educar de 0 a 6 años

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

2003
80
JULIO
AGOSTO

Un curso agridulce

El que ahora acaba, ha sido un curso raro, un curso que nos ha llevado a una situación que considerábamos imposible de volver a vivir. Ha sido un curso agrio por el recorte democrático que el gobierno del PP ha hecho de la LODE, la ley que daba voz a los implicados en la educación, que somos todos (ha supuesto una quiebra en la participación de la comunidad educativa, donde no se han escuchado las experiencias y logros compartidos por la ciudadanía), y con este retroceso le ha sido posible aprobar la LOCE, una ley que nos traslada al pasado más reaccionario que hemos conocido. Hace de la escuela pública una escuela marginal y marginada, segrega y clasifica a los niños y los jóvenes y elimina de sus postulados las potencialidades de la infancia, con la exclusión de los niños y niñas de 0 a 3 años del sistema e ignorando el significado del valor profundo y amplio de la educación y de la escuela para los niños de 3 a 6 años.

Un curso agrio también por las propuestas que, desde varias CCAA, pobres en capacidad de autogobierno y capacidad de comprender el desafío (responsabilidad en la educación de sus ciudadanos más pequeños...) que el nuevo siglo plantea, se han estado elaborando, siguiendo las mismas coordenadas de las leyes y políticas estatales, regresivas y reaccionarias.

Ciertamente, con este descalabro de la educación, todavía hoy, hay maestros que creen que esta realidad no les afecta, que la realidad construida en su escuela está al margen de tantos despropósitos, que no tiene marcha atrás.

Sin embargo, también muchos han seguido el día a día del proceso y se han organizado, han generado un amplio movimiento para manifestar y manifestarse contra todo lo que está pasando. Un movimiento en el que se han encontrado antiguos compañeros y que ha generado nuevas complicidades. Se han hecho manifestaciones y manifestos, documentos de consenso que tienen un amplio apoyo social, que está generando, junto con la conocida falta de recursos, una nueva conciencia social potente en favor de unas viejas coordenadas que vuelven a parecer nuevas. Un movimiento en defensa de la escuela pública y de calidad para todos, un movimiento que nos hace sentir que este curso que ahora acaba ha sido también dulce.

Con este curso agrio y dulce que ahora se acaba, se inicia el merecido descanso de las vacaciones, el disfrutar del ocio, de las relaciones plácidas con la familia y los amigos, el tiempo tranquilo para pensar, para leer, para mirar, para no hacer nada...

Un tiempo necesario por emprender nuevamente el curso. ¡Felices vacaciones!

sumario

Página abierta	**¿Hacia dónde va la educación infantil?**	M.ª Carmen Ainzúa	2
Educar de 0 a 6 años	**La estabilidad para la continuidad y calidad de las atenciones y relaciones**	Judit Falk	4
Escuela 0-3	**Lo educativo y lo asistencial, ¿de nuevo una contradicción?**	Elena Lobo	11
Buenas ideas	**Marioneta sencilla**	Beatriz Agirre	16
Escuela 3-6	**Los discursos del decir, del hacer y del sentir Reflexión a dos voces a la lumbre de Eduardo Galeano**	M.ª Carmen Díez, Cristóbal Gómez	17
Ayer en educación infantil	**Las formadoras de Educación Infantil: de ayer... a hoy**	M.ª Luisa Abad, M.ª Adoración de la Fuente	24
Actualidad de los clásicos	**Célestin Freinet hoy**	Antonio Fernández	28
Infancia y sociedad	**El Laboratorio de la Biodiversidad**	Eleonora Angelini	30
Infancia y salud	**La salud y las vacaciones**	Òscar García	34
Poesía	**Apuntes y dibujos biográficos sobre el poeta Rafael Alberti**	Escuela Pública Trabenco	40
Informaciones			42
Libros al alcance de los niños			46
Ojeada a revistas			47
Biblioteca			47

¿Hacia dónde va la educación infantil?

M.ª Carmen Ainzúa

Durante estos últimos años, la Educación Infantil ha vivido–al menos en apariencia– grandes cambios, pasando de considerarse con un carácter propedéutico hacia la Enseñanza Primaria, a tener carácter propio.

Carácter marcado por las señas de identidad de una etapa de desarrollo vital para el ser humano, para el niño que está en constante descubrimiento del mundo, para el que no existen las verdades inamovibles, sino que cada estímulo pasa a formar parte de una cadena de aprendizaje que incorpora a su bagaje intelectual y emocional.

Dicho esto, entremos en un espacio propio de un grupo de cualquiera de nuestras escuelas de tres a seis años. ¿Qué observamos?

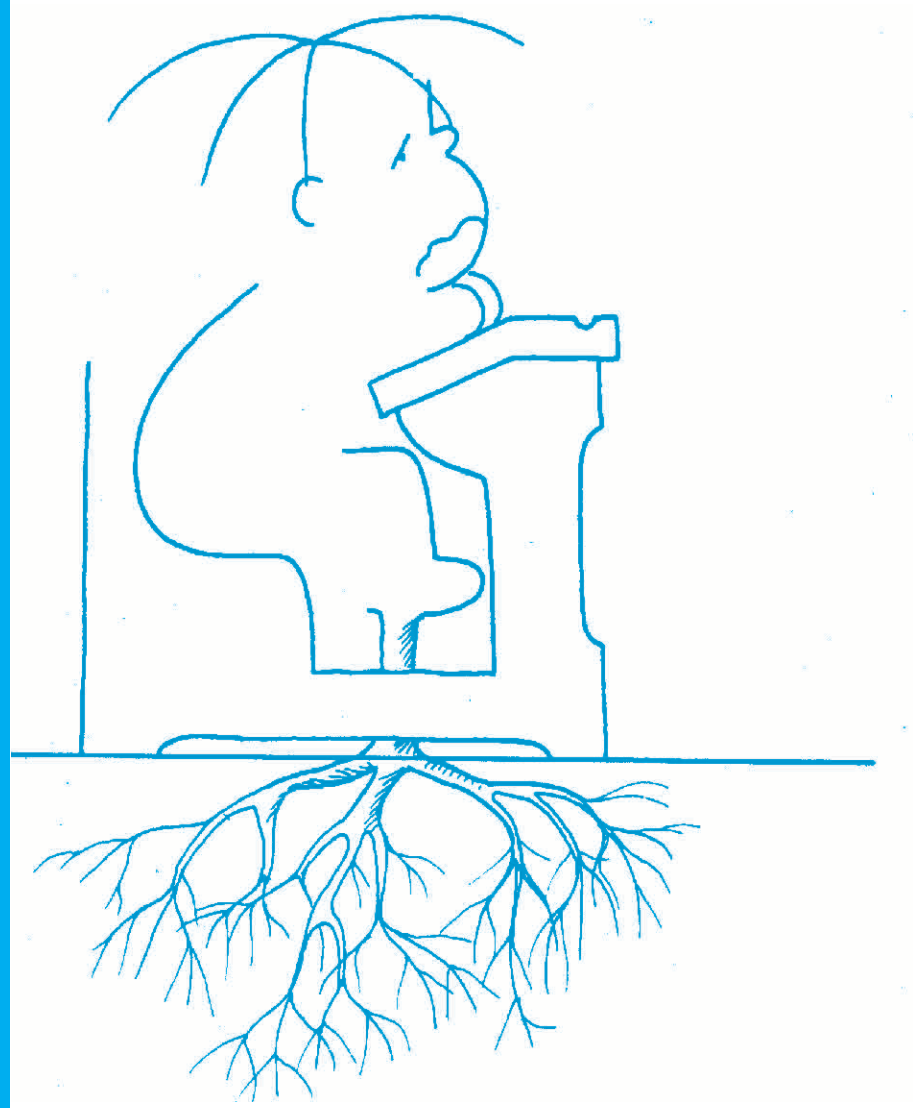
A una maestra más o menos eficaz, tratando de transmitir a un grupo de niños y niñas una serie de conocimientos que se consideran básicos y fundamentales para el resto de su escolaridad, es decir: aproximación (cada vez menos aproximación y más realidad) a la lectura, a la escritura y a las nociones matemáticas (letras o palabras ambientando la clase, números, formas o figuras geométricas...).

Aquí podemos encontrarnos –como dice Antonio Guerrero[1]– con dos estilos claramente diferenciados: la maestra tradicional, que basa fundamentalmente su trabajo en un material previamente elaborado por las editoriales (las fichas), que utiliza la asamblea de grupo para transmitir normas y conocimientos y los rincones de juego como momento de evasión puntual, y el estilo de la profesional que trata de aplicar los principios del constructivismo, el aprendizaje significativo, la lecto-escritura funcional, en su grupo.

Pero yo me pregunto: ¿y el juego?, ¿qué hay del juego como placer, como fuente natural de disfrute y aprendizaje? Según la Asociación Internacional por el Derecho del Niño a Jugar, el juego, junto con las necesidades básicas de nutrición, salud, protección y educación, es esencial para desarrollar el potencial de todos los niños. El juego es comunicación y expresión, combinación de pensamiento y acción, brinda satisfacción y sentimiento de logro. Está relacionado con todos los aspectos de la vida, y contribuye al desarrollo físico, mental, emocional y social del niño.

Sin embargo, la realidad no refleja estas declaraciones, menos cuanto más avanza la edad de los pequeños (se juega bastante en 3 años, menos en 4 años y mucho menos en 5 años). Parece que, en el fondo, lo que pensamos es que el hecho de jugar «sin más», sin que responda a unos objetivos concretos, dejando que los niños y niñas dirijan su propia búsqueda, sus relaciones, sus preferencias.... puede ser una pérdida de tiempo, que nos impide cumplir con el currículo. Por eso, muchas veces lo utilizamos simplemente como momentos de cierto relax

Francesco TONUCCI *(1974): «El peligro de ocho horas de mala escuela»,*
Con ojos de niño.



–para todos–, como «premio» por haber terminado los trabajos, o como excusa para introducir contenidos.

No llevo demasiados años en la enseñanza, pero estoy algo alarmada por las expectativas que se tienen en este tramo de edad, y me da la impresión de que han cambiado las formas, pero estamos volviendo, en el fondo, a la enseñanza de toda la vida, donde priman los aprendizajes instrumentales, y donde lo que mayor satisfacción nos produce es ver que cada vez antes nuestros niños «leen» o «escriben», considerándolo un éxito y respirando tranquilos. No vaya a ser que lleguen a primaria y nuestros compañeros refunfuñen diciendo que «este grupo va fatal, hay tantos que no saben leer...». Así es que cada vez damos mayor prioridad a este tipo de resultados y retiramos discretamente los rincones de juego a un «rincón», reservado a momentos –como he dicho anteriormente– muy concretos.

No quiero sentirme culpable cuando permito a los pequeños de mi grupo que jueguen durante largo rato, ni pensar que malgastamos el tiempo por no estar «trabajando». Me inclino por explorar otras opciones más enriquecedoras, que den salida a su creatividad, por un currículo que lleve a las escuelas el mundo de las artes, entendiendo como tal la música, el baile, las canciones, la pintura, el barro, el movimiento... Como dice Eulàlia Bosch[2]: llegar a las artes desde la educación significa (...) descubrir, modelar el gusto, interesar, despertar la atención. Ya llegarán otros momentos en su vida escolar donde las cuestiones que hoy parecen tan importantes serán –por desgracia– casi las únicas que se les pongan al alcance.

Con estas reflexiones no pretendo ni mucho menos echar por tierra el trabajo de nadie, ni simplificar la complejidad ni la riqueza de nuestra profesión. Al contrario. Pienso que debería abrirse un debate –hoy más que nunca, con la LOCE sobre nuestras cabezas– entre las muchas maestras y maestros que sentimos inquietudes y queremos dar cauce a nuestras dudas. Espero y deseo que estas líneas sirvan a este fin. ■

1. Antonio Guerrero: *Cuadernos de Pedagogía,* núm. 316.

2. Eulàlia Bosch: *El placer de mirar. El museo del visitante*, Barcelona, Actar, 1998.

La estabilidad para la continuidad y calidad de las atenciones y relaciones

Judit Falk

Cuando una criatura no puede crecer con su familia, la preferencia de la mayoría de los profesionales se orienta más hacia su emplazamiento en una familia de acogida, que consideran más adaptada sobre todo a las necesidades de los niños pequeños, que hacia centros de acogida colectivos. Las ventajas de esta solución son indiscutibles; pero no hay que menospreciar las dificultades. Sin una estructura de incorporación adecuada, en ausencia de preparación, acompañamiento y seguimiento satisfactorio del «triángulo padre-hijo-familia de acogida», la acogida familiar tiene el riesgo de conducir a un agravamiento de las perturbaciones, a fracasos y rupturas repetitivas. A diferencia de opiniones opuestas, muy extendidas, no dudo de que el tiempo de separación en un marco institucional bien ideado puede ser de provecho para ayudar al pequeño y a sus padres.

Una criatura que llega a un centro inmediatamente después del nacimiento, directamente de la maternidad o después de una estancia más o menos larga en un departamento de pediatría, o una estancia cuya acogida ha estado precedida de carencias o maltratos de la familia a los que se añade una pérdida brutal de su medio habitual, tiene ya un pasado doloroso. Además, la incertidumbre pesa sobre su futuro.

En todos los casos tiene necesidad de una atmósfera que le ayude a encontrar seguridad y bienestar, un marco no solamente acogedor y cálido, sino también estable, donde pueda integrar referencias que le ayuden a estabilizarse, a situarse, a coger o a recuperar confianza, a expandirse y a estructurarse. El reto entonces es no sólo ayudar al pequeño a superar la separación, sino también asegurarle una vida cotidiana rica. A pesar del carácter transitorio de la estancia en la institución, su papel no es simplemente asegurar un lugar donde el pequeño pase el tiempo mientras espera otra solución; hay que actuar también para que la acogida, en tanto que terapéutica, tenga un sentido para él y sus padres.

¿Cómo se puede conseguir todo esto?

Cuando, hace cincuenta años, Emmi Pikler creó el instituto Lóczy, su principal objetivo era la erradicación de los factores carenciales de la vida de los pequeños que, por cualquier razón, no podían criarse en su familia y eran confiados día y noche a una institución. Estaba convencida de que, si un bebé no podía criarse con su madre, la relación maternal no se podía reproducir, pero era posible ofrecerle, en el marco de una colectividad, una experiencia de naturaleza totalmente diferente que favoreciese su total desarrollo. Rompió, de forma consciente y radical, con la manera de proceder tradicional en los establecimientos de acogida para niños pequeños, como por ejemplo: el orden impersonal, las reglas estrictas de la higiene y la legislación sanitaria, el miedo al contagio, a la enfermedad y a los accidentes, y con las atenciones rápidas y «funcionales» que determinan el marco de vida de los pequeños y la disciplina del personal.

“En la vida de los niños muy pequeños separados de sus familias, uno de los aspectos más dolorosos es la falta de estabilidad.”

En lugar de eso, sin intentar imitar la estructura familiar, concibió hacerse cargo de los pequeños da acuerdo con las experiencias adquiridas y las observaciones y descubrimientos que había hecho en las familias que asistía como pediatra, en torno al valor de la actividad libre del pequeño surgida de la iniciativa propia. Al mismo tiempo trabajó en la elaboración de una relación adulto-pequeño que permitiese al pequeño desarrollar actividades de relación, a partir de las cuales poder expandir sus relaciones futuras.

Consideró y trató al niño, desde el comienzo, como una persona en desarrollo constante y, a la vez, como una persona que se construye en cada uno de los momentos de su vida, cuyas necesidades iban cambiando al hilo de su desarrollo. La calidad de las atenciones devino la garantía de que las necesidades esenciales del pequeño se viesen satisfechas y de que percibiese el sentimiento de seguridad y de confianza ligado a las experiencias positivas en los diversos campos de la vida cotidiana. ¿Cuáles son las necesidades esenciales del pequeño que ha de satisfacer la institución?

- *La seguridad afectiva*: establecer y mantener relaciones interpersonales estables, continuas, íntimas y cálidas, entre el pequeño y un número restringido de adultos bien conocidos, y una relación afectiva privilegiada, auténtica, de un carácter específico, profesional, con una persona (con forma y contenido particulares dentro del ámbito institucional).
- *El respeto y el apoyo indirecto de su actividad* libre, espontánea, surgida de la propia iniciativa, como también *el respeto del ritmo individual de desarrollo*.
- Una aspiración constante para conseguir que cada pequeño, viviendo su propia persona como «buena», de acuerdo con su estadio de desarrollo, pueda *tomar consciencia de sí mismo*, situarse en su entorno social y material, en el espacio y el tiempo, en los acontecimientos y las relaciones que le afectan, en su historia personal y familiar, del presente, pasado y futuro inmediato o lejano.
- La búsqueda y el mantenimiento de *un buen estado de salud física y de bienestar corporal* del pequeño, que sustentan la satisfacción de las necesidades que hemos citado antes, pero también que resultan de ella.

Estas necesidades tienen la misma importancia y constituyen un conjunto indisociable; se han de respetar simultáneamente. Si se descuida cualquiera de ellas, las otras no pueden llegar a desarrollarse.

La aspiración constante de satisfacer estas necesidades determina el proyecto educativo y toda actitud pedagógica, a fin de que el pequeño pueda sentirse una persona acompañada y apoyada, sujeto participativo, colaborador activo (y no objeto manipulado o dirigido), y permite que el conjunto de la institución se organice en torno a las necesidades de los pequeños.

En la vida de las niñas y los niños muy pequeños separados de sus familias, uno de los puntos más dolorosos, y uno de los frenos principales a su desarrollo es la falta de estabilidad y de sentimiento de continuidad. Para un pequeño que vive en familia, la continuidad fundamental está asegurada, podríamos decir, espontáneamente, incluso si frecuenta otros lugares de acogida fuera del medio familiar, aunque la atmósfera educativa de la familia sea bien distinta de la de los otros lugares de acogida (asistencia maternal, escuela 0-3, escuela 3-6, etc.). Precisamente la familia, pertenecer a la familia, es lo que le asegura la continuidad. La permanencia relativa del medio personal y material y el encadenamiento de los acontecimientos cotidianos forman el contexto de vida natural del pequeño.

Aunque esta permanencia se interrumpa en determinados momentos por cambios más o menos importantes, por un acontecimiento inesperado, la base de su universo es constante y, dentro de este contexto, es la relación lo que le vincula a las personas más importantes de su medio y, de entre ellas, principalmente a su madre, que desempaña el papel más importante. Esta continuidad, esta estabilidad, da al pequeño la posibilidad de sentirse en un estado de seguridad afectiva que le permite estar abierto al conocimiento del mundo exterior. Estas permanencia y continuidad son la condición de sus ganas y aptitudes para descubrir el mundo, las cualidades y las relaciones de los objetos y las personas, para desarrollar ideas, nociones y emplazar recuerdos correctos, para adquirir conocimientos adecuados a su edad. Es también

Fotografías del arttículo: Marian Reismann

la condición para que el pequeño se forme una imagen correcta de sí mismo y de su lugar en el mundo. En el desarrollo de la consciencia de sí mismo juegan un papel fundamental el sentimiento de continuidad de existencia («yo soy yo, todo aquello que he vivido, yo a quien han pasado tales y cuales cosas, yo cerca de quien viven tales y cuales personas, yo de quien se explica esto y aquello de cuando era un bebé o de cuando seré mayor») y la imagen que de él tiene su entorno, el rol que se le atribuye.

En la vida del pequeño criado en medios variables, por personas diferentes, en condiciones cambiantes, la falta de continuidad obstaculiza el desarrollo afectivo, cognitivo y social. Cada vez que el pequeño pasa de un medio a otro, todo cambia al su alrededor: los objetos, las personas, el sistema de vida y las costumbres. A menudo, incluso, la comida es diferente y también las expectativas y las exigencias hacia él y su lugar en el medio. Su nuevo entorno lo ve diferente. Representa otra cosa para los adultos y para los compañeros, diferente de lo que era para los de antes, a los que ya estaba acostumbrado. Su pasado cae a trozos. Los que le rodean apenas si pueden ayudarlo a mantener la continuidad, pues a menudo saben muy pocos detalles de su pasado: no saben cómo vivía anteriormente, cómo se sentía, cuáles eran sus costumbres, sus gustos, sus sentimientos y sus emociones, lo que le producía alegría o tristeza. Sin una continuidad reflexionada, si no se organiza su vida cotidiana con mucha precaución, el pequeño pierde todos sus puntos de referencia, no puede tomar consciència de sí mismo, no puede situarse en su entorno social y material. No puede realmente aprovechar ni los momentos de las atenciones que habrían de ser momentos privilegiados de relación individual, ni las posibilidades de actividad.

“Para fundamentar el sentimiento de seguridad, el contexto general ha de ser concebido de manera que les asegure la continuidad.”

Para fundamentar el sentimiento de seguridad, el contexto general de todos los lugares de acogida ha de ser concebido de manera que asegure la continuidad en la vida del pequeño. La necesidad de continuidad afecta a todos los aspectos de su vida: el entorno material (locales, acondicionamiento, a fin de que el pequeño se encuentre en lugares conocidos durante las atenciones o durante los juegos, y que encuentre objetos conocidos donde está acostumbrado a encontrarlos, incluidos sus objetos personales), el entorno social (vivir con adultos y pequeños conocidos), el encadenamiento de acontecimientos que eviten o, al menos, reduzcan al mínimo las improvisaciones.

Las adquisiciones importantes de los primeros meses y años de vida solamente pueden integrarse en la personalidad en proceso de estructuración si el pequeño recibe todas las impresiones y desarrolla todas las experiencias en el marco de un sistema estable de vínculos interpersonales. Este sistema de relación es indispensable para su seguridad afectiva a fin de que pueda soportar todas las frustraciones inevitables y necesarias para la maduración de la personalidad.

Es necesario para poder, por medio de la imitación, la asimilación y la identificación, apropiarse del sistema de valores de la sociedad, las normas de juicio, las reglas de comportamiento y también el sistema de prohibiciones. En la educación de los pequeños separados de su familia, una de las condiciones primordiales de la prevención de las carencias afectivas es el

“La observación crea una proximidad empática que sirve de base para la relación cálida entre el pequeño y su educadora.”

esfuerzo constante por evitar los cambios repetidos de las personas que actúan en su entorno, y por eliminar así los contactos superficiales y las atenciones despersonalizadoras, que son responsables, en primer lugar, de la falta de seguridad afectiva. A falta de este esfuerzo constante, el pequeño pasa por las manos de tantos adultos durante los primeros meses y años que no podrá discernir entre las personas conocidas y las desconocidas.

La persona que esté a su cargo y que, por causa de las ausencias y de la organización improvisada de los horarios de trabajo o de la reorganización de los grupos de pequeños, o por otras razones, trabaja alternándose con pequeños diferentes, no puede conocer a los pequeños que le son confiados. Si es consciente de ello y es hábil, puede que atraiga la mirada de un pequeño o la sonrisa de otro; puede que consiga una breve interacción con algunos pequeños y, en el grupo, una atmósfera tranquila; o puede que ni se dé cuenta de que no ha podido conseguir verdaderos intercambios personales con los pequeños. No conoce las costumbres de los pequeños y éstos ignoran las suyas. No es receptiva a las señales de sus gestos o sus llantos, sus balbuceos o sus palabras rudimentarias, y no sabe adaptar las atenciones a las necesidades individuales de los pequeños.

En lugar de una adaptación mutua y personal, todos los pequeños reciben, más o menos, las mismas atenciones impersonales, a menudo las mismas palabras estereotipadas; son tratados más como objetos que como personas. Por eso las manifestaciones de los pequeños devienen cada vez más pobres e infrecuentes, el trabajo de quien está a su cargo se transforma en una rutina mecánica, su actitud es impersonal, a menudo indiferente.

En estas condiciones, ocuparse de los pequeños se convierte rápidamente en una carga extenuante y molesta, incluso para quien ha escogido este oficio porque «ama a los pequeños». Se establece un círculo vicioso: los pequeños pierden efectivamente sus rasgos individuales y no estimulan a la persona a su cargo a desarrollar un trabajo individualizado.

Una de las garantías fundamentales de la seguridad afectiva de los pequeños criados en instituciones es, por lo tanto, la continuidad y la calidad de las relaciones entre el pequeño y el adulto. El pequeño corre el riesgo de quedar psíquicamente aislado si no tiene un equipo restringido de adultos que, inmediatamente, se preocupan de él y –para decirlo en las bellas palabras de G. Appell– «comienzan a llevarlo en la cabeza y no solamente en los brazos». Si, durante toda su estancia en la institución, desde su admisión hasta su marcha definitiva, sólo un grupo muy restringido de adultos, como máximo cuatro, se hace cargo ininterrumpidamente de los pequeños grupos estables de criaturas, sobre la base de un conocimiento mutuo puede desarrollarse entre ellos una relación afectiva rica y continuada. La educadora que se hace cargo siempre de los mismos pequeños, de seis a ocho, como máximo, a partir de un conocimiento y de una comprensión mutuas, puede ocuparse de ellos de una manera matizada e individualizada, y responder a las señales y a las reacciones individuales de los pequeños.

Esto es así sólo si todo aquello que lega al bebé o al pequeño tiene lugar dentro de una relación estable, de un intercambio real que le permite tomar consciencia de la persona que se ocupa de él, y también de sí mismo, que puede probar la consciencia de sí mismo, de su identidad personal y de su integridad individual. El carácter personal de la relación puede intensificarse por el sistema en que cada educadora es más particularmente responsable de una parte del grupo. Cada pequeño está vinculado más particularmente a su educadora de referencia o privilegiada que, al ser la primera responsable del bienestar de dos a tres pequeños del grupo, le asegura una relación estable, continuada, auténtica y cálida dentro de la institución. Esta relación privilegiada con un adulto permanente es la condición fundamental de la seguridad afectiva y del éxito de la socialización primaria en la pequeña infancia.

La forma particular de la relación entre la persona que está a su cargo y el pequeño exige que, profundizando en el carácter personal de las atenciones y la relación con el pequeño, la educadora tenga siempre presente que no está criando a su hijo. No ha de olvidar nunca que, aunque tenga un papel importante en la vida del pequeño, es solamente un papel transitorio: ni su pasado ni su porvenir son comunes. El pequeño tiene su propia historia familiar, tiene a sus padres, aunque no estén físicamente presentes y aunque no vengan a verlo; volverá con su familia, o bien lo adoptarán, o continuará su vida en una familia de acogida. Una de las tareas más delicadas de la educadora es ayudar al pequeño a mantener la continuidad del sentimiento de ser que englobe su pasado, su presente y su futuro. La competición, la rivalidad o a veces la hostilidad

hacia los padres, los futuros padres adoptivos, de manera consciente o inconsciente, se convierte en un fenómeno destructivo para todos los participantes en el triángulo padre-niño-educadora. La educadora ha de quedarse, conscientemente, en los límites de su profesión y controlar siempre los sentimientos a fin de evitar que los pequeños lleguen a ser objeto de sus emociones desconsideradas e incontroladas. En vez de orientarse hacia el pequeño con sentimientos maternales instintivos, las educadoras han de fijar su interés en el bienestar en todos los aspectos y en el proceso de desarrollo global de cada pequeño. El

ardor de las emociones puede ser eficazmente reemplazado por la intensidad del interés depositado en la expresión de las necesidades de los pequeños y en su satisfacción.

“Si, durante las atenciones, la educadora se acerca al pequeño con atención y delicadeza, crea la posibilidad que el pequeño «intervenga».”

Permanecer atenta a las diferentes manifestaciones de los pequeños a fin de buscar las condiciones que favorezcan el bienestar y la expansión de cada pequeño induce, en la educadora, el interés, el placer y una satisfacción profesional profunda que la ayudan a desarrollar mejor no solamente sus conocimientos, sino también sus capacidades de percepción y de adaptación al pequeño.

Las educadoras que observan actuando pueden compartir entre ellas todo aquello que afecta al pequeño. Una tercera persona cercana (psicólogo, psicopedagogo, asistente), pero menos directamente implicada en las atenciones, acompaña a este equipo restringido con sus observaciones regulares, desde una posición de observador más alejado, y comparte el conjunto de las observaciones en reuniones y conversaciones individuales. A la vez, las observaciones escritas ayudan a la persona que está a cargo del pequeño a mantenerse en el camino acotado de las emociones sin caer en los extremos, a no decantarse hacia una proximidad excesiva o hacia una distancia peligrosa.

La observación crea una proximidad empática que sirve de base para la relación cálida entre el pequeño y su educadora. La reflexión y la descripción obligan a la persona que está a cargo del pequeño a tomar una cierta perspectiva en su actitud hacia él y a evitar caer en excesos.

La comunicación verbal y escrita estrecha, entre las cuatro educadoras, sobre todos los detalles de la vida cotidiana de cada pequeño, les asegura una continuidad, una coherencia entre las acciones de los diferentes adultos que se alternan en su entorno. A falta de esta comunicación estrecha, el pequeño no puede comprender ni prever los acontecimientos que le sobrevienen y le afectan, y no puede participar realmente. Esta comunicación le permite situarse en el mundo de su entorno y sentirse rodeado por un medio comprensivo y comprensible. En este medio, cada cosa tiene causas y consecuencias reales. Los acontecimientos no descansan sobre el azar y no se suceden de manera imprevisible. Todo esto le ayuda también a comprender y a asumir afectivamente su situación particular y su historia.

La comunicación entre los miembros del equipo afecta a la vez al proyecto pedagógico en general y a los pequeños detalles de la vida cotidiana. La coordinación minuciosa del trabajo es una necesidad absoluta, garantizada por la responsable del grupo y acompañada per el equipo médico-psicopedagógico, por un marco institucional que, en conjunto, funciona de modo coherente desde el punto de vista de los pequeños.

“En la medida en que el bebé, como colaborador activo, ha experimentado un momento de intensa seguridad durante las atenciones, puede después aprovechar las actividades libres.”

Éstos son los pequeños detalles que ofrecen al niño la garantía de que su entorno físico y humano es fiable, de que puede moverse en él con toda seguridad, de que sus necesidades serán tenidas en cuenta. Puede tener esta certeza en aquello que concierne a la manera de procurarle atenciones. Puede prever quién, cuándo, cómo le dará de comer, lo bañará, lo vestirá, lo acostará en el lecho, responderá a sus llamadas, etc. Gracias a ello no se siente abandonado al azar ni dirigido ni manipulado según aquello que parece oportuno desde el punto de vista del adulto.

En un colectivo de pequeños, la relación adulto-pequeño se instaura sobre todo en el momento de las comidas, el baño y las otras atenciones corporales, situaciones íntimas y momentos privilegiados de contacto y de interacciones individuales. Durante las atenciones, quien las procura ha de tener siempre el tiempo suficiente para ser sensible a las necesidades, para poder descifrar y comprender los signos y las manifestaciones individuales, para responder a ellas de manera adecuada (dándoles fuerza y sentido). En el momento de las atenciones individualizadas, hay ocasión para un diálogo gestual y verbal, de gestos tiernos y delicados de la persona que está al cargo, acompañados de palabras referidas a los momentos que vive, expresándole al pequeño atención e interés.

Si, durante las atenciones, la educadora se acerca al niño, desde muy pequeño, con diligencia y delicadeza, si le explica de entrada todo aquello que le hace y que le pasa, si se esfuerza siempre por comprender los signos y las manifestaciones por los cuales expresa sus deseos y sus necesidades, crea la posibilidad de que el pequeño, sea cual sea su edad, «intervenga» en ese momento en el proceso de atención y en la manera de satisfacer sus necesidades. Animando al pequeño a participar, y gracias al comentario verbal con el cual explica, incluso al bebé, qué está haciendo, observando las reacciones del bebé, formulándolas en palabras, reconociendo sus acciones y realizaciones, la persona que está a su cargo le ayuda a percibirse, a conocerse y a expresarse; es decir, a afirmarse como persona. Tratado de esta manera, el bebé se siente apreciado, muestra interés, toma parte activa en las atenciones, demuestra a los que lo cuidan afecto y placer. El conocimiento y la aproximación crecen a la vez que se desarrolla el pequeño.

Solamente así el momento de las atenciones puede servir para el aprendizaje mutuo de los signos y para que se produzca una verdadera coordinación, un verdadero diálogo entre el pequeño y el adulto. A través de este diálogo, el pequeño recibe los medios para emitir una señal que influirá en los acontecimientos que le afectan. Simultáneamente, en compensación, la educadora recibe medios, tanto para comunicar al pequeño, de una manera perceptible, sus intenciones, como para adaptar su actividad a la necesidad expresada por el pequeño y para conseguir que el pequeño participe con ganas en aquello que le proponga.

La comunicación que comprende esta actividad común compartida permite al pequeño anticipar los acontecimientos posteriores en su globalidad, y así no solamente le ayuda a no aceptar las atenciones de manera pasiva, sino que también le prepara para tomar parte activamente, para progresar, de acuerdo con el propio placer, hacia la autonomía en aquello que afecta a la satisfacción de sus necesidades corporales.

Si el bebé puede confiar en su capacidad de influir en los acontecimientos, sentirse partícipe, refuerza su sentimiento de eficacia. A través de atenciones de buena calidad, el pequeño experimenta un sentimiento de seguridad y continuidad, acumula experiencias que favorecen el desarrollo de su autonomía, y llega a ser capaz de establecer relaciones afectivas auténticas y de construir su Yo.

En la medida en que el bebé, como colaborador activo, ha experimentado un momento de intensa seguridad durante las atenciones, puede después aprovechar las posibilidades de la actividad libre; en las que el adulto no interviene directamente ni para distraerlo, ni ayudándolo en la actividad, ni imponiéndole una estimulación directa que, en lugar de constituir un apoyo para la actividad y la necesidad de autonomía del pequeño, lo volvería pasivo y dependiente. Mientras tanto, el adulto estimula la actividad de los pequeños de manera indirecta y crea las condiciones para un desarrollo equilibrado en los ámbitos emocional, afectivo, psicomotor y cognitivo:

- *Con la riqueza del entorno*, la diversidad del material que les pone al alcance según los gustos y las diferentes posibilidades de experimentación correspondientes al estadio evolutivo.

• *Con el respeto del ritmo* de las adquisiciones motrices de cada pequeño, sin ponerlo nunca en una postura que no domina todavía por sí mismo, ni estimulándolo hacia una acción más avanzada de la que ya es capaz.

• *Con un lenguaje rico* en los intercambios gestuales y verbales, para que los pequeños, según su propio desarrollo, puedan tomar consciencia de sí mismos y de su entorno, y para que puedan situarse como es necesario en los acontecimientos y en las relaciones que les afectan.

Si la persona que está a su cargo interviniese de manera superflua en la actividad del pequeño, lo privaría del gozo de conseguirlo por sí solo y, a la vez, le proporcionaría un sentimiento de dependencia al cual no renunciaría fácilmente. Algunos momentos de juego suscitados por el adulto desencadenan expectativas que no se pueden satisfacer y se convierten en fuente de desánimo y frustración.

Para que la educadora pueda dedicar el tiempo suficiente a cada pequeño y actuar sin prisas, para que pueda consagrar toda su atención y poner todo su interés en el pequeño del que se ocupa, es preciso que esté profundamente convencida que los otros, en el mismo momento, pueden jugar de manera autónoma, sin tener un sentimiento de abandono y de frustración. Además, pueden aprovechar sus posibilidades de actividad libre y autónoma, mientras que el pequeño del cual se ocupa estará contento de recibir su cálida atención.

Si bien los momentos pasados con la educadora son preciosos para el pequeño, los de la actividad libre y autónoma no lo son menos. Sin comprender esto, la educadora consideraría la actividad autónoma del pequeño de importancia menor, como una sustitución del contacto, un «a falta de nada mejor». Le comunicaría, involuntariamente, su sentimiento de culpabilidad, del hecho de que no está con él a causa de las necesidades y las demandas de los otros. Este sentimiento de culpabilidad volvería su relación ambigua. Al pequeño, en lugar del placer de la actividad, sólo le quedaría el malestar, el sentimiento de abandono y frustración que desembocaría en ansiedad e inquietud. Si, por el contrario, la comprensión y la convicción del valor de la actividad autónoma guían la acción de quien está a su cargo, al establecer las condiciones para esta actividad, su deseo se orienta hacia un estado afectivo de los pequeños que les permite participar del entorno según su grado de interés, determinado por la madurez funcional y por la riqueza de los experimentos y experiencias anteriores.

El reconocimiento de la competencia del bebé en las relaciones con el adulto y también la valoración de su eficacia en las iniciativas de la actividad libre y autónoma, transforma radicalmente la visión que el adulto tiene del pequeño, modifica la visión del propio papel de padre o educador y se remarca profundamente la naturaleza de la relación introduciendo, por parte del adulto, el respeto, que deviene uno de los componentes principales de la relación. Se considera al pequeño, desde el principio de la vida, como un colaborador activo e inteligente que comprende las cosas o las comprenderá si se le ofrece la posibilidad, se le habla con el lenguaje normal y se le informa siempre de aquello que le afecta.

Se cuenta con la competencia, la iniciativa y la actividad del pequeño, en un entorno meditado, donde encuentra placer en sus experiencias empíricas, donde puede acumular conocimientos sobre sí mismo y sobre el mundo que le rodea, descubrir sus capacidades corporales y las propiedades de diferentes objetos, sin que se le estimule más rápidamente de lo que indica su ritmo de desarrollo. Al darle la posibilidad de escoger y tomar decisiones, se procura desarrollar, confirmar la consciencia de su identidad personal, de su integridad individual y de su autoestima. Toda la atmósfera de la institución le sugiere que es importante, apreciado y digno de amor.

Todo aquello que el pequeño vive en la institución, desde la admisión y durante toda su permanencia, le prepara el futuro, contribuye a prepararle la salida y la inserción en un medio nuevo, sea la familia biológica, una familia adoptiva o una familia de acogida. Esta inserción tiene más posibilidades de resultar exitosa si la institución les devuelve o les proporciona la imagen de un pequeño equilibrado y en su plenitud, que tiene una imagen positiva de sí mismo, del mundo, que confía en los adultos, y que ha aprendido y vivido la experiencia decisiva del afecto personal. ■

Lo educativo y lo asistencial
¿de nuevo una contradicción?

Análisis de lo que se entiende por «educativo» y «asistencial». Sentido educativo de los cuidados básicos. Importancia de atender a las necesidades de las familias en un contexto educativo. Caracterización de un contexto de calidad, que consideramos educativo. Inviabilidad de los nuevos planteamientos asistenciales en un marco de respeto a los derechos de los niños y niñas.

Elena Lobo

Desde que se puso en marcha la anterior Reforma del Sistema Educativo, entre los profesionales de la educación infantil (y también de otros ámbitos) los términos asistencial y educativo se han ido cargando de connotaciones negativas uno y positivas otro, hasta constituir la «piedra de toque» de una Educación Infantil de calidad.

Sin embargo, a mi modo de ver, en ocasiones se han definido como «asistenciales» o «educativos» diversos aspectos de la atención a los niños con una gran simplicidad, lo que ha creado y crea mucha confusión y no favorece el establecimiento de prácticas ajustadas a las necesidades de los niños y niñas.

En mi opinión esta contraposición entre educativo y asistencial, consagrada ahora en la *Ley de Calidad*, es una gran trampa que puede dar al traste con importantes avances en la atención a los más pequeños.

Por ello creo que es necesario reflexionar sobre el sentido de los cuidados básicos, y sobre la atención a las necesidades familiares, dado que son los dos aspectos que con más frecuencia son mal llamados asistenciales. Después intento recoger lo que en mi opinión caracterizaría la «buena práctica educativa».

¿Son educativas las actividades organizadas y asistenciales, los cuidados básicos?

Esta concepción se desliza con mucha frecuencia en los planteamientos de trabajo de los profesionales y de los centros. Sin entrar a considerar las condiciones de calidad de las ofertas de actividad y juego que se hacen a los niños, sí creo necesario eliminar esta contradicción profundizando en el sentido de lo que llamamos los cuidados básicos.

Los cuidados corporales como comer, dormir, asearse, vestirse, proveer para la salud, son experiencias recurrentes fruto de los ritmos biológicos y de la satisfacción de las necesidades «primarias». Pero, además, estos cuidados, que en principio parecen solamente una respuesta a la necesidad de supervivencia del niño, tienen la virtud de garantizar y promover el desarrollo humano:

- Contribuyen a que el niño tome conciencia de sí mismo, de sus sensaciones y posibilidades corporales. Cuando el cuerpo del niño se trata con cuidado, y respeto, cuando se le proporcionan sensaciones placenteras, cuando se cuenta con su iniciativa y participación, entonces se posibilita que el niño tenga una experiencia positiva de su cuerpo como algo apreciable y competente. Esta primera conciencia corporal positiva está en la base de la construcción de una noción de sí mismo en la que predominen la confianza y la autoestima. La manera en que se maneja el cuerpo de los niños al dispensarles los cuidados básicos influye sin lugar a dudas en la manera en que se va a producir su desarrollo corporal. Las ocasiones de moverse intencionadamente para obtener satisfacciones corporales y la realización de movimientos precisos y hábiles como llevarse la cuchara a la boca o meter la mano por la manga, están en la base del desarrollo de la habilidades motoras.
- Durante cualquiera de los cuidados básicos, el mundo de los sentidos se ve continuamente estimulado y alimentado. Pensemos en la cantidad y cualidad de estímulos que están presentes cuando el niño es alzado en brazos, cambiado de pañal, y devuelto al bienestar que proporciona una piel seca y limpia. O en el niño intranquilo que se calma en un paseo al sol. Si sumamos a ello los estímulos de carácter personal que aporta quien maneja al pequeño con cariño y cuidado, es fácil comprender que estas experiencias sean momentos de privilegio para los intercambios con el mundo circundante. Cuando estos cuidados se realizan con calidad, los niños tienen la ocasión de moverse, de sentir, de mirar, de oír, de tocar, de saborear... en un registro de sensaciones casi infinito. Las propias frustraciones, la ausencia de satisfacciones durante algunos ratos, le obligan a rememorar éstas, a desearlas, dando paso a la simbolización y disfrutando de ellas doblemente cuando llegan. Si son suficientemente placenteras, estas experiencias permiten establecer relaciones entre los objetos, comparar y asociar en función de sus características y utilidades, y dan paso a los primeros juegos simbólicos. Su repetición regular y ritual ayudan al niño a estructurar el tiempo, y a anticipar.
- La abundancia de comunicación verbal con que los adultos acompañan y dan sentido a estos momentos es importantísima para la adquisición del lenguaje, al producirse en un contexto extremadamente significativo para el pequeño.
- Los cuidados corporales son decisivos para el establecimiento de relaciones emocionales. En el escenario de la satisfacción de las necesidades más básicas, es donde se practica el juego de la dependencia y la independencia, se multiplican las interacciones afectivas. La dependencia del pequeño respecto a los adultos que le cuidan implica una estrecha relación con la persona que le atiende, con la que experimenta el bienestar y el placer, pero también el dolor y la frustración. Cuando las cosas van suficientemente bien, se generan sentimientos de confianza en el otro y en las satisfacciones futuras. Y se hace posible una primera organización de las experiencias, al estar garantizada su continuidad.
- Conforme el pequeño crece, sobre todo después del primer año, se produce una progresiva retirada del adulto. Con pocas diferencias culturales, se le va pidiendo al niño que desarrolle una autonomía creciente. Es decir que pueda independizarse progresivamente del determinismo biológico (hambre, sueño, etc.), regulando voluntariamente sus ritmos y que se separe progresivamente de la dependencia total del adulto para satisfacer sus necesidades. Ambos aspectos son claves para el desarrollo de la propia identidad, para el desarrollo emocional y social y, por lo tanto, para la salud mental de los individuos. Las buenas prácticas encuentran el equilibrio necesario para conducir al niño con buen pulso a lo largo del proceso de adquisición

de la primera autonomía personal. Proporcionan seguridad, placer, confianza, sentimientos de competencia. Se separan tanto de las frustraciones excesivas y la sobreexigencia, como de la sobreprotección, la ausencia de retos de superación, la falta de confianza en las capacidades del niño.

- Las características físicas y constitucionales de los niños explican gran parte de la variabilidad individual: se trata de la herencia genética, pero también, del peso al nacer, la salud, y otras circunstancias. Pero también tienen un origen ambiental y cultural. De un niño a otro, son distintas la composición familiar y sus costumbres, la personalidad de las madres y padres, el tipo de hábitat, las circunstancias económicas y sociales, etc. Todo ello define un contexto específico para cada niño, que influye desde su nacimiento (y aun antes) en su modo de ser, que modela sus necesidades y el establecimiento de sus ritmos personales. La combinación y la interacción de estos factores constitucionales y ambientales, dan lugar a las grandes diferencias individuales en el número de horas que necesitan dormir, las diferencias de apetito, la distinta tolerancia a estar sucio, la mayor o menor facilidad para cansarse, o para verse alterado por los cambios, la resistencia a condiciones ambientales adversas, la fragilidad ante las enfermedades, etc. Y también determinan la progresión del proceso de adquisición de la autonomía personal, y la manera de producirse éste. El hecho de que estas diferencias sean naturales e inevitables obliga a dar respuestas también individuales, si se quiere responder de manera adecuada a las necesidades de los pequeños.

¿Lo educativo es contradictorio con atender a las necesidades de las familias?

El hecho de que en los centros infantiles se deba atender a las necesidades de los pequeños y proveer para su desarrollo, a veces se considera falsamente contradictorio con la atención a las necesidades de las familias. Los horarios, las preocupaciones, las dificultades y las carencias familiares se pueden dejar de tener en cuenta, y no se comprende que las condiciones sociofamiliares forman parte de la realidad del niño ineludiblemente.

Existe una interacción entre el bienestar del niño y el de sus familias, y por ello es deseable evitar modelos rígidos que exigen esfuerzos de

adaptación excesivos que pueden dificultar la dinámica familiar. El centro debe tener en cuenta la diversidad de las condiciones de vida, contar con la realidad social dando respuesta a las diferencias culturales, sociales y económicas.

Dar la espalda a las numerosas dificultades que se plantean para compaginar la atención a los hijos con la vida laboral dificulta la necesaria colaboración con las familias y puede propiciar el surgimiento de formas de cuidado de los pequeños que carezcan de las mínimas garantías.

Por otra parte, a edades tan tempranas, el vínculo afectivo del niño con su familia es fundamental. La comprensión de este hecho implica que ese vínculo debe ser preservado y cuidado, evitando toda ruptura entre el medio familiar y el centro. El desarrollo del niño es único y se nutre de los dos contextos, por lo tanto es importante saber establecer una relación positiva con las familias, por el bien del niño. Esta relación debe estar presidida por el respeto y la tolerancia. Para ello son necesarios el intercambio de información y la creación de un clima de confianza.

Puesto que el centro y la familia comparten la tarea de educar a los pequeños, es lógica la búsqueda de colaboración entre ambos en alguna medida. Los profesionales no deben olvidar que no hay colaboración posible sin el respeto a las particularidades familiares, incluso en las situaciones menos positivas. Es necesario tener en cuenta siempre los derechos de los padres como últimos responsables de la educación de sus hijos, y más allá de esto, contar con su acuerdo y su cooperación en el trabajo que se realiza diariamente con ellos.

En las circunstancias sociales actuales, muchas madres y muchos padres se sienten inseguros respecto a las pautas de crianza y de educación de sus pequeños. En el centro infantil pueden encontrar apoyo y orientación, al poder ser testigos y partícipes de lo que allí se hace con sus hijos. Además, si se crean las ocasiones propicias para ello, pueden encontrarse con otras familias con las que compartir sus inquietudes y buscar soluciones a los problemas que les plantea la difícil tarea de educar.

¿Qué entendemos por «educativo»?

Se quiera o no, se sea o no consciente de ello, las relaciones entre los adultos y los pequeños y las condiciones de vida de los niños son decisivas para su desarrollo. Si entendemos por educar el hecho de otorgar a esta influencia una intención explícita de promover el desarrollo del pequeño, sabemos que el lugar en el que se encuentra un niño, sea por la razón que sea, es un lugar de educación.

Esto quiere decir que los espacios, los equipamientos, la organización de la vida diaria, deben estar pensados para favorecer el desarrollo integral de los pequeños. Y que los profesionales deben tener una formación suficiente y reconocida para poder plantearse de manera consciente los objetivos de su trabajo y la mejor manera de abordarlo.

Esto implica tener como objetivo la atención integral a los pequeños, contemplando todas sus necesidades: afectivas, físicas, sociales, de aprendizaje. Para conseguirlo son necesarias algunas condiciones:

- Que la vida diaria esté organizada según principios de Seguridad, Estabilidad, Estimulación y Flexibilidad. Los tiempos diarios deben ser regulares, estructurados y flexibles y las actuaciones adultas evitarán la rutina, que hace idénticos unos días a otros sin dejarse conmover por los acontecimientos exteriores. Los aspectos cuantitativos, como el tamaño de los espacios, el número de niños y adultos, la cantidad de estímulos no deben desbordar a los niños, haciendo posible para éstos la integración y la estructuración de los mismos, así como la voluntariedad de ciertas experiencias. Los pequeños tienen que tener oportunidad de moverse, de jugar, de tener experiencias con objetos que despierten su curiosidad e interés y de encontrarse con compañeros de juego. Las rutinas diarias deben estar planificadas para dar respuesta a las necesidades de los niños en un clima cálido y tranquilo, para favorecer la autonomía y una imagen propia positiva, para poder aprovechar sus posibilidades de aprendizaje, respetando los ritmos personales de actividad - descanso. Y la salud debe estar garantizada por las condiciones higiénicas, la alimentación y la seguridad.
- El diseño de un ambiente agradable y sugerente para los pequeños y las familias, con personalidad propia y señas culturales específicas coherentes con su entorno y con la población que atiende. Con suficientes espacios interiores y exteriores estéticos y limpios, diferenciados y seguros, que permitan el movimiento, las experiencias sensoriales, jugar y descansar, etc., y que contemplen el contacto con la naturaleza. Que incluyan instalaciones para niños con necesidades especiales. Con mobiliario adecuado para las rutinas, los aprendizajes, y el descanso. Con materiales y juguetes variados, estéticos, accesibles, señalizados, para ser utilizados libremente o bajo supervisión.
- Unas relaciones personales positivas y ricas: entre los adultos y los pequeños, de los adultos entre sí y de los niños entre sí. La diversidad y la especificidad de las relaciones debe evitar que el niño se encuentre con adultos intercambiables que no pueden ser una referencia estable y con los que, por tanto, le resulta difícil relacionarse. Tampoco debe encontrarse perdido en grupos demasiado grandes o siempre con otros niños iguales a él... Para ello es especialmente necesario contar con profesionales formados y sensibles que garanticen la individuación en el trato con los niños, la atención a la diversidad y una supervisión flexible y atenta de los grupos. El trabajo en equipo y la cooperación entre los profesionales crean un clima positivo también para los niños. De la misma manera, deben ser cuidadas las relaciones y la comunicación entre los educadores y las familias, y garantizada una intervención efectiva de las familias.

En conclusión

Tenemos que considerar que una atención a la primera infancia que pretende ser de calidad y ofrecer a los niños de 0-3 años un contexto de vida ajustado a sus necesidades y favorecedor de su desarrollo integral, no puede contraponer lo educativo y lo asistencial. Si lo «educativo» es sinónimo de calidad, supone que esos aspectos mal llamados asistenciales están incluidos en los planteamientos educativos, que los desarrollan en toda su dimensión.

Los otros planteamientos asistenciales que actualmente escuchamos se presentan como la solución a la falta de extensión de los servicios para la Primera Infancia. Pretenden dar respuesta a las necesidades de las familias, sin mencionar las de los niños. Y consideran que lo importante es atender a lo básico (¿la supervivencia?) y que lo educativo es un lujo que no se puede generalizar. Parecen sugerir que para aumentar los servicios es necesario y posible prescindir de las condiciones de calidad que trabajosamente se han ido extendiendo en las dos últimas décadas. Y abren la puerta a la legitimación de la existencia de dos tipos de centros, educativos unos, asistenciales otros, unos caros, otros más baratos, de primera y de segunda...

Tampoco en este caso confrontar lo educativo con lo asistencial es admisible. Tiene que quedar claro que este planteamiento es incompatible con el respeto al derecho de los niños y niñas a crecer en condiciones positivas, disfrutando de la oportunidad de desarrollar sus potencialidades en relación con otros niños, recibiendo el cuidado y la educación que necesitan. ■

Marioneta sencilla

La creación de esta marioneta es sencilla y rápida.

Elementos necesarios para su creación

- Un listón de madera de unos 30 cm. de largo por 2 o 3 de ancho y 0'5 de grosor, para hacer el cuerpo.
- Lana para el pelo.
- Para pintar la cara utilizaremos unos esmaltes acrílicos y un pincel.
- Un rotulador permanente para perfilar.
- Cola de contacto.
- Y para finalizar la manga de una camiseta, aguja e hilo para hacer la vestimenta.

Pasos a seguir

1. Pintamos sobre la parte superior del listón, la cara del muñeco que queramos hacer. Una vez seca la pintura, la podemos perfilar con el rotulador permanente.
2. Con la lana hacemos una peluca, para ello haremos una madejita, y, tras atarla por la mitad y cortarle las puntas, la pegaremos sobre la cabeza o parte superior del listón.
3. A la manga de la camiseta le haremos un par de agujeros a unos cinco centímetros del borde para poder introducir los dedos. Si queremos podemos decorar el vestido a partir de lunares que podemos ir imprimiendo con el dedo introducido anteriormente en pintura acrílica. Una vez seca, le fruncimos a un centímetro del borde y mediante cola de contacto le pegaremos al listón debajo de la cara.

De esta forma ya tenemos lista nuestra simple y graciosa marioneta.

Beatriz Agirre

Reflexión a dos voces a la lumbre de Eduardo Galeano

Los discursos del decir, del hacer y del sentir

Este artículo surge de la comunicación epistolar, (vía correo electrónico) entre un maestro y una maestra de Infantil, que, a la luz de lecturas compartidas y de sus respectivas prácticas, reflexionan sobre las contradicciones entre lo que los enseñantes decimos y lo que hacemos habitualmente en nuestra quehacer educativo diario.

M.ª Carmen Díez, Cristóbal Gómez

Quiero pedirte algo, Cristóbal. Un artículo para la revista *Infancia*.

La propuesta que hice al Consejo de Redacción era que se hablara de la contradicción existente entre lo que decimos los maestros en las reuniones, en los cursillos, en las programaciones incluso, y lo que hacemos realmente. Se nos llena la boca diciendo que hay que jugar en la escuela, pero luego no damos el tiempo, el espacio y el permiso para hacerlo. Decimos que hay que permitir el movimiento, pero... cuándo, y cómo, y dónde...

Decimos que hay que dar paso al cuerpo, a la sexualidad, a las emociones, pero... ¿se hace?

Puse de ejemplo aquel gimnasio que tú me constaste que tenías, en el que podían moverse los niños... ¡Me gustó tanto aquel modo tan natural de incluir su gusto y su necesidad de movimiento! O sea que éste sería el tema: ¿moverse o estarse quieto? Y el encuadre, el que te decía antes, las contradicciones.

Espero tu respuesta. Un abrazo muy fuerte,

M.ª Carmen Díez

Hola, M.ª Carmen,
Tengo algo escrito sobre tu propuesta de lo que hacemos y lo que decimos. Por ahora lo he titulado: «Los discursos del decir, del hacer y del sentir». Para que se convierta en artículo necesita mucho más tiempo de reflexión. Desde que me lo pediste, me planteé el esquema de ver la realidad a través de ese título y son muchas las ideas que van surgiendo, así como mucha la complejidad que se va enredando en el discurso. Te mando lo que tengo escrito y me contestas con tu visión:

> Sabios doctores de Ética y Moral han de ser los pescadores de la costa colombiana, que inventaron la palabra sentipensante para definir el lenguaje que dice la verdad.
>
> EDUARDO GALEANO, *El libro de les abrazos*.

Hemos visto, a menudo, a cierto profesorado de Infantil trabajar el contenido del cuerpo parapetado tras una gran mesa y una vestimenta poco apropiada mientras que sus alumnos, sentados y quietos en sus sitios, coloreaban el dibujo del cuerpo de un niño o una niña. No es demasiado extraño, si consideramos que nuestra formación se ha basado en coger apuntes a mucha velocidad sobre contenidos de creatividad, motivación o participación. Y es que los discursos se ritualizan y pierden su significado.

Es la eterna contradicción entre el discurso del hacer y el discurso del decir, pero que en la educación cobra unas dimensiones singulares y muy determinantes.

La incoherencia entre lo que decimos y lo que hacemos expresa un discurso propio que es captado claramente por el alumnado: lo que hacemos y no decimos, lo que decimos y no hacemos, lo que decimos que no hacemos y sí hacemos, lo que no sabemos que hacemos, etc. Todo ello produce, como consecuencia, o una gran culpa que escondemos con vergüenza o una racionalización justificadora, de pretensión pedagógica, que intenta disculparnos y que siempre nos delata.

Existen experiencias pedagógicas basadas en el juego, la libertad o el movimiento, pero nos han llegado como algo excepcional. Hemos estudiado a Freinet, Tonucci o Freire, como grandes dioses a los que teníamos que adorar, pero nunca osar parecernos a ellos. En las Escuelas de Magisterio ha faltado el discurso de la posibilidad, mientras que se nos ha ofrecido la adoración de los apóstoles pedagógicos que han producido desautorización en el futuro profesorado. Y es que en las escuelas de profesores hemos seguido aprendiendo a ser buenos alumnos en vez de aceptables educadores.

Nuestra estabilidad depende en buena medida de la confluencia de nuestro discurso racional con nuestra actuación. Pero somos más lo que hacemos que lo que pensamos. Y actuamos en función de las narraciones que consciente o inconscientemente hemos construido a lo largo de nuestra vida. Es por ello que inventamos un discurso que sea congruente con nuestros actos; o mejor, asumimos discursos existentes en nuestra cultura que confluyan con nuestra acción.

La contradicción entre el hacer y el decir nos produce «esquizofrenia». Existen varias posibilidades para evitar esta incongruencia que nos crea desasosiego: no oír ningún discurso nuevo que ponga en tela de juicio la acción (hay una mayoría de educadores que evitan cualquier curso, lectura o conversación que les cuestione), buscar una serie de argumentos para rechazar a quienes dicen algo distinto de lo que hacemos (a menudo se suele minusvalorar a la persona que tiene nuevas ideas por joven, rojo, insatisfecho, inestable, excesivamente emocional, etc.), o por la única vía que produce crecimiento personal, cambiando nuestras actuaciones en consonancia con nuestro nuevo pensamiento y poniendo éstos en entredicho ante cualquier nuevo razonamiento.

La razón es un instrumento que empleamos para justificar nuestra situación sentimental, actitud, necesidad o deseos; es una tabla de salvación; el paraguas de un equilibrista que utilizamos cuando nos desestabilizamos. Ante cualquier desajuste emocional la razón impone su lógica y nos vuelve a poner los pies en la tierra. Al cambiar nuestra actuación nos desestabilizamos y el miedo a perder ese equilibrio nos hace rechazar cualquier transformación.

Las personas cambiamos al adaptar nuestras acciones a las nuevas ideas. Esto requiere un gran esfuerzo, una actitud positiva hacia el cambio, capacidad de frustración, y una gran estabilidad personal.

La aceptación de una opinión o una actuación educativa que no somos capaces de llevar a cabo solemos rechazarla con un sinfín de justificaciones para evitar entrar en crisis.

Entre los tópicos que empleamos para impedir cualquier cambio en nuestra actuación en el campo educativo sobresalen los siguientes:

- Eso ya lo intentamos y no sirvió para nada.
- Las cosas son así y no se pueden cambiar. Siempre ha habido listos y tontos, no vamos a arreglar el mundo.
- Cuando yo era joven también pensaba así, ya te darás cuenta cuando seas mayor.
- Yo enseño bien, si no quieren aprender...
- La teoría es muy bonita, pero lo que vale es la práctica.
- El problema es de los niños de ahora, de los padres, Administración, etc.

No obstante, la mayoría de las veces, sobre todo en educación, ni siquiera buscamos argumentos justificatorios de lo que hacemos porque existe un discurso pedagógico con una aceptación inapelable por los poderes científicos y políticos que nos impide argumentar en contra. En estos casos solemos cerrar nuestra puerta del aula, hacer lo que podemos, queremos o sabemos y, fuera, repetir el decir políticamente correcto. Esto explica la gran cantidad de profesionales de la enseñanza que en poco tiempo se han unido al discurso de la contrarreforma educativa. El poder que tuvieron los Movimientos de Renovación Pedagógica en décadas pasadas y su concreción en la LOGSE produjo un enmudecimiento del profesorado que no cambió su práctica educativa. Este profesorado es el que se ha enganchado al nuevo discurso de la contrarreforma, que reduce las dificultades educativas actuales a temas de disciplina.

Por otro lado, preferimos que sean normas exteriores las que se impongan para no tener que asumir nosotros el conflicto que nos genera la incertidumbre de nuestra actuación.

Quizás lo que hacemos esté más relacionado con lo que sentimos. Nuestros sentimientos de ira ante los desaciertos, de miedo a lo desconocido, de vergüenza a reconocer nuestras lagunas, etc., nos hacen actuar de forma discreta para evitar padecer y, a posteriori, buscamos argumentos que los justifiquen.

Sólo la aceptación de los sentimientos, la conciencia de nuestras dificultades y la comprensión de la complejidad de la labor educativa, nos pone en el camino de cambiar nuestras actuaciones, aceptando esos sentimientos, y cuestionando nuestros pensamientos. Ya lo dijo Nietzsche en *La Gaya Ciencia*:

> Los pensamientos son la sombra de los sentimientos, siempre son más oscuros, más vacíos, más simples que éstos.

Espero tu respuesta. Un abrazo,

Cristóbal Gómez

Cristóbal,
Veo que Galeano nos alumbra a los dos con sus palabras calientes. Cada vez lo citamos más personas. Por lo visto, necesitamos guía. Cuando leí tu escrito, me vinieron unas cuantas ideas que te expongo aquí ahora.

¿Motivación?

> Un hombre del pueblo de Neguá, en la costa de Colombia, pudo subir el alto cielo.
>
> A la vuelta, contó. Dijo que había contemplado, desde allá arriba, la vida humana. Y dijo que somos un mar de fueguitos.
>
> –El mundo es eso –reveló–. Un montón de gente, un mar de fueguitos.
>
> Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes, fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y gente de fuego loco, que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman; pero otros arden la vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca, se enciende
>
> EDUARDO GALEANO, *El libro de los abrazos.*

Hace poco, en un curso en el que participé en Plasencia, salió a relucir el papel de «la motivación» en nuestro oficio de maestros. Yo dije mi versión, que venía a ser ésta:

Motivación viene de motivo, motor, moverse: mover-se, es decir, moverse a uno mismo, porque el motor está dentro, en el centro y en la piel de cada cual (en el fondo-fondo, y en la forma-forma). Pero, por lo visto, los maestros lo que nos creemos es que vamos a poder pasar a los niños «nuestro» propio motor. ¡Y eso que ni siquiera hablamos de nuestro motor «verdadero», aquel que nos invade, nos inflama, nos lleva a actuar, a soñar, a vivir...! Más bien hablamos de esos motorcitos de juguete, de esas «motivaciones», que tan poco tienen de motor «movedor». Hablamos del otoño, de los vehículos, del «señor cuadrado», y de cosas por el estilo.

Los niños, en cambio, hablan de sus miedos a crecer «porque los viejos se mueren», de sus dudas sobre si se pueden o no casar con sus padres, hermanos, o amigos, de sus ganas de abrirlo todo para averiguar qué hay dentro de un palo de agua, de una pelota, de una barriga, de una mantis religiosa... Ellos hablan de lo que les hace salir de sí mismos y lanzarse activamente hacia la realidad, externa e interna, para aprehenderla, tomarla... y quedarse con ella.

Y nosotros los maestros, seguimos empeñados en conseguir sacarlos de sus «motivos- motores», y llevarlos a nuestros pobres, secos y uniformados currículos.

¡Contradicciones!

Una vez leí en el precioso libro de Laura Esquivel, *Como agua para chocolate*:

> [...] todos tenemos en nuestro interior los elementos necesarios para producir fósforo. Pero si bien todos nacemos con una caja de cerillos en nuestro interior, no los podemos encender solos, necesitamos, como en el experimento, oxígeno y la ayuda de una vela. Sólo que en este caso el oxígeno tiene que provenir, por ejemplo, del aliento de la persona amada; la vela puede ser cualquier tipo de alimento, música, caricia, palabra o sonido que haga disparar el detonador y así encender uno de los cerillos. Por un momento nos sentiremos deslumbrados por una intensa emoción. Se producirá en nuestro interior un agradable calor que irá desapareciendo poco a poco conforme pase el tiempo, hasta que venga una nueva explosión a reavivarlo. Cada persona tiene que descubrir cuáles son sus detonadores para poder vivir, pues la combustión que se produce al encenderse uno de ellos es lo que nutre de energía el alma. En otras palabras, está combustión es su alimento. Si uno no descubre a tiempo cuáles son sus propios detonadores, la caja de cerillos se humedece y ya nunca podremos encender un solo fósforo.

De otro modo lo escribe Galeano con eso de «los fueguitos». Y es que tanto las cerillas, como los fuegos, hablan de incendio, de lumbre, de quemarse... Pensemos en la palabra «incentivar», que tan relacionada está con «motivar». Un incentivo sería un motivo añadido a otro motivo, un motor sobre otro motor. Pues bien, incentivar, o incendiar, sería aquí dejarse encender por esa llama interna que hay que buscar y encontrar personal e intransferiblemente.

Acompañemos, pues a los niños a buscar sus motores, sus motivos, sus incendios..., y apuntémonos con ellos a intentar satisfacer y volver a alentar una y mil veces sus deseos.

¿Participación?

Participar: parte: par-te.

Formar parte de algo, ser par, ser «dos»: otro y tú..., «dos para ti»...

Pero formar parte de algo cuando uno quiera y pueda, y no cuando lo digan, exijan, o pretendan los demás. Hace unos años tuve un alumno que se llamaba Manuel. Algunos ratos iba sólo por el patio, o por la clase y otros participaba en los juegos con los demás. Unos días nos hablaba y nos contaba sus cosas. Otros, se mantenía taciturno, callado o hablando entre dientes. Unas veces aceptaba ir a los cumpleaños de los compañeros, y otras prefería quedarse con su madre y su hermano mayor a jugar al baloncesto o al parchís.

A mí me extrañaban esos contrastes tan señalados y así se lo manifesté a sus padres, que con muy buen criterio, me dijeron que veían que él estaba eligiendo su propio ritmo para entrar en relación con los demás y que no encontraban problemática en ningún sentido esa diferencia que yo notaba con respecto a la evolución de su hijo y la de otros niños. De modo que ellos lo esperarían pacientemente, porque les parecía que debían respetar su proceso.

Aprendí mucho de esta familia. Pude ver lo insistente y pesada que me pongo en ocasiones queriendo que los niños vayan en el sentido que yo veo «bueno», aunque ellos mismos no lo vean. Pude ver cómo anteponía mi ritmo y mis deseos a los suyos. Pude ver la perplejidad con la que encaro algunas de las diferencias entre los niños. Pude hacer conscientes mis proyecciones y mi cortedad de vista ante el desarrollo original de cada alumno...

Así que cuando un día Manuel se escribió una carta a sí mismo y luego se la guardó bien cerrada en el bolsillo de la camisa, comprendí que tendría que acallar mi curiosidad, porque posiblemente no tenía pensado dejárnosla leer. Como así fue. Por suerte, ante la demanda de un amigo, procedió a abrir su carta, en la que había muy pocas palabras:

> «AÚPA; MANUEL», etc.

Ésas eran sus formas, particularísimas, nuevas, diferentes, suyas. Y desde luego no era yo quien para forzarlo a la sagrada, pedagógica, y muy valorable participación, por muy bien vista que esté y por muchos valores solidarios que contenga.

¡Contradicciones!

¿Creatividad?

Creatividad, en pura realidad, sólo es una palabra inventada, para capricho de la jerga pedagógica.

Su raíz es crear, que significa «producir de la nada, hacer que empiece a existir una cosa». O criar, que viene del latín *creare*, y significa: «crear, engendrar, procrear, dar a luz».

Juntando y separando significados, vemos que crear, si se repite es recrear: re crear, crear, creer, criar.

Y si lo vemos en sustantivo, recreo tiene que ver con: placer, juego. Creación con: invención. Creencia con: fe en las propias capacidades. Crianza con: alimento, aliento, nutrición.

Crear viene unido a imaginar, sortear, inventar o reinventar.

Y sueño, imagen, juego, invento, ¡son unas ideas tan alegres!

Además, recuerdan también, por asociación de ideas: a lo nuevo, a lo original, a lo diferente, a lo arriesgado, a lo fantástico, a lo artístico, a lo asombroso, a lo genuino, a lo auténtico, a lo único.

Lo que viene a ser: producir, elaborar, libar desde uno mismo (con todos los aportes de la realidad, de los otros y del propio ser), algo antes no visto, ni sabido, ni oído, algo que no existía con anterioridad.

Yo he visto, de hecho, en mi clase reinventar palabras, movimientos, mezclas de pintura, sentimientos...

Y es que no se trata de pretender ser un genio, sino de vivir la realidad con asombro, valentía y actitud de búsqueda, porque se nace curioso, pero todo puede quedarse en nada, si no se da paso al deseo del niño, si no se alienta, protege, provoca y espera el producto nuevo o reinventado, salido de su motivación, de su capacidad de creación, salido de su mismidad...

Y no de la nuestra.

¡Cuidado con nuestras contradicciones!

M.ª Carmen Díez

Hola, M.ª Carmen:

Quizás, nos hemos centrado demasiado en el microcosmo de la escuela y en el profesorado y sea necesario analizar la doble moral de la cultura en la que vivimos, sin por ello eludir nuestra responsabilidad. Una vez más Eduardo Galeano nos alumbra:

> [...] la expulsión de los niños pobres por el sistema educativo se conoce bajo el nombre de deserción escolar; el derecho del patrón a despedir al obrero sin indemnización ni explicación se llama flexibilización del mercado laboral, el lenguaje oficial reconoce los derechos de las mujeres, entre los derechos de las minorías, como si la mitad masculina de la humanidad fuera la mayoría [...]
>
> EDUARDO GALEANO, *Patas arriba. La escuela del mundo al revés.*

La toma de conciencia sobre este mundo, que acepta y promueve el doble discurso, nos tiene que poner en guardia a los educadores que queremos alumbrar un futuro con más autenticidad. Para ello, debemos partir de nosotros mismos, de nuestra tarea, del análisis de nuestras contradicciones. Es el discurso de la práctica el que produce el verdadero cambio, si aceptamos la incertidumbre de la vida, las contradicciones de nuestras actuaciones, la complejidad de la realidad y la imposibilidad de su control. A menudo, hemos comparado nuestra actuación con un discurso racional perfectamente articulado en donde nuestra actuación siempre salía perjudicada. Más bien, creo que

es el análisis de nuestro quehacer y la conciencia de los sentimientos que nos produce lo que nos tiene que hacer cambiar.

En la escuela nos hemos equivocado cuando trabajamos desde los objetivos finales y pretendemos que mediante la repetición de hábitos rutinarios se produzca educación. Seguimos trabajando con la metáfora del laberinto de ratas, que a fuerza de repetición aprenden a accionar una palanca, o con la metáfora de la vasija vacía que hay que llenar. Debemos interiorizar la metáfora del fueguito, porque en ella hay calor y afecto; el fuego abrasa como las personas abrazamos. Más que *homo sapiens*, somos *homo amorosos* como dice Maturana en su *Biología del amor y el Origen de lo Humano*.

> Las manos humanas son más que instrumentos de manipulación, son órganos de caricias.

En la práctica debemos de trabajar desde la aceptación de la identidad incipiente de la infancia, con sus características de egocentrismo, celos, miedos y dependencia. El cuerpo es un objeto transicional entre el interior y el exterior. Los niños desordenados tienen una mente con desordenes. No aceptándolos estamos negando su identidad. Es a partir de esta realidad desde donde podemos tirar de ellos. El constructivismo no sólo es cognitivo sino también afectivo. No podemos negar la agresividad sino trabajarla en clase añadiendo la necesidad de no hacernos daño. Ahora estoy trabajando con mis alumnos el libro de los juegos en el que diariamente luchamos y descargamos agresividad y luego lo plasmamos en una hoja de papel para ir confeccionando un libro en el que no solo dibujamos nuestros cuerpos sino que quedan plasmados nuestros sentimientos. Diariamente, los niños y las niñas de mi grupo pueden jugar a los perros, a los caballos y todos los juegos de fuerza y lucha que emplean el contacto como herramienta de socialización amorosa.

El intento de construir una educación conforme a los fines sagradamente establecidos nos ha hecho organizar unas escuelas asépticas: sanas, limpias, sin violencia, pero de una forma artificial mediante prohibiciones y normas claramente establecidas. Evitar el conflicto y la entrada en las escuelas de los auténticos sentimientos y realidades es la mejor forma de no solucionar los auténticos problemas de nuestro mundo. Que bien lo profetiza Eduardo Galeano:

> En la ciudad del futuro, que ya está siendo ciudad del presente, los teleleniños, vigilados por niñeras electrónicas, contemplarán la calle desde alguna ventana de sus telecasas: la calle prohibida por la violencia o por el pánico a la violencia, la calle donde ocurre el siempre peligroso, y a veces prodigioso, espectáculo de la vida
>
> EDUARDO GALEANO, *Patas arriba. La escuela del mundo al revés.*

Un «abrazador» fueguito,

Cristóbal Gómez ■

Ilustraciones de José Guadalupe Posada, del libro de Eduardo Galeano, *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*, Madrid, Siglo XXI, 1999.

Las formadoras de Educación Infantil: de ayer... a hoy

M.ª Luisa Abad, M.ª Adoración de la Fuente

Referencia, relato y valoración del alcance y las repercusiones que tuvo el curso organizado por el MEC en Salamanca, en 1989, en tiempos de la Reforma, para preparar maestras formadoras-asesoras –las denominadas *fofas* en el lenguaje coloquial–, expertas en Educación Infantil.

En estos momentos en que una nueva ley de educación acaba de ser aprobada, que supone un retroceso en el reconocimiento de la Educación Infantil como etapa educativa, es interesante hacer balance de los aspectos positivos e ilusionantes que tuvo la anterior en su gestación. Habría que empezar indicando cuál era la situación de la formación del profesorado antes de que la LOGSE fuese promulgada.

Desde finales de los años 70 los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs), los Institutos de Ciencias de la Educación (ICEs) o las Inspecciones educativas fueron creando espacios de formación del profesorado.

Las actividades que estas instituciones planificaban y desarrollaban estaban, en cierto modo, alejadas del sentir y necesidades del profesorado, y no sólo geográficamente. Realizaban actividades de formación del profesorado cuyos planteamientos metodológicos eran, en su mayor parte, cursos o seminarios en los que se transmitían técnicas, métodos o recetas, llevadas a cabo por personas de diferente cualificación; pero no existía como tal la figura del formador, «especializado en Educación Infantil». En la década de los ochenta se comienza a crear los Centros de Formación del Profesorado (CEPs) de ámbito comarcal o zonal que aporta mayor cercanía al profesorado y un carácter más participativo. Tampoco ahí había profesionales especializados en esta etapa, se dejaba a la buena voluntad.

Por tanto, es relativamente reciente la gran importancia que se concede a la formación permanente, continuada o como se la prefiere denominar actualmente y en algunos ámbitos: formación a lo largo de la vida. Entendemos que la formación de las y los docentes es un proceso continuo en el que la formación inicial, la experiencia, la investigación y el perfeccionamiento deben considerarse como elementos indisociables y complementarios.

La LOGSE contemplaba como uno de los factores de calidad la cualificación y la formación del profesorado. Considera la formación continuada como un derecho y una obligación

para el profesorado, así como una responsabilidad de las Administraciones educativas. De ahí dimanan muchas actuaciones posteriores relacionadas con esta temática.

Es a partir de la LOGSE cuando, ante la reforma que se avecinaba, el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) y las Comunidades Autónomas que tenían transferidas las competencias en materia de educación crean los «gabinetes de la reforma», que elaboran los *curricula* para las diferentes etapas y áreas. También se encargan de su presentación y difusión.

Simultáneamente el MEC ve la necesidad de formar, de manera especial, a una serie de profesionales que se ocupen de orientar, promover la innovación, poner en práctica los principios de la reforma en marcha.

Para ello convoca una serie de cursos cuya finalidad es preparar docentes *formadoras-asesoras*, expertas en las distintas etapas y materias del currículo, entre ellas en Educación Infantil, que formen al profesorado. Son los cursos de «formadoras de formadoras».

Estos cursos se llevan a cabo en distintos lugares de España a lo largo de los años 1998, 1989 y 1990. Sólo hubo tres convocatorias.

El único que se llevó a cabo sobre Educación Infantil tuvo lugar en Salamanca, en régimen intensivo, durante el año 1989. Fue dirigido por el profesor de esa Universidad, Félix López y codirigido por la también profesora María Clemente. Se llevó a cabo en las instalaciones del ICE de la Universidad de Salamanca que, a su vez, era partícipe del proyecto, junto con el MEC.

Para poder optar a una plaza dentro de este curso, además de estar en activo en ese momento como profesora de Educación Infantil, hacía falta tener un mínimo de cinco años de experiencia como docente en grupos con alumnado de esta etapa.

Estaban previstas cuarenta plazas para realizar ese curso. El procedimiento era el siguiente: cada comunidad realizaba un concurso de méritos y adjudicaba las plazas que el Ministerio le asignaba: cuatro para cada Comunidad Autónoma y el resto para el ámbito del MEC. Participamos en él profesionales en activo en la etapa de infantil provenientes de todas las comunidades autónomas, a excepción de Cataluña y Andalucía que no participaron, aduciendo que contaban con sus propios planes o cursos de formación.

En total asistimos treinta y dos personas. Todas éramos chicas, bien avenidas, como suele ser norma en Educación Infantil y un único chico, al que tratamos como «una más» durante toda la estancia. De hecho usamos durante todo este artículo el femenino como genérico sabiendo que él no se ofenderá en absoluto por esta licencia.

Muchas de las participantes ya estaban trabajando en la experimentación de la reforma que había puesto en marcha el Ministerio y otras, como las que procedíamos de Galicia, apenas habíamos oído hablar de ella. Nos encontrábamos con situaciones de partida muy diferentes y nos íbamos a igualar rápidamente para llegar a ser lo que en algunos foros, despectivamente, se llamó «Las vendedoras de la reforma» y en otro argot coetáneo «*fofas*» (abreviatura o diminutivo, cuyo significado obedecía al de «formadora de formadoras»).

El objetivo general del curso era la cualificación teórica, científica y didáctica de personas que iban a desarrollar, con posterioridad, planes y trabajos de formación de equipos docentes y profesorado, así como, asesoramiento en la investigación en la acción.

El curso se organizó en tres partes: La primera de 250 horas de formación teórico-práctica en la que se alternaron ponencias de personas expertas, con trabajos de grupo, intercambio de experiencias y visitas a centros, por parte de quienes nos estabamos formando. La segunda parte fue desarrollada de modo individual por cada una de las participantes, en su comunidad de origen a lo largo de otro trimestre y una tercera de 35 horas de evaluación del curso durante una semana del mes de junio, de nuevo en Salamanca.

Las y los ponentes que participaron en la primera parte del curso por orden cronológico, así como las ponencias que desarrollaron fueron: Jesús Palacios: *La criatura de 0 a 6 años*, Ignasi Vila: *Adquisición del lenguaje*, Miguel Pereyra: *La formación del profesorado en Europa*, José Gimeno: *Formación del profesorado*, Joan Mestres y Carme Tomás: *¿Cómo realizar un proyecto/memoria de formación?*, Elena Martín: *El currículum*, Vicens Arnaiz: *La integración, atención a la diversidad en educación infantil*, Lourdes Molina: *La evaluación en Educación Infantil*, Francesca Majó: *La institución educativa*, Carla Rinaldi: *La Educación infantil en Reggio Emilia*, Ángel Pérez: *Procesos de comunicación en el aula*, Miguel Angel Santos Guerra: *La investigación en acción*, Paloma de Pablo y Paloma Sáez de Vicuña: *El Diseño Curricular Base de Educación Infantil*; también contamos con Teresa Huguet en la tercera parte de evaluación del curso.

Durante la segunda fase cada una de las personas que estaban realizando el curso de *fofas* debía volver a su Comunidad Autónoma y efectuar un análisis pormenorizado de la realidad de la educación infantil en su zona de origen, detectar las necesidades de formación y elaborar un plan de trabajo para un año académico. Este trabajo debió remitirse al director del curso para su posterior discusión en la semana final de evaluación en Salamanca.

Recordamos la gran expectación y entusiasmo con la que iniciamos esa formación. Una vez realizada esa exhaustiva y carísima (según nos informaron en alguna de las múltiples reuniones o puestas en común que teníamos con representantes del MEC) formación, nuestro destino debería ser formar parte de los centros de formación del profesorado de nuestras respectivas comunidades y de algún modo rentabilizar la preparación recibida. Poco a poco se nos fue apagando aquella ilusión, pues no acertábamos a comprender muy bien qué querían de nosotras o no sabían explicarnos cuál iba a ser nuestra dedicación. De esto fuimos siendo conscientes cuando nos visitaban y/o manteníamos reuniones con representantes del MEC, y en una ocasión también con los de las comunidades autónomas allí representadas. Nuestras preguntas e inquietudes, brillantemente defendidas por Clara Agra (quien por unanimidad decidimos que fuese nuestra portavoz), nos fueron haciendo tomar conciencia de lo que se avecinaba.

De hecho la realidad no fue exactamente la de encargarnos de la formación del profesorado, tarea para la que se nos estaba preparando. Demasiadas compañeras volvieron a su aula

donde estaban anteriormente, otras ocuparon cargos públicos en las direcciones generales de sus respectivas provincias o comunidades autónomas, otras como cargos técnicos en las inspecciones, gabinetes y/o universidades. Sólo alrededor de un cincuenta por ciento nutrimos los centros de formación, que en algunas comunidades –como Galicia– aún estaban sin crear ni poner en funcionamiento.

En la Comunidad Autónoma gallega aún no se habían creado los Centros de Formación de Profesorado. De hecho los formadores, formadoras, de otras áreas que habían hecho los respectivos cursos a lo largo del periodo 1987-1988 estaban trabajando en la elaboración de un Plan Marco de Formación del Profesorado para seis años en el curso 1988-89, año en el que nosotras estábamos realizando formación. Como de Educación Infantil no había ningún especialista formador, por parte de la Consellería de Educación, se nos pidió que colaborásemos en la elaboración de dicho Plan Marco en lo referente a Educación Infantil. Esto lo realizamos de manera simultánea al trabajo de campo que debíamos presentar para la segunda y tercera parte del curso de formador de formadores. Con posterioridad se establecieron Planes Provinciales de Formación que eran un desarrollo de las actuaciones contempladas en el Plan Marco.

Durante el curso 1989-1990 comenzamos nuestro trabajo como asesoras de Educación Infantil las cuatro que habíamos realizado el curso en Salamanca. Durante este curso simultaneábamos la organización y coordinación de actividades de formación con la docencia, unas horas a la semana en un centro de Educación Infantil. Al no estar creados y en funcionamiento los centros de profesores –esto sería en 1991 con los denominados CEFOCOPs, «Centros de Formación Continuada del Profesorado»– los comienzos fueron, en cierto modo, en precario.

De asesoras pasamos a gestoras de formación con gran rapidez. Las actividades de formación, dada la gran demanda y necesidad que se apreciaba, fueron insuficientes y estuvieron lastradas por una enorme carga burocrática. Tuvieron poca importancia didáctica, lo que impidió en gran parte la innovación en los grupos de Educación Infantil.

Como aspectos negativos, señalar que este curso de formación no tuvo continuidad, no hubo más formadoras en Educación Infantil que esta promoción del 1988-1989 y que, a las ya formadas, como se ha comentado anteriormente, no se las aprovechó o se les sacó el rendimiento esperado.

La gran ilusión por las novedades que introducía la Reforma se nos ha aguado en sólo una década, en la que prácticamente todas estamos en otros puestos, desde donde contemplamos que la *fichitis*, que se veía venir, ha dado al traste con las ansias de renovación y construcción de una nueva escuela infantil. Pero en nuestro ánimo siempre queda esa actitud positiva de afrontar cambios y promover innovaciones en las tareas que desempeñamos.

Como queremos ser positivas dejamos para el final (nos gustan los finales felices) los aspectos positivos. Además de la gran formación que se ha pormenorizado hay que resaltar el gran ambiente de compañerismo creado en largas

tardes-noches en la residencia de los «Padres Reparadores» en la que se nos alojó. Durante los años que hemos trabajado en formación muchas de nosotras hemos visitado otras comunidades como ponentes, hemos intercambiado multitud de informaciones y nos hemos enriquecido personal, social y profesionalmente.

A pesar de haber transcurrido casi catorce años de coincidir un grupo humano y profesional de la Educación Infantil en Salamanca para recibir formación, aún en la actualidad un grupo de ellas seguimos viéndonos, también en Salamanca, periódicamente para continuar enriqueciéndonos mutuamente con nuestras experiencias vitales y profesionales. Y es que nuestros deseos de saber, de investigar, de descubrir, de experimentar, de comunicar y compartir, a los que la Educación Infantil nos ha hecho adictas, permanecen y continúan con nosotras. ■

Célestin Freinet

hoy

Antonio Fernández

El articulista pone de relieve dos méritos destacados de Freinet: el de dedicarse a recoger por escrito sus principios, sus experiencias y sus prácticas concretas, por lo que hoy podemos leerle y conocer el alcance de sus trabajos y de sus ideas; el de proponer un sistema de trabajo cooperativo entre los y las maestras y hacerlo extensivo a toda Francia y al mundo entero a través de lo que llamó *Movimiento de Escuela Moderna*.

Es difícil y probablemente inadecuado decir lo que queda del legado de cualquier individuo que haya destacado en la Historia a cincuenta años de su muerte. No creo que Freinet haya creado una forma nueva de hacer Escuela. Pero tampoco lo creo de nadie. Lo que me parece más acertado es pensar que Freinet apostó por un tipo de Escuela y se sumó al desarrollo de unos principios, muchos de ellos anteriores a él. Quizá sí se le deban reconocer dos méritos que me parecen importantes y raros: El primero es el de dedicarse a recoger por escrito sus principios, sus experiencias y sus prácticas concretas, por lo que hoy podemos leerle y conocer el alcance de sus trabajos y de sus ideas. Y, el segundo, proponer un sistema de trabajo cooperativo entre los y las maestras y hacerlo extensivo a toda Francia y al mundo entero a través de lo que llamó *Movimiento de Escuela Moderna*. Un buen ejemplo para todos los que en algún momento de nuestro trabajo hallamos considerado la posibilidad de que lo que hacemos pueda tener interés para otros profesionales como nosotros.

A través del contacto con su obra, tanto si proviene de su propia cosecha como si ha bebido en fuentes contemporáneas o anteriores, he asumido una serie de principios por los que me he regido en mi trabajo.

Seguro que, con el tiempo, también estarán impregnados de aportaciones de otras personas y mías propias, pero hoy siento que se las debo a Freinet y a lo que su *escuela* ha significado en mi vida.

El primero y principal es el de confiar en que cada persona es *capaz* de superarse y progresar y que lo que hace falta es que encuentre un clima adecuado para que sienta la necesidad de hacerlo. Nuestra misión, entre muchas otras es, por lo tanto, despertar esas necesidades, estimularlas y darles siempre un cauce de salida.

Otra, que el error no hay que evitarlo sino servirse de él para aprender, porque en realidad es una fuente de conocimiento. Él lo llamó *tanteo experimental* y en realidad se trata de un método perfectamente científico, pero inductivo, tal y como se hace la ciencia. De lo particular a lo general, con lo que los niños y niñas están permanentemente descubriendo, admirándose y sorprendiéndose de todo lo que pasa, incentivados por lo tanto. Con la repetición de los casos particulares van sacando sus propias conclusiones y van haciendo ciencia en el sentido más riguroso de la palabra.

Le da siempre mucha importancia a lo que entra por los sentidos, con lo que tenemos una escuela en la que hay que intervenir con todas las capacidades que tenemos en cada momento. Una escuela activa, que seguro que no es aportación suya, pero a la que él se apunta y yo también. La educación ha de entrar por los sentidos.

Me llama mucho la atención el elemento cooperativo, que siempre está presente en sus escritos. Los hallazgos individuales son importantes, pero mucho más si podemos compartirlos con los otros, comunicarlos, enseñarlos a los demás y aprender los suyos. De ahí la importancia de la asamblea o el corro para compartir ideas y los trabajos de grupo, de pequeño o de gran grupo según los casos, pero siempre con la idea de que juntos valemos mucho más que sumados uno a uno.

La valoración de los esfuerzos y no sólo de los resultados. Las capacidades no dependen tanto de nosotros como el esfuerzo personal que ponemos para realizar cualquier trabajo. Aquí está el mérito principal y eso es lo que conviene valorar porque es lo que más depende de nosotros. Ya sé que muchas veces no es simple, pero siempre procuro que sea ésa la dirección de mi juicio de valor ante los niños y niñas.

Lo que se llamó en su día el *método natural de lectura y escritura*, que no es otra cosa que la confianza en las capacidades de los niños y las niñas para lograr los objetivos que pretende o que puede pretender la escuela a partir de su esfuerzo personal y de la repetición del tanteo experimental en las distintas edades. Van aprendiendo a expresar gráficamente sus sensaciones, sus estados de ánimo, sus hallazgos, sus propuestas y, con el ejercicio constante, van perfeccionando sus procesos de simbolización y alcanzando niveles de complejidad que los llevan a metas que incluyen a lectura y la escritura de descodificación aunque son mucho más globales y más complejas.

Lo que él llamó *correspondencia escolar* desarrollando la idea de cooperación y llevándola más allá de las cuatro paredes de la clase, hoy tendría mucho que ver con la utilización de la informática, de Internet y de la visión del mundo como algo perfectamente útil, que nos puede aportar desde cualquier parte y que tenemos que conocer para poder compartir más y mejor.

Lo que en su día era una humilde *imprenta escolar* para confeccionar las primeras frases, hoy puede ser perfectamente un ordenador capaz de poner la mayor parte de los conocimientos que existen al alcance de nuestra mano.

No pretendo realizar una síntesis exhaustiva de la obra de Freinet, por lo que me paro aquí. Me interesa mucho más invitar a su conocimiento y, sobre todo, a seguir su ejemplo porque, a pesar de todo, el mundo se hace cada día y no es posible sin nuestra intervención, la nuestra y la de nuestros niños y niñas por supuesto.

Tampoco quisiera terminar este pequeño artículo sin plantear las contradicciones que he visto en su obra.

La contradicción que más me deja perplejo es la de saber que empezó trabajando en la escuela pública francesa y que terminó montando su propia escuela privada, entre otras cosas por las muchas dificultades que encontró en el desarrollo de su manera de plantear el quehacer dentro de la escuela. No saco ninguna conclusión pero me resulta un punto digno de debatir. Quizá no sea muy apropiado sacar este tema en un momento político como el que vivimos, en el que la escuela privada está sacando jugosas ventajas económicas de la actual situación política. Me parece vergonzante lo que acaba de pasar con la imposición de una ley de calidad que nos traslada muchos años atrás en la historia y que habrá que ir remontando otra vez poco a poco como si la vida se nos estuviera repitiendo y no hubiéramos vivido estos últimos veinticinco años de lucha por mejorar la educación en general y la pública en particular.

Pero, a fuer de ser tachado de políticamente incorrecto, dejo la contradicción final como símbolo de la honestidad con la que intento reflejar la figura de Freinet aquí, hoy, en mí. ■

El Laboratorio de la Biodiversidad

Eleonora Angelini

El zoológico de la ciudad italiana de Pistoia dispone de una infraestructura especial: El *Laboratorio de la Biodiversidad*, donde niños y niñas pueden experimentar y aprender, con todos los sentidos, de manera directa y lúdica.

El *Laboratorio de la Biodiversidad* es una estructura del zoológico de Pistoia creada, entre otras cosas, para acercar a los pequeños al mundo de la Naturaleza. Se proponen recorridos didácticos diferenciados por sus contenidos y franjas de edad, con el objetivo común de estimular la construcción autónoma y activa de los conocimientos; cada laboratorio se estudia con momentos de interacción con objetos naturales, experiencias directas y juego para que el aprendizaje de los conceptos científicos venga facilitado por la implicación de todos los sentidos: acariciar una serpiente (tacto), asistir al nacimiento de un polluelo (vista), escuchar las voces de los animales (oído) y aspirar las fragancias de las plantas (olfato) son sólo algunas de las actividades que los niños y niñas pueden desarrollar dentro del Laboratorio.

Nuestro objetivo es transmitir a los más jóvenes el valor de la conservación de la biodiversidad animal y vegetal, constantemente amenazada por las actividades humanas, e intentamos conseguirlo estimulando emociones fuertes y positivas a fin de desarrollar el interés hacia el mundo natural.

Al cabo de un año y medio de su inauguración hemos contado con la visita de unos tres mil niños con edades comprendidas entre los 3 y los 10 años. Como la mayor parte de ellos pertenecen a escuelas procedentes de otras ciudades que acuden al Zoológico de excursión, a nuestro personal le resulta imposible evaluar cuánto de lo «dicho» ha sido efectivamente acogido y hecho propio por parte de los pequeños. El único dato de que podemos dar fe es el entusiasmo que se percibe al final de cada laboratorio.

En lo que se refiere a las escuelas de nuestra ciudad la situación es distinta: hemos creado recorridos didácticos estructurados en más encuentros para que la labor del Laboratorio sirva de apoyo al trabajo desarrollado por el maestro en la clase.

Uno de los recorridos está dedicado al ecosistema «bosque» y está dirigido a niños y niñas de entre 5 y 7 años; las charlas se desarrollan dos veces dentro del laboratorio y una vez al aire libre.

El objetivo que se persigue es el de estimular el espíritu de observación de los pequeños: en un bosque se puede caminar sin más, o bien se puede oler, tocar, probar y mirar.

Los animales que viven en el bosque son bastante huidizos: muchos son crepusculares o nocturnos, y, por lo tanto, difíciles de encontrar, pero dejan claras huellas de su paso, huellas que los niños aprenden a reconocer.

No es fácil crear la sugestión de un bosque y reproducir las diferencias estacionales dentro de una habitación: lo hacemos usando los sonidos y los olores.

Para introducir el otoño, utilizamos una lluvia intensa; para la primavera, los coros de los pájaros que frecuentan el bosque caduco, y para el verano, el canto de los grillos.

En cada ocasión, les decimos que cierren los ojos para que su atención se concentre en la escucha.

Asimismo, les pedimos que imaginen que están paseando por un bosque después de una intensa lluvia: ¿qué rastros es posible encontrar en el barro? La respuesta es inmediata: ¡las huellas! Para estudiar una huella, el naturalista dibuja su calco con yeso y nuestros pequeños guías hacen lo mismo.

Proponemos un sendero de un bosque reproducido dentro de una cajita de madera en la que se imprimen las huellas de cuatro animales diferentes: estimulamos su observación tratando de hacerles ver las diferencias y similitudes entre unas y otras.

Para explicarles la técnica de la elaboración de un calco de yeso, hacemos que experimenten directamente la manualidad.

Cada niño dispone de una cajita llena de arcilla en la que se ha reproducido una huella; hemos cogido una botella de plástico para utilizarla como contenedor donde mezclar el yeso, un dosificador para el agua y un marco para circundar la huella.

El empleo de material de recuperación para que los niños *jueguen* permite desarrollar una actitud *conservacionista* hacia los objetos que pueden ser todavía útiles y, además, les da la posibilidad de volver a hacer en casa lo que han aprendido durante el laboratorio.

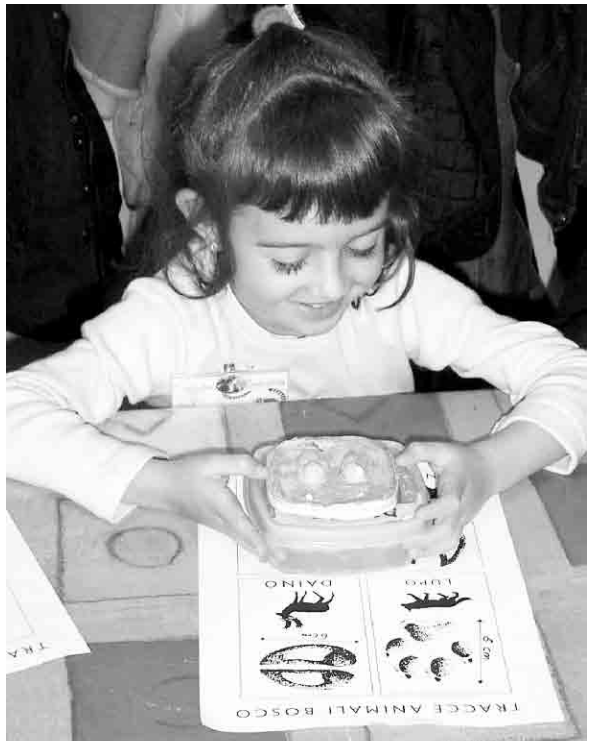
Cuando llega el momento de reconocer la huella, a cada uno de los niños le entregamos una ficha que facilite esa tarea; sin embargo, a menudo los pequeños ya conocen la respuesta: «¡La mía es de lobo!». A menudo colaboran entre ellos: «¡Ésta es de jabalí!», «¡No!, ¿no ves que no tiene agujeritos dentro? ¡Es de gamo!» .

La satisfacción de reconocer la huella que han elaborado y la posibilidad de llevar a casa su manualidad hacen que la experiencia resulte gratificante.

El laboratorio continúa en la tarea de descubrir otras huellas que los animales del bosque dejan como señal de su presencia: piñas carcomidas por una ardilla o las púas de un puerco espín, pero también sonidos como el del encontronazo de las astas de los ciervos durante el combate, o el bramido de un ciervo en celo.

En cada ocasión los niños tocan el material al que nos estamos refiriendo como si verdaderamente lo hubieran recogido a lo largo de un sendero. Algunas veces se encuentran frente a cosas que no han tocado o visto nunca, y en ese caso intentamos llegar juntos a la identificación del objeto en cuestión, y otras conocen lo que están manipulando, pero no el material de que está hecho; explicar que un asta de ciervo está hecha de hueso y no de madera es una tarea fácil si el niño la manipula y nota la diferencia entre la madera y el hueso: tiene una experiencia directa, que enseguida se transforma en conocimiento.

«¡La mía es de lobo!»



«¡Ésta es de jabalí!» «¡No!, ¿no ves que no tiene agujeritos dentro? ¡Es de gamo!»

Durante la manipulación, la abundancia de los materiales nos permite dar a cada niño el tiempo que necesita.

Cuando hacemos referencia a un animal siempre nos aseguramos de que los niños lo conozcan realmente y reforzamos la información con el empleo de diapositivas relacionadas con la voz del animal en cuestión, o de animales disecados, o, cuando es posible, de animales vivos.

El hecho de ser el laboratorio didáctico de un zoológico nos da la posibilidad de acercar a los niños a los animales; obviamente, el impacto emotivo es fuerte, lo que nos permite proporcionar información acerca de la biología de la conservación. Hay un ejemplo que destaca del resto: al acariciar una serpiente, los niños descubren que no es el animal viscoso y frío descrito por los adultos, sino que, por el contrario, su piel es seca y lisa. Enseguida se crea una clima de curiosidad y por lo general casi todos quieren acariciarla. En una situación así, es fácil

El empleo alterno de materiales, sonidos y diapositivas, y la interacción con animales vivos, mantienen un elevado nivel de atención: no hay momentos de espera, y el laboratorio se desarrolla con agilidad.

explicar la importancia de estos reptiles en el ecosistema del bosque. Seguramente esta experiencia dejará un recuerdo en el niño, y así quizá de adulto adoptará una actitud positiva hacia esos animales tan denigrados por nuestra cultura y tradición.

«¡Hemos tocado una serpiente de verdad!»

Un bosque también está hecho de olores: les distribuimos cajitas con agujeros para que puedan oler a través de ellos.

Usamos esencias muy perfumadas y fácilmente identificables en la naturaleza, como, por ejemplo, la del pino.

La nariz se convierte en un instrumento más para vivir la experiencia utilizando todos los sentidos.

En cada laboratorio, siempre destinamos un pequeño espacio de tiempo para la narración: contamos leyendas o lugares comunes que conciernen a los animales.

Con frecuencia los niños ya conocen esas historias, y el hecho de descubrir que no son verdaderas les divierte y al mismo tiempo les aporta información: ¡algunos padres nos han contado que después, en casa, les han dado una lección a todos!

En cada encuentro en el laboratorio se prevé un espacio para «hacer»: si en la primera cita el niño se lleva a casa su manualidad, el calco de yeso, la vez siguiente se trabaja de modo que todos participen en la instalación, lo que da pie a una posterior profundización en el tema por parte del profesor.

En el caso del recorrido «El bosque: huellas y fragmentos», al final los niños construyen paneles donde representan el bosque. Para ello utilizamos materiales auténticos (hojas, piedras, cortezas), que puedan pegarse, y perfiles de animales sobre los que los niños han trabajado individualmente antes, colocando retales de lana o de tejido que recuerdan sus pelajes.

A cada niño se le pide que coloque a su animal en la posición justa; por ejemplo, un erizo tiene que estar escondido en una madriguera si el panel representa el bosque en invierno.

Al cabo de un mes y medio los niños vuelven al zoológico y se les acompaña a conocer de cerca a los animales protagonistas del recorrido didáctico; en este caso, la fauna autóctona. Ver de cerca a animales que de otro modo les sería muy difícil encontrar constituye una experiencia muy fuerte. Se puede percibir el olor, observar cómo se mueven y valorar sus dimensiones. En los recintos los niños hallan los rastros: huellas, pelos, heces, árboles descortezados..., todo está ahí, al alcance de la «vista». Es una ocasión para reelaborar lo aprendido. Finalmente, vamos a pasear por un bosque de verdad: los niños se convierten en pequeños guías que nos explican a nosotros, los adultos, cómo está hecho un bosque. Les pedimos que recorran un tramo buscando sólo huellas de animales; y para facilitarles la tarea y darles a todos la posibilidad de encontrar algo, escondemos algunas huellas entre las matas.

Al final nos colocamos en círculo y cada niño va contando sus propios descubrimientos: «¡Yo he encontrado un cuerno de gamo!», «¡Pero no se llaman cuernos!», «¡Es verdad, se llaman astas: es más científico!», «¡Yo he encontrado una piña roída por un ratón, porque no tiene aristas. Si está carcomida del todo es de ardilla; si hay restos es de ratón!».

Es un momento de verificación muy importante: junto con los profesores averiguamos cuánto han aprendido de lo que les hemos explicado, y los niños se asombran siempre porque demuestran saber más de lo que nosotros mismos esperábamos. ■

«Esta ardilla se ha comido esta piña sólo por gula, porque no se la ha acabado toda.»

La salud y las vacaciones

Òscar García

El verano es época de ocio para las niñas y los niños, un tiempo que coincide con las vacaciones escolares. A menudo participan en actividades al aire libre y viajan. No podamos descuidar su salud. En cualquier caso, habremos de prevenir dos de los problemas más frecuentes durante las vacaciones, las quemaduras solares y los peligros que puede comportar el agua: es necesario aplicar crema de protección solar sobre la piel de los pequeños y procurar que aprendan pronto a nadar.

El creciente aumento del turismo y de las vacaciones ha comportado que los niños y niñas también viajen, en ocasiones incluso a países tropicales. El pequeño que viaja no corre más peligros que el adulto y, de hecho, se adapta bien al viaje y al clima. Sin embargo, hay que tener presentes algunas peculiaridades del niño que viaja, sobre todo sí lo hace a países exóticos. Por ejemplo, hace falta tener en cuenta que los pequeños tienen una mayor necesidad de líquidos y calorías.

Pero no sólo los viajes a países lejanos, sino las vacaciones en cualquiera zona, tanto si está próxima al mar como en la montaña, requieren tener presentes algunas precauciones sobre la salud de los niños y niñas. Por ejemplo, hay que ser prudente en la exposición al sol, procurar que los niños sepan nadar, evitar las insolaciones en la playa, asegurarse de que, para los viajes al trópico, los pequeños estén adecuadamente vacunados, controlar bien la alimentación y la ingesta de líquidos para evitar la deshidratación, prevenir la diarrea y evitar pequeños problemas como las infecciones de oído, que se producen en los niños y niñas que van muy a menudo a la piscina.

El pequeño que viaja al trópico

Las facilidades en los medios de transporte y los cambios socioculturales de los últimos años han hecho que los pequeños viajen con más frecuencia a países tropicales.

Las posibilidades de contraer enfermedades en estos países son similares para todos los viajeros, aunque la forma de ser de los pequeños, más arriesgados, menos prudentes, más inquietos y más próximos al suelo, hace que corran más riesgos. Su metabolismo es más activo y está más necesitado de líquidos y calorías.

A la hora de valorar los riesgos, hay que tener presente cuál es la situación que genera el viaje. No es lo mismo el hijo de inmigrantes africanos que viaja desde Europa hasta su país, que el niño que va con sus padres en un viaje turístico programado en hoteles de lujo.

La duración del viaje y la época en que se hace es importante a la hora de tener en cuenta el riesgo de contraer enfermedades, en el que también influye el país de destino.

Posibles problemas en el viaje

Es importante disminuir la ansiedad del pequeño respecto del viaje, preparando las cosas con tiempo y haciéndole perder el miedo, por ejemplo, a su primer viaje en avión.

La exposición al sol es inevitable durante el verano. En la playa y en la montaña puede ser muy intensa y es preciso tomar precauciones.

El pequeño tiene que llevar ropa cómoda para el viaje, de fibras naturales y ancha. Debe llevar sus efectos personales, como juguetes, ropa de repuesto y pañales.

Los menores de dos semanas de edad no tendrían que viajar en avión, porque su adaptación no acaba de ser del todo completa. Las diferencias de presión pueden producir dolor de oído y es necesario hacerles succionar algo. Durante el viaje, el pequeño tiene que poder moverse y hay que vigilarlo para evitar cualquier tipo de accidente.

Los viajes largos en coche también pueden ser muy pesados para un pequeño. La falta de espacio y la posible aparición de mareos y vómitos, junto con la poca atención que a menudo reciben

por parte de los adultos, motiva que sea recomendable hacer paradas periódicas.

El tren es un medio de locomoción muy adecuado para viajar con los pequeños.

Los viajes en barco con niños pueden presentar dos tipos de problemas: el riesgo de accidentes por su movilidad constante y la aparición más frecuente de vómitos y mareos.

Atención sanitaria previa al viaje

Antes de un viaje, especialmente si es a un país lejano, el niño debe ser visitado por su pediatra, con una revisión del calendario de vacunas habitual y de las que pueden ser obligatorias en el país de destino. Por ejemplo:

- En algunos países se exige la vacuna de la fiebre amarilla, aunque no debe administrarse a menores de seis meses.
- En otros países es obligatoria la vacuna contra la tuberculosis, denominada BGC, sobre todo si los pequeños tienen que pasar largos períodos de tiempo en zonas donde la tuberculosis es muy frecuente.
- La vacuna del sarampión puede adelantarse si se viaja a países donde la enfermedad es frecuente entre los niños pequeños.
- La vacuna de la fiebre tifoidea es recomendable para viajar a algunos países.

Los niños que presenten algún problema específico, como alergias, asma u otras enfermedades, requieren unos consejos precisos para cuidar su enfermedad. Si el pequeño viaja a países donde el paludismo es una enfermedad frecuente, hay varias medidas recomendables para prevenirlo, por ejemplo, la utilización de repelentes contra los mosquitos, que son los insectos que transmiten la enfermedad, y la administración de algún medicamento para prevenirla. En cualquier caso, siempre hay que consultar con el pediatra, porque en algunas zonas del mundo los gérmenes causantes del paludismo son resistentes a algunos medicamentos.

Problemas médicos durante el viaje

Las diarreas infecciosas son un problema frecuente entre los niños, especialmente los menores de dos años. El riesgo fundamental de una diarrea es que produzca una deshidratación, que puede ser grave. Los pequeños que se alimentan con lactancia materna están protegidos por su alimentación. En cambio, con los que toman biberón hace falta extremar las medidas higiénicas, sobre todo hervir el agua que se utiliza para prepararlo y mantener todo el equipo limpio.

En los viajes al trópico es muy importante lavarse muy bien las manos antes de comer y después de usar el baño, y rechazar cualquier tipo de alimento que pueda estar contaminado, por ejemplo, helados vendidos en la calle, aguas no embotelladas, zumos preparados, verduras sin lavar.

Si finalmente la diarrea se presenta, la acción más importante es mantener una buena hidratación del niño. Habitualmente se usan aguas y sueros especiales, que se venden en las farmacias y se preparan con agua, preferentemente embotellada.

Otro trastorno frecuente en los viajes a países tropicales son los resfriados, causados por dos factores: las diferencias de temperatura que hay entre el día y la noche, y el aire acondicionado de muchos hoteles. El tratamiento de los resfriados siempre tiene que ser sintomático, porque la mayoría son producidos por virus y se autolimitan, es decir, se solucionan solos. Lo más importante es el lavado de la nariz con suero fisiológico y, en el supuesto que haya fiebre, la utilización de antitérmicos, pero no hace falta administrar antibióticos.

Otro problema frecuente son las lesiones en la piel producidas por el sol. Cuando la exposición solar es importante, hace falta proteger la piel del niño con cremas que tengan un factor de protección alto, al menos del 15.

Las infecciones de la piel causadas por el hecho de rascarse tras picaduras de insectos o por heridas por el roce son muy frecuentes en el trópico. Hace falta mantener una higiene extrema de estas erosiones para evitar la infección.

El calor es intenso en las zonas tropicales y existe riesgo de insolación. Hay que asegurar una buena hidratación del pequeño, y que vista una ropa adecuada que evite el exceso de calor. También es aconsejable que se proteja la cabeza con una gorra o algún pañuelo y, si es mayor, que utilice gafas de sol.

La exposición al sol

La exposición al sol es prácticamente inevitable durante el verano. En algunas situaciones, esta exposición solar es mucho más intensa, por ejemplo, en la playa o en la montaña.

Es importante en los viajes lavarse muy bien las manos antes de comer, así como rechazar cualquier alimento dudoso.

No obstante, a veces el sol puede ser perjudicial para la piel y para el estado general de la persona. Esto es especialmente importante en los niños. Por tanto, hay que tomar varias precauciones sencillas cuando un pequeño está expuesto al sol:

- Los niños muy pequeños no deben ir a la playa, porque el riesgo de deshidratación es importante. Además, todavía no pueden disfrutar del baño porque no pueden andar, aún cuando los padres los pueden bañar con ellos. Sin embargo, es mejor retrasar el baño en agua de mar hasta los seis meses de edad.
- A partir de los seis meses y, sobre todo, cuando empieza a andar, el niño se lo pasa mucho mejor en la playa, y el riesgo de padecer una insolación o una deshidratación es mucho menor.
- La exposición solar debe ser progresiva, es decir, las dosis de sol recomendadas han de ir aumentando muy despacio desde el primer día. Hace falta evitar estar mucho rato expuesto al sol y, sobre todo, hacerlo en las horas de máxima intensidad. Es recomendable empezar por

cinco minutos el primer día e ir subiendo de cinco en cinco minutos hasta llegar a un máximo de 60.

- Es importante abstenerse de tomar baños de sol o de desarrollar una actividad intensa en las horas de máxima intensidad del sol, es decir, entre las 12 del mediodía y las 4 de la tarde.
- Antes de exponerse al sol es conveniente ponerse una crema con un factor de protección solar por toda la piel. El recomendado para los niños, especialmente los más pequeños, es el factor 15 como mínimo.
- Esta crema hay que utilizarla también los días de niebla.
- El efecto protector de la crema desaparece al cabo de dos o tres horas. Es decir, que si el niño se vuelve a exponer al sol, es conveniente volver a aplicar crema. Esta aplicación tiene que repetirse también tras cada baño o si el niño suda mucho.
- Los niños expuestos directamente al sol tienen que llevar gorra y camiseta o camisa para protegerse, especialmente si están cerca del agua o en la arena de la playa, porque el sol se refleja y aumenta el riesgo de quemaduras.
- Los más pequeños tienen que estar en la sombra, y los mayores tienen que ponerse en la sombra de vez en cuando.
- Siempre que esté en la playa, el niño necesita beber agua con mucha frecuencia.

Quemaduras solares

La quemadura solar se produce como consecuencia de la exposición excesiva a los rayos ultravioletas de la luz solar, por no haber utilizado una crema solar con un filtro de protección alto (15 o superior) o por haber mantenido la exposición demasiado tiempo.

Siempre se deben a falta de atención por parte de los padres y, por tanto, la mejor solución es la prevención. La aclimatación de la piel al sol es muy progresiva, especialmente en los pequeños.

Las quemaduras solares pueden producir a los niños lesiones equiparables a las de otros agentes térmicos como la llama del fuego: la superficie de la piel que ha sufrido quemaduras se valora en porcentaje, y la profundidad de la lesión en los tejidos se valora en tres grados, de menor a mayor profundidad.

Las quemaduras solares son muy dolorosas y se ven potenciadas si el pequeño está cerca del agua, la nieve o la arena, porqué los rayos se reflejan en las superficies brillantes.

En caso de una quemadura solar, lo más importante es aplicar agua fría o una solución calmante que disminuya la irritación de la piel. Es prudente evitar cualquier nuevo contacto de las zonas quemadas con el sol.

Si aparece dolor intenso, se pueden administrar analgésicos. Es obligatorio no tocar ni recortar las ampollas que se forman sobre la piel desprendida de algunas quemaduras, para evitar el riesgo de contaminación de la herida.

Qué hay que hacer

- Siempre hay que utilizar una crema con filtro solar durante la exposición. El factor de protección debe ser por lo menos de 15 y en las pieles finas y sensibles, de 30.
- El pequeño debe llevar ropas de algodón, con mangas y pantalones largos.
- Se puede usar una sombrilla para protegerlo de la acción directa del sol.
- El pequeño puede traer una gorra de ala ancha, que le proteja la nuca y los hombros.
- Hace falta mantener la piel bien hidratada tras tomar el sol, con cualquiera crema hidratante.
- Es aconsejable, durante los meses de verano, evitar la exposición solar del niño en las horas de máxima insolación (entre las 12 y las 16 h.).

Aprender a nadar

Jugar en el agua y nadar, en la bañera, en la playa, en la piscina, en un lago o en un río, es una diversión universal y una enorme fuente de placer para los pequeños. Enseñarles a nadar forma parte importante de su atención, no sólo porque incluye un aspecto importante de juego y exploración, sino porque, además, les protege la vida dentro del agua.

Los pequeños se acostumbran de una manera natural al agua. Es aconsejable que desde un principio no pierdan la seguridad dentro del agua y que cuenten con el apoyo de los padres. Por lo tanto, es muy importante bañarse con ellos en casa. Es el primer paso para que aprendan a nadar.

Algunos niños pueden aprender a nadar muy pronto, aunque cada uno progresa a su propio ritmo.

Nadar no es sólo una diversión, sino que es uno de los deportes más completos y es frecuentemente recomendado, por muchos motivos, por ejemplo, en niños asmáticos, cuando

hay problemas en la columna vertebral, para fortalecer la musculatura y para aumentar la coordinación.

La primera oportunidad para familiarizar al pequeño con el agua es el baño. Si el niño o la niña se baña con sus padres, irá adquiriendo agilidad dentro del agua, se relajará y explorará sus movimientos y el efecto de éstos en el agua. Empezará a chapotear y a mover las piernas y se moverá sin cesar, jugando con cualquiera cosa. Hace falta sujetarlo bien, para que la cabeza no se le hunda, lo que puede asustarle y dificultar el aprendizaje.

Aprender a nadar puede constituir una fuente de diversión, y, también, una medida para evitar riesgos.

Desde muy pequeño, el niño puede ir a la piscina, incluso a la piscina de un balneario. Es muy importante que el agua esté a una temperatura agradable y que, si está fría, se acostumbre a entrar progresivamente. Una vez que esté dentro del agua, empezará a jugar y probablemente será fácil hacerlo flotar un poco. Hay que tenerlo siempre sujeto y salir del agua cuando se encuentre incómodo.

Cuando sea más mayor, es posible que haga cursos de natación o, simplemente, que vaya periódicamente a la piscina. En estos casos, es aconsejable que el niño utilice tapones para las orejas, especialmente si va muy a menudo o si el contenido de cloro del agua es muy elevado. De esta forma se puede evitar la irritación del conducto auditivo y la aparición de una otitis externa, tan frecuente durante el verano.

Hay muchas técnicas para introducir la natación y enseñar a nadar a las niñas y los niños. La mayoría se basa en una introducción progresiva del pequeño en el agua, haciendo que pierda primero el miedo, enseñándole después a flotar y a mover los pies, primero sujetándolo y después cogiéndose él sólo a la pared o a un flotador.

Progresivamente, irán aprendiendo a mantenerse en la superficie y, poco a poco, a desplazarse por encima y por debajo. Todas estas actividades deben supervisarse con mucho cuidado para evitar accidentes. ■

Apuntes y dibujos biográficos sobre el poeta

Rafael Alberti

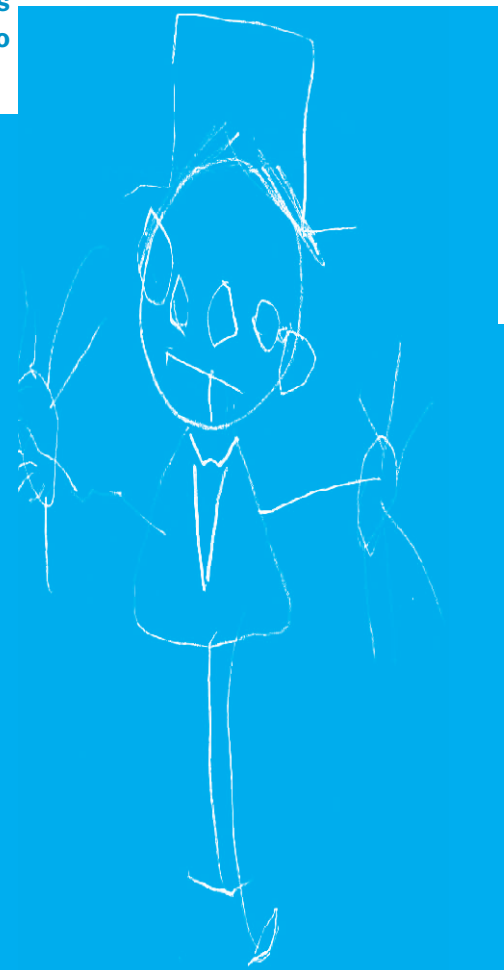
Los niños y niñas de 3, 4 y 5 años, de la Escuela Pública Trabenco de Leganés, Madrid, son los autores de un espléndido mosaico poético sobre el poeta gaditano Rafael Alberti.

Escuela Pública Trabenco

En diciembre de 1902 nace Rafael Alberti. Fue el quinto de seis hermanos, al que seguía «Pipi», Pepita, que durante su infancia estará muy unida a él.

Su padre, Vicente, trabajaba como representante de una bodega, tenía que viajar mucho y eso le obligaba a estar separado de su familia constantemente.

Su madre, María, de origen italiano, le enseñó el gusto por las canciones sencillas, llenas de frescura e ingenuidad, que ella tocaba al piano.



Puerto de Santa María, Cádiz. durante su niñez y primeros años de estudiante vivió y amó el contacto con el mar, la playa, su luz, el juego, la libertad... eso le llevó a hacer continuas *rabonas*, novillos escolares, acompañada de su perra *Centella*.

Cuco, nombre de pájaro y de banderillero, fue el apelativo cariñoso del poeta en su infancia.

1927: Se celebra por un grupo de poetas, Rafael entre ellos, el tricentenario de Luis Góngora. Alberti ya es un poeta consagrado Marinero en tierra *es premio nacional de literatura. Residencia de estudiantes. Convivencia y amistad con Federico García Lorca:* primo, *le llamaba. Otros artistas y amigos: Dalí, Luis Buñuel, Ignacio Sánchez Mejías... Lecturas de poetas anteriores: Bécquer...*

Ansiaba ser matador de toros; de los famosos. esa vocación le llevó a dejarse crecer la coleta que llevaba oculta a los demás por una gorra o por el gesto incómodo de la mano.

Fue expulsado del colegio por su indisplina y continuas ausencias.

1917: La familia debe trasladarse a Madrid por motivos de trabajo del padre.

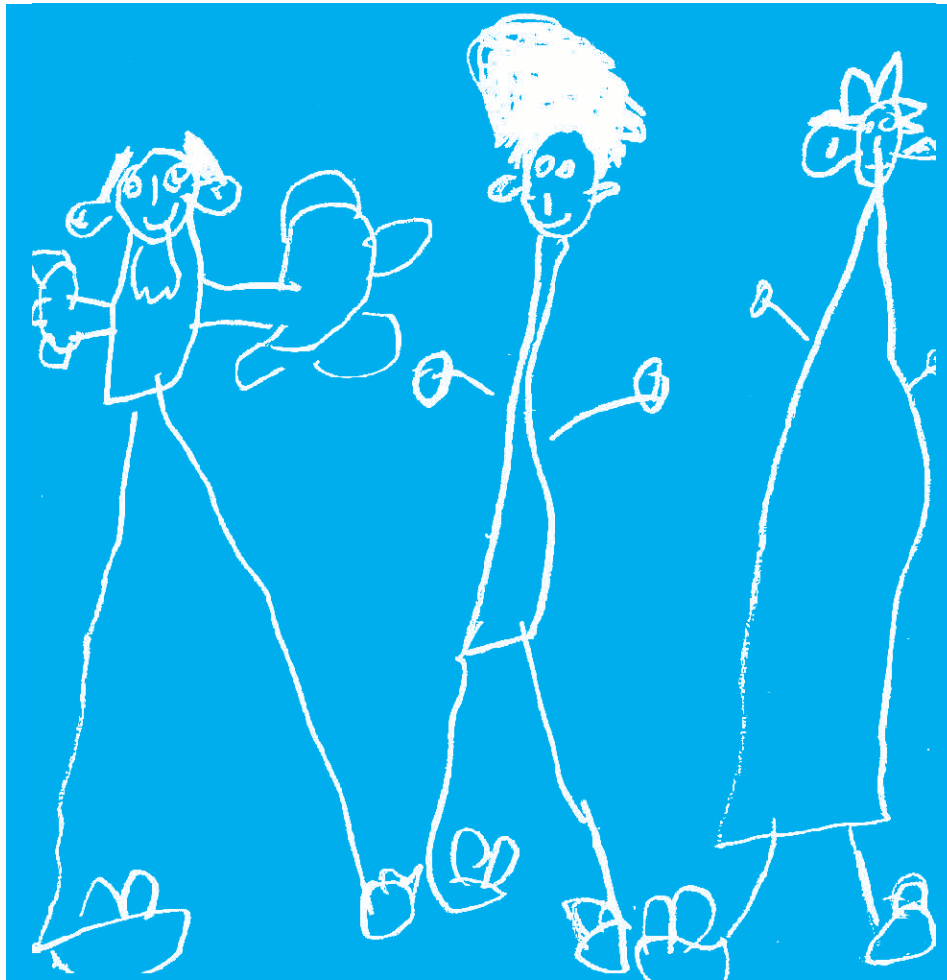
Rafael descubre la pintura, en ella encuentra su vocación, visitas diarias al Museo del Prado, intentará reproducir todas sus obras.

Su salud se debilita, la tubercolosis le obligará a un reposo prolongado en la Sierra de Guadarrama.

Conoce a M.ª Teresa León, su futura mujer.

1931: Se proclama la Segunda República. Rafael Alberti se manifiesta también como poeta civil comprometido con su gente, con su ideario social y político. 1931: Se afilia al Partido Comunista. Funda la revista revolucionaria *Octubre*. Tras la derrota del bando republicano en la Guerra Civil, y la instalación de la dictadura franquista, Rafael Alberti y su esposa se exilian de España. Sus refugios serán:

- París, en la casa de Pablo Neruda. Tiene que volver a marcharse por la Segunda Guerra Mundial.
- Argentina, allí nacerá su única hija, Aitana. Ha de marcharse por la situación del propio país.
- Roma. aquí se instala hasta su regreso a España.



Análisis del Currículo de Educación Infantil (0-6) establecido por la LOCE. Confederación Estatal de MRP

La LOCE y la educación de los niños y las niñas hasta los 6 años: aspectos a destacar

- Una *ruptura ostensible entre el tramo 0-3 años y el tramo 3-6 años* que relega al primero a un plano básicamente asistencial y le despoja de su carácter educativo: lo demuestra el absoluto mutismo en lo referente a la organización y condiciones de los centros, respecto a los profesionales (y las titulaciones necesarias), en cuanto a la atención a las Necesidades Educativas Especiales y al desarrollo afectivo y de capacidades del *tramo 0-3 años*. Las escasas referencias pedagógicas son imprecisas y generales y denotan o bien un escaso conocimiento de los niños y niñas de estas edades o bien una despreocupación por las necesidades de éstos. Incluso se retoma el término *pre-escolar* para el tramo 0-3 (que parecía ya superado…) quedando claro con esta denominación su exclusión del sistema educativo.
- Extensión de los *conciertos y las subvenciones a centros privados* que ofrecen el segundo ciclo y oferta de ayudas económicas a las familias para abaratar la escuela 0-3, justificando ambas actuaciones en la necesidad de atender las necesidades sociales en lo referente a posibilitar la conciliación de la vida familiar y laboral. Esta decisión esconde la clara opción de concentrar en manos privadas la oferta de atención a la infancia, al potenciar la implantación de centros privados de 0-16, sin que en ningún momento se hable de ampliar la red pública con más plazas de las existentes o de dotarla de más medios para mejorar la calidad del servicio que ofrece.
- Retorno a un *lenguaje, presuntamente pedagógico, arcaico* y fuera de lugar en la actualidad: el esfuerzo y sacrificio, la competitividad, saturar al alumnado con más contenidos, etc., sin importar ni el método a emplear ni el placer del niño, de la niña, con el objeto de aprendizaje, sus deseos ni sus intereses.
- Generalización de la *incorporación del profesorado especialista* al segundo ciclo con un estilo calcado de las etapas obligatorias, en las que prima la especialización del profesorado y no su incorporación a un equipo educativo.
- En lo relativo al *papel de los padres y madres* en la escuela, la LOCE los y las contempla como agentes pasivos que, en todo caso, pueden «cooperar» pero no se habla de ningún tipo de *participación* en la escuela.
- En líneas generales podríamos resumir la propuesta de la LOCE para Educación Infantil (obviando que no consideran el tramo 0-3 como parte del sistema educativo) como un intento de *trasladar la organización y los objetivos de niveles educativos posteriores a la educación infantil* (la lógica de las materias y parcelación de áreas y asignaturas, la prescripción de contenidos, etc... sólo faltaría que les hicieran pasar una reválida para acceder a primaria) cuando el camino hacia el que nos encauzábamos era el inverso: extender la organización, los objetivos y el estilo de trabajo conseguido en esta etapa, a ciclos posteriores.

Desde los MRPs decimos: queremos *mantener los logros educativos alcanzados* hasta ahora y no sólo esto sino *seguir avanzando* pedagógicamente para llegar a una escuela que compense las desigualdades que la sociedad crea y contribuir, en definitiva, a establecer los cimientos de una sociedad mejor y un mundo más justo.

Confederación Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica

Posicionamiento de la Confederación Estatal de MRP sobre el Currículo para la etapa 0-6 en la LOCE

- *Consideración del tramo 0-6 años como etapa educativa*, con una continuidad que le confiera un carácter educativo propio, abandonando el arcaico término *pre-escolar* y pasando a denominar toda la etapa «educación infantil».
  Defendemos, por tanto, los *centros escolares* que comprendan las edades *desde 0 a 12 años*, con un 0-6 con entidad propia.
  Denunciamos que se permita la existencia de centros que no se rigen por objetivos educativos por no responder a las necesidades de las familias ni de sus hijos e hijas, a la vez que *exigimos* un mayor número de plazas públicas y el fomento de espacios educativos solidarios y adaptados a las demandas de calidad de la sociedad en la que vivimos
  Al mismo tiempo, reconocemos y valoramos muy positivamente el carácter plural de la escuela pública que acoge a la mayor parte de niños y niñas con necesidades especiales renunciando a realizar cualquier tipo de selección.
- *Especialistas*: Defendemos la figura de la especialista, del *especialista integrado en los equipos de Educación Infantil*. Nuestra alternativa es seguir proponiendo una planificación global del currículo y el refuerzo del trabajo colectivo con referencias personales claras para el alumnado y las familias. La razón de ser de un especialista (de música, de psicomotricidad, de lengua extranjera, etc.) no debe ser la de entrar en el aula de infantil para liberar a la tutora, al tutor, de su horario de docencia; los recursos humanos deben estar adaptados a las necesidades infantiles.
- *Nuevas tecnologías*: sería ilógico no defender su implantación en la escuela dado los tiempos que corren, pero no de cualquier manera.
  Las Nuevas Tecnologías se han de introducir en el aula infantil de manera coherente y eso pasa por *romper con la idea del «Aula de Informática»* que hace concebir las nuevas tecnologías como algo semiajeno y fugaz.
  La escuela ha de actuar como una institución compensadora de desigualdades y como agente de integración social y en este sentido las tecnologías de la información y de la comunicación deben introducirse en el aula como un elemento cotidiano en relación con los acontecimientos y situaciones que se viven en ella.
- *¿Personal auxiliar?* Es uno de los temas conflictivos entre gran parte del profesorado de Educación Infantil... ¿qué pasa con el *control de esfínteres*? Partimos de la base de que, además de docentes, somos personas (al igual que esas criaturas que tenemos diariamente a nuestro cargo) y que, por motivos pedagógicos por ser referentes para nuestro alumnado a nivel emocional y afectivo, debemos responsabilizarnos de esa tarea.
  La solución no pasa por telefonear a la familia para que cambie a su niño o a su niña, sino por demandar *aseos adjuntos a las aulas o insertos en ella*, profesionales mejor formados en el equipo educativo y más personas adultas en el aula, pero con objetivos y responsabilidades compartidos.
- *Religión*: la LOCE establece la «formación básica en el hecho religioso» como asignatura o área integrada en el currículo de Educación Infantil. *Se confunde*, por tanto, el concepto *educación* con el de *adoctrinamiento*.
  Desde los MRPs reivindicamos una *escuela pública laica* al estimar que las diferentes opciones religiosas son igual de respetables y, por ello, su enseñanza ha de quedar restringida al *ámbito familiar y personal*.
- *Relación con la comunidad educativa*: Con esta ley, la participación de la comunidad educativa en los centros *se convierte en algo meramente testimonial*, se les informa pero no deciden. De la misma manera van apareciendo actuaciones de las autoridades educativas que dificultan o prohíben expresamente acciones llevadas a cabo en los centros educativos (ya sean informantivas o reivindicativas), en relación a situaciones que se viven en el entorno social en el que están esos centros. *Nuestra alternativa es reforzar los ámbitos de intercambio y cooperación* entre profesionales y otros agentes de la escuela, así como liderar actitudes de insumisión ante normativas represivas e injustas.

M.ª Carmen Cons Pintos
Mesa de infantil
de la Confederación Estatal
de Movimientos de Renovación
Pedagógica

Manifiesto de la Plataforma Ciclo Educativo 0-3, de Navarra

Ciclo educativo 0-3 años en peligro: dignidad para todos los niños y niñas

El Gobierno de Navarra, a través de un borrador de Decreto Foral, quiere mal regular los que llama centros de Preescolar para los niños y niñas de 0 a 3 años.

Queremos denunciar el planteamiento de dicho Decreto:

- No admitimos la denominación de centros *preescolar* porque es un planteamiento más asistencial que educativo.
- El decreto no garantiza plazas públicas con calidad suficiente para todos los niños y niñas, ni atiende –de forma digna– la demanda de las familias, tanto en euskera como en castellano.
- Queremos que estos centros sean regulados por el Departamento de Educación, ya que los niños y niñas tienen derecho a la Educación desde el nacimiento.
- El Decreto plantea unas *ratios* (número de niñosy niñas por educador/educadora) elevadísimas empeorando las condiciones de las actuales escuelas infantiles e impidiendo una adecuada relación individualizada con los niños y niñas.
- El Decreto tampoco garantiza profesionales adecuadamente formados y titulados para trabajar en este ciclo educativo.

Plataforma Ciclo Educativo 0-3

Forman la Plataforma:
REVISTA INFANCIA EN NAVARRA - INFANCIA ALDIZKARIA NAFARROAN ESCUELA INFANTIL AMALUR DE VILLAVA - ATARRABIAKO AMALUR HAUR ESKOLA ESCUELA INFANTIL SAN CRISTOBAL DE ANSOAIN - ANTSOAINGO SAN CRISTOBAL HAUR ESKOLA COLECTIVO DE TRABAJADORAS/ES DE LAS ESCUELAS INFANTILES MUNICIPALES DE PAMPLONA - IRUÑEKO UDAL HAUR ESKOLEETAKO LANGILEGOA TRABAJADORAS/ES DE LAS ESCUELAS INFANTILES DEL GOBIERNO DE NAVARRA - NAFARROAKO GOBERNUKO HAUR ESKOLEETAKO LANGILEAK ESCUELA INFANTIL MUNICIPAL DE BARAÑÁIN - UDAL BARAÑAINGO HAUR ESKOLA DECANATO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD PUBLICA DE NAVARRA - NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOKO GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEKO DEKANOTZA DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA Y PEDAGOGIA DE LA UNIVERSIDAD PUBLICA DE NAVARRA - NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOKO PSIKOLOGIA ETA PEDAGOGIA SAILA HERRIKOA SORTZEN-IKASBATUAZ E.L.A. FEDERACION DE ENSEÑANZA DE CC.OO. - IRAKASKUNTZA KOMISIOAK FEDERACION DE ENSEÑANZA DE U.G.T. L.A.B. STEE-EILAS

Visita pedagógica a la pedanía de Guadalupe en Murcia

Desde el Consejo de Redacción de Murcia, organizamos la visita pedagógica a la pedanía de Guadalupe

Llegamos, un año más, ¡y van siete!, viajando hacia la ilusión que produce compartir criterios educativos, admirar espacios, reafirmar actividades conjuntas, demostrarnos que un sábado es un buen día para compartir experiencias, para volver a ver personas que sólo vemos de año en año.

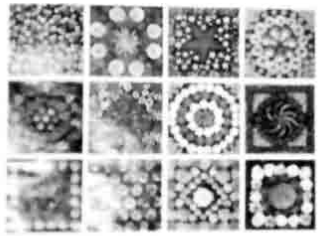
Un año más, es un curso incluido en otro, que enganchan, como las cerezas, buenas formas de hacer, de contar y vivir.

Aquí este año hemos ido a Guadalupe, una pedanía murciana que tiene Escuela Infantil perteneciente a la Consejería de Educación, colegio público de la misma Consejería enfrente y un par de equipos educativos que se cuentan, pasean y cruzan alegremente con sus criaturas.

Vimos una experiencia de talleres con familias que abarcaban el ciclo, las nuevas tecnologías y el inglés, y también cómo la mascota *coco*, un salado y enorme muñeco, se paseaba por la escuela y las casas llevando la vida de la escuela a las casas y viceversa ¡La afectividad al poder!

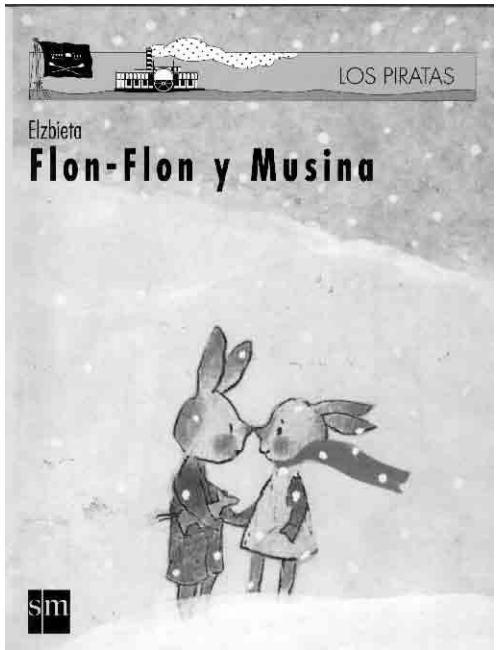
Desayunamos con un largo y cálido encuentro y, entre bocado y bocado, nos fuimos paseando por todos los espacios, por todos los rincones que demostraban la vida de lunes a viernes que por allí pasaba. Comimos esa buena paella, aperitivos, postre... que agradeceremos por siempre al personal de la Escuela Infantil que como *Equipo* allí estaban y allí se quedaron hasta que, al caer la tarde, y con un nuevo viaje prometido, nos despedimos entre «abrazos chillaos».

Consejo Redacción Infancia en Murcia



Nuestra portada

Helena Hernández, de 4 años, saliendo del agua, en la Playa de Cabo Palos, Mar Mayor de la Manga, Cartagena, Murcia. La energía del paso que rompe contra las olas, la posición del cuerpo que se mantiene firme sobre su eje, las bocanadas que parecen querer aspirar el aire todo... son muestras de la inmensa vitalidad de esa infancia que experimenta su autonomía y libertad de movimientos en la naturaleza. La mirada atenta, oportuna y perspicaz de la cámara fotográfica de su padre ha sabido captar el instante que documenta y recoge el sentido de una concepción de la infancia capaz, competente y feliz, en diálogo permanente con la naturaleza y con la vida, en desarrollo constante en la dinámica de la acción.



ELZBIETA
Flon-Flon y Musina
Madrid, Ediciones SM, 1993.

Flon-Flon y Musina es un libro que cuenta la historia de dos amigos íntimos que comparten su tiempo, sus juegos, sus territorios («unas veces jugaban en la orilla de Musina y otras jugaban en la orilla de Flon-Flon») y su futuro. Siempre están juntos hasta que la guerra los separa.

La guerra trae una serie de consecuencias: el padre de Flon tiene que irse; Flon ya no puede ir a jugar con Musina, pues, por miedo, han puesto una cerca de espinos separando a las dos familias; está prohibido nombrar a su amiga «porque está al otro lado de la guerra» –dice la madre–. ¿Pero dónde está la guerra? ¡Voy a decirle que quite la cerca! Es imposible, pues la guerra es demasiado grande, no escucha a nadie, produce mucho ruido, destroza todo.

Regresa el padre («parecía muy cansado»), la guerra ha terminado, pero la cerca de espinos sigue en su lugar. ¿Por qué no has matado a la guerra, padre? «La guerra no muere jamás… sólo duerme de vez en cuando».

En realidad la guerra se convierte en personaje del libro. Ella viene, ella es muy grande, ella destroza todo... ella aunque produzca muerte está viva.

Por fin, Flon-Flon sale al prado donde antes jugaba con Musina. Camina a lo largo del cerco. Oye una voz, es Musina quien le llama. Ésta ha hecho un pequeño agujero en la cerca y está atravesando el riachuelo, está atravesando la frontera prohibida.

Parece que la guerra es un ser mítico, como los dragones de las leyendas, que cuando se enfurecían o no recibían la ofrenda de una doncella, arrasaban el pueblo y todo lo que se pusiera por delante. La guerra se despierta, porque algunos y algunas hacen mucho ruido, no el ruido del juego y de la risa, sino el ruido del dinero y del petróleo. Esa guerra que deja cercas de espinos, que deja las heridas sin curar, el odio en los corazones y hambre y miseria; esa guerra en nombre de la paz, en defensa de la libertad, en defensa de los derechos humanos.

Flon-Flon pregunta a su padre: ¿Por qué no has matado a la guerra? ¿Por qué no la hemos matado?

Musina es sorprendente. No la habíamos vuelto a ver ni a oír desde el estallido de la guerra. Nada sabíamos de ella. Estábamos en casa de Flon-Flon con las idas y venidas de su padre, el miedo de su madre y las preguntas y la impotencia del chico. Y ahora la encontramos atravesando ese riachuelo, frontera entre un lado y otro, entre un bando y otro, después de haber «hecho un pequeño agujero en la cerca». Esta pequeña es el símbolo de la resistencia, de la esperanza, del pequeño David que mata a Goliat con una honda. Una resistencia activa, no de discursos, sino de actos, impulsada por el deseo de estar con su amigo, que no es de ningún bando, sino su amigo. Como decía Margaret Mead: «Nunca dudes de que un grupo pequeño formado por ciudadanos y ciudadanas preocupados y entregados a una causa puedan cambiar el mundo; quizá eso lo único que ha logrado que el mundo cambie» (citada por Kogan, 2001, 36).

En realidad este libro es una crítica a la pasividad y un canto a las pequeñas acciones que llevan a la esperanza, a la muerte de la guerra y de la incomunicación entre los seres humanos.

La ilustraciones de Elzbieta tienen ese carácter personal que, como en el caso de los grandes ilustradores, se le reconoce nada más verlas. Sus tonos pálidos y como en difuminado dan a la narración un toque intimista.

En resumen, en un tono intimista y lírico, el autor ha logrado tratar de forma poética y crítica un tema de gran profundidad y actualidad. Muy recomendable. Para contar a partir de los cinco años y para la lectura de los primeros lectores.

Haur Liburu Mintegia
Facultad de Humanidades
y Educación
Mondragón Unibertsitatea

Bambini, abril de 2003
WEB: www.edizionijunior.it/bambini.htm
«Mettersi... in gioco»
Ilvano FORNESI
«La storia del pesciolino Arcobaleno»
Educadores del ASILO NIDO ARCOBALENO
«Il ritrato»
SCOULA DELL'INFANZIA CIMABUE
«Acqua e dintori»
Patricia AGUZZI, Fiorisa CALCATELLI
«Alla scoperta dell'Africa»
Ivana LANGIU

Cuadernos de Pedagogía, núm. 324, mayo de 2003
WEB: www.cuadernosdepedagogia.com
«¡Harry Potter habla inglés!»
Anna LEEDS
«Un compromiso local con la educación»
Araceli VILARRASSA
«Los ayuntamientos, más allá del tiempo lectivo»
Ramón PLANDIURA

Scuola Materna, núm. 16, mayo de 2003
WEB: www.lascuola.it
«Dall'osservazione sistematica al profilo personale dell'alunno»
Margherita BELLANDI
«Un gioco euristico al nido. Il cestino dei tesori»
Marta BIZZOZERO

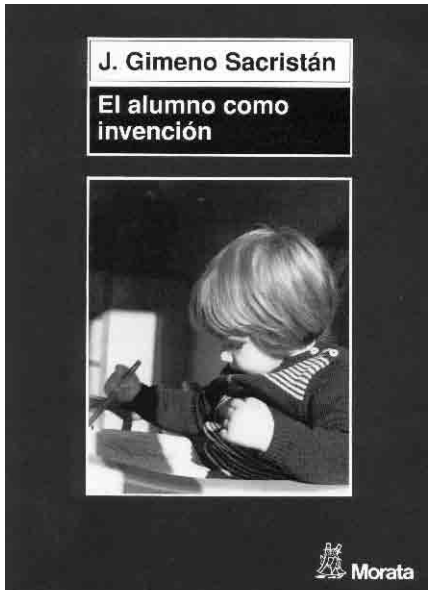
Vitta dell'infanzia, abril de 2003
«L'ambiente e la genesi del numero nel bambino: Montessori e Piaget»
Annamaria CAPITANI, Benedetto SCOPPOLA
«Difficoltà nella dinamica genitori e figli»
Angela CARBONI

Patronato Municipal de Educación Infantil de Granada (PMEIG): **La educación y la cultura de la infancia. La ciudad, un espacio para crecer**, Granada, GEU y PMEIG, 2002.

Este libro recoge las diversas reflexiones, propuestas y experiencias presentadas en las Jornadas *La educación y la cultura de la Infancia*, celebradas en Granada en mayo del 2001. Las jornadas conmemoraban el 20 aniversario del Patronato Municipal de Educación, un largo camino en defensa de los derechos de la infancia y de búsqueda de nuevas perspectivas para orientar el trabajo del Ayuntamiento. El volumen, estructurado en dos partes, reflexiona sobre la infancia en la sociedad actual y expone algunas experiencias ciudadanas innovadoras de atención y educación de los ciudadanos más pequeños.

J. Gimeno Sacristán: **El alumno como invención**, Madrid, Ediciones Morata, 2003.

Una vez que la educación se ha universalizado, alguien es *menor* en tanto que es *alumno*. Gimeno Sacristán retrata la trayectoria que han seguido los menores para convertirse en escolares, siempre bajo la mirada de los adultos. La consideración de alumno deviene, entonces, natural, y quizás por ello ha dejado de ser objeto de atención en el pensamiento educativo actual. Sin embargo, el valor del sujeto escolarizado es un referente esencial para proyectar, desarrollar y evaluar la calidad de la educación. Es preciso recuperar una imagen más coherente y unificada del sujeto de la educación para resistir el envite de las políticas utilitarias que ahora dominan el pensamiento educativo.



Suscripción a la revista *Infancia*

Apellidos: _____

Nombre: _____

Dirección: _____

Código Postal: _____

Población: _____

Provincia: _____

Teléfono: _____

Correo electrónico: _____

NIF: _____

Se suscribe a *Infancia* (6 números al año)
Precio para 2003 (IVA incluido):
España: 36,35 euros
Europa: 44,70 euros
Resto del mundo: 47 euros / 47 dólares

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

Boletín de domiciliación bancaria

_____
Apellidos y nombre del titular

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

Firma del titular

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

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

Dirección: Irene Balaguer, Mercedes Blasi
Coordinador y Jefe de Redacción: Enric Batiste
Secretaria: Mònica García

Consejo de Redacción: Marta M.ª Álvarez, Mercedes Blasi, M.ª del Mar Calderón, Gloria Domínguez, Avelina Ferrero, Susana Fonseca, M.ª Adoración de la Fuente, Izaskun Madariaga, Lola Martínez, Pilar Martínez, Juanjo Pellicer, M.ª Paz Pellisa, Rafaela Quintana, Rosa Securun

Consejos Autonómicos:
Andalucía: Manuel Acevedo, Mercedes Blasi, M.ª del Mar Calderón, Antonio Fernández, Juan P. Martínez, Luis M. Millán, Lourdes Prieto, Antonio Rodríguez, Monserrat Rodríguez, Fernando Sánchez, Mercedes Toro
Asturias: Marta M.ª Álvarez, Jorge Antuña, M.ª José Claudio, Honorina García, Herminia Iglesias, David Oterino, Joaquín Rayón, Sagrario Rozado
Canarias: Dolores Acosta, Hilda Armas, M.ª Jesús Boquete, Milagros Leal, Lola Martínez, Elena Marrero, Yolanda Melián, Carmen Núñez, Hermenegildo Pérez, Rafaela Quintana, Concepción Reyes, Andrés Santana, M.ª Dolores Suárez, Cándida Rosa Toledo
Castilla-La Mancha: Pilar Martínez, Carmen Miranda, Natalia Mota, Isabel Piqueras, Ana Fe Serra, Amalia Suay, Teresa Velasco, Carmen Velilla
Castilla-León: J. Lino Barrio, Gloria Domínguez
Euskadi: Nerea Alzola, Josune Etxabe, Maite Gracia, Blanca Guerrero, Pilar Hernández, Izaskun Madariaga
Extremadura: Piedad Carpintero, M.ª Paz Pellisa
Galicia: M.ª Adoración de la Fuente, Lois Ferradás, M.ª Dolores Rial, María Vilar
Madrid: Pepa Alcrudo, Carmen Álvarez, Isabel Bravo, Dolores Díaz, Avelina Ferrero, Inma Gallego, Angelines López, Francesca Majó, María Mallol, Sol Martín, Lutgarda Reig
Murcia: Mercedes Mañani, Juanjo Pellicer, Mercedes Pintado, Natalia Única
Navarra: Ana Albertín, Isabel Cabanellas, Isabel Ciganda, Susana Fonseca, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal, M.ª Lucía Pellejero

Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué
Foto de cubierta: José Hernández Pina

Impresión: Gráficas y Encuadernaciones Reunidas. Tambor del Bruc, 6.
08970 Sant Joan Despí (Barcelona)

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

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

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

P.V.P.: 6,25 euros ejemplar (IVA incluido)

Colabora:

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia

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