquello que es nuestro, que nos hace ser nosotros mismos y no los demás. El niño también lo necesita.

¿Hacemos participar a los niños en las cosas que les conciernen? Muchas veces, no; ni tampoco en las cuestiones vitales para ellos, ni en los pequeños detalles que los rodean. Las decisiones referentes a la vida del niño, como adónde irá, con quién, cuándo, qué hará allí, dónde dormirá, cómo vestirá, etc., son, generalmente, decisiones que toman los adultos. Se decide aquello que al adulto le conviene más, o lo que él cree que más le conviene al niño. Pero ¿y la opinión del niño? ¿No cuenta? El niño también tiene sugerencias que hacernos sobre aquello que le concierne. ¿Le facilitamos el que nos lo manifieste? ¿O más bien con nuestra actitud abortamos el hecho de hacerlo? ¿Cómo lo recogemos? ¿Cómo lo captamos? Impresiona ver los ojos de un niño –un niño, que, aunque no hable, ya entiende todo lo que dicen de él– cuando los «mayores» están tomando una decisión que le afecta. La expresión de sus ojos nos hace pensar en toda la variedad de sentimientos y emociones que pueden invadirlo: alegría, interés, miedo, inseguridad, contrariedad, desaprobación... Los ojos hablan antes de que todo el cuerpo estalle y manifieste, como puede, lo que aquella decisión de los adultos le comporta: saltos de contento, animación, llantos, rebeldía o tozudez. Estas manifestaciones globales de su cuerpo hablan antes de que el niño puede hacerlo con palabras.

Si le explicamos lo que le proponemos que haga, lo que haremos nosotros, y, además, le exponemos los razonamientos, le pedimos su consenti-

miento, lo escuchamos y tenemos en cuenta lo que nos manifiesta, estaremos introduciendo una actitud de valoración de la comunicación que, sin duda, más adelante, en su vida, formará parte de la base de sus actitudes. Así pues, le estaremos dando un modelo de relación entre las personas, de comunicación de las decisiones. Pero si hacemos lo contrario, el niño interiorizará autoritarismo: el adulto decide y el niño acata las decisiones; no hay más opción que la de hacer lo que decide el adulto. Cuando sea mayor, para cambiar, tendrá que realizar un ejercicio no siempre fácil, y lo más probable es



Nada es igual de un día para el otro.

que no modifique su actitud y repita con sus hijos el mismo esquema aprendido.

Si le damos la oportunidad de decidir aquello que se refiere a su persona, le estaremos ofreciendo una posibilidad de crecimiento, de maduración personal y un modelo de no imposición adulta; por ejemplo, decidir qué quiere comer o cuánta cantidad de alimento puede admitir. En una escuela 0-3 no da lo mismo poner ante cada uno de los niños el plato correspondiente con la fruta que nosotros hemos decidido que debe comer, u ofrecerle una fuente con frutas variadas para que pueda coger las que en ese momento le apetecen más y se ve capaz de ingerir. El caso siguiente puede ilustrar lo que decimos.

El grupo de 18-24 meses de una escuela 0-3 tenía un problema: los niños no comían lechuga, «no quieren», decían las maestras. Alguien les sugirió que dejaran una fuente en medio de la mesa como oferta libre para acompañar el segundo plato. Lo hicieron, y los niños fueron empezando a coger pequeños trozos de lechuga, primero unos, después, otros; primero, un poco, y después un poco más..., y en pocos días se acabó el problema. Todos los niños comían lechuga.

Otro aspecto al que los adultos prestan poca atención es el del interés hacia el coetáneo, la necesidad que tiene el niño de contactar con los otros niños; este es uno de esos *pequeños detalles* que los niños pequeños manifiestan muy precozmente: las miradas de complacencia cuando dos niños se encuentran o la excitación de un bebé en presencia de un hermano o hermana mayores que él. Maravilla el ver cómo un niño busca a los otros niños y se les acerca, o muestra interés en hacerlo, cuando los ve entre un grupo de adultos. Hace poco tiempo, escuché la manifestación verbal de este deseo en boca de un niño de tres años, hijo único y alumno de la escuela 0-3, el cual, durante las vacaciones pasadas con sus padres les decía a éstos con una cierta exigencia: «quiero estar con otros niños». ¿Los adultos valoramos suficientemente estas cosas? ¿Tenemos en cuenta estas pequeñas-grandes manifestaciones de los niños, que nos guían por el camino de sus necesidades?

La actitud adulta influye en el progreso del niño. Somos los adultos quienes tenemos que tener claro que para los niños no existe la monotonía, ni la rutina en la actividad diaria, y que se han de cuidar –y mucho– los detalles porque son importantes y fundamentan los progresos del niño. Ignorarlos o dejarlos pasar sin darles la importancia que tienen es dejar perder una oca-

sión no recuperable, aunque, por suerte, ocasiones llenas de pequeñas cosas las hay a miles y en todo momento.

Porque la concatenación de aprendizajes, que es la base del aprendizaje significativo, se hace a partir de pequeñas cosas, de las cosas que el niño conoce en la vida cotidiana. En los primeros circuitos de conexiones neuronales que construye el cerebro están el lenguaje, las emociones, los sentidos, el movimiento, todos ellos emergentes en las pequeñas –aparentemente insignificantes, pero significativas– acciones del niño.

Si el niño tiene suficiente tiempo y tranquilidad emocional para captar y asimilar todas las pequeñas cosas y novedades que enriquecen la «monotonía adulta» de cada día, si los adultos se lo permitimos y contribuimos a ello con nuestra actitud y nuestra palabra, estaremos contribuyendo, sin duda alguna, a ampliar la infinidad de conexiones neuronales que el cerebro puede confeccionar en su primer tiempo de vida, y la gran red neuronal creada no será baldía porque constituirá un entramado de conexiones cada vez más amplio y cada vez más rico, sobre el que se irán fundamentando, en progresión geométrica, nuevas conexiones y, en consecuencia, nuevos saberes, nuevas posibilidades. Los últimos descubrimientos en el campo de la neurología confirman que los primeros años de vida son cruciales y explican el proceso que sigue el cerebro en la formación de la red neuronal, base del aprendizaje.²

El aprendizaje a partir del ejemplo vivo, de hechos en los que participa el niño, es un aprendizaje sólido, normalmente basado en los pequeños detalles del quehacer cotidiano. En este sentido, en lo que se refiere a las cosas que aprenden los niños, Elinor Goldschmied nos recuerda con bastante frecuencia, un pensamiento chino que, en boca de un niño, dice más o menos: «si me lo explicas, me olvido; si me lo enseñas y lo veo, tengo miedo de no recordarlo; si lo hago, lo aprendo». *Las pequeñas cosas* de cada día se han de ver y se han de vivir; pero, sobre todo, el niño tiene que poder hacerlas si queremos que contribuyan a su formación global. Todo un reto para los adultos. ■

Notas

1. Jubete, Montserrat: «Practiquemos los derechos de las niñas y los niños», *Infancia*, 45, septiembre-octubre de 1977.
2. Nash, J. Madeleine: «Fertile minds», *Time*, 10 de febrero de 1997.

Vivir la escuela paneles que transmiten su sentido educativo

En la Escuela Infantil Municipal Iturburu de Oiartzun, se construye día a día un diálogo de palabras, imágenes, momentos de la vida de la escuela que se plasman y comunican a través de múltiples y diversos canales. Los paneles que aquí se presentan consiguen transmitir una información visual directa a las familias.

Izaskun Madarlaga



Estamos en el grupo de los bebés. Esta edad en la que todo es tan sutil, tan importantísimo, tan lleno de significado para el futuro y a la vez tan complicada para transmitir por dónde pasa nuestro quehacer educativo. Siempre es más fácil comunicar las palabras nuevas que ha aprendido una criatura, o el juego con la muñeca imitando a la educadora, o los progresos motores: «hoy ha gateado o se ha soltado a andar...». Pero ¿qué es lo que va extrayendo de lo cotidiano, del convivir, del jugar con los objetos a solas, de tantas pequeñas cosas que ocurren día a día y que nosotras educadoras las llenamos de contenido?





Esta idea de recoger diferentes comportamientos y momentos de la escuela y plasmarla en paneles que informen, la descubrí en Italia gracias al viaje que hicimos con *Infancia* para conocer las escuelas de Emilia Romagna.

Nosotras hemos dado comienzo a este trabajo con los dos paneles que os mostramos pero nos hemos propuesto ir elaborando más, porque la experiencia está siendo provechosa en distintos campos.





Durante el curso pasado estuvieron en el aula de los bebés fotografia- dos. Las madres –y también los padres– contemplaban gozosas las foto- grafías con sus criaturas en brazos haciendo comentarios, hablando de los compañeros, señalándolos, leyendo con ellos y esas cosas que se hacen con los pequeños. Ahora se han colocado en el pasillo como información general del proyecto educativo de la escuela y son los propios niños los que reclaman su lectura, con lo cual, sirve para lo mismo que el año pasa- do, más para que otros padres y madres atraídos por las fotografías se pa- ren también a leer lo que de manera tan telegráfica transmitimos en nues- tros comentarios.





La idea es ir creando más paneles. Más de bebés y más de otras edades. Unir desarrollo y didáctica, actividades y maduración, a ver si conseguimos exponer bien tantas cosas bonitas que sabemos hacer en las escuelas. Creo que el reto puede servir para cualquiera. ■



El derecho a tener responsabilidades

La responsabilidad es el ejercicio que representa, para todo animal que vive en comunidad, aquello que le permite sentirse parte de un grupo.

Al mismo tiempo, reflexionar sobre las responsabilidades de las personas desde el mundo de la educación es una práctica enormemente delicada, porque representa, para los adultos, un análisis de nuestros deberes, de los deberes que tenemos hacia los compañeros, las familias y, sobre todo, hacia los niños y las niñas. Si bien es cierto que educar es fundamentalmente un ejercicio de corresponsabilidad de todos los adultos que están con los pequeños, no hay que perder de vista la dimensión de la educación que prevé, que habría de prever, que sean los mismos niños y niñas quienes pudiesen hacer frente a sus propias responsabilidades.

A la hora de reflexionar para encontrar estrategias para hacer frente a esta responsabilidad que como profesionales tenemos hacia los niños, no es necesario, a nuestro entender, construir grandes ideas ni proyectos ex-

travagantes. Tendríamos que encontrar, en los gestos más cotidianos, la manera de dejar cada vez más espacio para las decisiones que los niños y niñas pueden tomar sobre su vida, para poder ofrecerles la posibilidad de hacer frente a sus responsabilidades.

Como aquel que, temeroso, acompaña a un niño el primer día que va en bicicleta sin ruedecitas suplementarias, hemos de dejar que él pedalee para encontrar el equilibrio de su propia autonomía. ■

Texto: David Altimir

Fotos: Escuelas infantiles municipales de Granada: Arlequín, Belén, Duende, Luna



El cuidado de plantas o animales puede ser una estrategia para comenzar a hacer frente con los niños y niñas al derecho a tener sus propias responsabilidades, sin olvidar que será en la relación con sus semejantes donde el desarrollo de este derecho será más significativo.



La adaptación: un proceso compartido, un compromiso de todos

Conscientes de la importancia del primer contacto del niño y de su familia con el entorno escolar, hemos creído que este acontecimiento había de tener un tratamiento específico que cuidara hasta el último detalle.

La escuela pública Antaviana inició su actividad educativa a partir de la fusión de las escuelas Pla de Fornells y Ton i Guida durante el curso 1994-1995. Se trata de un centro de doble línea situado en el barrio de Roquetes, en el distrito de Nou Barris de Barcelona.

La génesis del proyecto de la incorporación y adaptación de los niños a la escuela surgió de la preocupación por parte del equipo de maestros de 3-6, y como fruto del desasosiego que provoca la llegada a la escuela de los más pequeños.

La experiencia del proyecto de incorporación se inició de un modo más sistemático en

De forma sistemática, se nos acerca a la complejidad del proceso de adaptación de los niños a la escuela, y al mismo tiempo al de la escuela a cada grupo de niños. A partir de la experiencia, se plantea una manera de proceder en la adaptación en la que intervienen todos los implicados. Y se constata la complejidad de un hecho aparentemente simple, que se muestra cada vez menos simple a medida que se prepara y se hace intervenir en él a todos.

Celestina Freixes, Carles Gràcia y Claustre Rull

el curso 1990-1991, y se incluyó de forma prioritaria en el Plan anual del centro, con la colaboración del EAP de Nou Barris, que lo enmarcó dentro de su Plan anual de trabajo.

El objetivo del proyecto era el de lograr una incorporación a la escuela más lo más personalizada posible y acoger de la mejor manera a los niños y a sus familias. El contenido del proyecto se concretaba en las actuaciones siguientes:

- Reunión con los nuevos padres y madres para conocer la escuela, y, específicamente, la escuela 3-6, y explicarles las actividades del proceso de adaptación (también se explicaban las actitudes y los hábitos para trabajar durante el verano a fin de favorecer una mejor adaptación).
- Visita a la escuela para que los padres pudieran conocer el espacio y las instalaciones.

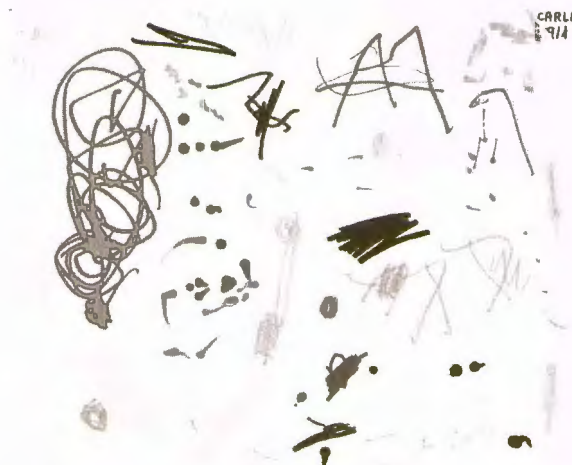
- Entrevista personal del tutor con los padres y el niño.
 - Horario flexible y entrada gradual durante la primera semana.
 - Designación de una persona como soporte del grupo durante los primeros quince días.
- Después del primer mes, se reunían el tutor con el profesional de la EAP a fin de analizar las entrevistas y las observaciones y para estudiar, si era necesario, las adaptaciones que pudieran hacerse.

Hacia la mitad del primer trimestre se valoraba cómo había ido el proceso de adaptación en una reunión conjunta de padres, maestros y el EAP.

Se insistía en la colaboración y participación de los padres.

Especial atención a los tres años

Hasta el curso 1992-1993 no se inició la incorporación generalizada en las escuelas de los niños de tres años. Este hecho nos sirvió de acicate para revisar y cambiar algunos aspectos del proyecto a fin de adecuarlo a las necesidades de estos niños.



Este proyecto de adaptación de los niños que se incorporan por primera vez a la escuela tiene sentido si contamos con la aceptación y la plena colaboración de la familia. Conviene conseguir que los padres sean conscientes de que el proceso de incorporación requiere una especial atención y dedicación, implicando la asistencia a las entrevistas y una adecuación del horario y del calendario.

Anualmente se revisa y valora el proyecto a fin de adaptarlo y mejorarlo y hacer que se adecue a las necesidades personales y escolares. Hay aspectos del proyecto que se han venido trabajando del mismo modo a lo largo de todos estos años. Y hay otros que se han modificado o cuyo objetivo incluso se ha cambiado.

El proyecto que a continuación detallaremos es el llevado a cabo durante el curso 1996-1997.

¿Qué hacemos?

Entrevista inicial y personal

Es el primer contacto que se establece entre el maestro y el niño dentro del espacio en donde se

desarrollará, principalmente, la vida escolar. También están presentes el padre y la madre. En un ambiente cordial y distendido se dialoga sobre aspectos relacionados con el lenguaje, el juego y los hábitos de su hijo.

El tono de estas entrevistas ha ido variando a lo largo del tiempo. Nuestra reflexión sobre lo que constituye la entrevista no se puede limitar única y exclusivamente a la recogida de datos de un cuestionario establecido.

Mientras dura la entrevista nuestro objetivo se basa en la observación del niño y en cómo interactúa con el adulto: cómo juega, qué grado de dependencia tiene respecto de sus padres, etc. En esos momentos a los padres se les brinda la posibilidad de manifestar sus dudas e intereses.

Esta entrevista siempre se realiza antes de que el niño empiece a asistir a la escuela. Eso también incluye las posibles incorporaciones de niños fuera del mes de septiembre.

Incorporación escalonada

El primer día de escuela se incorpora un grupo

reducido de seis a ocho niños, y progresivamente se van incorporando los restantes. Creemos que no conviene alargar este proceso más de cuatro días.

Horario

Durante la primera semana, el horario de permanencia en la escuela es de tres horas. Tampoco coincide la hora de entrada con la del resto de niños de la escuela.

Accesibilidad

Las familias tienen un acceso directo y diferenciado de el del resto de la escuela. Las familias acompañan y recogen diariamente a sus hijos hasta la puerta de la clase. Es un espacio de tiempo breve, pero muy aprovechable para intercambiar las informaciones puntuales y concretas que nos ayudan a entender mejor al niño y a establecer una relación más estrecha entre padres y maestros.

Formación del grupo

Dado que la escuela es un centro de doble línea,

DESDE LAS ESCALERAS PRINCIPALES DE LA ESCUELA VEMOS BARCELONA.

HEMOS VISTO EL MAR, EL CIELO, LOS PÁJAROS, EL SOL, LAS CASAS, LOS COCHES, LOS ÁRBOLES...

GIGANTES Y JUGUETES

LAS CLASES DE TRES AÑOS



los dos grupos se configuran antes de la entrevista inicial. Así, cada maestro puede atender de un modo más particular a las familias.

Se procura que los dos grupos queden equilibrados mediante el control de variables, como el mes de nacimiento, la procedencia (escuela 0-3, ámbito familiar), hermanos gemelos o primos, los sexos y la utilización del servicio de comedor.

Disponibilidad de personal

Para poder acoger y atender mejor a los niños, es necesario que durante el primer mes haya dos personas a cargo de cada grupo.

Comedor

El espacio en donde comen los niños no es el mismo de el del resto de la escuela. Tampoco comen en el aula.

El servicio de comedor está gestionada por la AMPA.

El inicio del comedor no coincide con el del curso, sino que suele comenzar una semana después. También en este caso la incorporación se hace de un modo escalonado. Las personas encargadas del comedor inician su relación con los niños unos días antes. Los maestros les ayudan a que familiaricen con el cambio de espacio.

Después de comer, la sala de psicomotricidad se acondiciona como dormitorio a fin de facilitar un rato de reposo y descanso.

Aquí lo hacemos

Este proyecto de incorporación y adaptación comporta la implicación de diferentes ámbitos: familias, escuela, EAP y escuelas 0-3. Todos

aportan el grado de compromiso que el proyecto requiere.

Las familias

Una vez los padres formalizan la matrícula de sus hijos, se les invita a una reunión de cariz más formal para explicarles todo el proyecto.

La reunión tiene lugar en la propia escuela durante el mes de junio. En ella se tratan los temas siguientes:

- Bienvenida a la escuela de la que pasan a formar parte.
- Explicación del Proyecto educativo de la escuela: la línea pedagógica, los servicios, equipamientos, etc. El equipo directivo se encarga de tratar estos puntos.
- Justificación del proyecto de incorporación y

adaptación desde una vertiente psicológica. La explicación de este punto corre a cargo de los profesionales del EAP. También se dan un conjunto de sugerencias a fin de preparar al niño para este acontecimiento durante el verano: hablar positivamente de la escuela, transmitir una idea de confianza y seguridad, pasear e ir a conocerla, comprar juntos la bata y la bolsita de la merienda, fomentar la autonomía personal a la hora de vestirse o comer, trabajar aspectos como el control del esfínter y comer sin necesidad de triturar los alimentos, preparar un pequeño álbum fotográfico de la familia para llevarlo a la escuela, etc.

- Funcionamiento de la dinámica de la escuela 3-6: se reparten unas hojas con las orientaciones y la organización de dicha escuela.
- Explicación del proceso de entrada.
- Concreción del día y la hora de la entrevista personal, que tendrá lugar a principios de septiembre. De ello se da constancia por escrito a cada familia a fin de que puedan organizarse con antelación. El equipo de la escuela 3-6 es el encargado de explicar estos puntos.
- Participación de los padres y madres en la escuela por medio de la AMPA. Explicación por parte de esta última de su organización y del funcionamiento de las actividades que gestiona: comedor, actividades extraescolares, etc.

Se pide la colaboración de las familias en el cumplimiento de todos estos requisitos: asistir a la entrevista, respetar la fecha de la incorporación y el horario, etc. También se orienta a los padres sobre los cambios de actitud o acerca de las regresiones que pueden experimentar los niños como respuesta a su adaptación al mundo escolar.

Con los padres volvemos a hablar pasado el primer mes, ya que se les convoca de nuevo para valorar y contrastar el resultado de la experiencia de adaptación. Es importante que se hable de cómo los padres y madres han vivido este período, ya que muy a menudo a quien más les cuesta separarse del niño es a los propios familiares.

Con toda la escuela

El proyecto de incorporación y adaptación se encuentra recogido en el PEC (Proyecto Educativo del Centro) de la escuela como un rasgo característico. Se enmarca en el Plan anual con las modificaciones pertinentes a comienzos de cada curso y se revalida con la aprobación del claustro y del Consejo de la escuela.

La infraestructura de un proyecto como este no puede implicar solamente al equipo de educación infantil, sino que comporta el compromiso de todo el claustro. Aspectos como el soporte de dos maestras para ayudar en las clases de tres años, la organización de entradas y salidas, la limpieza del material y de los juguetes, la coordinación de espacios y horarios o la asistencia a las reuniones no podrían llevarse a cabo si todo el mundo no colaborara.

Con el EAP

Dentro de su Plan de trabajo anual, el EAP incluye la participación en este proyecto de incorporación y adaptación de niños de tres años. El EAP da prioridad a su intervención durante el primer trimestre y su actuación se concreta en participar en la reunión del mes de junio, en dar soporte y asesorar al equipo de educación infantil en lo que respecta a la adaptación del grupo de tres años y

a colaborar en la detección, seguimiento y prevención de los niños con necesidades educativas especiales.

Con las escuelas 0-3

Antes de la preinscripción en las escuelas, enviamos un cartel a todas las escuelas 0-3 de la zona. En este cartel, se invita a todos los padres a una reunión a fin de que conozcan nuestra escuela. La reunión se celebra en el interior de una clase de niños de tres años para que las familias puedan ver *in situ* cómo es y cómo funciona, y puedan preguntar sobre lo que les preocupa.

En el mes de septiembre hablamos con las escuelas 0-3 de las que nos han llegado nuevos



niños. Les agradecemos que canalicen la información y les ofrecemos la posibilidad de realizar un intercambio entre los profesionales sobre los intereses, el trabajo, las relaciones, etc., de la estancia en la escuela 0-3.

A modo de reflexión

Este proyecto es fruto del trabajo y la reflexión que, curso tras curso, el equipo de maestros hemos ido madurando. No obstante, este proceso ha hecho que nos diéramos cuenta de que nuestras actitudes son las que dinamizan de un modo u otro las relaciones que establecemos con los niños y con sus familias.

No se trata sólo de adecuar los espacios, de flexibilizar los horarios, de acoger favorablemente, sino que es necesario (y quizá sea lo más importante) que el maestro sea un punto de referencia, un eje básico, en el que los niños y las familias puedan encontrar una respuesta y un apoyo cuando lo necesiten. Creemos que no es una tarea fácil ni sencilla, pero el resultado final merece el esfuerzo.

Llevando a cabo una valoración de la experiencia, consideramos muy positiva la respuesta que estamos consiguiendo. Somos conscientes de que no podemos limitar el período de adaptación a un mes y medio, y que es un proceso que se puede alargar.

En el grupo de tres años iniciamos un camino con los niños y con sus familias. Es un primer paso dentro de la escuela y es necesario que sea un paso seguro, tranquilo, agradable y que goce de la confianza de todas las personas que estamos implicadas en él. ■

Bibliografía

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT: «Full de disposicions i actes administratius del Departament d'Ensenyament», DOGC, n.º 2218, 14 de junio de 1996.
 ANGELET, J., CLAVERIA, C. y GRÀCIA, C.: *Revista Connecta*, n.º 5, diciembre de 1991, Centre Pedagògic i de Recursos de Nou Barris.

Algunas reflexiones sobre la educación sexual y afectiva

La sexualidad es un componente más de nuestro equipaje en el momento de nacer. A medida que vamos quemando etapas de ese viaje que es la vida, esta faceta de nuestra condición humana, se desarrolla y evoluciona. Su trayectoria se verá afectada desde un principio por la influencia del medio educador más inmediato: la familia y la escuela. La labor educativa, intencionada o no, transmitirá también aquí connotaciones positivas y negativas, siendo estas últimas, las que darán lugar a las represiones que quizás nos acompañen, (conscientemente o de un modo agazapado), el resto de nuestra vida...

En cualquier caso, lo que debe prevalecer es, que la sexualidad y la manera de vivirla es un «faceta», que consigue unificar en uno el mundo físico con el emocional, y que ello influye indudablemente en la personalidad humana.

El conocimiento del cuerpo, el saberse considerar dentro de un género, el trabajo de la autoestima, la coeducación, etc., son conceptos que forman parte de lo que llamamos educación sexual. Son conceptos todos ellos, que bien pueden englobarse dentro del programa educativo de cualquier etapa, y por eso, la etapa infantil no debe ser excluida de este trabajo.

Asociar la educación sexual y afectiva sólo a los y las adolescentes es una concepción que debe desterrarse. Los fundamentos de las relaciones humanas y la manera de vivirlas se establecen ya durante la infancia. No hay que olvidar que la sexualidad y la afectividad es también una faceta de la personalidad que no hay que descuidar y que se trabaja en la escuela de manera global.

Silvia Vega

La educación sexual y afectiva en la etapa infantil

A veces, cuando oímos hablar de educación sexual nos imaginamos una aula llena de adolescentes, pero lo cierto es, que la adquisición de sensaciones y vivencias al respecto, se adquieren ya en una aula infantil, y por supuesto, en el entorno familiar.

Es en el nivel infantil, y más concretamente, en la escuela maternal, es donde mejor se observa que el aprendizaje se da de una manera globalizada, y que lo que llamamos «contenidos educativos» no son fáciles de desmembrar en asignaturas.

Bajo este punto de vista globalizador, se entiende que, por ejemplo, no dediquemos exclusivamente una hora del día a hablar con los más pequeños para incentivarles el lenguaje, sino que este, (y / o los diferentes tipos de comunicación), está presente durante todas y cada una de las actividades de la jornada.

Así, debe entenderse que la educación sexual y afectiva en los más pequeños, forma parte de esos aprendizajes que se realizan bajo un formato global. La educación sexual y afectiva es un apartado que no puede desvincularse del quehacer diario en una clase infantil.

Cuando acogemos a un niño o niña en nuestro regazo y lo acariciamos, por ejemplo, le transmitimos aceptación, ganas de ser tomado en brazos por el adulto; y con las caricias, le aportamos sensaciones placenteras que le dan más información sobre su cuerpo. Este es un ejemplo válido para



Afecto.

explicar porque sexualidad y afectividad van aquí unidos: enriquecemos su autoestima pues se siente querido, y unido a eso le estamos comportando el descubrimiento de su cuerpo y de una sensación positiva. (Otro ejemplo de que la sexualidad y la afectividad se nutren entre ellas, lo encontraríamos en el hecho de que una buena autoestima, permite a los individuos disponer de una seguridad personal y de una tranquilidad para la búsqueda y la aceptación del placer. Y ello repercute sin duda, en la evolución de cada individuo.)

En la escuela maternal, (primer ciclo de la educación infantil), por ejemplo, se utiliza mucho la metodología basada en la experimentación. El juego permite a niños y niñas descubrir el mundo, y por supuesto descubrirse a sí mismos y a sus semejantes. Así pues, por medio de juegos corporales y actividades de grupo, niños y niñas se adentran en el conocimiento y posterior aceptación del cuerpo y de los cuerpos, de las primeras sensaciones y de las diferencias corporales. Ese parece ser el primer eslabón de una larga cadena de contenidos...

La educación sexual y afectiva está presente en el trabajo diario de la escuela maternal, aunque no se recoja en la programación como un centro de interés. Se entiende que para muchos educadores y educadoras, su desarrollo se halla implícito en el trabajo globalizador.

Los que desconocen la tarea que se lleva a cabo dentro de las aulas infantiles, pueden pensar que los contenidos referidos al tema de la educación sexual y afectiva para esta temprana edad, se limitan al conocimiento de los nombres de los genitales y la constatación de la diferencia de estos para cada sexo.

Bastaría con decirles que la permisión del juego lúdico que tienen niños y niñas con sus genitales es una manera de ayudarles a conocer su cuerpo, y de no transmitirles un mensaje represor cargado de connotaciones negativas.

Permitir que un bebé chupe su pulgar y entender que lo hace porque le reporta una sensación agradable y tranquilizadora, es tan importante como permitir a una niña de dos años y medio, por ejemplo, explorar su vulva. No se trata de obligar, de crear una necesidad que no parte en realidad de esa niña, ni mucho menos, de marcarle la hora y el modo; es simplemente respetar esa experimentación y entenderla como tal. Las represiones fuera de tono, la palabra «no» si más argumento, (porque el argumento seguramente se pierde en nuestras propias represiones), transmiten a veces algo más que una negación, eso es lo que realmente debería preocuparnos.

El establecimiento de relaciones afectivas, la adquisición y mejora de la autoestima, la experimentación con el propio cuerpo, el descubrimiento de otros cuerpos y sus diferencias, la pertenencia al género, la posibilidad de tener educadores y educadoras, el aprendizaje en un contexto lo más



coeducador posible, la diferenciación de aquello que nos gusta de lo que no... etc., son algunas de las muchas cosas que se pueden trabajar en la escuela maternal.

Las relaciones afectivas y su vinculación con el comportamiento sexual

Cuando los niños y niñas son muy pequeños, el mundo se concentra en ellos mismos. Después, el ejercicio de la motricidad y la percepción sensorial les hará sentirse parte de ese mundo que los envuelve. El proceso experimentador les llevará a configurar la conciencia del «yo» como individuo y la conciencia del «yo y los otros».

Llegar a querer el «yo» y «los otros», llegar a quererse, es un objetivo cuya consecución se inicia en la más temprana edad, (para algunos individuos es una finalidad que dura casi toda la vida...). En la escuela maternal, por ejemplo, dar afecto, acoger a los niños cuando sus referentes paternos no están ahí para darles seguridad, demostrarles una valoración hacia ellos, posibilitarles actividades que les haga conocer sus cualidades, etc. son las primeras semillas que se siembran para que tenga lugar la posterior cosecha de la autoestima y el conocimiento de sus límites...

Estando inmersos en un grupo de niños y niñas les es más fácil establecer relaciones con otros, pero sin una seguridad afectiva previa eso parece inviable, no basta con estar *con* otros. En esta etapa es donde los educadores y educadoras tiene con los pequeños una relación afectiva más estrecha, que se inicia con una proximidad corporal. Lejos de tarimas, (que pueden existir en el espacio físico o en el que el ser humano establece virtualmente para protegerse de los demás), el educador y educadora tiene que estar a la altura de niños y niñas, acogerlo, y abrazarlo porque todo

ello forma parte de la comunicación que establece y de la naturaleza de los lazos afectivos que establecerán. La seguridad que niños y niñas adquieren da lugar a la manifestación de alegrías, tristeza, enfados, rechazo... una serie de emociones que no siempre se expresaran si no hay un trabajo previo entre adulto y menor.

El adulto es en la clase, y también fuera de ella, un modelo de conducta y de transmisión de valores constantes, (no olvidemos que la adquisición de los roles se realiza así, por ejemplo). La proximidad afectiva que establezcan los pequeños con nosotros, no estará determinada pero si influenciada, por nuestra propia manera de expresar las emociones, comportarnos ante un conflicto que provoca el pequeño, por nuestra tendencia a abrazar o más bien a poner distancia corporal, etc. De un modo consciente y de un modo camuflado hasta a nuestros ojos, estaremos marcando su conducta con nuestro comportamiento, a la vez que juzgaremos su conducta con nuestras valoraciones positivas y negativas.

Con el devenir del tiempo, todos los juicios de valor expresados por el adulto, bien por la palabra o por la represora mirada, por ejemplo, contri-



buirán a configurar la moralidad de los niños y niñas que se convertirán a su vez en adultos. Los refuerzos y las represiones se quedarán adheridas a los aprendizajes y a las sensaciones que fueron ligadas a ellos.

Es excesivo decir que las relaciones afectivas de la infancia y que el modo de vivirlas determinarán una futura sexualidad, pero desde luego pueden llegar a condicionarla.

De la misma manera que las preocupaciones provocan falta de sueño o trastornos del apetito, por citar algún ejemplo, en algunas personas, las cuentas pendientes en las relaciones afectivas, (cuyos orígenes pueden perderse en la infancia), se manifiestan en el plano de la sexualidad. El concepto de la sexualidad, el modo de relacionarse afectiva y sexualmente, el modo de vivir esta faceta que no puede excluirse de la personalidad humana... no puede desligarse de toda la evolución personal y del contexto afectivo en que crecimos.

De la misma manera que el establecimiento de relaciones sociales parece partir del conocimiento de unos mismo, la vivencia de una sexualidad plena parece tener que partir primero de todo un engranaje de sensaciones que tienen su origen en la autoestima: la primera satisfacción. ■



Del dicho al hecho...

Cómo los Parlamentos de Euskadi y Cataluña se pronuncian

Cuando la Administración desconecta. El 0-6 en Euskadi

En el País Vasco llevamos 15 años con el 2º ciclo de E.I. totalmente escolarizado. A partir de la LOGSE se han confeccionado los mapas escolares y prácticamente se puede decir que es un ciclo concluido desde el punto de vista de la ordenación y financiación.

La realidad del 1º ciclo es bien diferente. Tenemos a nuestro Departamento satisfecho porque según presumen están escolarizando a muchos niños y niñas de 2 años. Dicho así cualquier persona no puesta en el tema les daría la razón, porque la información a primera vista vende, no hay duda y los datos cantan, hoy en día está escolarizado el 85% de las criaturas de 2 años. Pero lo que ocurre con este ciclo es mucho más duro y sangrante, algo que hábilmente tratan de ocultar.

No existe política de escolarizar el primer ciclo. Se ha escolarizado a pesar del Departamento por lo que la misma es fruto de su no intervención, incurriendo en la ilegalidad de romper los ciclos marcados por la Ley y teniendo que actuar sobre hechos consumados perfectamente permitidos y apoyados por los sindicatos y FAPAS, con lo cual, lejos de exculparlos, los convierten en responsables de las consecuencias que este hecho está acarreando.

Las consecuencias son de diferente índole. Por una parte, están sus propias escuelas, con innumerables problemas organizativos, curriculares, profesionales, etc., que se han originado y que están tratando de paliar sobre

la marcha, a costa –como siempre– de muchas criaturas que han pagado la factura de la inexperiencia. Y, por otra, el colectivo de EE.II. 0-3, por lo que está suponiendo de entierro (¿calculado?) de las mismas, pioneras en materia de educación infantil, impulsoras de una Ley de Educación para la etapa infantil y, por si fuera poco, colectivo que se ha mantenido por el compromiso –muchas veces militante, ya que la Administración poco ha respondido a esta necesidad– de muchas familias y trabajadoras durante estos últimos 30 años.

Las EE.II. 0-3 no han encontrado hueco alguno dentro del Departamento. La LOGSE, ese marco que todos y todas las que hemos luchado por ella pensábamos iba a servir para dignificar nuestro trabajo de años, está sirviendo en este momento para acabar con lo que históricamente se ha tejido: un ciclo 0-3 de calidad, que responde a la demanda de muchas familias necesitadas de este tipo de servicio educativo. La Administración está siendo hábil en eliminar competencias laborales, empezar de cero, como si nada se hubiera hecho y no hacer ni tan siquiera mejor de lo que se ha venido haciendo hasta ahora. Si la Administración no cambia su política va a ser un auténtico fraude para muchos pero también para el colectivo que más ha impulsado esta regulación.

De momento no está en los planes del Departamento de Educación el absorber los centros de educación infantil históricos (llamémoslos así), a pesar de que esta exigencia de la Coordinadora de EE.II. esté apoyada por todos los sindicatos y movimientos sociales relacionados con la educa-

ción. No se prevé absorción y las subvenciones existentes, lejos de aumentar, disminuyen, dejando al colectivo en una situación de precariedad extrema.

Urgen actuaciones. Actuaciones que permitan seguir existiendo las escuelas que funcionan a la vez que se extienda la oferta de manera planificada. La Administración educativa hace oídos sordos a la demanda de planificación del 1^{er} ciclo formulada por todos los afectados: sus propias escuelas, las EE.II. ajenas al Departamento, las AA.PP. y los sindicatos; es algo que está pendiente.

La solución pasa por la planificación de toda la etapa infantil 0-6, por el respeto de los dos ciclos completos, por la integración de lo que existe del 0-3 en la red educativa, por la política de financiación que garantice una plaza escolar a todo el que lo demande y también por la confección de mapas escolares. Son muchas cosas habiendo andado tan poco en estos años de reforma. Veremos cómo se casan el final del trayecto de la LOGSE con el comienzo de andadura del nuevo Gobierno. De momento, nosotros, los de siempre, seguimos trillando el camino para preparar un futuro mejor.

Acontecimientos a fecha de abril de 1999

El Parlamento Vasco, atendiendo una interpelación parlamentaria del PSE/EE acuerda crear una comisión para realizar un diagnóstico de la realidad del 0-3 para finales del presente año, con actuaciones para el curso 2000-01. Por otra parte hay una demanda de todos los grupos parlamentarios al Consejero de Educación para que realice un esfuerzo extraordinario al objeto de paliar la crítica situación económica a la que se ha abocado al sector en Gipúzkoa.

Creemos que todo ello es el resultado del continuo esfuerzo llevado a cabo por la Coordinadora y los sindicatos con el apoyo de tantos grupos solidarios como hemos tenido. Valoramos muy positivamente el hecho de que se haya tratado por primera vez este tema en el Parlamento; también el que se adopten medidas extraordinarias de financiación, pero no debemos abandonarnos. Visto lo visto hasta el presente, este hecho no es más que una pequeña luz en este camino tan ciego que hemos recorrido. Una luz que en lugar de ayudarnos a andar más tranquilos deberá servir para no dormirnos en las mieles de las promesas. Comenzamos una etapa nue-

va, probablemente tan costosa como la anterior, posiblemente tan dificultosa y seguramente tan necesitada de nuestra intervención para que este ciclo no pierda su razón de ser. ¿Es el final del autismo político? ¿Es el comienzo del entendimiento? A los hechos nos remitiremos.

Izaskun Madariaga

El 0-6 en el debate general sobre política educativa en el Parlamento de Cataluña

Los días 25 y 26 de febrero se celebró en el Parlamento de Cataluña el primer debate general sobre política educativa. Dos razones nos llevan a tratar el tema desde la perspectiva de la educación infantil:

- La primera, la importancia que tiene para Cataluña el hecho de que, finalmente, después de dieciocho años de autogobierno y de transferencias educativas, se haga un debate general sobre política educativa, cuando el mismo consejero, al inicio, preocupado por su intervención, hacía valer que «el hecho de la educación ha sido siempre decisivo dentro de la política y la sociedad catalanas».
- La segunda, menos importante, pero para nosotros muy significativa, el impacto mediático que tuvo el golpe de efecto de comprometerse a crear 30.000 nuevas plazas de escuela 0-3.

Ambas razones justifican el tratamiento del tema. Lo haremos centrándonos en todo lo que directamente está relacionado con la educación infantil, conscientes de que ésta no queda al margen de las grandes cuestiones que aparecieron en el debate: la financiación, la autonomía de los centros, las regulaciones, etc.

- El tanto por ciento del PIB que reclama la educación en Cataluña para acercarse a la media europea.
- La necesaria autonomía de los centros, lejos, sin embargo, de haber de admitir un único modelo cerrado, gerencial y jerárquico; la deseable descentralización de la gestión del sistema educativo a los ayuntamientos.
- La imprescindible regulación de plantillas, ratios, horarios, de manera que favorezcan la mejora de la calidad educativa y permitan una flexibilización de los grupos, en lugar de reducir las horas de trabajo con niños.
- La reclamada evaluación, pero sin aislarse en los niveles o aspectos dis-

cutiblemente cualitativos, y tratando el conjunto del sistema con el compromiso de introducir cambios constructivos para mejorar.

- La eterna dicotomía entre escuela pública y escuela privada explicada sólo como resultado o voluntad de la sociedad catalana, sin considerar que es el resultado del abandono en que está inmerso el país en temas de educación.
- La tan apreciada formación, de la cual sólo nos ofrecen cifras, cuando lo necesario es profundizar en sus contenidos, los cuales, por lo menos en educación infantil, han sido desafortunados.

Son tantas las cuestiones que se apuntaron durante las cerca de diez horas de debate, y tanta la trascendencia de la orientación que pueda aplicarse para el conjunto de la escuela de Cataluña, que os invitamos a conocer la transcripción completa de las sesiones (*Diari de Sessions*, serie P, núm. 110, de 26 de febrero de 1999). Podéis encontrarlas en www.parlamentcat.es/pub_frds.htm.

Desde nuestro punto de vista son muchos los interrogantes sobre la realidad de la educación infantil en Cataluña. *Tanto como el que más celebramos el compromiso de las 30.000 nuevas plazas*. Pero, además de cuándo y de quién o quienes se puedan hacer responsables, nos preocupa el cómo. La calidad, que para nosotros tiene una doble perspectiva:

- La de responder a los niños de estas edades en organización y estructura institucional, en planteamiento psicopedagógico, condiciones físicas, ratios, formación del personal, relación y participación de las familias, todo ello lejos del estereotipo de pensar que sólo son diferentes por edad o tamaño.
- Y la otra perspectiva, la de saber responder de manera justa a las diferentes realidades sociales, laborales y familiares de Cataluña.

Aquí es donde es preciso ser flexible y saber combinar aquello que tanto cuesta al sistema educativo, no sabemos si por sistema o por educativo, ser diverso y coherente a la vez.

¿Y el 3-6?

Para nosotros es tanto o más preocupante la situación del 3-6, que en todo el debate quedó diluido inmerso en las cifras y las acciones de la escuela primaria. Sólo la referencia de si es necesario que sea gratuito en la es-

cuela privada concertada y el orgullo de tener todos los niños de 3 a 6 años escolarizados.

Todo el mundo sabe que desde estas páginas se ha defendido y argumentado la necesidad de completar el ciclo 3-6 en las escuelas y, fundamentalmente, por dos razones importantes desde nuestro punto de vista.

La primera, y en este caso la más importante, recuperar el 3-6, el *parvulario*, esta escuela diferente que tan bien nos explicaba Liliane Lurçat y que tan buenos ejemplos había tenido en el país durante los años treinta y en la recuperación de la renovación pedagógica.. Pensábamos ingenuamente que la entrada generalizada de los niños de tres años ayudaría en esta imprescindible recuperación de identidad de una institución ajustada a las necesidades y derechos de los niños y niñas estas edades, que están muy lejos de la inercia escolarizadora, EGBizadora o preescolarizadora, que la Ley Villar Palasí había impuesto. Pero percibimos que no ha sido así, que el 3-6 no ha conseguido ni pedagógicamente, ni socialmente, ni políticamente identidad propia y que está diluyéndose en la primaria., tanto cualitativamente como conceptualmente.

La segunda es la posibilidad de generalizar la oferta de escolarización de todos los niños de tres años y a la vez permitir ampliar la oferta para los de 0 a 3 años, pero ésta no siempre ha estado acompañada con la planificación necesaria y el análisis presupuestario correspondiente, con la valoración exclusiva de los costos sin la valoración correspondiente de los beneficios sociales. Y ahora, en esta manera de proceder unidireccional, se prioriza aportar financiación pública al 3-6 privado.

Por lo tanto, después de este importante debate no podemos hacer otra cosa que estar preocupados. Consideramos que, en educación infantil, la educación de los niños y niñas de 0 a 6 años en Cataluña ha de hacer un cambio profundo, sobre todo conceptual, y sin duda también de planificación y financiación.

Porque la cosa es que, esté donde esté un niño de estas edades, se le respete por lo que es, con sus posibilidades y potencialidades infinitas, sin reduccionismos pasados de moda. Como dijo el consejero repetidamente a lo largo del debate, nuestra voluntad es hablar sobre ello, seguir hablando, para que los compromisos lleguen a convertirse en realidad.

Marta Ferrer

Editar de manera regular la colección «Temas de infancia?»

Una colección que se propone desarrollar:

- una combinación y valoración de la práctica y la teoría
- un pensamiento y acción coherente de la educación de 0 a 6 años
- un reflejo de realidades desde el ámbito más local hasta el internacional

Una colección que ha de servir para:

- difundir **experiencias**
- tener **incidencia en la sociedad**
- jugar un papel importante en la **formación** inicial y continua

Nos proponemos un ritmo de publicación de tres títulos al año, que aparecerán en abril, julio y diciembre.

Posibles títulos para el 2000:

Malaguzzi y la educación infantil en Reggio Emilia

L. Malaguzzi

Descubrir jugando

T. Majem y P. Ódena

La plástica: un proceso de diálogos y situaciones

E. Bosch, M. Nicolás, C. Cols, Ll. Vallbé, G. Vila, S. Sans

Precio estimativo de los tres números anuales: 4.428 PTA

Precio de suscripción (para el año 2000):

- para el **no suscriptor de Infancia**: 3.099
(gastos de envío: 460) TOTAL: 3.559 PTA
- para el **suscriptor de Infancia**: 2.214
(gastos de envío: 460) TOTAL: 2.674 PTA

¿Te parece interesante este proyecto? SI NO

¿Por qué?

¿Te parecen interesantes los títulos para el 2000? SI NO

¿Por qué?

¿Hay algún tema que te gustaría que fuera abordado?

¿Hay algún autor del que querías que pudiésemos publicar algún tema?

¿Te interesaría suscribirte a la colección «Temas de infancia», en las condiciones propuestas? SI NO

Nombre y apellidos:

Dirección:

Teléfono:

INFANCIA

Av. Drassanes, 3. 08001 Barcelona Tel.: 93 481 73 81 Fax: 93 301 75 50

Un balance desigual de responsabilidades

Introducción

Antes de empezar, me gustaría daros tres razones por las que mi contribución será más de reflexión que de hechos:

1. El hecho de observar la evolución de cada país da como resultado una imagen vaga de la realidad. En un discurso corto, es difícil ofrecer una visión global de lo que hacen los habitantes de un país. Se corre el riesgo de presentar una caricatura de su entorno cultural y social. Por ejemplo, el tópico popular presenta a Holanda llena de molinos y de zuecos de madera. De hecho, los molinos y los zuecos simbolizan la lucha contra las fuerzas del agua, ya que la mayor parte de su territorio queda por debajo del nivel del mar.

A fin de entender el porqué y cómo se han desarrollado los servicios de atención y educación, hay que echar una ojeada a sus funciones desde una perspectiva histórica. Cada uno de los sistemas de servicios para la infancia que expondré suelen estar condicionados por su contexto social, cultural e histórico.

Del mismo modo, la historia social y cultural holandesa determina la forma y los contenidos políticos de dichos servicios. Diciéndolo de un

La realidad actual de la atención y educación de los niños de 0 a 4 años en Holanda es fruto de diversas influencias como, por ejemplo, la manera de entender el concepto de maternidad o el papel de los grupos feministas. Durante mucho tiempo las escuelas 0-3 han estado mal vistas, entendidas como la última solución, pero en la actualidad está creciendo el interés por articular una nueva forma de atención. Queda por responder qué orientación ha de tener dicha atención en una cultura en la que se considera que la educación constituye una responsabilidad exclusiva de los padres.

Lisbeth Pot

modo sencillo, se podría afirmar que cada país tiene los servicios de infancia que se merece.

2. Cualquier reflexión sobre el desarrollo de estos servicios está muy influenciada por la subjetividad del observador. El tema de la atención a la infancia está muy relacionado con mi propia historia personal, de más de veinticinco años en este campo. Por tanto, aun constituyendo la opinión de una experta, inevitablemente presenta una imagen de la realidad desde un solo punto de vista.
3. La presentación de este punto de vista no sólo debería complacer a los lectores, sino que el autor también debería gozar mientras lo escribe. Por tanto, no me centraré en los hechos y en datos estadísticos, sino más bien en las razones subyacentes, y por este motivo titulo mi artículo «un balance desigual de responsabilidades».

Aquellos que se interesen por los datos y los gráficos, y por un enfoque más amplio sobre la atención y educación en Holanda, pueden consultar los informes de la Red de Atención a la Infancia y el capítulo que he escrito en el libro que acaba de publicar Paul Chapman, *Las mujeres y el mercado laboral europeo*.

Atención y educación: dos conceptos separados

Hasta hace poco, las escuelas 0-3 no han sido demasiado populares en Holanda. A diferencia de las escuelas 3-6, que a partir de 1945 han pasado a constituir un servicio universal para niños de cuatro y cinco años, a las escuelas 0-3 les ha costado mucho trabajo encontrar un apoyo político y público.

Se toleran como el lugar en donde los padres que trabajan pueden dejar

a sus hijos, pero distan mucho de estar consideradas beneficiosas para los niños desde el punto de vista pedagógico.

Una de las principales razones de esta ausencia de consideración es el hecho de que se cuestione la necesidad de una función educativa más amplia para los niños. Su tradición de servicios para madres que lo necesitan, porque han de trabajar para aportar un sueldo al hogar, continúa perjudicando su planteamiento.

El concepto holandés de maternidad

Como sucede en otros países occidentales, especialmente en aquellos con una fuerte tendencia angloamericana, los estudios que llevaron a cabo Spitz y Bowlby, finalizada la segunda guerra mundial, sobre los niños abandonados durante todo el día en centros, constituyeron una prueba concluyente, también en Holanda, en contra de las escuelas 0-3 (Singer, 1989). Este hecho fue muy sorprendente en un país en el que, en aquella época, no había demasiada necesidad de instituciones de atención a la infancia. Se daba por supuesto que las mujeres con hijos pequeños no tenían que trabajar antes de que los niños fuesen a la escuela 3-6, e incluso en este caso debían hacerlo durante unas pocas horas en trabajos eventuales.

Tal como han demostrado diversos estudios, la imagen de la madre en casa, dedicada al cuidado de sus hijos y atendiéndolos personalmente, está fuertemente arraigada en la tradición de la cultura holandesa burguesa (Pott-Buter, 1993). Una madre que permanecía en casa era una realidad cultural, una manifestación de la civilización holandesa, e incluso se veía beneficiada por el concurso de medidas sociales y financieras (Bruyn-Hundt, 1988). Las madres que tenían que trabajar porque eran solteras, carecían de recursos o por otras circunstancias menos «ideales», casi nunca utilizaban los servicios de atención a la infancia. Y ello no sólo porque casi no existían dichos servicios —en 1965, en el país había solamente treinta escuelas 0-3—, sino porque preferían dejar a sus hijos con algún pariente o contratar algún canguro. Esta costumbre duró hasta los años setenta, en los que las madres con niños pequeños empezaron a escalar posiciones en el mercado laboral (Van Rijswijk-Crerckx, 1981).

Incluso en la actualidad, los padres prefieren que sus hijos vivan el máximo tiempo posible en un ambiente hogareño, tal como lo reflejan los valores que proclaman respecto de la familia.



Grupos de juego: la maternidad responsable

Sea como sea, la modernización de la posguerra y la urbanización han ido imponiendo nuevas tendencias y necesidades en las familias con hijos pequeños. Los niños que aún eran demasiado pequeños para ir a la escuela tenían muy pocas oportunidades de jugar al aire libre de un modo seguro. Las madres buscaban fórmulas para que sus hijos pudiesen encontrarse con otros niños en lugares seguros y estimulantes. Algunas mujeres holandesas conocían la práctica de los grupos de juego de Estados Unidos, e introdujeron su concepto como una solución para los niños de dos y tres años.

En los años setenta, los grupos de juego crecieron como hongos por todo el país, respondiendo a iniciativas voluntarias. En un principio, la gente casi ni los aceptaba, porque tenían la impresión de que las madres que enviaban a sus hijos a jugar en grupos eran egoístas e irresponsables. Hasta el propio personal que trabajaba en las escuelas infantiles y también otros expertos cuestionaban la calidad y la profesionalidad de esta iniciativa, y dudaban de la utilidad de sus funciones respecto a la infancia. Sólo con el tiempo, y centrándose en los niños, los grupos de juego se fueron aceptando como lugar de socialización antes de que los niños ingresaran en la escuela 3-6.

Por este motivo, la historia de los grupos de juego en Holanda muestra que, en un principio, los que los iniciaron consideraban que las madres eran las principales beneficiadas, pero después se dieron cuenta de que también podían ser buenos para los niños (Croker y Pot, 1987).



El éxito del movimiento de los grupos de juego no puede entenderse sin hacer referencia al ideal de maternidad que tiene la sociedad holandesa. A lo largo del tiempo, el hecho de ofrecer a los más pequeños la oportunidad de desarrollarse, de crecer socialmente y de prepararse para la escuela ha sido una buena prueba de la utilidad de los grupos de juego. Las autoridades locales se convencieron de que estos grupos eran beneficiosos y subvencionaron parte de sus costos.

El movimiento de las mujeres

Al mismo tiempo, a finales de los años sesenta y comienzos de los setenta, la primera oleada del movimiento femenino recorrió todo el país. La atención a los hijos de las madres que querían encontrar un trabajo fue uno de los eslóganes de los primeros grupos feministas que luchaban por la igualdad de oportunidades. Soy de la opinión de que, en otros lugares, durante los años sesenta y setenta, el movimiento feminista y el de la atención a la infancia se desarrollaron por separado (Pot, 1990). Un número creciente de mujeres con hijos pequeños se involucraron en el movimiento de los grupos de juego, y de este modo dieron un nuevo sentido a sus vidas. El movimiento feminista se fue radicalizando y se hizo más atractivo para las mujeres jóvenes e intelectuales sin hijos. Las campañas en favor del aborto libre y de los derechos sexuales adquirieron una mayor popularidad que el tema del trabajo y la atención a la infancia. El movimiento para la atención a la infancia se limitaba a los padres (especialmente a las madres), a los trabajadores de los servicios y a los expertos. Eran activos en las grandes ciudades, en las que había más mujeres que trabajaban. Se empezó a discutir sobre la «buena maternidad» de un modo contundente y hasta las feministas se cuestionaron la necesidad de los servicios de atención a la infancia. Las mujeres no tenían que dejar a sus hijos a grupos de educadores porque la maternidad era del dominio y responsabilidad del sexo femenino. La fuerte cultura de la responsabilidad de las mujeres respecto del bienestar de sus hijos obstaculizaba en gran manera el desarrollo de la atención a la infancia como entorno pedagógico. Las mujeres preferían compartir las responsabilidades con sus compañeros antes que hacerlo con profesionales, por muy bien preparados que éstos estuviesen (Van Dijke, *et al.*, 1994). Esto nos lleva a com-

probar cuán individualista es la cultura holandesa y hasta qué punto defien-
de que cada individuo es quien debe cuidarse de todo cuanto hace.

Hasta los años ochenta, el debate no estaba tan centrado en los niños
como en la cuestión de que las mujeres con niños pequeños pudieran tra-
bajar. Sin embargo, la situación se complicó con motivo de la crisis econó-
mica de principios de los ochenta, cuando se inició un debate social que
pretendía desanimar a las familias que tenían dos sueldos, ya que ello
podría perjudicar a las que sólo poseían uno. De este modo, se desmotiva-
ba directamente a las mujeres que deseaban trabajar.

En la discusión del «individualismo», se acuñó la imagen de que las mu-
jeres que trabajaban y dejaban a sus hijos en las escuelas 0-3 subvenciona-
das con dinero público eran unas egoístas. En cambio, no se las culpaba
tanto si tenían algún pariente en casa o si contrataban los servicios de can-
gueros para que se hicieran cargo de sus hijos.

Hasta ahora, la perspectiva centrada en la madre en la lucha a favor de la
atención de la infancia no ha sido sustituida por argumentos que demuestran
los efectos positivos de ésta en los niños, aunque existen estudios que han de-
mostrado que no hay efectos negativos (Singer, 1993). La cuestión que se es-
conde detrás de todo esto es la de quién es el responsable de la educación de
los niños. La educación está considerada como una labor familiar. La trans-
misión de la cultura y sus símbolos empieza con los padres en el hogar y, en
la práctica, acaba siendo únicamente una responsabilidad de las madres.

La atención a la infancia como instrumento

En Holanda, en la actualidad se acepta que las mujeres puedan trabajar, gra-
cias a la política de igualdad de oportunidades puesta en marcha en los años
ochenta. De todos modos, la mayoría de las madres intentan compaginar su
vida laboral con el cuidado de sus hijos, y llevan a cabo trabajos de media
jornada. Los niños asisten a las escuela 0-3 durante un máximo de tres días
semanales. A pesar de que aproximadamente un 11 % de los niños tienen
acceso a las escuelas 0-3, predomina la atención familiar o bajo el cuidado de
cangueros en el ámbito del hogar. Se han aceptado las funciones de los servi-
cios de atención a la infancia y se consideran como la «segunda mejor alter-
nativa» después de la atención familiar llevada a cabo dentro del hogar. Sin
embargo, a pesar de ello, la transmisión de educación y cultura sigue siendo

una responsabilidad principal de los padres. Por lo tanto, la organización y el
control de la calidad de la atención a la infancia están pensados de cara a los
padres, como clientes de un servicio que ofrece atención mientras ellos tra-
bajan. Según esta perspectiva, la «educación» se reserva a la familia.

La idea de dejar la principal responsabilidad de la educación en manos
de los padres, hasta cuando los niños reciben educación de las escuelas 0-
3, o bien de sus abuelos o cangueros, no deja de ser paradójica: demuestra
una fuerte reserva por parte de la sociedad holandesa a considerar a los
niños como unos ciudadanos normales.

Estrategias para una nueva perspectiva

Conviene adoptar una serie de estrategias para convencer a los padres, polí-
ticos, expertos y otras personas de los beneficios de la atención a la infancia.
Esto no será una tarea fácil, a pesar de que la atención a la infancia en
Holanda ha conseguido ocupar un lugar importante dentro del mercado.
Los ejemplos de buena práctica pueden ayudar, y por este motivo el años
próximo llevaremos a cabo la exposición en Reggio Emilia; sin embargo,
con esto no basta. Quizá la clave esté en ser pacientes y esperar a que los pa-
dres lo descubran por sí mismos. De todos modos, querría encontrar una
respuesta a cómo se pueden aunar educación y atención en una perspectiva
de mercado, en una cultura en la que la educación está considerada una res-
ponsabilidad exclusiva de los padres. ■

Bibliografía

- BRUYN-HUNDT, M.: *Vrouwen op de arbeidsmarkt. Nederlandse situatie in de jaren tachtig en negen-
tig*, Utrecht, 1988.
- CLERKX, L.E., y E.M. POT: *Lieve oppas gevraagd? Kinderopvang in Nederland door de jaren heen*,
Oosterbeek, 1987.
- POT, E.M.: «Vrouwenbeweging en kinderopvang: een ambivalent koppel», en W.
Dorsman, y M. Goudt (eds.), *Vrouwen en politieke strategieën*, Leiden, 1990, pp. 37-49.
- POTT-BUTER, H.A.: *Facts an Fairy Tales about Female Labour, Family and Fertility. A seven-
country Comparison, 1850-1990*, Amsterdam, 1993.
- SINGER, E.: *Child-care and psychology of Development*, Londres, Roudledge, 1992.
- : *Kinderopvang: goed of slecht?*, Utrecht, 1993.
- VAN DIJKE, A., TERPSTRA, L., y HERMANN, J.: *Ouders over kinderopvang. Een onderzoek naar
meningen, ervaringen, wensen en keuzen van mannen en vrouwen*, Amsterdam, 1994.
- VAN RIJSWIJK-CRERKX, L.E.: *Moeders, kinderen en kinderopvang*, Nimega, 1981.

Los celos

Dinámica de los celos

El estado de celos se caracteriza por una serie de sentimientos depresivos: tristeza, abatimiento, debilidad moral, e incluso física, en relación con la pérdida—real o supuesta— del amor de la persona querida; sentimientos de humillación y rabia por la pérdida que se ha sufrido, y sentimientos de hostilidad y odio hacia el responsable de dicha pérdida, que aparece a los ojos del celoso como un rival. La simplicidad de este esquema se supera añadiendo que los sentimientos de odio y de hostilidad también se dirigen hacia la persona objeto de amor; y, del mismo modo, se admira y envidia a la vez al rival

Los celos constituyen un conjunto de sentimientos relacionados con una situación de rivalidad en la que el individuo siente amenazada la posesión de algo psicológicamente esencial para conservar la confianza y la seguridad en sí mismo, especialmente el amor de sus padres, de su cónyuge o de sus hijos, es decir, de las personas afectivamente más próximas. Los celos constituyen un estado afectivo completamente normal, que todos hemos sufrido en algún momento de nuestra vida, y así se suelen considerar socialmente. En general, cuando hablamos de celos nos referimos a los celos infantiles o a los amorosos, tanto desde un punto de vista popular y literario como médico. Así, decimos que la niña o el niño están celosos de alguno de sus progenitores; y, del mismo modo, decimos que el hombre o la mujer están celosos de su cónyuge. Aquí nos centraremos en los celos del niño como situación primeriza y experiencia tipo de futuras situaciones celotípicas.

consiste en confundirse con la persona envidiada. Y en este sentido algunos niños pueden asumir realmente en su fantasía el papel de la madre, y confundirse con ella. La envidia que sienten ha-

Antònia Grimalt

odiado por haber conseguido lo que el sujeto celoso deseaba.

Celos y envidia

Ambos son sentimientos complejos, y comparten una serie de características que pueden llevar a confusión, y que, tanto en la realidad cotidiana como en la clínica psicológica, actúan de manera paralela, complicando en ocasiones su detección, clarificación y clasificación. Una defensa contra la envidia

cia su madre puede ser tan intensa que incluso es posible que casi no puedan tolerar el hecho de ser pequeños. Ana pasó por una de estas etapas, en la que solía decir, con expresión de tristeza: «Yo no quiero ser Ana». Cuando hablaba de su hermanita decía «mi bebé», de una manera que revelaba sin ninguna duda que no se refería a ella como a su hermana pequeña, sino que momentáneamente creía ser su madre.

Los celos tienen siempre un trasfondo psicológico de avidez, de deseo de posesión, y constituyen la expresión de un conflicto entre querer y tener (en exclusividad). Por ello, con frecuencia se confunden con otro sentimiento, la envidia, que también expresa el mismo conflicto fundamental sobre el mismo trasfondo. En este sentido, hay que decir que quien está celoso lo está de lo que tiene, y siente celos de aquel que amenaza esta posesión. La persona que siente envidia, en cambio, la siente por lo que ella no tiene pero sí posee otra persona. En la envidia encontramos también los tres sentimientos característicos de los celos: depresión, humillación y odio. Podríamos decir que en los celos predominan generalmente la depresión y

la humillación, mientras que la envidia se halla básicamente dominada por el odio hacia lo que otro posee. Por tanto, se podría considerar la envidia como un sentimiento más primitivo y destructor, que implica una relación de dos sin que intervenga un tercero, mientras que los celos se hallarían más ligados al amor, y al miedo de perderlo por la intervención de un tercero. La envidia no requiere una relación amorosa previa, haciéndose presente en función de la posesión de objetos y bienes materiales antes que en función del amor de las personas.

¿Por qué decimos que los celos son normales?

Aunque comportan una parte de sufrimiento, los celos, si no resultan excesivos y se pueden tolerar, constituyen un estímulo para desarrollar nuevos progresos, así como para avanzar en la trascendente capacidad de aceptar las separaciones de la madre y en la propia evolución del individuo. En este sentido, a veces dan lugar a situaciones divertidas, como en el caso de Mariona, quien, cuando tenía catorce meses, encontró a su madre y a su hermano de tres años haciendo ejercicios de gimnasia. No pudo resistir la tentación de unirse a ellos. Hizo que su madre se tumbara en el suelo, se apoyó sobre su pecho, tomó impulso y logró ponerse de pie sin ayuda de nadie por primera vez. Cuando todos aplaudieron y ella vio que era el centro de atención, sonrió complacida. Para sintetizar, podemos decir que los celos se pueden considerar «habituales» o corrientes cuando permiten al niño «seguir viviendo»; es decir, cuando no llegan a perturbar a fondo su vida.

Esto significa que, aunque este celoso y lo pase mal, puede soportarlo sin desorganizarse, y ello le puede llevar a desarrollar habilidades propias y a progresar para ser valorado, en un contexto de rivalidad saludable.

En los adultos puede llegar a tener mucha fuerza la fantasía de que idealmente se debería ahorrar cualquier tipo de sufrimiento. Nos imaginamos que el niño no habría de sufrir en absoluto, que deberíamos poder evitarle cualquier tipo de malestar y de dolor —lo que generalmente se entiende como sobreprotección del niño—, con la buena intención de que el bebé primero, y el niño después, no reciba impactos que le paralicen ni detengan su crecimiento y su evolución. Esto proviene de la idea de entender todo tipo de sufrimiento como inadecuado, inútil y contraproducente. Cabría aclarar y diferenciar el sufrimiento evitable del sufrimiento inevitable que acompaña a toda experiencia personal. La única manera de ahorrar estos padecimientos concomitantes a toda experiencia sería ahorrar la propia experiencia, lo cual quiere decir que se priva al niño de una serie de enriquecedoras oportunidades de experimentar la realidad, así como de estímulos muy vigorosos para crecer y progresar. Eso no quiere decir que se le tenga que dejar solo; bien al contrario: debería poder experimentar esta realidad en condiciones controladas, y, por tanto, habríamos de hallar el difícil equilibrio entre permitir que el niño tenga su propia experiencia y cuidar de que esta aventura personal —la aventura que para el niño significa probar y probarse ante el mundo y la realidad por conocer— no resulte insuperable y, en consecuencia, intolerable. Esto implica por parte de

los padres una tarea de observación y contención que no siempre resulta fácil. La contención de los propios estados emocionales requiere no confundir lo que un niño puede sentir con lo que sus padres le pueden atribuir en función de



Los celos se encuentran ligados al amor y al miedo a perderlo por la intervención de un tercero. Aunque ello supone una parte de sufrimiento, puede servir de estímulo.



sus propias vivencias, y ello supone observar cómo reacciona el niño en lugar de anticipar su reacción. Para los padres es inevitable la incertidumbre sobre lo que puede resultar intolerable para el niño o para ellos mismos, que se halla estrechamente relacionada (como decíamos antes) con la manera en que han vivido, en su propia infancia, las situaciones de crecimiento, cambio, celos, etc.

Así, frente a situaciones como la que ahora nos ocupa, los celos, el niño necesariamente se verá abordado por toda una serie de sentimientos (ya mencionados), que le afectan en diferentes medidas y que producirán diversos grados de malestar, dolor y sufrimiento. Si en esta situación se le ofrece al niño el espacio y el tiempo necesarios —es decir, si los padres pueden acogerlo y contenerlo con paciencia, tolerancia, afecto, etc.—, ayudarán al crecimiento, progreso y maduración del niño, que saldrá fortalecido de esta experiencia. Cuando, por cualquier circunstancia, las cosas no se pueden organizar de la manera adecuada y el niño sufre la situación de forma traumática, se puede esperar que este período deje consecuencias en el niño, sean o no visibles.

Para ayudarnos a pensar sobre lo que nos cuestionamos en este apartado (la normalidad de los celos) podemos orientar nuestra atención hacia la idea de que el niño pequeño y el cuidado materno forman conjuntamente una unidad, son inseparables. Esto significa que, cuando hablamos de un niño, hablamos necesariamente del cuidado materno (entendido como una función en la que queda incluido también el cuidado paterno, y no en el sentido estricto de las

atenciones que dispensa la madre biológica al hijo), sin el cual no existiría.

El trabajo evolutivo, dentro de los límites de lo que se considera un desarrollo normal, hará que progresivamente esta unidad se vaya separando, disociando, en el camino hacia la independencia (que implica un tipo de dependencia madura, progresiva). En los dos primeros años de vida, el niño pequeño depende del cuidado materno, cuidado que se basa en la identificación emocional por parte de la madre antes que en la comprensión de lo que expresa, o puede expresar, verbalmente. Con la atención que le procura, la madre ayuda al niño pequeño a contener y dominar sus sentimientos de celos, complementando el yo en construcción del niño, fortaleciéndolo y fortaleciéndose.

Por todo esto podemos comprender lo difícil que puede resultar para un niño separarse, compartir; en definitiva, desprenderse de la atención y del cuidado maternos exclusivos que tanto necesita para su desarrollo y seguridad en unos momentos en los que todavía no puede valerse por sí mismo y siente amenazada su propia existencia. Así, el medio ambiente sustentador, compuesto por la atención y el cuidado maternos (que, como ya hemos dicho, incluyen los paternos), tiene por función principal la reducción al mínimo (que no la negación) de los peligros y las amenazas a su existencia.

Los celos hacia los progenitores

Son los que el niño vive en la relación con sus padres, cuando se siente excluido de dicha relación. Entre los primeros seis meses y el año de

vida aproximadamente, el niño establece una relación fundamental con la madre, que es quien le proporciona todas las atenciones y cuidados principales a todos los niveles: le alimenta, le da afecto y le proporciona seguridad. Hacia esta madre van dirigidos todos los impulsos, sean amorosos o agresivos. En consecuencia, durante los primeros meses de vida es casi su referente único y exclusivo.

Se puede entender, pues, lo que supondrá la aparición —en el sentido de percepción por parte del niño— de una figura que poco a poco se irá perfilando como alguien significativo e importante en relación con la madre: el padre. Así, un bebé de siete meses lloraba irritado y se enfadaba cada vez que veía a sus padres comiendo, sentados uno junto al otro. Vemos, pues, cómo se estructura una situación nueva para el niño, que será fuente de sufrimiento derivado de los celos. El niño pasa de tener una relación dual (e incluso, muy al principio de su vida, fusionada con la madre, sentida casi como unipersonal), exclusiva, posesiva, que le proporcionaba las condiciones necesarias para su desarrollo, exploración y descubrimiento progresivo del mundo, a organizarse en una relación triangular (rompiendo la ilusión de fusión con el otro, o sea, con la madre). Todo esto le aboca a una terrible experiencia de pérdida, distanciamiento, aniquilación, fragilidad... que significa desposeer para compartir, situándolo ante una realidad nueva para él (y, por tanto, poco ilusoria) de relaciones múltiples entre diferentes sujetos importantes en su vida. Pedro, de siete meses, se enfadaba cuando sus padres se sentaban juntos en el sofá a tomar tranquilamente una taza de

café. Los miraba con expresión seria y solemne, y seguía observándolos con atención durante un buen rato. Cuando los padres empezaban a reír y a conversar sin prestar atención a su presencia, gritaba con furia y no paraba hasta que su madre le cogía y le hablaba. Quizás —exclamaríamos empáticamente nosotros, observadores externos de esta situación— «es que Pedro se sentía excluido y abandonado», acercándonos así al sentir interior del niño, que se pregunta cómo es que sus padres tienen esta relación y atención entre ellos, y cómo es que él no participa plenamente de todos los aspectos de esta relación. Cuando el niño es pequeño resulta difícil que pueda expresar con palabras toda esta compleja trama de sentimientos que le inundan; pero eso no significa que no los tenga. Es habitual la sorpresa de los adultos ante las reacciones de carácter celoso que observan en el niño y que les pueden confundir y hacerles reaccionar con incredulidad. Pero una observación detenida hará ver que la expresión de este conflicto de celos se nos mostrará básicamente en el área del comportamiento cotidiano: con agresividad (pegando, mordiendo), apatía (no puede jugar), pesadillas, miedos diversos (a la oscuridad, por supuesto; pero también a quedarse solo, lejos de su madre, cuando antes era capaz de estar solo un buen rato), reaparición de conductas de etapas anteriores, etc.

El niño se ve sometido a toda una serie de sentimientos ambivalentes, que le confunden, le hacen sufrir, le hacen sentirse perdido, con miedo y angustia. Quiere a sus padres, y necesita de su cariño, pero a la vez está celoso de la relación que mantienen, que se intensifica con las fantasías que añade el niño y que pueden tener po-

co que ver con la realidad. Luisa, de tres años, sentía mucho cariño por su padre y por el hermano de éste, su tío, con quien tenía mucha relación, pues compartían el período de vacaciones. Un día Luisa anunció que, cuando fuera mayor, se casaría con él. Su padre se fingió ofendido, y le preguntó si no quería casarse con él. Entonces Luisa se volvió hacia su madre y le preguntó con expresión ansiosa: «¿A ti te importaría?». La batalla interna entre los impulsos de amor y los de odio producía en ella desagradables sentimientos de culpa.

Se puede pensar que esta es la relación típica a la que se puede remitir, como modelo, cualquiera de las otras situaciones de celos. Las nuevas situaciones tendrán como referente la experiencia, ya vivida y conocida, de los celos sentidos en relación a los padres.

En esencia, parece que todos podemos experimentar sentimientos parecidos ante situaciones que nos pueden remitir a la mencionada relación triangular representada por los padres y el hijo, que posteriormente se puede reeditar con la llegada de otros hermanos o con la incorporación a la escuela, donde el niño tendrá que compartir a la profesora y habrá de dejar el hogar conocido, donde se sentía seguro.

En definitiva, la experiencia de los celos supondrá el paso de la posesión a la relación.

Los celos entre hermanos

El nacimiento de un hermano se recibe con una mezcla de sentimientos contradictorios, conformando un conflicto psicológico que el niño afrontará y acaso resolverá con dificultades.

El niño teme la llegada del hermano, en quien verá un rival potencial, que acaparará la atención y los cuidados de la madre; y ese temor se verá aumentado por la ausencia de ésta a la hora de tener al bebé.

El nacimiento de un hermano se recibe con sentimientos contradictorios, que se resuelven dentro de un proceso de aprendizaje...



Muchas veces estos temores no se manifiestan claramente, pero una observación detenida de la conducta y de las reacciones del niño permite detectar el conflicto. La hostilidad hacia el hermano se manifiesta de diversas formas: desde la expresión verbal de los deseos agresivos hasta la agresión directa. A veces se manifiestan también de forma muy ambivalente, como en el caso de Juan, de tres años, quien, al decir de sus padres, «quiere tanto a su hermano que le abraza con tal fuerza que casi lo ahoga». Estas manifestaciones resultan más claras en los niños pequeños, aunque, como ya hemos dicho, su dificultad de expresión verbal hace que a veces nos sorprendan, o que puedan pasar más desapercibidos por la idea de que «son demasiado pequeños para darse cuenta». El niño mayor tiene más capacidad para inhibirlas o para disimularlas.

La convivencia de sentimientos contradictorios y simultáneos de amor y de odio provoca angustia y sentimientos de culpa. El rechazo de esa conducta agresiva por parte de los padres lleva al niño a reprimir estas reacciones, dirigiendo sus esfuerzos a incrementar los sentimientos amorosos, sometándose a las normas sociales enseñadas por los padres. Pero la represión de estos impulsos no los elimina; bien al contrario: siguen activos, a la espera de alguna forma de descarga alternativa, ya sea mediante el juego —que constituiría una alternativa progresiva (juegos de lucha, de guerras, de enfrentamientos...)—, o bien desplazando esta agresividad hacia otros campos o ámbitos distantes del núcleo familiar. Finalmente, el niño irá abandonando progresivamente esta necesidad de descarga a medida que adquiera la capacidad de elab

orar el conflicto. En el caso de unos padres comprensivos y que amen al niño, esta resolución se traduce en identificación, dentro de un proceso de aprendizaje y dominio de las tendencias agresivas; pero no ocurre así bajo el miedo al castigo y la desaprobación.

Un componente que todos los padres identifican en el niño celoso es la regresión. El niño vuelve a exhibir unos comportamientos, deseos y necesidades propios de una edad inferior, ya superada y más próxima a la del hermanito que acaba de nacer. Estas conductas regresivas se hacen más patentes en situaciones de conflicto y sufrimiento como las relacionadas con el caso que nos ocupa, los celos.

La madre de Daniel le habló de su embarazo. El niño tenía dos años y medio. En ese momento empezó a jugar a ser un bebé, representando su papel de una manera bastante realista, en especial después de ver a un niño pequeño en el parque. También empezó a resultarle mucho más difícil tolerar que su madre hablara con alguna otra persona: la interrumpía ostensiblemente, requiriendo su atención con actitud imperativa cuando estaba hablando por teléfono. Uno de los juegos que empezó a desarrollar consistía en «meterlo todo dentro de su madre»; no obstante, y a pesar de saber que el bebé estaba creciendo en el interior del cuerpo de la madre y de jugar a estar él también dentro, un día en que sus padres le llevaron a ver al hijo recién nacido de una amiga preguntó: «¿Dónde lo han encontrado? ¿En una tienda?».

Los celos del niño se inscriben en una situación de cambio que afecta a toda la familia, altera el equilibrio previo e implica una reestructura-

ción. Hay que recordar que la madre sufre una regresión similar a la del niño: también necesita mayor atención y apoyo emocional, al reactivarse antiguos temores, ansiedades, etc.

Epílogo

Los celos constituyen un estado afectivo completamente normal y que aparece muy pronto en el desarrollo. Cuando no adquieren unas dimensiones desproporcionadas, resultan un estímulo para el progreso y el desarrollo de nuevas capacidades, pues propician que el niño busque la manera de ser más apreciado a los ojos de los padres y de hacerse un sitio por mérito propio.

Como ya hemos dicho, es un estado inevitable, y los padres pueden ayudar al niño a superarlo dándole tiempo, afecto y comprensión. De nada servirá tratarlo como al hermanito del que está celoso, ni hacerle las mismas cosas o comprarle los mismos juguetes. Esto más bien podría comportar una pérdida de autoestima por parte del niño, al captar que sus padres no confían en que pueda soportarlo y lo hacen más pequeño de lo que es en realidad.

Bibliografía

- ISAACS, S.: *Años de infancia*, Buenos Aires, Imán.
 HARRIS, M. et al. (1973): *Su hijo año a año*, Buenos Aires, Paidós.
 HERNÁNDEZ, V. (1977): *Qué son los celos*, Barcelona, La Gaya Ciencia.
 TORRAS DE BEÀ, E. (1977): *Qué es ser niño*, Barcelona, La Gaya Ciencia.
 — (1996): *Grupos de hijos y padres*, Barcelona, Paidós.
 WINNICOTT, D.W. (1965): *El proceso de maduración en el niño*, Barcelona, Paidós.

El cabrero de Villamesías

Pues señor, que en Villamesías (Cáceres) había una mujer que tenía un hijo cabrero que estaba medio tonto.

Cuando ya se hizo mozo, quiso la madre que su hijo fuese al pueblo de Abertura (Cáceres) en busca de novia. Por fin la buscó; llegó un domingo y la madre le mandó que fuese a ver a la novia y, como regalo, la llevase un jamón. Fue el mozo con él, y cuando llegó colgó el jamón en el aldabón de la puerta de la novia y se entró a ver a ésta, a la que dijo que la había traído un jamón, que había colgado en el aldabón de la puerta. Fueron a verle, y había desaparecido. La novia le dijo que parecía tonto, por haber colgado allí un jamón y que se lo llevase cualquiera que pasase por la calle.

Al día siguiente se marchó el novio para Villamesías y contó a su madre lo que le había pasado con el jamón. La madre le dijo que a otro día le daría dos quesos para que se los llevase, pero que tuviese cuidado no los fuese a perder.

Se los dio la madre, y al pasar por un río se juntó con dos hombres que iban también para Abertura, los que le preguntaron que dónde iba y qué llevaba en las alforjas. Contestó él que iba a ver a su novia y que la llevaba dos quesos de oveja. Los hombres, al oírlo, se los quitaron.

Cuando llegó a casa de su novia la dijo que la traía dos quesos, pero que al pasar el río dos hombres se los habían quitado.

—¡Pero, cómo eres así, hombre; cómo te los has dejao quitar! —le dijo la novia.

—¡Pues velay! —la contestó el cabrero.

Se marchó de nuevo a su pueblo; su madre, al enterarse, le riñó por haberse dejado quitar los quesos, y le dio una gallina con pollos, diciéndole:

—Mira, hijo: no te las dejes quitar. Si alguno se acerca y quiere quitártelos, le dices «¡Jox, que pican!», y le das una guantá.

Llegó an cá la novia, puso la cesta allí, fue la novia a ver lo que la traía y él se acercó, diciendo:

—¡Jox, que pican! —y arreó a su novia una bofetada, diciéndola:-

Mi madre me ha dicho que si alguno se acerca a la cesta, le dijese «¡Jox, que pican!», y le diese una buena bofetá.

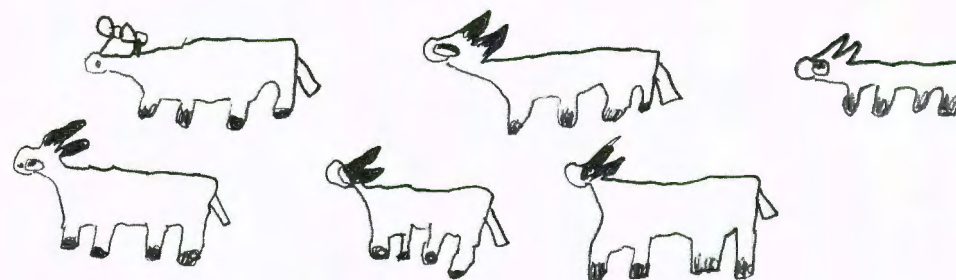
Tan tranquilo porque había cumplido el encargo de su madre, se volvió a su casa, contando a la madre lo que había hecho. La madre le riñó y le dijo que con la novia no debía hacer eso, que eso era si alguno quería quitarle la cesta con la gallina y los pollos.

Pasaron días y la madre no sabía ya qué darle como regalo para la novia, hasta que por fin se acordó que tenía una olla de manteca, y le mandó con la olla, diciéndole que la llevase bien guardadita, porque llovía mucho. Él se la llevó entre la faja para que no se mojase, y cuando llegó an cá su novia se sentó con ella al brasero, sin acordarse de la olla de manteca, que se le derretía y le calaba por los pantalones abajo. Al verle caer aquella pringue, creían que se estaba meando, y le preguntaron qué tenía, contestando que una olla de manteca, pero que no había vuelto a acordarse de ella. Cuando sacó la olla no tenía ya más que unas rebañauras de la manteca.

La novia, enfadá, le dijo que como era tan bruto, que no volviese por su casa. Al enterarse la madre, le llamó burro, tonto y tó lo que se la acordó, y su hijo contestó que él ya no iba más a ver a la novia, porque ella le había dicho que no volviera más; pero la madre le convenció de que volviese otra vez y le llevase una olla de leche pa ella sola.



Dibujo de Joana, de ocho años.



Dibujo de Nil, de seis años.

Era un domingo, y cuando fue a ver a la novia estaba ésta en misa. Él, entonces, se fue para la iglesia a esperar que la novia saliese, y cuando la vio salir, vestida con una saya verde, la llamó diciendo:

—¡Eh! ¡Ésa de la falda verde!

Pero como a ella le daba vergüenza de mirar atrás, al ver que no le atendía, le tiró toda la leche, que la puso las sayas perdidas.

Enfadá la moza, le dijo que no volviese a acordarse más de ella, y el mozo se marchó a su pueblo y se lo contó a su madre.

Pasó algún tiempo, y la madre le dijo que soltero no podía seguir, pues ella no viviría siempre, y él no estaba bien solo, que tenía que buscar otra novia y casarse.

La buscaron, y llegó el día de la boda. Al llegar a la iglesia, había otras bodas delante de él, y como viese que unas cabras habían entrado en un sembrado, se marchó a echarlas fuera. Cuando volvió a la iglesia ya se había marchado la novia, y el cura le dijo que ya se había pasado la hora de las bodas y que no le casaba.

Y el tonto se quedó soltero, y aún sigue soltero en Villamesías.

De Trujillo
Manuel Cortés

Fuente bibliográfica

Marciano Curiel Merchán: *Cuentos extremeños*.

Análisis de la situación de la educación infantil

Los Consejos de las revistas *Infancia e Infancia*, reunidos en Saifores (Tarragona), el 17 de octubre de 1998, llevaron a cabo un análisis de la situación actual de la educación infantil en el Estado y estudiaron posibles vías de actuación.

En la reunión hubo un tiempo dedicado a poner en común la frustración por la manera como, en la mayoría de localidades y comunidades, se está aplicando la LOGSE y por la falta de capacidad para articular una respuesta coherente y unificada. En esta información se recogen de manera sintética los temas tratados a lo largo de las intervenciones, agrupadas en cuatro apartados: sociedad, política, administración y profesionales.

SOCIEDAD

Es difícil detectar y precisar aquellas cuestiones que nos afectan a todos, en la medida en que las realidades son diferentes pero sí que del conjunto es posible poner un énfasis especial en:

Una importante desmovilización de nuestra sociedad, una tendencia a resolver los problemas individualmente, una dificultad para aglutinarse en torno a una idea común. En parte como consecuencia del hecho de que en democracia hace falta articular el matiz, la diferencia como valor positivo; en parte por el desánimo general y quizás también por el individualismo creciente.

Una desorientación o desconocimiento del niño de estas primeras edades y, por lo tanto, de la importancia de la educación infantil. En este punto ha sido posible constatar respuestas diferentes de la sociedad cuando ésta ha podido conocer cuantitativamente y cualitativamente la educación infantil. Por ejemplo la reacción social de estos días en el País

Vasco, en Barcelona hace dos años, en Murcia hace tres. En estas tres realidades los padres y el conjunto de la sociedad habían podido conocer una oferta de calidad. En contraste, la eliminación sin demasiadas dificultades del Patronato de Valencia en la medida en que en aquella ciudad se optó más por la cantidad que por la calidad y, en consecuencia, era poca la diferencia entre lo que desaparecía y la oferta de mercado. De ello se desprende que, ante una posible amenaza, tenían criterio o capacidad de reacción y acción para defenderse. Y que para poder conocer hace falta una realidad de referencia.

Una respuesta preocupante, centrada en el **mercado**, que articula numerosas ofertas, de espacios y actividades más orientadas a generar necesidades de consumo, a fomentar la inhibición de responsabilidades o a iniciar una carrera de competitividad. Es el caso de las ofertas de organización de fiestas de aniversario, espacios lúdicos de aparcamiento, clases de inglés o de informática para estas primeras edades, o la venta de técnicas y métodos de **estimulación precoz...** que programan a los niños como simples reproductores. También se abren paso, en esta jungla, métodos pedagógicos o pedagogías que están más cerca de un planteamiento de **mística sectaria** que de una respuesta abierta y positiva para todos.

POLÍTICA

Ciertamente, incluir en un único planteamiento toda la acción política a favor de la educación infantil no sería justo, en la medida en que es posible identificar algunas políticas positivas en el sector. Pero hay una tendencia dominante que es la que preocupa, porque en el conjunto del Estado, en muchas comunidades autónomas y ayuntamientos podría ser definida por la palabra **regresión**.

Regresión en la acción política que en la década de los ochenta permitió impulsar el debate de la reforma educativa y la aprobación de la LOGSE.

En educación infantil era necesaria la flexibilidad, la coordinación entre administraciones, pero **se han desarrollado políticas incapaces** de superar la propia estructura para crear otras nuevas, de establecer un diálogo con la sociedad para articular nuevas respuestas en cada contexto.

En muchos territorios **se ha potenciado** con una acción decidida **la escuela privada**, haciéndola más fuerte con subvenciones **sin** el correspondiente **control** cualitativo de la oferta y de la gestión de la financiación pública.

Se detecta **el riesgo** de implantación del **cheque escolar** como elemento demagógico para dar libertad de elección a las familias, cuando todos sabemos que no es otra cosa que una **inhibición de responsabilidades** de garantizar una oferta de calidad a la población y una fórmula neoliberal de convertir un derecho en un producto más de mercado de competencia salvaje, explotación del personal y malos tratos a los niños.

ADMINISTRACIÓN

Ciertamente, hacer funcionar con eficacia la Administración con su carcasa burocrática es una cuestión compleja que posiblemente exige un alto nivel de valentía, generosidad y confianza que no ha existido en el país, y todo esto ha sido substituido por las reglas de la empresa agresiva y el carácter gerencial como si fuera igual gestionar una empresa de automóviles, una red de hospitales o de escuelas: productividad, rentabilidad, beneficios... Un camino erróneo para nosotros, con consecuencias nada positivas para la educación infantil.

Eficacia. ¿En qué y por qué? Todos estamos a favor de una gestión más eficaz y una optimización de recursos, pero las medidas de eficacia la mayor parte de veces son una fórmula indiscriminada de bajar costes, porque en ningún caso se analiza el coste social e incluso económico del recorte, cuestiones tan lamentables como la alta ratio de los comedores, la inestabilidad laboral de los que trabajan, los

plazos para cubrir la baja de un maestro, la proliferación de la contratación de empresas de servicios de limpieza con una clara falta de tiempo para realizarla tal y como estas edades exigen y con una explotación del personal, o, desde otro punto de vista, la perversión o desfiguración de otros modelos de educación infantil, como por ejemplo convertir las «casas de niños» en «guarderías baratas». La ineficacia social y educativa es el resultado de este tipo de gestión administrativa.

Inspección. Son múltiples las cuestiones que en el análisis se imputan a la Inspección, unas por acción y otras por omisión. La función inspectora, tan necesaria en un sector que, fruto del abandono histórico, necesita con urgencia control para hacer cumplir la ley y proteger a los niños, no ha sido preparada para desarrollar su tarea, y en el mejor de los casos se limita a supervisar burocráticamente los centros: m2, titulaciones, ratios... PEC, PCE encorsetados y vacíos del contenido real de los que trabajan o como tapadera de otros. Desde ella se toleran los engaños o las medias verdades de muchos centros privados, no se toman medidas para cerrar los centros que no cumplen los requisitos y, en demasiadas comunidades autónomas, aún, los centros no son inspeccionados.

Planificación. Sólo excepcionalmente la planificación de la implantación de la LOGSE se ha realizado contemplando los dos ciclos de educación infantil. En la mayoría de comunidades se ha doblado la red, se ha ignorado la oferta de 0-6 existente, o se sigue ampliando la oferta año tras año, como por ejemplo en el País Vasco, con la casi total escolarización de los dos años en las escuelas de primaria con todo lo que esta forma de proceder comporta para los centros de 0 a 3 y por la falta de atención adecuada a los niños. Esto lleva de la mano un claro desaprovechamiento de los espacios de los centros, que dejan de tener a los niños de 12-14 años o los centros que, por el descenso de natalidad, se están quedando sin niños, y que en algunos casos se convierten en

geriátricos, centros de profesores, centros cívicos o son derruidos. En cuanto a la demanda de escolarización de niños de 0 a 3 años, crece tras año.

Formación inicial y permanente. Todo el trabajo realizado durante el Plan experimental generó una amplia expectativa para la formación, tanto la permanente, a través de los CEPS como criterios, estructura y recursos, como para la transformación que necesariamente la reforma significaba para la formación de maestros y los posibles módulos de profesionales. Pero cada vez más se reducen los recursos de los CEPS y sus prioridades se orientan hacia las nuevas tecnologías y la tecnocracia curricular con una cada vez más grande primarización del segundo ciclo de infantil y una absoluta desatención del 0-3. Como consecuencia de todo ello, se produce una pérdida de identidad de la etapa 0-6. La formación inicial ha experimentado una precaria transformación en la medida en que la misma gente sigue haciendo lo mismo de siempre con un barniz lingüístico nuevo. Pero, además, dos cuestiones fundamentales aún hacen más patética la realidad, con pocas posibilidades de trabajo continuado y pautado y la incorporación de las escuelas de maestros en las facultades de educación. Son pocas las personas y menos las escuelas de maestros que trabajan pese a las limitaciones en la formación de maestros de educación infantil 0-6 como una realidad con identidad propia.

PROFESIONALES

En lo personal se está produciendo una queja continua, como hacemos nosotros mismos, un pesimismo fatalista que dificulta generar reacción. También desde esta perspectiva se constata que esta actitud dificulta transmitir y generar ilusión en profesionales más jóvenes. Además de las cuestiones estructurales, sociales y políticas y, quizás en parte como producto de éstas, se constata una creciente tendencia al individualismo, a la pasividad, al retorno a la es-

cuela tradicional: fichas, evaluaciones, a reclamar o aceptar al auxiliar, a la desvalorización del trabajo en equipo.

Movimientos de renovación pedagógica. En muchos territorios han desaparecido o bien se han atomizado o incorporado al CEP. Los que aún trabajan han perdido en gran medida vitalidad, capacidad de crítica y de articular alternativas especialmente en la etapa infantil. Más que un planteamiento independiente e innovador, en muchos casos reproducen la oferta de la Administración con menos medios.

Sindicatos. Sus planteamientos corporativos hacen que cada vez refuercen y estén más cerca de los maestros pasivos que de los que podrían innovar en la escuela. Tienen incapacidad para hacer propuestas que tengan una perspectiva social y pedagógica. Son en buena parte responsables de la atonía y la poca autoestima de los maestros, aunque ciertamente han conseguido dignificar los sueldos.

Como colofón de tanto descontento y tanta insatisfacción una intervención sintetizaba el panorama diciendo que quizás «durante años íbamos construyendo un ideal, un imaginario colectivo y con la realidad de su consecución lo sentíamos, lo veíamos, lo constatábamos como desfigurado, no lo reconocíamos». Una bella metáfora para proseguir el trabajo que, como siempre, no será fácil, pero seguro que también, como siempre, será apasionado, motivador, estimulante y esperemos que útil.

Desde esta perspectiva, el sentimiento general reclamaba un compromiso más alto en la reivindicación, en la no-claudicación y en la capacidad de articular respuestas contundentes a las cuestiones que no compartimos, y teniendo agilidad para establecer respuestas de solidaridad y apoyo, participando activamente con los movimientos de renovación pedagógica del Estado para elaborar propuestas conjuntas.

Se considera que nuestro colectivo necesita renovar o poner en cuestión en profundidad las propias ideas pedagógicas, la propia con-

cepción de la infancia, la propia manera de entender la educación infantil y la escuela en una sociedad que cambia y con nuevos paradigmas emergentes. Parece que la Convención de los derechos de los niños puede resultar el motor de nuestra reflexión, una vieja imagen del niño que entronca con toda la tradición pedagógica de la cual nos sentimos herederos; pero no hay duda de que ahora, con la Convención, adquiere la fuerza del reconocimiento universal. Todo un reto apasionante.

Consejos de Redacción de Infancia e Infancia

Colectivo por la educación infantil, en Madrid

Desde octubre de 1997, funciona un grupo de trabajo propiciado por la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica y el Consejo de Redacción de la revista Infancia de la Comunidad de Madrid. Está formado por una cincuentena de maestras, educadoras y profesionales de Equipos de Atención Temprana, pertenecientes a Ministerio de Educación, Comunidad y ayuntamientos.

Fruto de la reflexión es un documento de análisis de la realidad, necesidades básicas de desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas, problemas más destacables y propuestas de actuación para la coherencia de la etapa educativa de 0 a 6 años.

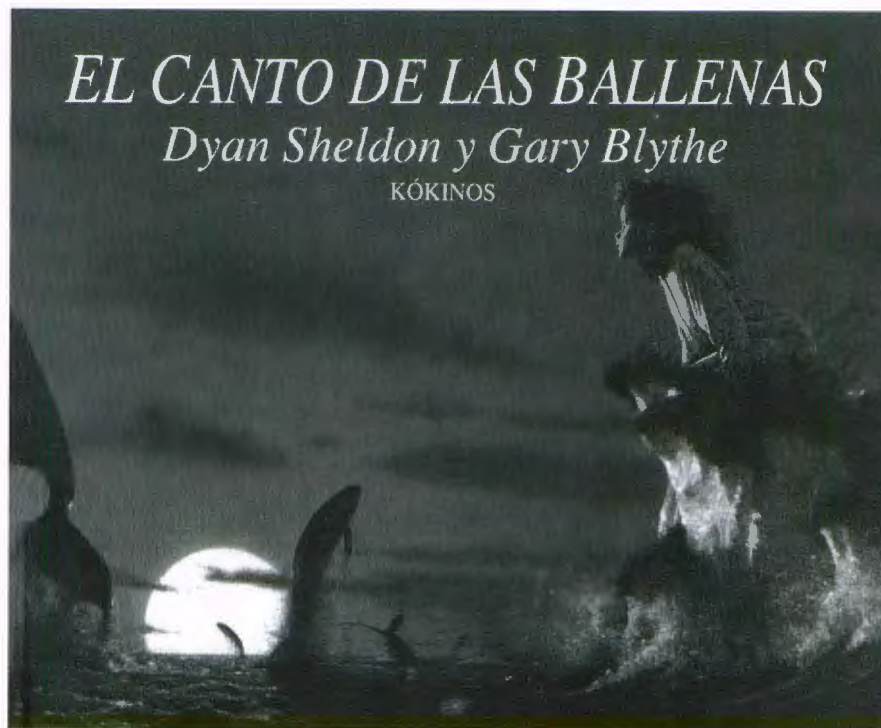
Más de 2.200 firmas y escritos de adhesión apoyan el modelo de educación infantil que promueve dicho documento, que ha sido enviado al presidente de la Comunidad y a responsables de las distintas administraciones, para que análisis y propuestas sean tenidas en cuenta a la hora de reorganizar esta etapa una vez adquiridas las competencias en educación. Referencia: Avelina Ferrero y M.ª José Martín Colectivo de Renovación Pedagógica Escuela Abierta

C/ Vereda del Camuerdo s/n. Getafe 28905. Tf. 91.683.05.15

Nuestra portada

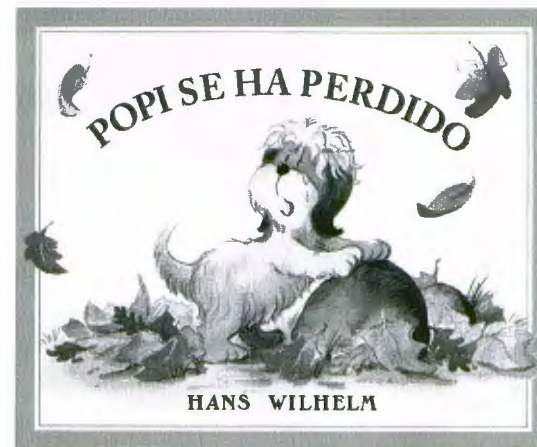


Elena Martínez, del grupo de 4 años de la Escuela Infantil Municipal Arlequín, de Granada, ensaya unas interpretaciones del espacio, las miradas y las formas que recuerdan el estilo picassiano. Pareciera que hace suya aquella famosa máxima del pintor malagueño y universal: «yo no busco, encuentro»... Porque, al contemplar el cuadro de Elena, nos admira el conjunto de elementos que Elena ha desarrollado en su personal proceso de creación: la libertad expresiva que transmiten el trazo continuado del dibujo de la mujer sobre el sillón; los brazos que se entrelazan; las franjas verdes destacadas sobre el respaldo; la amable suavidad acuosa de la acuarela que inunda el espacio pictórico pero respeta la cara, verdadero centro y eje de la composición y la mirada; la combinación de colores y amplitud del enmarcado que sustenta la obra... El cuadro que ilustra nuestra cubierta sirve perfectamente al propósito que nos mueve a presentar en nuestra revista las obras de creación de las niñas y los niños que toman como referencia a un pintor, y, asimismo, para destacar la sensibilidad de la escuela que sabe acoger aquellos tesoros que aportan al grupo cada uno de sus protagonistas.



Dyan SHELDON, Gary BLYTHE
El canto de las ballenas
 Madrid, Kókinos, 1993

Un libro maravilloso, poético, misterioso y sugerente. La escucha de la naturaleza y de la vida nos hace más humanos y felices, y así la escucha del canto de las ballenas posibilitará a Lili descubrir su propia identidad. Las ilustraciones y todo lo que sugieren, acompañando un texto precioso, hacen de este libro un espacio lírico bellissimo. A partir de 4 años.



Hans WILHELM
Popi se ha perdido
 Barcelona, Juventud, 1994

En los sencillos textos que escribe Hans Wilhelm, el amor y la amistad siempre tienen prioridad. Trata temas siempre importantes para cualquier ser humano, también para los más jóvenes: la muerte, la incomunicación, el calor de la amistad... Resultan muy tiernos, y algunos dirán que rayan con el moralismo, pero creemos que necesitamos también libros de este tipo, que nos hagan llorar y emocionarnos con las penas y alegrías del protagonista. A partir de 4 años .

Otros títulos del mismo autor:

Un chico valiente como yo

Yo siempre te querré

Seamos amigos otra vez.



Haur Liburu Mintegia
 Seminario del Libro Infantil
 Irakaste Eskola - Eskoriatza

Aula de Innovación Educativa, núm. 80, marzo de 1999

«La simulación en la educación infantil»

M^a. R. PIÑEIRO

«Celebramos un cumpleaños. Juegos de simulación para la educación infantil»

M^a. A. NEIRA

«¿Cómo abordar la lengua extranjera en educación infantil y primer ciclo de educación primaria?»

P. PÉREZ ESTEVE

Bambini, núm. 6, febrero de 1999

«Un Comune “leggero” in uno Stato “leggero”»

E. LUCCHINI

«Cari papà... impariamo a raccontarci»

A. VENTIMIGLIA

«Né “mammi”, né “nuovi”: solo padri. Intrivista a Fulvio Scaparro»

BAMBINI

«Educazione alle differenze culturali»

G. MANTOVANI

«In punta di piedi in un mondo incantato»

ASILO NIDO DI VIA ISONZO

«Il capodoglio è più che enorme»

R. MANTOVANI, L. TRANCOSSI Y F. BANASSI

«Intrecci»

M. PASCIUTI

«Una scuola materna ecologica a misura di bambino»

F. REDONDO

Cadernos de educação de infância, núm. 48, octubre-diciembre de 1998

«Do contexto da creche aos contextos pré-escolares-Pensar a educação de infância. Evidenciar a continuidade e a articulação»

J. G. MARCHAO

«Creche Familiar integrasa num equipamento»

M^a. M. MASCARENHAS

«Amas e Creches Familiare: una perspectiva educativa»

M. C. CORRÉA

«Musica para os pequeninos-Elementos da perspectiva de Edwin Gordon»

E. RODRIGUES

Guix, núm. 253, marzo de 1999

«El llibret de P-3: “Tu i la teva escola”»

Cicle infantil de la escuela Puigberenguer

VARIOS AUTORES: **Espacios para la infancia y la juventud**, Madrid, Fundación Cives, 1999.



Esta publicación recoge las ponencias y experiencias presentadas en dos foros de debate sobre «La infancia y la juventud al encuentro de sus espacios», organizados por la Fundación

Cives de la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular, celebrados en Fuenlabrada y Málaga.

Esta obra resultará de utilidad para urbanistas, arquitectos, educadores, directores de teatro... en suma, para todos los profesionales que trabajan en pro de la infancia y la juventud.

El alto nivel de incidencia que los espacios tienen en el desarrollo y la educación de los niños y las niñas, su influencia en las conductas de las personas, la consideración del espacio público como elemento cultural, el derecho de la infancia y de la juventud a ocupar, crear y vivir sus propios espacios, fueron algunas de las motivaciones que llevaron a la Fundación Cives a iniciar una reflexión y debate en torno a los espacios urbanos, culturales y sociales que la infancia y la juventud ocupan, viven y crean.

E. CASALS y O. DEFIS (coords.): **Educación infantil y valores**, Bilbao, Desclée de Brouwer, 1999.

El objetivo que se plantea esta obra es doble: en primer lugar, incrementar la bibliografía existente sobre la pareja educación en valores y educación infantil; también, aportar, en este ámbito y en esta etapa, algunas reflexiones de profesionales especializados en las primeras edades.

Los diferentes autores han querido contribuir a la reflexión sobre aspectos teóricos y prácticos de este campo.

A través de aportaciones concretas surgidas de los diferentes contextos, de la cotidianidad, del juego y del lenguaje plástico, se intenta optimizar y positivar las relaciones interpersonales, sistematizar la práctica y encaminar la tarea cotidiana hacia parámetros que no solamente permitan vivir con integridad personal, sino de forma feliz, solidaria y respetuosa dentro del colectivo social en el que nos encontramos inmersos.



Educación infantil
y valores



Boletín de suscripción

□□

Apellidos Nombre

Dirección

CP Población Provincia

Teléfono (con prefijo)

Se suscribe a *Infancia* (6 números al año)
 Precio para 1999 (IVA incluido):
 España: 4.850 PTA. / 29,15 euros
 Socio A.M. Rosa Sensat: 4.375 PTA. / 26,29 euros
 Europa: 6.050 PTA. / 36,36 euros
 Resto del mundo: 6.400 PTA. / 38,46 euros / 45 \$

Pago: Por talón adjunto al Boletín
 Por domiciliación bancaria

Enviar ambos boletines a: *Infancia*. Av. Drassanes, 3. 08001 Barcelona

Boletín de domiciliación bancaria

Nombre y apellidos del suscriptor

Nombre y apellidos del titular de la cuenta/libreta

Banco/Caja Agencia

Entidad Oficina Dígito control Cuenta

Población Provincia

Les agradeceré que, con cargo a mi cuenta/libreta, satisfagan el recibo que anualmente les presentará Associació de Mestres Rosa Sensat correspondiente a la suscripción de la revista *Infancia*.

Firma del titular

Edición y Administración:
 Associació de Mestres de Rosa Sensat.
 Avda. Drassanes, 3. 08001 Barcelona.
 Tels.: 93 481 73 81, Fax: 93 301 75 50

Dirección: Irene Balaguer y Francesca Majó.
Coordinador y Jefe de Redacción: Enric Batiste.
Secretaria: Eva Stahel

Consejo de Redacción: Victoria Abril, Manuel Acevedo, Clara Agra, Nerea Alzola, Mercedes Blasi, Avelina Ferrero, Jaime García, Alfredo Hoyuelos, Lola Martínez, Pilar Martínez, Gloria Menal, Juanjo Pellicer, M.^a Paz Pellisa, Rafaela Quintana, Magdalena Vallejo

Consejos Autonómicos:
Andalucía: Manuel Acevedo, Mercedes Blasi, Isabel Domínguez, Antonio Fernández, Francisco J. Mariano, Juan P. Martínez, Agustín Morón, M.^a Rosa Oria, Isabel Reyes, Antonio Rodríguez, Monserrat Rodríguez, Azucena Sanz, Mercedes Toro
Aragón: Gloria Menal, Manuel Vergara
Asturias: Marta M.^a Álvarez, Jorge Antuña, Orlindes Blanco, Rosario Fernández, Jaime García, Felipe González, Herminia Iglesias, Carmen Menéndez, Sagrario Rozado
Canarias: Milagros Leal, Lola Martínez, Marisa Mellado, Carmen Núñez, Hermenegildo Pérez, Rafaela Quintana, Concepción Reyes, Margarita Rojas, Andrés Santana, Inma Serrano
Castilla-La Mancha: Pilar Martínez, Carmen Miranda, Natalia Mota, Isabel Piqueras, Ana Fe Serra, Amalia Suay, Teresa Velasco
Castilla-León: Magdalena Alonso, Sonsoles Herrero, Magdalena Vallejo
Euskadi: Nerea Alzola, Mariam Bilbao, Luis Mari Elizalde, Pilar Hernández, Izaskun Madariaga, Juanjo Otaño
Extremadura: Piedad Carpintero, M.^a Paz Pellisa

Galicia: M.^a Luisa Abad, Clara Agra, Lois Ferradás, Adoración de la Fuente
Madrid: Pepa Alcrudo, Carmen Álvarez, Isabel Bravo, Dolores Díaz, Avelina Ferrero, Inma Gallego, Angelines López, Francesca Majó, Blanca Jiménez, Sol Martín, Lutgarda Reig, M.^a Dolores Tamayo
Murcia: Juana Blanco, Mercedes Mañani, Concha Martínez, M.^a Jesús Martínez, Juanjo Pellicer, Mercedes Pintado, Natalia Única, Rosa Vélez
Navarra: Ana Albertín, Isabel Cabanellas, Isabel Ciganda, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal

Comité Asesor:
 Roser Ros, Rosa M.^a Securun

Proyecto gráfico y diseño de cubierta:
 Enric Satué
Cubierta: pintura de Elena Martínez

Preimpresión: Addenda, Pau Claris, 92. 08010 Barcelona

Impresión: Romanya-Valls, Verdaguer, 1 08786 Capellades (Barcelona)

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

Distribución y suscripciones:
 Associació de Mestres Rosa Sensat
 Tels.: 93 481 73 78, 93 481 73 79
P.V.P.: 875 PTA. ejemplar (IVA incluido) / 5,26 euros

Colaboran:

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia



Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales
 Dirección General de Acción Social,
 del Menor y de la Familia

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

STAEDTLER®

NORIS CLUB

LÁPICES TRIANGULARES TRIPLUS ergonómicos y pedagógicos ideales para la iniciación a la escritura.

¡NO MÁS ROTULADORES SECOS! Los rotuladores STAEDTLER 326 llevan una nueva tinta ANTISECADO (DRY SAFE INK) que les permite estar destapados hasta 2 semanas... y siguen escribiendo.

STAEDTLER ESPAÑOLA. S.A.
Polígono Industrial Agripina
Comunicaciones, 12
08755 CASTELLBISBAL (Barcelona)
Teléfono (93) 772 40 05



NUEVO
destapado hasta 2 semanas
... y sigue escribiendo
DRY SAFE INK



Guías.

¿Que piensan los niños y las niñas sobre su familia?

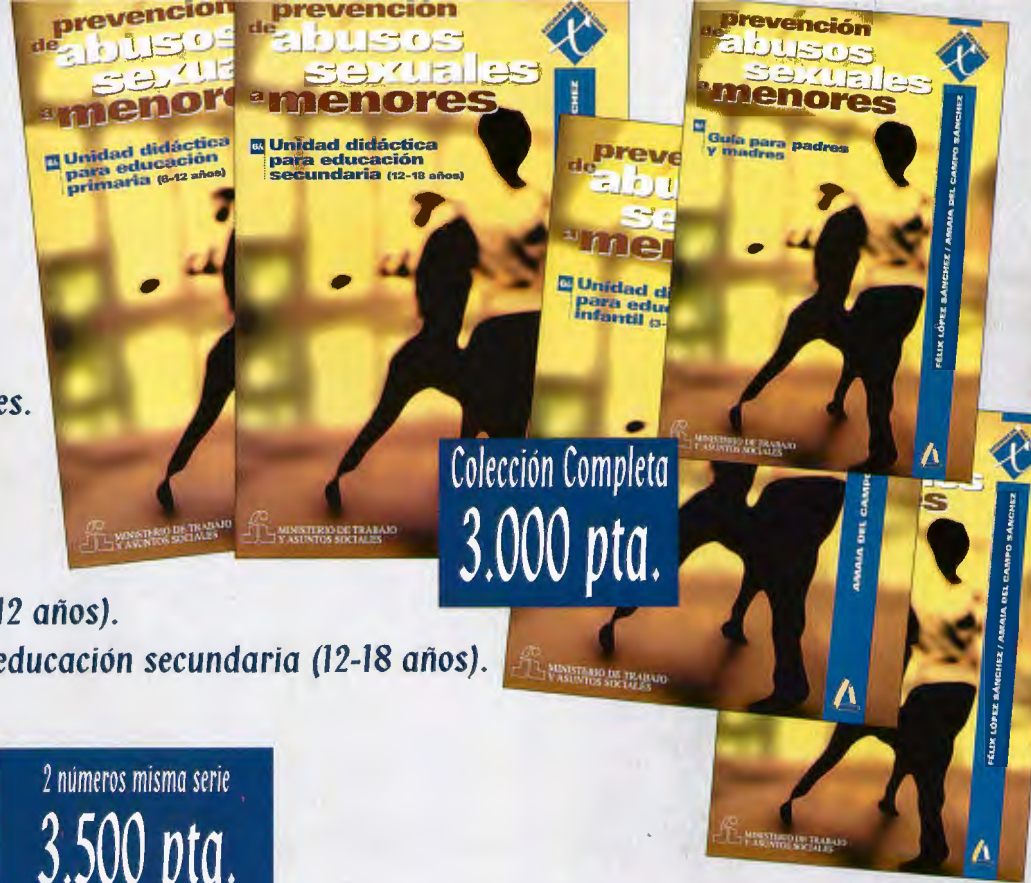
Ley Orgánica 1/1996 de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.

500 pta.



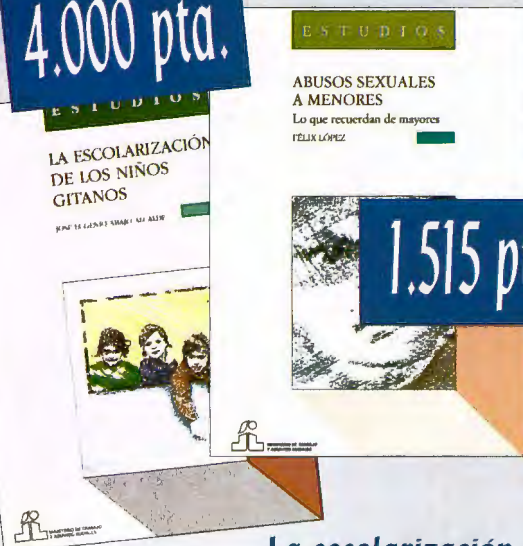
Prevención de abusos sexuales a menores.

- 1.- Guía para padres y madres.
- 2.- Guía para los educadores.
- 3.- Unidad didáctica para educación infantil (3-6 años).
- 4.- Unidad didáctica para educación primaria (6-12 años).
- 5.- Unidad didáctica para educación secundaria (12-18 años).



Colección Completa
3.000 pta.

4.000 pta.



1.515 pta.

Estudios.

La escolarización de los niños gitanos.
Abusos sexuales a menores. Lo que recuerdan de mayores.

Número suelto o extraordinario
2.000 pta.



2 números misma serie
3.500 pta.

Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

- RTD.- Serie Derecho del Trabajo.
- RTS.- Serie Seguridad Social.
- RTL.- Serie Derecho Social Internacional y Comunitario.
- RTE.- Serie Economía y Sociología.
- RTA.- Serie Asuntos Sociales.

10 números. Todas las Series
17.000 pta.



MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES

Distribución y venta: MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES. LIBRERIA. Agustín de Bethencourt, 11. 28003 Madrid. Tel.: (91) 554 34 00 /554 78 06-Ext.: 3003. Fax: (91) 553 06 91.