

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
in-fan-cia
educar de 0 a 6 años

2004
83
ENERO
FEBRERO



¿Un nuevo año, o un año nuevo?

Ahora, justamente cuando comienza el nuevo año, en el mundo de la educación infantil podemos encontrar esperanza y desesperanza. Después de décadas de construcción colectiva de una realidad educativa para los más pequeños del país, el 2003, con la aprobación y el desarrollo de la LOCE, ha significado un paso atrás en este proceso que creíamos irreversible como conquista social y pedagógica.

Ahora que pasa esto como consecuencia de unas leyes y de unas normas –como la última perla: el nuevo decreto de mínimos, que ni contempla el 0-3– de un gobierno incapaz de situarse en su tiempo y de comprender los retos que el futuro exige a una sociedad moderna, una sociedad que se sabe portadora de derechos, entre ellos el derecho de los niños a la educación.

Ahora, la sociedad comienza a percibir las consecuencias de unas leyes y de unas políticas que atentan contra el bien más precioso de una sociedad, atentan contra la infancia.

Y la reacción no se ha hecho esperar, son miles las familias y los profesionales que, desde organizaciones sindicales, movimientos de renovación pedagógica, organizaciones cívicas e intelectuales se han puesto nuevamente en marcha al servicio de los más pequeños para reclamar su derecho a la educación. Como se ha constatado, desde las movilizaciones de Madrid, donde personas de ciudades y pueblos han desbordado el aforo del Círculo de Bellas Artes, a las huelgas de la generosidad a favor de la infancia y su educación de cualidad, protagonizadas por las escuelas infantiles de Pamplona, que han podido sentir la proximidad y el apoyo de toda la piel de toro, hasta expresiones de júbilo llegadas desde Córdoba a la revista, junto con otras muchas muestras de la esperanza que la nueva realidad política catalana significa para la educación infantil de todos.

Ahora, como siempre en el pequeño o gran mundo de la educación infantil, existe una gran sintonía entre todas las personas que en cada Comunidad Autónoma trabajan y luchan por la educación en las primeras edades. Porque se conocen, porque han compartido anhelos y proyectos, porque han sido co-constructores de una concepción que se fundamenta en el conocimiento, en la comprensión, en la valoración de la diversidad como positiva y en la solidaridad de todos para con todos, como exigencia para hacer realidad el futuro común, que contemple la infancia y su derecho a la educación, una educación que debe ser incuestionablemente de cualidad.

Un futuro que comienza ahora con esperanza, con la esperanza de que el nuevo año sea un año nuevo, un año que nos traiga un cambio para todos, y con él la dignidad de saber que el futuro se construye ahora.

Página abierta	Una visita entre dos escuelas	Gloria Domínguez (coord.)	2
Educación de 0 a 6 años	Actividades escolares y extraescolares	Alfredo Hoyuelos	4
Escuela 0-3	Guardería militar Grumete	Patxi Coira	10
Buenas ideas	El taller	Soledad Sans, David Altimir	14
Escuela 3-6	Me gusta Leganés por lo fresquito que es...	Margarita Ferrari	16
Actualidad de los clásicos	Janusz Korczak o la infancia respetada	Antoni Tort	20
Infancia y sociedad	Arte in erba, un proyecto que pone en contacto la infancia y el arte contemporáneo	Stefania Gori	23
		Luis María Cifuentes	29
Infancia y salud	Convulsiones y epilepsia	R. Palencia	37
Poesía	Poesía grande para los más pequeños	Juan Mata, Andrea Villarrubia	40
Informaciones			42
Libros al alcance de los niños			46
Ojeada a revistas			47
Biblioteca	sumario		47

Una visita

entre dos escuelas

La propuesta de visita fue aceptada con agrado por las maestras de educación infantil. Por razones de espacio, sólo participarían los seis grupos de cinco años de una de las escuelas, mientras que nuestro grupo al completo estaría conformado por el mismo número pero de 3, 4 y 5 años. Después de un larga conversación telefónica con las interesadas, expusimos por ambas partes ricas y variadas propuestas, para llevar a buen fin la experiencia. El segundo trimestre nos reunimos para deliberar sobre dichas propuestas, ultimar decisiones y señalar fecha para los encuentros y horarios concretos.

Las escuelas participantes, «Cristóbal Colón» y «Bartolomé Cossío», situadas en dos barrios de Valladolid muy distintos y lejanos entre sí, reunían unas características

En nuestro quehacer como maestras de educación infantil tenemos en cuenta siempre la interacción con el entorno. Tal idea se puede concretar de formas muy diversas, una de ellas es la de ponernos en contacto con otra escuela para proponerles un intercambio de visitas.

que nos interesaron desde el principio: pensamos que sería más rica la experiencia, dada su diversidad contextual.

Nuestras metas

Nuestros objetivos no eran muy ambiciosos. Nuestro interés se centraba en que los niños y niñas interaccionaran con el entorno en un contexto desconocido para ellos, pero impregnado de diversión y fantasía. En él podrían conocer otra escuela, otros niños y niñas,

Gloria Domínguez (coordinadora)

otro ambiente, otras maestras, otras formas de trabajo y relación, juegos diferentes... Podrían compartir espacios, experimentar las ventajas e inconvenientes de comunicarse con otros, dedicar unas horas para la comunicación y el diálogo... En definitiva intentamos abrirles un horizonte más complejo de situaciones, que les condujera progresivamente a construir interpretaciones más amplias y ajustadas a la realidad, a la vez que les permitiera conocerse mejor a sí mismos y favorecer su autonomía.

También les permitiría pensar, vivir sentimientos y emociones, hacer sugerencias e interpretaciones de las cosas o hechos, y favorecer así el pensamiento crítico, la creatividad y las ganas de conocer.

Para ello, decidimos diseñar actividades lúdicas y una merienda,

cuidando mucho tanto los aspectos materiales como los sociales: cordialidad, cariño y respeto hacia los invitados. Guardar las reglas de convivencia propias de un acto social como la comida (masticar despacio y sin hacer ruidos, limpiarse antes y después de beber, hablar con la boca vacía... También acordamos que las actividades lúdicas formarían parte del mundo de las sorpresas.

Cómo vivimos la experiencia

Uno de nuestros retos era cuidar con mucho esmero el ambiente. Sabemos que tanto los detalles decorativos (carteles de bienvenida, adornos, música) como los aspectos sociales (saludo a la llegada de los visitantes con movimientos de brazo, besos sopladados, expresiones



cariñosas como «¡Hola!, ¿qué tal?», acercamiento hacia los invitados, palmadas...) contribuyen de una manera importante a la consecución de nuestros objetivos.

Los espacios se adornaron con gusto y colorido. El entusiasmo de los pequeños era evidente. En sus caras se reflejaba alegría, emoción



y felicidad. El interés porque todo saliera bien se manifestaba en multitud de detalles y frases como: «¿Cuánto falta para que vengan?»; «¡sólo faltan dos días!; vamos a hacer el regalo bien bonito para que les guste y se pongan contentos; son nuestros invitados y tenemos que portarnos bien con ellos; yo

les enseñé mi diario; yo, los trabajos; yo le voy a escribir mi dirección a mis amigos y les escribo una carta»... Disfrutamos mucho con la elaboración de los regalos que ofrecimos en los dos encuentros. En ambos casos, se decidió de forma consensuada el regalo que se iba a preparar, lo que influyó sin duda alguna en el grado de compromiso, esfuerzo e interés que mostraron.

En este ambiente de entusiasmo y felicidad, todo, «o casi todo», resultó como se esperaba, gracias en gran parte a la colaboración de las familias y al equipo de ambos centros. Tanto la obra de teatro preparada y representada por varias mamás y un papá de forma maravillosa, así como el baile organizado por maestras y niños, constituyeron

actividades muy elogiadas de la experiencia. Igualmente disfrutamos mucho con los materiales de los espacios propios de los grupos: juegos, cuentos, adornos, aunque la palma se la llevaron las ruedas del patio, puesto que en una de las escuelas no disponemos de ese material. La preparación de mesas en los patios para la comida, así como su distribución, cuidado y trato de cariño, delicadeza y comprensión hacia los pequeños fue obra conjunta de maestras y de varias familias.

Por último, en sendas escuelas se disfrutó de la compañía de estas familias en torno a sabrosos dulces y el consabido café. ¡Gracias a las familias por su activa participación! ■

Participantes en la experiencia

Escuela Pública Cristóbal Colón:

Gloria Domínguez (coord.), M.^a Luz Garrido, Celia González, Pilar López, M.^a del Carmen González, Aurora Coello, Manuel Jesús Veleda, M.^a del Carmen Llorente, M.^a José Yáñez

Escuela Pública Bartolomé Cossío:

Adelina Rodríguez, Aurora Rodríguez, Consuelo Malsaz, Beatriz Pecino, Agustina Juan, Ana Tuda, Isabel Gutiérrez, M.^a Encarnación Ranilla



Actividades

escolares

El autor señala la necesidad de superar la fractura entre las funciones social, educativa, escolar, extraescolar... y propone algunos cambios: mucha más ayuda y medios para los profesionales; cambios estructurales en la concepción de la carrera de magisterio –demasiado anclada en sus didácticas– mezclándose con la carrera de trabajo social, y unas pedagogías y psicologías más sociales que terapéuticas.

Alfredo Hoyuelos¹

Tres historias para iniciar

1. Un artículo² de una revista me hizo reflexionar, hace tiempo, sobre algunos temas que en este escrito quiero sacar a colación: «Los niños piden a sus padres, en primer lugar, *que estén...* Y no basta con la presencia física. Es necesario que, además, *estén disponibles*. A veces hay mayor disponibilidad con menor presencia física (...) Una madre, un padre dispuestos a escuchar, a cuidar, a acariciar, a besar (...) A prestar la ayuda necesaria sin suplantar a su hijo (...) Unos padres *que se cuiden* para estar sanos y en condiciones de cuidar (...) Pero supone también algo tan simple como *tiempo* (...) es frecuente intentar suplir el tiempo de dedicación a los niños con otros objetos o productos que adquirimos con dinero. Estos productos, llámense juguetes, informática, inglés u ortodoncia, podrán o no ser necesarios, pero no podrán suplir nunca otros tiempos de dedicación a los niños».

2. En una serie de entrevistas que he realizado a niños³ entre los 3 y los 8 años de edad sobre el tema del juego y el juguete, la mayoría se queja de que sus padres no juegan –salvo a cartas o juegos de mesa– con

y extraescolares



ellos. A las criaturas les gustaría que sus padres jugaran a pillar, a correr, a peleas, a moverse, a esconderse, etc. Pero muchos niños consideran a sus padres personas demasiado aburridas como para divertirse con ellos. Es como si muchos progenitores hubiesen olvidado el significado de lo lúdico y tuviesen que volver a aprenderlo, pero –parece– que no existe la disponibilidad necesaria para ello.

3. En su libro *La ciudad de los niños*⁴, Francesco Tonucci nos recuerda cómo hoy la ciudad –construida según el parámetro de un ciudadano adulto, hombre y trabajador (que corresponde a la idea de un elector fuerte)– se ha hecho hostil e inhabitable para los niños y niñas. En ella hemos construido parques que, en realidad, son zonas de libertad vigilada («Las instalaciones están pensadas para actividades repetitivas, triviales, como mecerse, deslizarse, girar, como si el niño se asemejase más a un hámster que a un explorador, a un investigador, a un inventor») para que los niños jueguen siempre supervisados por adultos. O, también, hemos ideado ludotecas y *chiquiparks* para que las criaturas jueguen encerrados. Existe, en todo ello, una sensación de pérdida por lo que la ciudad no es capaz, con amabilidad, de ofrecer a los niños. Paradójicamente, éstos jugando «libre y

autónomamente» en sus calles, plazas, árboles, escondites, etc., pueden sanar la propia ciudad enferma. Pero las personas adultas, quizás con un sentimiento de nostalgia y de culpabilidad, hemos inventado artificialmente lugares y actividades que puedan suplir ese vacío.

Otras reflexiones para continuar

El problema de cuánto tiempo pasan los niños en las escuelas o en actividades extraescolares es un tema de amplio debate social, cultural y político. Un tema que, quizás, inconscientemente, recuerda los libros de René Spitz –sobre la institucionalización de niños en Viena, y de John Bowlby sobre la famosísima teoría del apego.

En primer lugar creo que es importante no caer en el error de realizar generalizaciones absurdas, pensando que todos los niños tienen las mismas situaciones familiares o vitales; o que demasiadas horas fuera del hogar y sin la presencia de sus padres perjudican, inevitable e irreversiblemente, la salud mental de las criaturas. No creo en la predeterminación, ni divina ni terrena. Pienso, en cambio, en la enorme complejidad de las situaciones personales y sociales que impiden con certeza

desvelar, anticipadamente, el desenlace de los acontecimientos, y proponer actuaciones unívocas para diversos contextos.

Con esta premisa filosófica me gustaría hacer varias consideraciones:

1. El hecho de que las criaturas pasen mucho tiempo en las instituciones escolares, o de otro tipo, es un hecho que tiene que ver con diversos factores:

- Todos los niños tienen una misma jornada escolar. Esta idea debería ser puesta en crisis, sobre todo en la Educación Infantil que, en su segundo ciclo y con poco respeto a su propia identidad, ha copiado inadecuadamente la organización de la Educación Primaria. Además, esta cuestión puede verse agravada al crearse jornadas lectivas escolares únicas e intensivas que separan, corporativista y clasistamente, la función social de la función educativa de la escuela, creyendo que ésta sólo debe realizar una adecuada función académica.
- En las aulas de Educación Infantil y Primaria no se permite, en general, que las familias entren y salgan organizadamente de y a los centros escolares. Separan, inadecuadamente, a los niños de sus familias, cuando muy educativo sería que todos pudieran compartir algunos espacios y tiempos de una jornada escolar más flexible y participativa.
- La proliferación de actividades extraescolares tiene que ver con varios factores no reducibles. Por un lado, está el problema de cómo *encajar* a los niños cuando los padres trabajan. Por otra parte, probablemente, tiene que ver con la poca confianza que el currículum escolar da a las familias. Algunos padres saben, por propia experiencia, que sus hijos a pesar de estudiar inglés, música o pintura durante 10, 12 ó 15 años (lo mismo da), tienen que entenderse por señas en otros países, no saben para qué sirve una corchea, y no dibujan otra cosa que no sean estereotipos. Además, está presente el factor de la competitividad individual que hace que los padres quieran que sus hijos sean mejores que otros. Tampoco, en este sentido, podemos olvidar que algunos padres desean que sus hijos consigan ser lo que ellos no han logrado. Y, también, conviene recordar que, en otras ocasiones, son los propios niños los que piden acudir a estas actividades por una motivación individual o colectiva.

- Los padres y madres trabajadores –sin clara protección legal en el Estado Español debido a la poca flexibilidad laboral permitida– se ven obligados a llenar el tiempo de sus hijos, buscando –en ocasiones con gran ansiedad y sufrimiento– personas para que estén con ellos, y ajustando horarios y vacaciones para que las criaturas estén atendidas.

- Algunos padres no saben –no nos han educado– cómo ocupar conjuntamente su ocio y el de sus hijos. Establecen, de esta forma, una división de espacios, tiempos y actividades separadas, que, en muchas ocasiones, tiene que ver con el cansancio acumulado que la propia jornada laboral impone.

2. Las familias –y en concreto muchas mujeres– se convierten en suplencia de instituciones públicas que son inexistentes. Se ven obligadas a realizar un doble trabajo agravado, además, por el hecho de que todavía la tasa de participación de los hombres en las tareas del hogar, cuidado de los hijos y de la casa es muy pequeña. Los abuelos⁵ se convierten, además, en servicios sociales que, con bajo costo (léase bajas pensiones), se deben hacer cargo obligatoriamente de los niños con los que no pueden estar sus padres y madres trabajadores. Todavía está por redefinir este nuevo concepto de «abuelidad»⁶ en el umbral del siglo XXI, pero parece que la extraordinaria afinidad y relación afectiva tradicional entre abuelos y nietos puede quedar reestructurada con estas nuevas funciones. Funciones, más de suplencia que de complementariedad, que los abuelos y abuelas van a tener, casi obligatoriamente, que asumir.

3. Hoy, según Inés Alberdi⁷, podemos hablar de una familia indecisa –dominada por las dudas–, narcisista –por su estilo de vida–, precaria –por las crecientes rupturas–, y democrática –por el respeto de derechos de todos sus miembros dentro del hogar–. Actualmente la estructura, tipo y organización de las familias y de los hogares está cambiando vertiginosamente. La proliferación de familias monoparentales⁸, los maltratos, las parejas de hecho, la aparición de *padres* y *madres* distintos de los biológicos, el aumento de la esperanza de vida, la baja natalidad, el cambio de las formas de convivencia, la reducción del tamaño de



los hogares, etc., llevan a concebir nuevas necesidades y derechos a los que las instituciones escolares no pueden cerrar sus puertas ni inmovilizar su propia estructura y organización.

4. Estamos en una década, como dice Fernández Galiano⁹, global –por dejar de ser un mundo bipolar–, virtual –por la multiplicación de las posibilidades–, dócil –por el conformismo social e ideológico de un planeta sometido a ideas dominantes–, y digital –por las nuevas relaciones que se dan–. Una década que, debido a los movimientos migratorios de las poblaciones, está mestizando culturas, costumbres, religiones y pueblos. La escuela tiene una oportunidad única para abandonar, no sólo sus viejos programas de exclusión de la diversidad, sino también su propia y rígida organización de espacios y tiempos excluyentes de lo diferente, como si se tratase de un tumor a extirpar. En diversas escuelas, principalmente privadas, existen movimientos semicultos, casi templarios, disfrazados y camuflados para tratar de no aceptar a niños y niñas gitanos, inmigrantes, y todo lo que se piensa que pueda entorpecer la consecución de los llamados objetivos curriculares. Y es que la escuela establece, ya lo he dicho pero no me cansaré

de repetirlo, una separación entre lo social y lo académico. Y estableciendo esa fractura no se convierte en educativa. Creo que es ocasión de aprovechar esta diversidad incomprensida como riqueza para cambiar, y transformar un tipo de escuela que no corre a la misma velocidad que la transformación social. Éstos son algunos cambios que propongo: mucha más ayuda y medios para los profesionales, cambios estructurales en la concepción de la carrera de magisterio (demasiado anclada en sus didácticas) mezclándose con la de trabajo social; y unas pedagogías y psicologías más sociales que terapéuticas.

Algunas ideas para un debate

Recapitulando estas reflexiones podemos proponer algunas ideas que, tal vez, ayuden a no cerrar un tema tan interesante como éste:

1. La escolarización y la extraescolarización de los niños tiene que ver con la diversidad de situaciones en las que viven y con los consiguientes derechos familiares que se originan. Sería necesario no crear una única jornada o modelo escolar –por lo menos en Educación

Infantil y, quizás, más tarde— para todas las criaturas, sin atender a las diferencias. Esto quiere decir que la institución escolar, como responsabilidad pública, en su propia organización, debe posibilitar —sin separar lo social de lo educativo— horarios y tiempos flexibles (no necesariamente tendentes a alargar la jornada escolar) que acojan, lo máximo posible, la diversidad de situaciones familiares, sociales, laborales, culturales e individuales. No estoy diciendo que los maestros trabajen más horas; pero sí afirmo que todos los profesionales no tienen por qué trabajar con los mismos horarios, como ocurre actualmente. La escuela, con la división de funciones¹⁰ que establece entre lo académico, lo social, lo escolar y lo extraescolar provoca graves perjuicios y desigualdades sociales, aunque que esta misma escuela, incoherentemente a través de sus programas didácticos, pretenda lo contrario.

2. Tampoco podemos olvidar que muchas actividades extraescolares no son de calidad. En realidad, no existe un control público sobre lo adecuado o inadecuado de dichas propuestas que, en ocasiones, sólo buscan un beneficio lucrativo, pero no educativo. No creo que sea importante pensar qué actividades extraescolares realizan los niños (inglés, informática, baloncesto, música, etc.) para tranquilizar nuestra conciencia («Mi hijo ya va a teatro»), sino con quién las realizan, qué formación profesional y educativa tienen, con qué pasión las llevan a cabo, cómo están organizadas y qué verificación existe de todo ello. Conozco diversas actividades de este tipo que, por como están planteadas o por la inadecuada formación pedagógica de quien las imparte, pueden ser perniciosas —incluso— para el desarrollo infantil.
3. El problema de las horas escolares y extraescolares es que algunos niños están abandonados en las instituciones como si fueran guarderías de 3 a 16 años. Hemos visto la necesidad de que padres y madres sufran una especie de rehabilitación lúdica, aprender cómo cualificar la disponibilidad de tiempo con sus hijos. Sería importante, como lo han demostrado diversas experiencias europeas, que abuelos, abuelas, padres, madres, hijos e hijas tuviesen la ocasión de compartir —no anecdóticamente— juegos, espacios y actividades (escolares y extraescolares) en una rica y creativa relación intergeneracional. Además, es necesario crear foros de intercambio, debate y formación para que las personas afectadas puedan aprender el difícil oficio de ser padres. Algo que sólo, en parte, viene dado por nuestra propia genética.
4. Es importante, lo primero, aumentar la cantidad y la calidad de medios dedicados a los servicios para la infancia. Pero, además, es necesario cualificar el currículum escolar lejos de las programaciones, de la búsqueda de resultados predefinidos sin mirar los procesos individuales y sociales, y de las fichas y de los libros de texto que tan malos resultados están dando. Creo en un modelo de educación que adquiere calidad en la propia investigación o construcción del aprendizaje con la cultura de las criaturas. Un currículum

que se construye, como dijo el poeta, «haciendo camino al andar». Una escuela que, en definitiva, sea amada por el alumnado, las familias y el profesorado. Que adquiera significado en su propio hacer vital y no académico. Una educación, como dice Malaguzzi, que «esté contra toda pedagogía profética, que sabe todo antes de que ocurra. Que enseña a los niños que todos los días son iguales y que no hay sorpresas; y a los mayores que deben sólo deben repetir aquello que no han podido aprender». Quizás, de esta manera, la discusión sobre la institucionalización de los niños no se centre tanto en cuánto tiempo pasan las criaturas en las escuelas, sino en cuánto tiempo se puede perder en algunas actividades escolares que, posteriormente, se piensa que hay que recuperar en ofertas extraescolares para aprender lo que la escuela no sabe, del todo, enseñar.

5. Es necesario recuperar la ciudad –sus calles, plazas y lugares– para un proyecto de este tipo. Un ámbito en el que niños y adultos pueden encontrar, y hacer suyo, su espacio a través de juegos *paralelos* y *convergentes*. Una urbe que se hace, así, segura, y que se convierte en un ámbito natural educativo en el que se ubican diversas propuestas culturales –sin preparaciones adultas institucionalizadas– que los niños pueden, autónomamente y con enorme responsabilidad, inventar para crecer sin ser excesivamente entorpecidos por esos ojos vigilantes adultos que amenazan premonitoriamente: «ten cuidado que te vas a caer» o «no te vayas tan lejos que no te veo»¹¹. ■

Notas

1. Alfredo Hoyuelos es Maestro y Doctor europeo en Filosofía y Ciencias de la Educación.
2. GARCÍA, P.: «Qué hace sufrir a los niños», en *Aula de Innovación Educativa* (diciembre 1999, págs. 9-12).
3. Pido disculpas por utilizar, en este artículo, pronombres y nombres masculinos. Mi intención no es sexista, sino de respeto a los ritmos de lectura de la propia lengua.
4. TONUCCI, F.: *La ciudad de los niños*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997. Ver, también, INFANCIA: «Ciudades para la infancia. Escuchando a Francesco Toccucci» en *Infancia*, núm. 60, (marzo-abril, 2000, págs. 33-35); y TONUCCI, F.: *Cuando los niños dicen ¡Basta!*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2003.
5. Ver HOYUELOS, A.: «Abuelos, abuelas, nietos y nietas. El punto de vista infantil», *Indivisa. Boletín de estudios e investigación* (en prensa).
6. TANZI, V.: «La nonnità: scoperte e rispoperte di un ruolo» en *Bambini* (págs. 28-34), Bérgamo, Edizioni Junior, mayo 1999.
7. ALBERDI, I.: *La nueva familia española*, Taurus. Madrid, 1999.
8. Recordemos que de cada 11 familias monoparentales, 10 están al cargo de mujeres solas.
9. FERNÁNDEZ-GALIANO, L.: «Split-Screen!: la Década Digital» en *El País*, 8 de enero de 2000.
10. Creer, por ejemplo, que la comida, el tiempo de aseo, etc. no pertenece al estatus de magisterio es un atentado contra la unidad de la imagen del niño o de la niña, del hombre y de la mujer.
11. Éstas son sólo algunas de las frases que he recogido en una observación realizada en un parque público de la ciudad. Frases que, normalmente, son amenazas y advertencias que algunos padres lanzan a sus hijos mientras estos «juegan» vigilados en estos recintos urbanos.

Guardería militar *Grumete*

Hubo un tiempo en que las empresas, las grandes empresas, proporcionaban a sus obreros recursos básicos y mejoras sociales que, desafortunadamente, el Estado omitía.

El día de reyes, los hijos e hijas de los obreros, acudían a la fundición para recibir los regalos que sus padres habían seleccionado de la oferta de juguetes: una oferta que la propia patronal realizaba. Y es que hasta los Reyes Magos estaban en nómina.

Se compraba en el economato de la propia empresa, a precios especiales, los productos que seleccionaba la patronal.

La propia compañía construía casas para sus obreros. Pertenecer a una gran firma era una

Estas líneas se declaran abiertamente en contra de las guarderías de empresa y las madres cuidadoras, y a favor de la creación de escuelas infantiles públicas, como la mejor solución y la única oferta que garantiza la igualdad de oportunidades para todos los niños y niñas y para todas las familias y que además está sujeta a control y transparencia.

Patxi Coira

ventaja. Los patronos, en ocasiones, podían funcionar como auténticos bancos, prestando importantes cantidades de dinero a las familias.

La absoluta vinculación del obrero al patrón rozaba aspectos tan sensibles como la educación de los hijos. Había colonias de verano para los hijos de los obreros: Michelín, Azucarera del Ebro, por citar algunas.

Las empresas tenían asistentes sociales como un servicio más de la empresa.

La fuerza transformadora de la clase obrera ha conseguido invertir esta tendencia a lo largo de décadas: las mejoras sociales, el acceso a una vivienda, escuelas, bienes de consumo, ocio, ya no dependen de la circunstancia de pertenecer

a la nómina de una empresa. Ni la empresa paga ya «en especie» a sus trabajadores, ni la semana laboral tiene seis días como antaño.

El derecho a recursos básicos, a decidir y a disfrutar sobre la porción de vida que no tiene relación con la jornada laboral se ha convertido en un derecho universal de las personas y en una obligación para el Estado.

El hecho de pertenecer o no a una empresa, hoy por hoy, no es condición necesaria para acceder a recursos sociales, bienes de consumo, vivienda, educación, alimentos.

Afortunadamente, vivimos en el primer mundo y el intervencionismo del capital privado en nuestras vidas se ha visto limitado gracias a las conquistas sociales.

Pero, desafortunadamente, hoy renacen las viejas costumbres de los años en que este país vivió bajo el yugo del franquismo. No pasaría nada si



No le neguemos sus derechos, capacidades y potencialidades a la infancia.

este renacer, sólo se quedara en una tendencia en el vestir, unos pantalones de campana, unos metros de franela o una estética del revival.

El verdadero peligro radica en otorgar la potestad de intervenir sobre los derechos universales, sociales, a las corporaciones empresariales.

Uno de los más alarmantes síntomas de esta regresión es el intervencionismo en educación por parte de las corporaciones.

Si por alguna empresa fuera, la formación profesional y la universidad, debería tender hacia la absoluta especialización de los alumnos en las tareas que el mercado laboral necesita en esos momentos. Olvidando así la formación generalista que todo ciudadano y ciudadana necesita. Se forman absolutos ignorantes hiperespecializados en determinadas áreas. Todo con tal de aumentar la cuenta de resultados en el menor tiempo posible.

Esta fagocitación de los derechos básicos, como es el derecho a la educación, está siendo patente en el impulso que el gobierno del Partido Popular (PP) quiere otorgar a las denominadas «guarderías de empresa».

En primer lugar, recalificar a la primera etapa de educación infantil, al derecho a la educación desde el nacimiento, a las escuelas infantiles, con el caduco, inadecuado, peyorativo y trasnochado término de «guarderías», es reincidir en decategorizar a los ciudadanos y ciudadanas más pequeñas de este país de su condición de personas plenas, para convertirlas en un objeto que se guarda.

En segundo lugar, condicionar el acceso a la educación infantil de los y las más pequeñas, a la situación laboral de sus progenitores es limitar los derechos universales de los ciudadanos, porque, aunque el hecho de que estos ciudadanos

anden a gatas o se alimenten con biberón, no les limita para que accedan a recursos básicos y universales como son las escuelas infantiles y la educación infantil.

La decisión de matricular a los niños y niñas menores de tres años en una escuela a su medida no debe estar condicionada por la empresa de sus padres, ni por su horario laboral.

Es necesario respetar el derecho de los niños y las niñas a ser educados en su entorno próximo, un entorno social que esté integrado en la propia escuela infantil.

Un entorno geográfico que esté lo más cerca posible de su origen, niños y niñas creando vínculos afectivos con su paisaje, vinculándose desde pequeños con los niños y las niñas de su barrio, de su ciudad, los mismos y las mismas que continuarán en los próximos cursos juntos.

Las escuelas infantiles ofrecen un contexto rico en estímulos y oportunidades de realación y crecimiento.



La guardería de empresa excluye estos vínculos, dispersa al niño según el contrato del progenitor.

Promocionar y subvencionar desde el gobierno guarderías de empresa vulnera el derecho universal a la educación.

Si se sigue por esa vía, el panorama puede ser desolador: sólo tendrán derecho a la educación los hijos de aquéllos que tengan trabajo fijo. Serán excluidas todas las familias con contratos laborales en precario, las personas con trabajos eventuales.

Y perder el puesto de trabajo significará perder la plaza en la escuela infantil de la empresa. Por supuesto que parados, autónomos y decenas de miles de familias no vinculadas con corporaciones empresariales, verán cómo de sus impuestos se subvencionan guarderías que nunca podrán utilizar.

Las personas menudas que acudan a esas guarderías comprobarán en sus ritmos vitales, las consecuencias de los turnos de sus padres: una semana de mañana y otra de tarde. Saldrán a las nueve de la noche, o tendrán colegio los sábados. Una semana estarán con un grupo, la siguiente con otro, si tienen suerte de que se

forme un grupo hasta las nueve de la noche, o las diez.

Estos niños y niñas tampoco disfrutarán de un entorno saludable, ni de que su escuela esté cerca de su domicilio.

Pasarán sus primeros años en el entorno de una siderurgia, o en las instalaciones de un complejo hospitalario, junto al tanatorio, la entrada de ambulancias y los depósitos de oxígeno líquido.

Puedes tener la suerte de criarte en un campus universitario, que no está mal, peor lo tienen los niños y niñas de la recién inaugurada «guardería militar Grumete», que vivirán en un cuartel, entre otras cosas, porque sus padres son militares. Será curioso ver las actividades escolares de esta guardería militar.

¡Qué canciones cantarán! ¿Saludarán a la bandera todas las mañanas? ¿Cómo será el rancho? ¿Habrá un tanque en el patio de juegos? ¿Las centrales nucleares abrirán guarderías en sus instalaciones?

Así será si permitimos que el gobierno del Partido Popular siga ignorando que la educación infantil es un derecho de todas las personas, estén o no en nómina.

Sin embargo es este mismo gobierno quien está implantando ayudas universales como la de los 100 euros por hijo de mujer trabajadora. Es curioso el término universal, un universo al que no deben de pertenecer las miles de mujeres con hijos, que trabajan y no tienen nómina.

Un universo donde miles y miles de familias con rentas elevadas y un gran poder adquisitivo recibirán una paga de 100 euros mensuales. Familias con alto poder adquisitivo que utilizarán ese dinero para ir un día a esquiar, o cenar en un restaurante o comprarse un nuevo cortacésped para el maravilloso jardín de la segunda residencia en la sierra. Todo esto cuando otras miles y miles de familias con pocos recursos económicos carecen de la más mínima oportunidad de matricular a sus pequeños en escuelas infantiles porque no existen o no pueden pagarlas. Ésas son las ayudas «universales» del PP.

El otro peregrino *revival* que estamos viviendo, viene protagonizado por el modelo: «madre en piso atendiendo a cinco bebés». Defendido recientemente por un concejal socialista en el ayuntamiento de la capital alavesa, concejal socialista de frágil memoria y

poseedor de la piedra filosofal, que se lanza hacia un modelo de atención a la infancia desbaratando la socialista LOGSE, ley que otorga la categoría de primer ciclo de educación infantil al 0-3, y que obliga a los centros a cumplir unas normas básicas en educación y titulación profesional.

Proponer madres autónomas en pisos con niños, elimina cualquier reivindicación sindical respecto a los y las educadoras infantiles, obligando a madres con hijos pequeños a la nueva esclavitud del siglo XXI: el autoempleo.

El sentido común nos dice que ninguna madre puede cuidar a su bebé y a cinco más que no sean suyos a la vez. Esto causa sufrimiento a la madre o a su bebé y condiciona un posible buen cuidado para el resto de niños. Cualquier profesional sabe que para educar niños de corta edad es necesario trabajar con un equipo y que la formación universitaria, entre otras cosas, es esencial.

El modelo de atención en pisos y las guarderías de empresas, pueden ser muy beneficiosas para la comodidad de las familias usuarias. Familias que necesitan aprender tanto o más que sus hijos y familias que se adaptan al horario

escolar que sus hijos e hijas disfrutan a partir de los tres años sin demasiados problemas, pero que, paradójicamente, declaran que les es imposible hacer lo mismo un año antes.

Las escuelas infantiles con horarios prolongados que funcionan en el norte de Europa son un claro ejemplo de las desigualdades sociales: cuanto más prolongada es la estancia del niño en la guardería, más pobres son sus padres. A las siete de la tarde, los pocos niños y niñas que permanecen en guarderías no son de raza blanca, aunque sean noruegos, suecos o finlandeses. Cuanto más pobre es un niño, menos derecho tiene a estar en su hogar.

El perverso tinte asistencialista con que se impregna, demasiado a menudo, la atención educativa a los primeros años de vida, no puede empañar la visión científica con la que debemos acercarnos a la infancia.

Por su carácter social, la mejor solución es la creación de escuelas infantiles públicas que respondan a la cada vez mayor demanda de educación pública, única oferta que garantiza la igualdad de oportunidades para todos los niños y niñas y para todas las familias y que además está sujeta a control y transparencia.

Las subvenciones de carácter universal son el gran despilfarro y despropósito que desvía dinero público para quien no lo necesita, sólo por un vil motivo populista que busca el voto a costa de la perpetuación de las desigualdades sociales.

Cualquier proyecto educativo del siglo XXI debe ser capaz de ofertar un recorrido desde los cero a los dieciocho años dentro de la misma línea.

Así lo está haciendo la educación privada concertada y así lo debe hacer la oferta pública, que debe llegar al menos a cubrir más del 60% de la demanda, porque ésa es la demanda real.

La dificultad estriba en que la oferta privada se mueve ágil y avispada en el libre mercado neoliberal, a la caza de matrícula cautiva, mientras la oferta pública es indeciblemente desatendida por una clase política subyugada por la privatización absoluta

En este escenario, las madres de alquiler y las guarderías de empresa son un sin sentido mayúsculo, al igual que lo son las ayudas de carácter universal son una burla para los sectores más desfavorecidos de la sociedad. ■

El taller

Este artículo es el primero de una serie de seis que aparecerán en esta sección de nuestra revista con la intención de descubrir un complejo y extraordinario mundo de propuestas, técnicas, anécdotas, con las que poder enriquecer vuestro bagaje.

Para realizar este viaje, hemos aprovechado la trayectoria de un taller de plástica que ha hecho el esfuerzo de trabajar sobre el respeto de uno de los valores seguramente más olvidados de la educación de la pequeña infancia: la capacidad creativa de los niños.

Soledat Sans, desde el *Carrau Blau*, de Sant Just Desvern, ya hace una veintena de años que lleva adelante esa labor. Y desde un principio no ha dejado de ofrecernos nuevas imágenes sugerentes, sorprendentes, extremadamente

Soledat Sans, David Altimir

sensibles, de la capacidad creativa de los niños. Con esta serie de artículos querríamos proponer una primera aproximación a un terreno relacionado con esta capacidad de los niños: el terreno de lo posible.

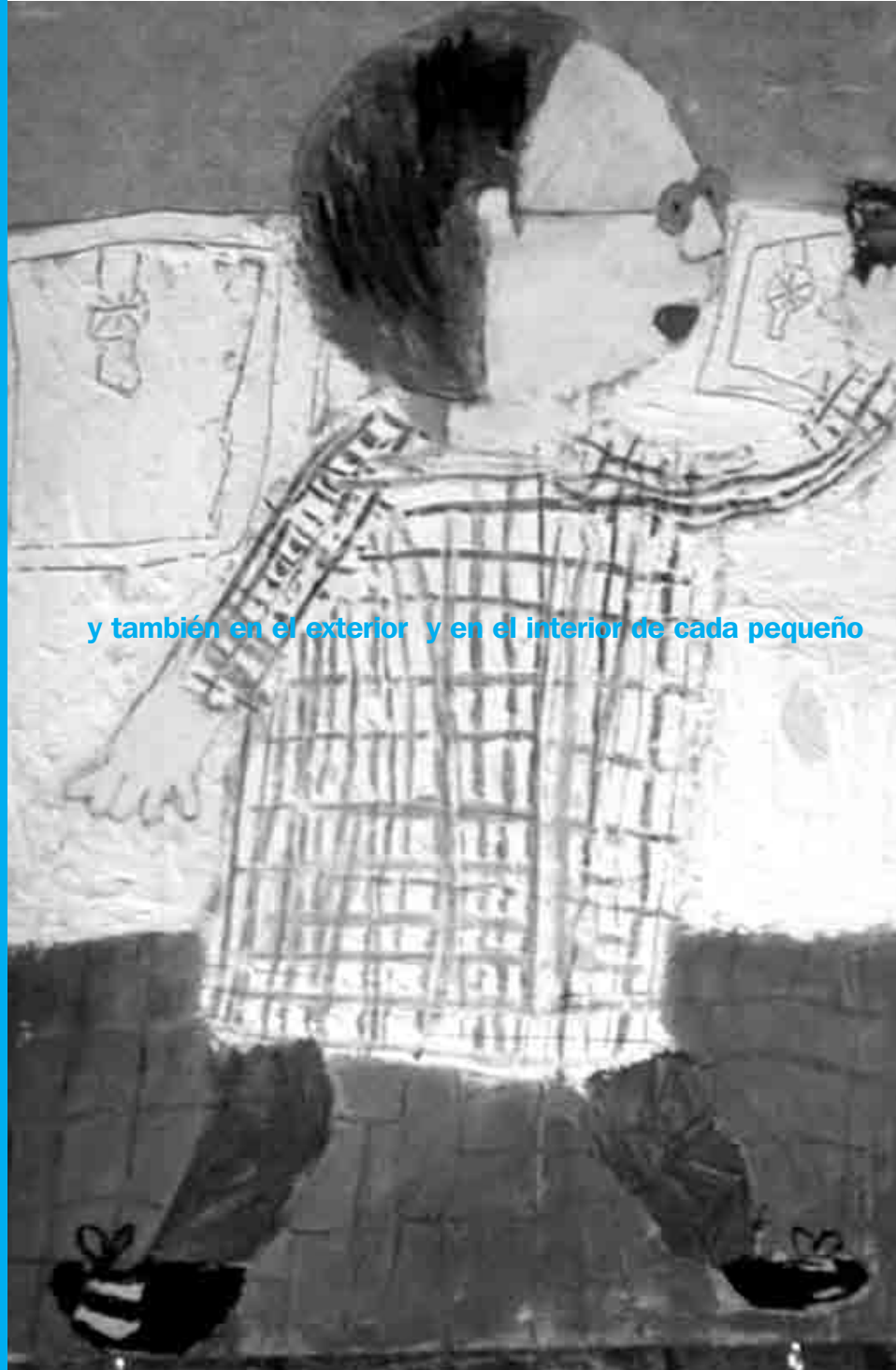
Es un taller a cargo de personas que se preocupan por la educación estética, por el placer de la observación, la experimentación, la manipulación, pero que también se interesan por la estética de la educación. Propuestas y técnicas respetan los diferentes momentos del proceso creativo, esenciales para el desarrollo íntegro de las capacidades creativas de los niños y niñas.

Este taller nace de una intuición difícil de precisar, pero con suficiente fuerza como para haber sabido comunicar a tantas generaciones de niños el entusiasmo para ir en busca «...de aquello que aún no existe», como decía



En el *Carrau Blau* se trabaja en el taller,





y también en el exterior y en el interior de cada pequeño

Antoni Tàpies. El taller se fundamenta en la convicción de que el encuentro entre las potencialidades creativas de los materiales y las de los niños genera una magia que nos ayuda a percibir un gran número de posibilidades que ni habíamos podido imaginar.

Entre los objetivos generales planteados en el taller *Carrau Blan*, encontremos, entre otros:

- *Generar ilusión* en cada niño, para que todos sean activos, protagonistas de un diálogo maravilloso con el mundo.
- *Crear ilusiones*, crear situaciones en las cuales los niños y niñas descubren la realidad y penetran

en sus proporciones, en sus formas y colores, y donde el pensamiento y las emociones entran en un proceso de creación.

- *Valorar el proceso*. El tiempo para interiorizar y elaborar se considera mucho más importante que el resultado.

Queríamos que, con los escritos que iréis encontrando a lo largo de los próximos números de *Infancia*, pudiéramos compartir la ilusión de este descubrimiento, del diálogo maravilloso que genera el encuentro de dos manos, cuatro manos, dos ojos, cuatro ojos, con un mundo lleno de materiales, de colores, de olores. ■

Me gusta Leganés



En la escuela Verbena decidimos investigar sobre nuestro pueblo. El proyecto, que incorporaba a todos los niños y niñas del centro, surgió a partir de un paquete que recibimos de nuestra amiga, la gigante Felipa, que contenía una bandera muy grande, un juego de mesa, libros de fotos y un plano, todo ello, dedujimos, debía de ser de Leganés, y aquello nos impulsó a querer saber más cosas de nuestra ciudad.

por lo fresquito que es...

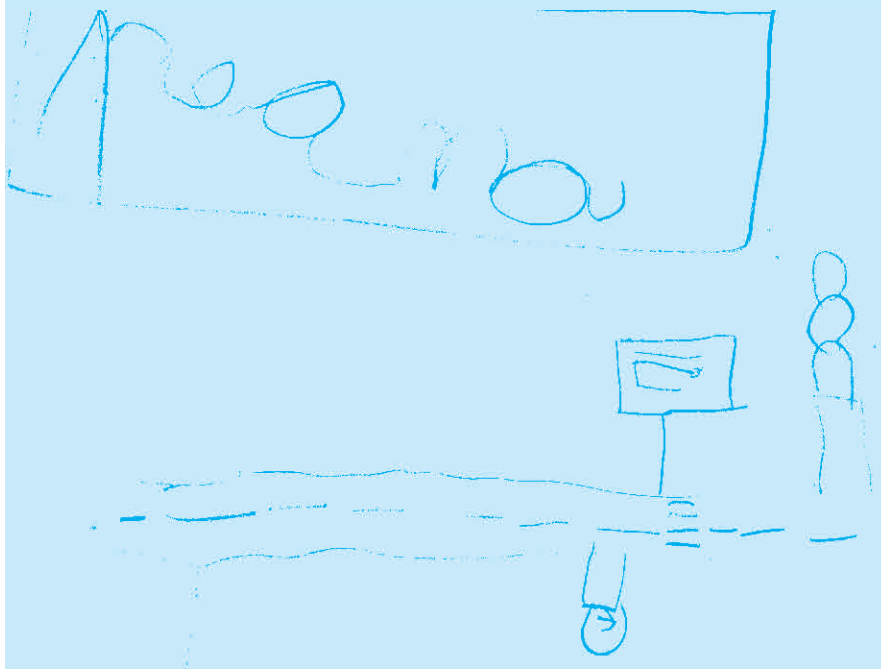
Margarita Ferrari

En el grupo de cinco años (los mayores), surgió un debate sobre cómo se podía ir, desde nuestra escuela a Parquesur (un centro comercial muy conocido por ellos y que está cerca de nuestro centro). La discusión fue acalorada, no nos poníamos de acuerdo sobre cuántas rotondas había que atravesar, qué había en cada una de ellas, qué calle era la mejor para ir, etc. La única manera de salir de dudas fue hacer nosotros mismos el recorrido, así que cogimos la cámara de fotos y nos pusimos en camino.

Sacamos fotos de todo lo que nos parecía interesante: las obras de MetroSur, las esculturas que había en cada rotonda, las señales de tráfico, el mobiliario urbano, los edificios importantes que encontramos a nuestro paso, los parques, los carteles, los logotipos que conocíamos de bancos, etc. y las banderas que vimos al llegar a Parquesur.

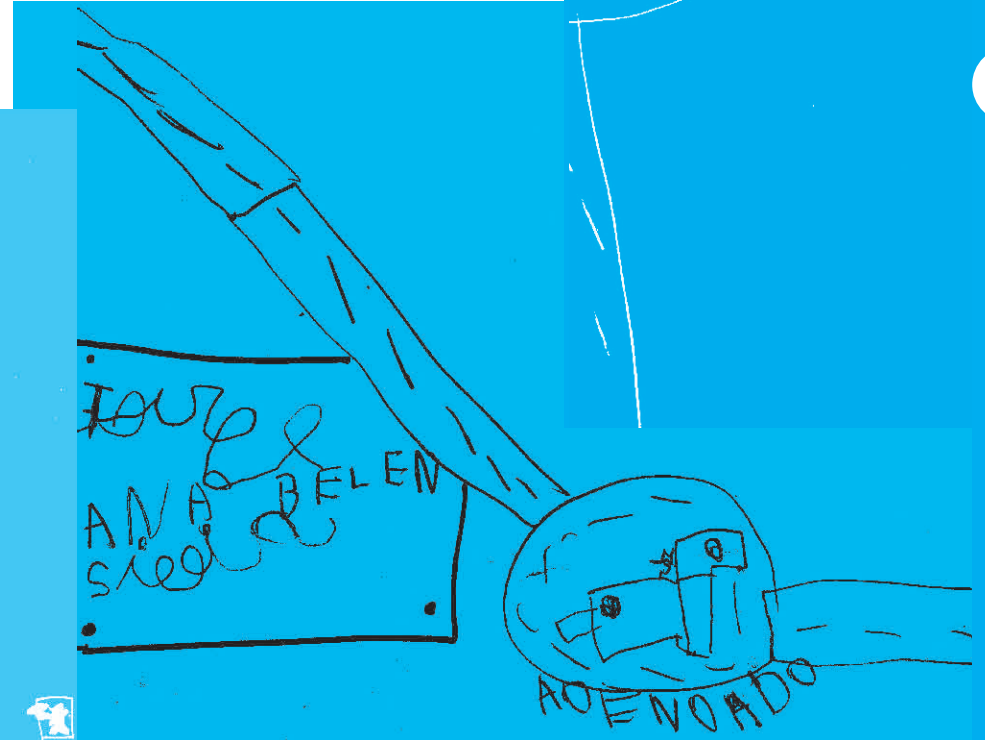
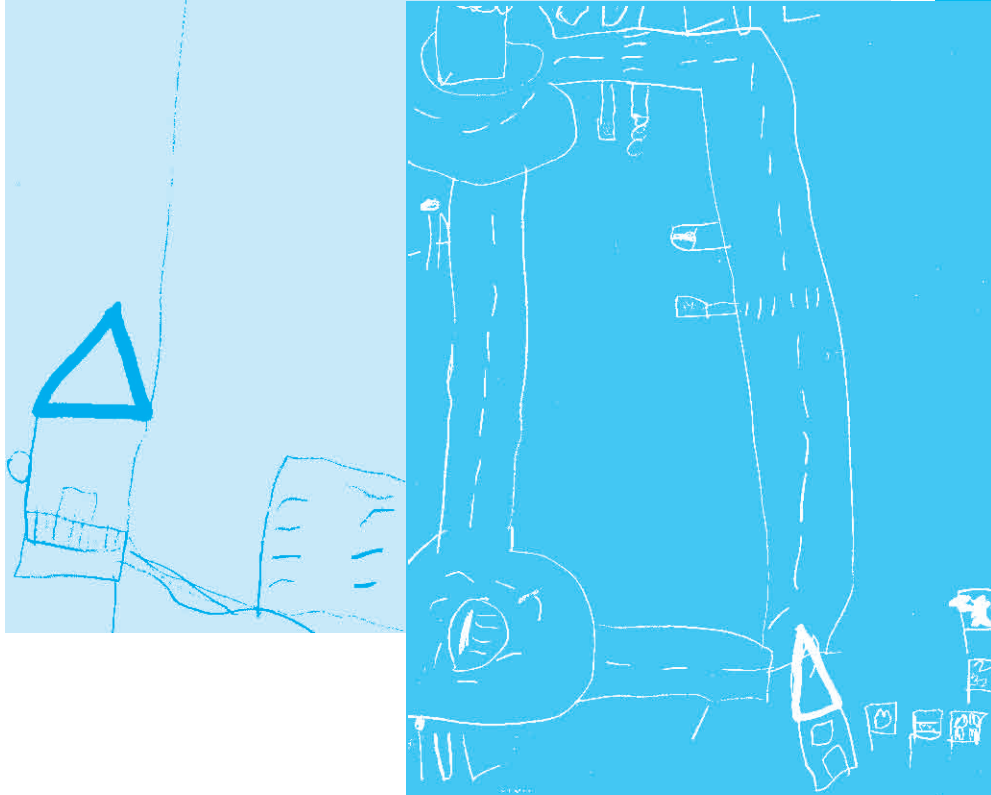
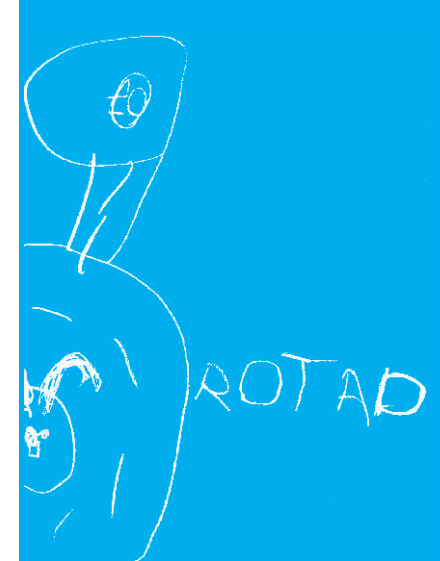
El paseo resultó un poco cansado, nos llevó casi toda la tarde, y al volver nos sentamos en la alfombra, para descansar un rato y comentar todo lo que habíamos visto.

Según íbamos recordando, yo iba dibujando en la pizarra un plano del recorrido, con las indicaciones que los niños y niñas iban aportando, y lo fui modificando, hasta que, por fin, estuvimos satisfechos del resultado y nos fuimos a casa.



Al día siguiente, pensamos que era mejor tener el plano en papel, para utilizarlo si volvíamos a salir. Así que, divididos en grupos de dos o tres, dibujaron el plano en una cartulina grande.

Cada grupo ponía lo que recordaba haber visto, incluso los nombres de los sitios.







Paralelamente, fuimos recogiendo toda la documentación de nuestra ciudad que pudimos: libros, fotos, folletos de propaganda, etc., que extrajimos de casa, las tiendas, internet... , con ayuda de las familias, a las que pedimos su colaboración. Así, conseguimos un plano de nuestro barrio, y se nos ocurrió ir señalando en él, con alfileres, dónde vivía cada uno de nosotros. Esta actividad tuvo mucho éxito, ya que les servía para comparar distancias, entre su casa y la escuela, o entre su casa y la de otros amigos... De aquí surgieron citas entre ellos para visitarse; también observamos que la mayoría vivían

concentrados en un círculo cercano a la escuela.

A raíz de esta actividad, que nos había obligado a averiguar cuál era nuestra dirección, surgió la idea de hacer libretas con todas las direcciones y teléfonos de los amigos del grupo. Cada niño y cada niña confeccionó la suya. Ésta les serviría para enviarse postales o cartas, o llamarse por teléfono, cuando quisieran (para lo cual solicitamos la autorización de las familias).

En los otros grupos, surgieron actividades parecidas, siempre partiendo de las propuestas de los niños y niñas, que querían conocer más cosas sobre emplazamientos de Leganés que teníamos en fotos, o que alguno de los compañeros nos había descrito. Esto nos permitió hacer multitud de salidas por el pueblo. Si estaban cerca, íbamos andando, o si nos quedaban lejos, íbamos en autocar. Algunas visitas las hicimos todos juntos, como la del estadio de fútbol del «Lega», la «Cubierta», la iglesia de San Salvador, que es famosa por su retablo y su órgano; o la Plaza del Reloj, donde está el Ayuntamiento y los juzgados. Otras salidas eran solo de algún grupo, para ir al mercado, al centro de salud, al centro cultural o a la pista de hielo. También visitamos las escuelas cercanas, y los parques y esculturas que habíamos visto en las fotos de los libros. Lo que sí es cierto es que siempre había algún grupo «de paseo».

Las fotos que íbamos obteniendo en cada salida, nos sirvieron para recordar, observar, comparar y comentar. Por ejemplo, teníamos un libro con fotos de Leganés, muy antiguas. Cuando descubrimos a que

lugares correspondían, las comparamos con otras fotos actuales de estos mismos lugares, y buscamos diferencias y similitudes. También nos sirvieron para trabajar el tema de los logotipos, como una forma de comunicación. O bien, fueron utilizadas como referencia para confeccionar maquetas de esculturas que nos habían gustado, y que reproducimos utilizando diferentes soportes y materiales.

A partir de las observaciones y fotos hechas en cada salida por el barrio, trabajamos también aspectos relacionados con la seguridad vial, el comportamiento adecuado como peatones, las señales de tráfico más comunes, los semáforos (o la falta de ellos), las zonas peatonales, etc. Además tuvimos la suerte de que nos visitara nuestro amigo Javi «el poli», que ya conocíamos de otros cursos, que nos dejó ponernos su gorra y montar en su coche, y nos contó muchas cosas importantes.

En una de las sesiones, se planteó, como actividad, realizar un dibujo sobre la ciudad: había que centrarse en el barrio donde cada niño y cada niña vivía, y debía ser lo más fiel posible a la realidad. El resultado, como puede observarse, fue llamativo: los colores son oscuros, predominando el gris, en pocos casos se ve algo de verde, no pintaron gente, y los edificios predominan, ocupando todo el espacio...

Una parte del proyecto se dedicó a investigar qué tipo de árboles y plantas son los más frecuentes en Leganés. Para lo cual, aprovechamos las salidas a los parques. Sacamos fotos de los árboles, los comparamos con los que tenemos en el patio del cole, observamos cómo eran sus hojas y su tronco, buscamos en libros sus nombres, dibujamos del natural algunos de ellos y, con todo este material, cada niño, cada niña, confeccionó un libro sobre la flora de Leganés.

Con estas y otras actividades, que duraron todo el trimestre, conseguimos saber muchas cosas sobre nuestra ciudad y lo pasamos muy bien. Los niños y niñas se mostraron muy interesados y su nivel de implicación y el de las familias fue muy alto.

Durante la semana cultural, hicimos una exposición con todo el material y los trabajos que se habían elaborado: planos, maquetas, libros, decoraciones, reproducciones de algunas esculturas, etcétera. Tuvo un gran éxito de asistencia, y los niños y niñas, como anfitriones, les fueron explicando detalladamente a sus familiares todo lo que en esta muestra había expuesto. ■

Janusz Korczak

«Aquí no se ama a los niños y tampoco se les educa: se pasa el tiempo evaluando ganancias y pérdidas, se vende y se compra».¹

El respeto para con la infancia ante la codicia del mundo, la lucha contra la instrumentalización de los niños y niñas convertidos en meros consumidores en una parte del mundo y en niños-soldado en otra, es un desafío de largo recorrido que ha saltado ya del siglo XX, conocido como el siglo de los niños, para seguir en el siglo XXI. Es evidente que los avances en la educación de la infancia han sido notables pero aún hay muchas sombras y nuevos peligros. En este sentido, más de sesenta años después de su muerte en el campo de concentración de Treblinka, junto a sus niños y niñas del orfanato del ghetto de Varsovia, Janusz

En Janusz Korczak (1879-1942) están presentes un gran número de las aportaciones pedagógicas más significativas de la primera mitad del siglo XX y comparte con muchos autores de la Escuela Nueva la crítica a una escuela anquilosada. Korczak es un referente universalmente reconocido a la hora de defender los derechos de la infancia.

patriotas, o el «Pestalozzi de Varsovia» en palabras de sus discípulos, es un hito en este combate permanente de la educación contra el «homo rapax», contra la voracidad de un mundo agresivo con la infancia. Algunas de sus aportaciones, útiles para enriquecer el equipaje de los educadores y educadoras del siglo XXI, son, muy brevemente, las que siguen a continuación.

Una pedagogía constitucional

Superando las experiencias de autogobierno de finales del XIX e inicios del XX, Korczak

Antoni Tort

Korczak (1879-1942) nos sigue interpelando con sus vehementes escritos. La trayectoria del «Viejo Profesor», tal y como le llamaban sus com-

prefigura algunos instrumentos, aún vigentes, para la atención a la infancia institucionalizada. Estamos ante una *pedagogía constitucional* que intenta conciliar el establecimiento de una vida colectiva justa en el seno de una institución, basada en el respeto y la comprensión ante las actitudes impulsivas y discontinuas de los niños. Korczak establece, en los reglamentos de los diferentes orfanatos que dirige, una pedagogía de la ley y una pedagogía del estímulo y el perdón, basada en la autonomía y la responsabilidad, elementos básicos de toda acción educativa y gracias a estrategias concretas. Una dinámica de autorregulación que no implica la inhibición educadora ni la aceptación acrítica de las actuaciones de los niños. Éstos deben asumir responsabilidades, pero siempre desde la comprensión y la ayuda del adulto:

«Es totalmente falsa esa imagen que nos representa al niño como un anarquista nato o como un ser un

o la infancia respetada

ser tan exigente como venal. El niño tiene el sentido del deber, respeta el orden y no rehuye las responsabilidades a poco que tengamos el buen sentido de no imponerlas por la fuerza y de que no superen sus fuerzas y capacidades. Quiere encontrar en nosotros, comprensión en sus dificultades e indulgencia en los errores eventuales.»

Niño-educador: una relación única

Korczak se manifiesta muy escéptico ante una hipotética tecnología pedagógica de carácter universal. Las interacciones entre el niño o la niña y el adulto no son idénticas, ni generalizables; aquí entra en acción otro aspecto central, el autoanálisis del educador: no es posible afrontar el comportamiento del niño sin juzgar la propia actuación; en este terreno, se acerca a las aportaciones más recientes de la pedagogía y la intervención terapéutica. Insiste en la necesidad de no renunciar al derecho de tener una mirada personal y propia, no

delegada en terceros. En el educador, la autoobservación y la necesidad de criterios propios se complementan con un tercer factor, la honestidad:

«El niño perdonará fácilmente una falta de delicadeza, incluso una injusticia, pero nunca cogerá aprecio a un educador pedante o despótico. Si percibe la más mínima hipocresía, lo rechazará o se reírán de él.»

Dar voz a la infancia, ponerse en su piel

Su preocupación por dar voz a la infancia, para que pueda expresar su forma de ver el mundo, lo llevó a crear una revista *Maly Przegląd* o «Pequeña revista», que se considera la primera publicación periódica del mundo redactada exclusivamente por niños. Se repartía conjuntamente con un periódico de carácter general, y se calcula que llegó a tener



Janusz Korczak con la orquesta de la casa de los niños, en Varsovia.

una red de hasta dos mil jóvenes correspondientes en toda Polonia. Se publicó a partir del 1926 hasta la invasión nazi. Como autor de cuentos y narraciones, traducidas a más de veinte idiomas diferentes, como *Kaitus el mago*, *El rey Matías*, *Si yo volviera a ser niño*, sus personajes infantiles asumen roles adultos y viceversa, lo cual le permite denunciar muchas absurdidades de nuestro mundo, vistas desde la perspectiva infantil. Ponerse en la piel del otro no deja de ser un elemento central de toda acción educativa. Y es que, en el fondo como escribió Korczak:

«Es un error creer que la pedagogía es una ciencia del niño y no del hombre.»

Un compromiso radical con la infancia

El compromiso de Korczak con la infancia es radical, hasta el punto de acompañar a los



Estatua en homenaje a Janusz Korczak, Museo del Holocausto, San Petersburgo.

huérfanos en su último viaje, rechazando las propuestas de fuga que organizan sus amigos de fuera del ghetto de Varsovia. De todas formas, este hecho es una consecuencia directa y coherente con toda su vida y con sus escritos, los cuales merecen ser conocidos, como lo son en muchos países del mundo. Korczak, considerado uno de los precursores de los derechos de la infancia, cree que la educación auténtica de la infancia no es una actividad dirigida a construir una sociedad de unas características determinadas; el presente del niño no puede ser instrumentalizado, ni por la política, el comercio o la economía. En Korczak están presentes un gran número de las aportaciones pedagógicas más significativas de la primera mitad del siglo XX y comparte con muchos autores de la Escuela Nueva la crítica a una escuela anquilosada:

«En vez de hacerle trabajar un poco su cabeza, se prefiere que respete la consigna».

Pero el centro neurálgico de Korczak se encuentra en los contextos de lo que hoy denominamos educación social: niños de la calle y diferentes formas de institucionalización no estrictamente escolares (internados, colonias,

orfelinatos) y en aspectos pediátricos. Como Montessori, Decroly, Claparède y tantos otros, también realiza el viaje desde la medicina a la pedagogía. Korczak nos habla de la necesidad de no considerar las etapas evolutivas en un sentido demasiado estricto; analiza con gran lucidez la situación de la infancia y la maternidad en el medio rural; señala mejoras en el uso de instrumentos pediátricos, en los pañales y biberones, y en formas de vestir más adecuadas a la vida infantil; intenta dar confianza a las madres en los primeros cuidados a los recién nacidos, etcétera.

En definitiva, este breve recorrido pretende señalar que los escritos de Janusz Korczak pueden suponer un interesante descubrimiento para tantos educadores y educadoras que siguen preguntándose por la condición de la infancia y luchando por mejorarla en este cambio de siglo.

NOTA

1. Todas las citas del artículo son fragmentos de obras de Janusz Korczak, muy especialmente de *Cómo hay que amar a un niño*. Dicha obra se editó en español por la editorial Atenas, en 1976. Hay una edición reciente en catalán, en EUMO, 1999.

ARTE IN ERBA

un proyecto que pone en contacto

la infancia y el arte contemporáneo

El proyecto *Arte in erba* busca definir nuevos recorridos y modalidades para poner el arte contemporáneo al alcance de los niños y niñas. Desde hace algunos años, una asociación formada por historiadores del arte, especializados en arte contemporáneo, expertos del mundo de las comunicaciones y profesionales del mundo del teatro, colaboran con el Área de Educación Pública del Ayuntamiento de Pistoia. En principio esta relación de la infancia de Pistoia con el arte contemporáneo se ha reservado a los pequeños de edades comprendidas entre los cuatro y los cinco años. Se ha optado por trabajar sólo con una pequeña parte de la colección Gori de arte ambiental que contiene la *Fattoria di Celle*: las obras seleccionadas son diez, todas ellas al aire libre. La mayor parte de estas instalaciones se encuentran en el parque, tan sólo dos se encuentran en el área agrícola rodeada de olivos, en un paisaje típicamente toscano.

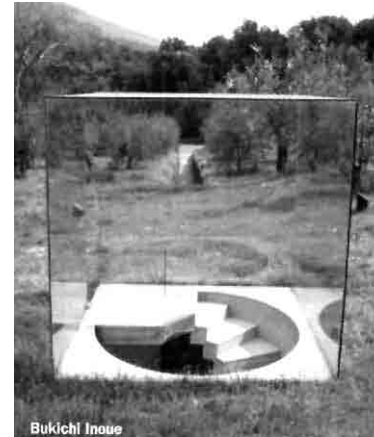
Stefania Gori

Arte in erba es una asociación formada por historiadores del arte, especializados en arte contemporáneo, expertos del mundo de las comunicaciones y profesionales del mundo del teatro, que colabora desde hace algunos años con el Área de Educación Pública del Ayuntamiento de Pistoia en un proyecto que busca definir nuevos recorridos y modalidades para poner el arte contemporáneo al alcance de los niños.

El proyecto ha nacido de la oportunidad de poder experimentar estos recorridos en un emplazamiento singular: la colección Gori de arte ambiental que contiene la *Fattoria di Celle* (Hacienda de Celle) en Pistoia.

En efecto, en este enclave, desde 1982, una serie de artistas de todo el mundo han disfrutado de la invitación del coleccionista Giuliano Gori para llevar a cabo obras de arte al aire libre o en el complejo histórico del edificio y de la Hacienda.

Las intervenciones al aire libre han sido concebidas para el parque romántico del siglo XIX o para los espacios agrícolas. Se trata por lo tanto de instalaciones que viven en estrecha comunión con el entorno en el que están insertas. Quienquiera que haya trabajado o visitado la colección sabe que la pasión por estas obras va pareja con el respeto por la naturaleza que las circunda.



BUKICHI INOUE: *Mi agujero en el cielo.*

La naturaleza y el paisaje que ha ido rediseñando la historia devienen los ingredientes constitutivos de este lugar. Los artistas invitados a trabajar en Celle han debido tener en cuenta tales aspectos, de modo que han respondido con intervenciones muy distintas entre sí, en lo que respecta a los materiales, las formas y la relación con el espacio.

En este contexto, por el momento nuestra relación se ha reservado a la establecida con los pequeños de edades comprendidas entre los cuatro y los cinco años. Además, hemos optado por trabajar sólo con una pequeña parte de la colección (que sobrepasa ya las cien instalaciones): las obras seleccionadas son diez, todas ellas al aire libre. La mayor parte de estas instalaciones se concentran en el parque, tan sólo dos se encuentran en el área agrícola rodeada de olivos, en un paisaje típicamente toscano.

Mientras van dando un paseo, los pequeños van encontrándose con las obras de los artistas. En el momento de recibirlos, la guía que los acompaña introduce unos pocos elementos de explicación y desde el primer instante habla de la presencia de los artistas y de las esculturas.

La invitación más repetida es la de mantener los ojos bien abiertos, para no perderse ninguna de las particularidades del paseo.

DANI KARAVAN: *Línea 1-2-3.*

Durante el rato que la guía pasa con los niños y niñas procura ir charlando con ellos, a fin de ir comentando todo aquello que se destaca en el parque. Tres son los aspectos sobre los que fijar la atención: las instalaciones dejadas por los artistas, la naturaleza que hace de marco y participa de la lectura de las obras con su historia y su diseño, y, también, los seres que viven en la zona.

Comprender el trabajo de los artistas quiere decir entrar en la filosofía de este proyecto: cada elemento del parque colabora a completar las obras. Por eso el valor de la visita pasa por la observación del ambiente. Es natural que el grupo se pare muchas veces a escuchar los sonidos del bosque, o a mirar con curiosidad entre las raíces de un árbol el interior de la madriguera de un animal. Desde esta perspectiva, incluso una mariposa nos sorprende. La maravilla es la piedra de toque del parque histórico de Celle: cuando Gambini, en el siglo XIX, lo diseñó, decidió construirlo como los retablos pictóricos que despiertan asombro. Un artificio que todavía hoy funciona: la naturaleza sorprende a todo el grupo de niños y niñas durante la visita: los puentecillos, el lago, los bosquecillos de bambú... junto con los monumentos arquitectónicos: la mantequera, la casita de té o el pozo de hielo.





Olavi Lanu

OLAVI LANU: *Las tres piedras.*

Los niños y niñas que recorren Celle van al encuentro del arte contemporáneo, pero en su viaje pueden sentir la armonía del pasado que hospeda las formas del hoy, puesto que la naturaleza ha acogido el sentir de sus contemporáneos tanto del pasado como del presente. En pocas palabras: la maravilla es el ingrediente esencial en Celle a lo largo de todo el encuentro con los pequeños.

A la luz de estas reflexiones, desde el principio, la visita se ha visto enriquecida con la intervención de un personaje que pueda explicar con la mímica del cuerpo el movimiento perenne de este lugar a través del arte y la naturaleza. Así que hemos pensado provocar el encuentro de los niños y niñas con un duende o animal del parque, que, en cierto modo, es como si fuera el absoluto conocedor del bosque y de los prados de Celle y que sabe dialogar con las obras de arte del parque.

Los pequeños lo encuentran cada vez que ven una instalación artística; el duendecillo los espera siempre en las instalaciones: sus movimientos ayudan a comprender las formas de las obras artísticas. Su cuerpo, a partir de la primera aparición en la obra de Magdalena Abakanowicz, es como una flecha que invita a los niños y niñas a mirar la obra y a entrar en relación con ella.



Beverly Pepper

BEVERLY PEPPER: *Espacio Teatro Celle.*

MAGDALENA ABAKANOWICZ: *Katarsis.*



Magdalena Abakanowicz

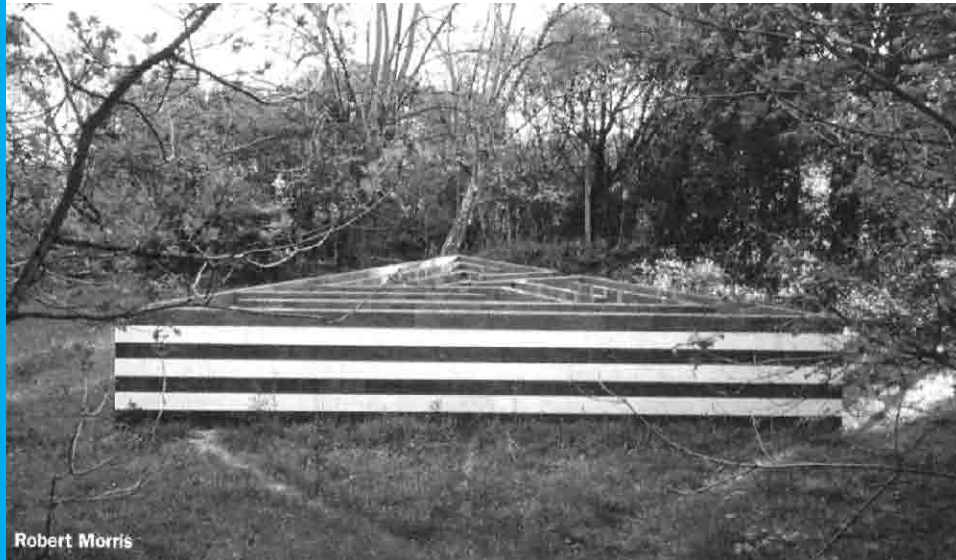


Dennis Oppenheim
DENNIS OPPENHEIM: *Composición formal.*



Ulrich Ruckriem
ULRICH RUCKRIEM: *Sin título.*

ROBERT MORRIS: *Laberinto.*



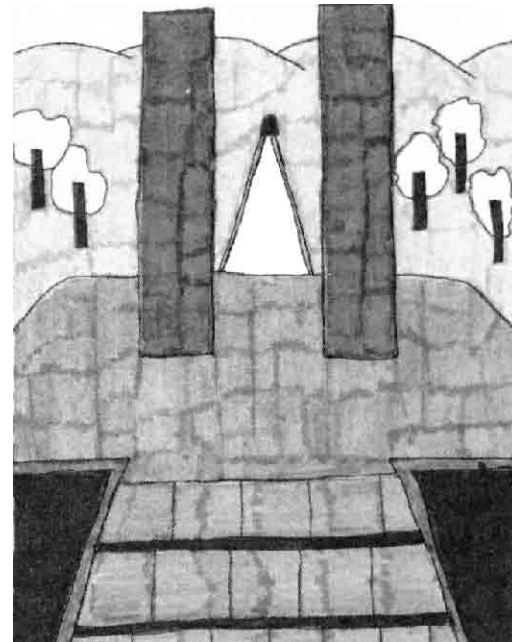
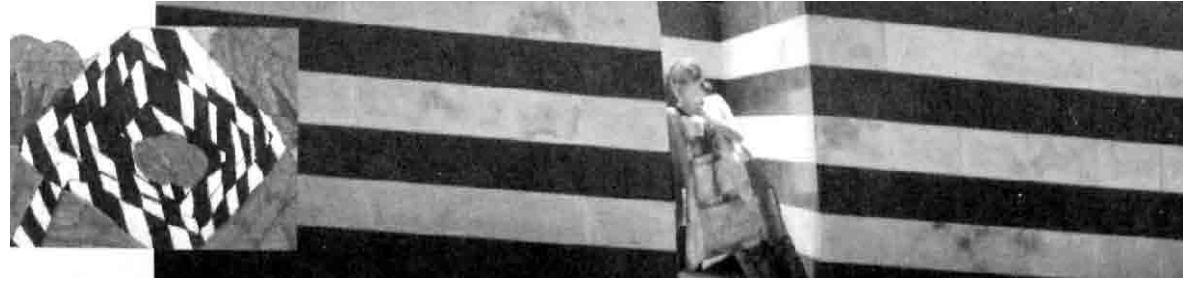
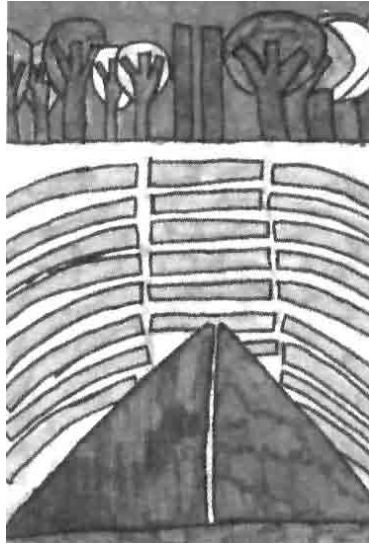
Robert Morris

Cada gesto del duende estimula a los pequeños a observar el trabajo del artista y entra en contacto con el contenido de la obra. Así es como introduce a los pequeños tanto en *Mi agujero en el cielo*, de Inoue Bulichi, como en el *Laberinto* de Robert Morris.

En definitiva, sus apariciones nos permiten subrayar el encuentro con el arte, y los niños y niñas obtienen además una invitación a interpretar y vivir de manera directa y espontánea el propio tiempo a través de la aproximación a los lenguajes del arte.

El cuerpo del mimo revela las líneas, los colores, los movimientos, la superficie y los sentidos del desarrollo de la obra; sus acciones nunca descuidan el contexto en el que la obra ha nacido. Los gestos del duende llegan a los pequeños, y estos últimos, a su vez, los enriquecen y traducen de formas inesperadas que convergen hacia nuevas lecturas de la instalación.

Concluida la visita, los grupos seguirán profundizando en esta experiencia en el Taller del Área Azul del Ayuntamiento de Pistoia. El Taller es un espacio preparado y organizado por los profesionales del Área de Educación Pública, que ha nacido con el objetivo de implicar a los niños y niñas pequeños en los temas del arte y en nuevas formas de lectura y representación de la realidad.



En el Taller, el grupo de pequeños dispone de una nueva oportunidad para repensar lo que han vivido y explorar de modo personal los aspectos que

más han suscitado su interés en la visita al parque.

En definitiva, se trata de un proyecto complejo, a cargo de personas con trayectorias diversas pero que comparten la capacidad y la pasión de velar por un viaje al descubrimiento del arte y de sus lenguajes, que se orienta al contacto con la naturaleza y se desarrolla en el más absoluto respeto por la sensibilidad de los niños y niñas.

Un proyecto de denso contenido, que está repleto de apuntes y sugerencias capaces de causar asombro incluso en quien, desde hace ya tiempo, se dedica a los asuntos de esta índole. ■

Laicidad

interculturalidad y escuela pública

El objetivo fundamental de este artículo es plantear las exigencias de la laicidad en la escuela pública española que ahora adquiere una especial importancia debido a la creciente presencia de inmigrantes de otras culturas en la escuela pública de nuestro país. La tradición laicista es casi desconocida en España, por razones evidentes. Un país que ha sido dominado durante siglos en todas las esferas de la cultura y particularmente en el ámbito escolar por la religión y moral católica, apenas si ha podido liberarse de una tradición clerical que, desde mi punto de vista, no ha sido positiva para el desarrollo de la escuela pública en España. Sin embargo, conviene precisar qué se entiende por escuela laica antes de relacionar este concepto con los de escuela pública e interculturalidad porque en muchos ambientes cultos de nuestro país se siguen confundiendo muchos conceptos en torno al laicismo y a la laicidad.

Luis María Cifuentes

Precisiones conceptuales sobre el laicismo

El laicismo y la laicidad son muy parecidos, aunque tampoco son equivalentes. Se habla de laicismo para referirse al movimiento social e ideológico que defiende la separación total del Estado y de las instituciones religiosas en aras de la autonomía de ambas esferas de influencia y que exige la neutralidad estricta del Estado en materia de religión. Asimismo el laicismo defiende la libertad de conciencia de todas las personas para ejercer sus opciones éticas o espirituales sin ningún tipo de discriminación. Así pues las bases filosóficas del laicismo son la libertad de conciencia y la igualdad de todos ante la ley.

La laicidad, que es el término más usual en toda Europa, es el proyecto filosófico que fundamenta y promueve el movimiento laicista de una determinada sociedad. En Francia, país laicista por excelencia, existe una ley desde 1905 que precisa de modo nítido que la República francesa es constitucionalmente laica. En los demás países europeos, las cosas no están tan claras, como se está viendo a propósito de la nueva Constitución europea que debe regir los destinos de la Unión a partir de 2004.

“El laicismo es una defensa de ideales basados en la Ilustración, en una racionalidad abierta y libre para todas las personas, pero con una exigencia radical: la laicidad del Estado, la neutralidad exquisita de lo público en materia de religión.”

Otra confusión bastante frecuente es considerar el laicismo como el enemigo radical de todas las religiones; según esa versión clerical totalmente falsa, el laicismo y la laicidad son una especie de ateísmo militante y visceral que desea eliminar de la conciencia humana las creencias religiosas para sustituirlas por la negación de lo divino y por un nihilismo axiológico carente de todo valor moral. Los inductores de esta confusión equiparan el laicismo con el ateísmo y con el anticlericalismo para achacarles todos los males morales de una determinada sociedad. Así, en España, todavía hoy se sigue considerando en ciertos círculos católicos al republicanismo de la época anterior a la Guerra Civil de 1936 de la veta anticlerical que todavía existe hoy en la sociedad española. Sin embargo, el ateísmo es una posición filosófica que no se puede equiparar con el laicismo, ya que ha habido en la historia de Europa muchos pensadores laicistas que eran cristianos como Víctor Hugo, entre otros, y además los representantes del mejor laicismo español como Francisco Giner de los Ríos o Fernando de los Ríos eran escrupulosamente respetuosos con el catolicismo y con todas las creencias religiosas.

Asimismo existe otra confusión en torno al laicismo y es la que se basa en decir que el laicismo es una posición agnóstica frente al fenómeno religioso. Ciertamente ha habido pensadores agnósticos dentro

del laicismo, pero no es lo que define mejor sus planteamientos. En el laicismo se trata ante todo de preservar y educar la libertad de conciencia y de garantizar la convivencia democrática y justa de todas las personas con respeto a las creencias de todos y sin privilegios para ninguna.

Como se puede apreciar, el laicismo es una defensa de ideales basados en la Ilustración, en una racionalidad abierta y libre para todas las personas, pero con una exigencia radical: la laicidad del Estado, la neutralidad exquisita de lo público en materia de religión. El Estado es laico porque acepta todas las religiones y todas las creencias éticas como opciones espirituales dignas de ser respetadas en el marco del respeto a las leyes y sin discriminación para nadie. La filosofía política del laicismo no exige a todas las personas en su fuero interno y privado que sean laicistas, sino que el Estado sea laico y que exista un estatuto de laicidad en todas las instituciones públicas que respete a todos y no favorezca ni privilegie a una opción religiosa o espiritual sobre otras mediante exenciones fiscales, subvenciones exageradas, etc.

Por último, hay que señalar una perversa confusión difundida por los círculos clericales españoles que consiste en decir que el laicismo es una nueva religión de carácter civil que desea sustituir al catolicismo, cuyas tradiciones y estilos de vida todavía están muy arraigados en

la sociedad española. La prueba de este arraigo, afirman muchos sociólogos católicos, es que la mayoría de los españoles se siguen bautizando, haciendo la Primera Comunión y celebrando sus bodas por el rito católico. Y a esto se puede responder del modo siguiente. El laicismo no pretende sustituir al catolicismo como si fuese una religión civil, ya que no es una religión al carecer de dogmas absolutos y de un control moral sobre sus fieles como pretenden todas las religiones. Ciertamente que los «ritos de paso» de muchos ciudadanos españoles siguen ateniéndose al ceremonial católico, porque han sido muchos siglos de tradición y moral católica y la Iglesia ha sabido adaptarse muy bien a los nuevos tiempos, pero eso no significa en absoluto que el estilo de vida de los españoles no se haya secularizado. Más aún, por las encuestas hechas entre la juventud español se ve la gran ignorancia que existe acerca del catolicismo y la gran indiferencia que se manifiesta hacia la Iglesia católica y su doctrina.

El laicismo y la laicidad afirman la libertad del individuo y ello con todas las consecuencias; creen en la ética como una construcción autónoma de cada persona y por lo tanto aceptan el pluralismo moral y cultural mientras que no atente contra los derechos humanos. La pregunta que uno haría a los defensores del clericalismo es: ¿Defiende realmente la Iglesia católica la libertad de conciencia de todos los ciudadanos?

“El laicismo no es un anticlericalismo irracional, ni un ateísmo militante ni un agnosticismo carente de toda ética. Puede haber personas cristianas laicistas como también se puede dar el laicismo entre ateos y agnósticos.”

Por tanto parece claro que es preciso difundir mejor en nuestro país que el laicismo no es un anticlericalismo irracional, ni un ateísmo militante ni un agnosticismo carente de toda ética. El hecho es que puede haber personas cristianas laicistas como también se puede dar el laicismo entre ateos y agnósticos. El laicismo y su proyecto de laicidad no es la religión de los increyentes ni un sucedáneo moderno del cristianismo.

Escuela pública y laica

El que escribe estas líneas lleva ejerciendo muchos años dentro de la enseñanza pública y entiende que uno de los problemas más graves de nuestro país es la dualización del sistema educativo español en dos grandes sectores que además representan también a sectores sociales y políticos con perfiles bien definidos. Me refiero a la división de toda la educación en España entre la escuela pública y la escuela concertada o privada. Esta división que la nueva Ley educativa (LOCE) va a ahondar mucho más con el abandono progresivo del sector público, tiene raíces históricas que derivan sobre todo de los enfrentamientos políticos y sociales vividos por nuestro país a lo largo del siglo XIX y que desembocaron finalmente en la Guerra Civil de 1936. Baste un

ejemplo para entender lo que ha sucedido con nuestro sistema educativo. Si los ideales filosóficos, políticos y pedagógicos de la Institución Libre de Enseñanza (1876), hubiesen tenido el apoyo decidido del Estado durante un largo período y hubiesen impregnado realmente la política educativa de nuestro país a lo largo del siglo XX, España tendrían hoy un sistema educativo ejemplar; pero desgraciadamente esto no fue así y la escuela pública española sigue adoleciendo de muchos de los defectos que ya en 1876 criticaba Giner de los Ríos (falta de medios económicos y humanos, improvisación de los gobernantes, falta de compromiso político y ético, deficiente formación del profesorado, etc.).

No es el cometido de este artículo profundizar en el análisis histórico y político de la educación española en las últimas décadas, pero lo que sí se puede afirmar con objetividad es que es necesario un pacto de Estado global y duradero entre todos los partidos políticos a fin de no seguir utilizando la educación como arma arrojada y electoralista en las contiendas partidistas, porque a la postre son las futuras generaciones de ciudadanos españoles y, en definitiva, todo el país, las que van a sufrir las consecuencias. Desgraciadamente la última Ley educativa, la LOCE, es un claro ejemplo de que a los actuales gobernantes les interesa muy poco la calidad de la enseñanza pública ya que, aún

“Los gestores de la escuela pública no son sus propietarios, sino sus servidores. La excesiva politización o el partidismo sectario no son compatibles con la escuela pública, ya que desvirtúan el significado genuino de lo público.”

reconociendo ciertos graves desajustes en la LOGSE, no se puede desmontar de este modo todo el sistema educativo sin esperar los resultados de una evaluación seria de su aplicación.

El carácter público del sistema educativo se basa en una serie de rasgos que puede resumirse en lo siguiente. La escuela pública es un servicio público, una enseñanza de titularidad pública, financiada por fondos públicos y administrada por las administraciones públicas (Estado, Comunidad Autónoma, Ayuntamientos). No es equivalente de escuela estatal y muchos menos estatalizadora; su rasgo esencial desde el punto de vista de servicio público es que al ser pública es gratuita, no es de pago y no establece diferencias entre las personas en razón de su poder adquisitivo o su rango social. Es una escuela para todos y de todos y no es propiedad de nadie, sino de la comunidad política, de todos los ciudadanos. Los gestores de la escuela pública no son en ningún caso sus propietarios, sino sus servidores. Por eso la excesiva politización o el partidismo sectario no son compatibles con la escuela pública, ya que desvirtúan el significado genuino de lo público. En ese sentido, la escuela pública es la mejor garantía de respeto a la pluralidad social y cultural de un país, ya que no puede tener un ideario excluyente por motivos ideológicos o culturales. Está abierta a todos sin ningún tipo de discriminación intelectual, económica o ideológica.

“La escuela como servicio público gratuito, con gestión democrática y base científica, ha de ser laica.

Una escuela donde la libertad de conciencia y la igualdad jurídica sean el eje vertebrador de la convivencia entre todos, sin discriminación de ningún tipo.”

De estas premisas se deriva evidentemente que la escuela pública tiene que ser democrática en su gestión, ya que se trata de una micro-sociedad que reproduce los mecanismos y las pautas democráticas de la sociedad en la que está inserta. Esto se demuestra en la participación efectiva de todos los estamentos de la comunidad educativa en el funcionamiento de los centros de enseñanza pública. Así, los profesores, los alumnos y los padres pueden y deben utilizar todos los canales de información y de participación que la escuela pública les ofrece, sin más limitaciones que las que establezca el ordenamiento jurídico vigente.

Asimismo, la escuela pública debe basarse siempre en los conocimientos científicos y humanísticos más consolidados y avanzados, ya que la escuela pública debe potenciar entre los jóvenes la excelencia, el esfuerzo y el estímulo de todas las capacidades y disposiciones que poseen las nuevas generaciones. Para cumplir con esta función la escuela pública debe estar dotada de todos los recursos humanos y técnicos que se precisan en un mundo tan cambiante y tan dinámico como el actual.

Todo lo dicho anteriormente nos lleva al corolario de la escuela laica. La escuela como servicio público gratuito, con gestión democrática y con base científica, tiene que ser laica. Una escuela donde la libertad

de conciencia y la igualdad jurídica sean el eje vertebrador de la convivencia entre todos, sin discriminación de ningún tipo. Ya se ha explicado anteriormente que la laicidad de la escuela pública significa que las religiones deben ser explicadas como un mero hecho histórico, social y cultural y que su enfoque didáctico no debe ser nunca moralizante ni dogmático. Por eso no es correcto que en la escuela pública española haya profesores de varias confesiones religiosas, mientras que la educación cívica y ética está siendo progresivamente abandonada y marginada en los currícula y en la acción educativa.

De todo ello se deduce que las tradiciones católicas (ritos, oraciones, festividades, simbología, etc.) no deben estar presentes en la escuela pública ni ser ostentadamente celebradas, como todavía se hace en muchas escuelas de nuestro país. La neutralidad de la escuela pública y su sentido laico exige que sean revisadas muchas actuaciones «inocentes» que se siguen dando en la enseñanza pública, argumentando que se trata de tradiciones «hermosas» que no hacen daño a nadie. Por ejemplo, el montaje de los belenes o pesebres en muchas escuelas infantiles con motivo de la Navidad. La laicidad reclama una neutralidad y una discreción religiosa en el ámbito de todas las instituciones públicas, porque son de todos y para todos y no son propiedad de un grupo de creyentes católicos. Y esto nos lleva a plantear la creación de

un Estatuto de laicidad para todas las instituciones públicas; es decir, la creación de una normativa estatal por la que todas las instituciones públicas y los poderes públicos en el ámbito de la actuación pública eviten la exhibición de una determinada confesión religiosa, sea ésta católica o no. La expresión de los sentimientos religiosos debe erradicarse de las instituciones políticas y tiene que trasladarse al ámbito de lo privado.

La escuela laica no debe ni puede ser sectaria, ya que ello la convertiría en un semillero de odio y de violencia, en vez de fomentar la libertad y la solidaridad entre todos sus miembros de la comunidad educativa. La filosofía de la laicidad hunde sus raíces en la Ilustración del siglo XVIII y por lo tanto proclama la tolerancia y el respeto a todas las creencias y rechaza todo tipo de fanatismo. Los ejemplos ilustrados más notables son las «Cartas sobre la tolerancia» de John Locke y el «Tratado de la tolerancia» de Voltaire. El hecho de que en épocas pasadas algunos defensores del laicismo hayan sido intolerantes, no puede hacernos olvidar que el adoctrinamiento religioso ha sido y sigue siendo una de las semillas más peligrosas de violencia y de fanatismo en la historia de la humanidad. La escuela laica debe proclamar y ejercer la tolerancia positiva hacia los «diferentes», pero con el límite que señala la Declaración Universal de los Derechos Humanos: no hacer daño a nadie en contra de su voluntad. Para los laicistas no todas las conductas son tolerables ni aceptables en nombre de la libertad, ya que ello esconde en muchas ocasiones opresión y violencia.

Interculturalidad y laicidad

En la época en que nos toca vivir y sobre todo en el futuro, uno de los conflictos más importantes de la sociedad europea y de la española será sin duda el derivado de la multiculturalidad. El hecho multicultural no es, en sí mismo, problemático ni conflictivo, ya que simplemente pone de manifiesto la diversidad de pautas culturales que conviven en una determinada sociedad; nos habla de su complejidad y de su pluralidad y no de su enfrentamiento y rivalidad. Sin embargo en los últimos años, las sociedades europeas se ven cada vez más abocadas a plantearse el problema de la integración cultural de esas personas y ver

“El hecho multicultural pone de manifiesto la diversidad de pautas culturales que conviven en una determinada sociedad; nos habla de su complejidad y de su pluralidad.”



“La idea de interculturalidad surge como método de diálogo, respeto y conocimiento de otras culturas distintas. La interculturalidad tiene como base filosófica y jurídica la Declaración Universal de Derechos Humanos.”



cómo se puede integrar democráticamente a los ciudadanos procedentes de otras culturas y religiones sin por ello perder la identidad cultural propia del país de acogida.

En este sentido, los Estados Unidos de América se puede considerar desde sus orígenes como una sociedad de emigrantes, como un país compuesto desde su nacimiento como nación por diversidad de razas, religiones y lenguas. En los países como Francia, Alemania e Inglaterra que albergan desde hace muchos años en sus respectivas naciones a muchos inmigrantes procedentes de África y de Asia, ya llevan tiempo analizando el modo de resolver los conflictos de xenofobia, racismo y exclusión que se producen en sus ciudades y pueblos. España, que en los últimos tiempos ha comenzado a ser país de recepción de inmigrantes, sobre todo del Magreb y de Latinoamérica, también debe hacer un esfuerzo de reflexión y establecer un compromiso político que favorezca la integración de estos extranjeros que vienen a nuestro país a trabajar y a vivir.

En ese contexto surge la idea de interculturalidad, como método de diálogo, respeto y conocimiento de otras culturas distintas a la propia. La interculturalidad tiene como base filosófica y jurídica la Declaración Universal de Derechos Humanos, ya que todo ser humano nace en una comunidad cultural y tiene derecho a expresar su identidad dentro de un marco de respeto a la legalidad vigente en cada país. La teoría filosófica y jurídica parece muy simple y, sin embargo, los problemas planteados en su aplicación la hacen mucho más compleja. ¿Hay que integrar a los inmigrantes mediante políticas de asimilación cultural programadas desde el Gobierno y ejecutadas desde el sistema educativo? ¿Se pueden y se deben admitir todas las pautas culturales de alumnos y alumnas procedentes de otra religión en el ámbito de la escuela pública? ¿Dónde se pueden colocar los límites de esta aceptación?

Precisamente es en los países democráticos occidentales, creadores y defensores del liberalismo y del socialismo, donde estos problemas derivados de los conflictos entre culturas adquieren mayor relevancia. En el caso de regímenes no democráticos tales problemas no existen, puesto que el Estado en esos casos no admite oficialmente más que una expresión cultural y una identidad política. Sin embargo los ciudadanos de los países democráticos son personas que conocen sus

derechos y libertades y exigen el reconocimiento público de su identidad cultural. Por eso, la democracia, la interculturalidad y la laicidad constituyen una trama conceptual válida para replantear y resolver los conflictos originados por la rivalidad entre diversas culturas o, como se ha dicho de modo desafortunado, por el «choque de civilizaciones».

Uno de los temas sobre los que más se ha escrito en los dos últimos años, a raíz del atentado contra las Torres Gemelas de Nueva York del 11 de septiembre de 2001, ha sido el de la imposibilidad de conseguir una convivencia pacífica entre la cultura islámica y la cultura cristiana. De hecho, en los Estados Unidos de América se ha ido creando últimamente desde la política y los medios de comunicación un clima de opinión hostil al mundo árabe y, en general, a la religión islámica, hasta convertirla en sinónimo de «integrista, fundamentalismo, fanatismo y terrorismo». Es cierto que existen grupos terroristas en el mundo árabe, pero también existen en Europa, en África y en Asia y no están siempre vinculados al Islam. Por lo tanto, la progresiva y malévolamente equiparación del Islam y el terrorismo es inexacta y muy peligrosa.

La interculturalidad encierra a su vez dos conceptos: es un método y a la vez una meta a largo plazo. Es una metodología porque consiste en el diálogo con otras culturas, mediante el conocimiento y respeto a la diversidad cultural dentro de los límites establecidos por los derechos humanos. Es un proceso de acercamiento que permite superar los prejuicios etnocéntricos en los que vivimos instalados para abrirnos a otras pautas culturales. Y es además una tentativa de construir un código ético universalizable o intercultural, basado en las conquistas expresadas en los derechos humanos, desde el reconocimiento de la historia de cada cultura y la necesidad de convergencia de todas las culturas en un sistema de valores compartido y aceptado libremente por todos.

La laicidad y el laicismo juegan un papel muy importante en este cuadro conceptual, ya que sin ellos es imposible alcanzar un verdadero código ético universalizable. ¿Por qué? Porque el diálogo interreligioso no hace viable el acuerdo sobre unos valores morales y unas normas prácticas universalizables; o, al menos, ha sido incapaz hasta hoy de generar una cultura de tolerancia y de respeto del diferente; ni

el judaísmo ni el cristianismo ni el islamismo, por su propia idea de la Verdad, del Bien y de la Justicia, pueden ser un fundamento adecuado para crear un código ético intercultural. La importancia de un humanismo y de una ética laica se aprecia mejor cuando se analizan los daños que han hecho y siguen haciendo a la libertad de pensamiento y de investigación las autoridades religiosas en innumerables países.

La laicidad exige la separación total de la política y de la religión e instala la legitimidad democrática en el pueblo soberano y no en la autoridad de un líder religioso elegido por dios. Esta idea que parece tan moderna ya la defendieron, entre otros, Guillermo de Ockham en el siglo XIV y Benito Espinoza en el XVII. La democracia requiere la formación de ciudadanos libres, respetuosos, inteligentes y participativos. Por eso, la escuela pública, que es el ámbito educativo por excelencia, ya que refleja la pluralidad moral y cultural mucho mejor que la familia y que la escuela privada, debe cultivar con esmero la interculturalidad y defender la laicidad con sumo cuidado, porque los niños y niñas de hoy son los ciudadanos de mañana. De ahí la importancia de la educación cívica de nuestros alumnos y alumnas en el ámbito escolar, ya que los valores vividos en la escuela van consolidando el sedimento moral de los futuros ciudadanos.

Como conclusión final, podemos señalar que la escuela pública en España no consiguió en todo el siglo XX desarrollar un proyecto de laicidad acorde con la modernización del país. Y hemos de admitir que ni la LODE, ni la LOGSE y mucho menos la LOCE del gobierno del Partido Popular han sido capaces de plantear ni de impulsar los ideales del laicismo en el sistema educativo español. Los gobiernos españoles que se han sucedido desde 1978 hasta hoy se han visto atrapados por unos Acuerdos Internacionales entre el Estado Vaticano y el Estado español que no solamente siguen impidiendo de hecho la libertad de conciencia en el ámbito de la escuela pública, sino que en el futuro obligarán a todos a estudiar durante varios cursos la religión como materia alternativa a las religiones confesionales. Cuando se cumplen veinticinco años de la Constitución de todos los españoles, y no sólo de los católicos, todavía siguen vigentes una leyes preconstitucionales que ignoran los principios básicos del laicismo: la libertad y la igualdad. ■

Convulsiones y epilepsia

Este artículo proporciona, tanto para las familias en su contexto, como para los maestros y maestras en la escuela una información clara y sucinta sobre los aspectos generales, la definición, la tipología, el diagnóstico, las medidas a considerar y los controles a seguir en las convulsiones y la epilepsia.

Convulsión

Es el movimiento involuntario originado por una descarga eléctrica que proviene de un grupo de neuronas del sistema nervioso central. Estas descargas eléctricas pueden recogerse con la técnica del electroencefalograma.

Los movimientos de las convulsiones deben diferenciarse de otros movimientos involuntarios que tienen un origen o un mecanismo de producción distinto (no originados por una descarga eléctrica cerebral) como son los temblores o los tics, situaciones en las que el electroencefalograma es normal.

Es posible –y sucede en ocasiones– que la citada descarga eléctrica de las neuronas del sistema nervioso central no origine un fenómeno motor –que es la expresión más conocida y, desde luego, la más llamativa– lo que

de comentar, las consecuencias de las descargas eléctricas del sistema nervioso central pueden originar un fenómeno motor (que denominamos convulsión) pero también otros tipos de fenómenos (sensitivos, sensoriales, etc.) en relación con el área donde se origina la descarga.

Para designar a todos los fenómenos que resultan de una descarga eléctrica de neuronas del sistema nervioso central se emplea el término más amplio de *crisis* (que engloba a las consecuencias motoras –convulsiones– y a las no motoras). Estas crisis originadas por una descarga del sistema nervioso central son epilépticas.

R. Palencia

sucede cuando dicha descarga tiene su origen en neuronas que no tienen una función motora.

Por lo que acabamos

Epilepsia

Es la enfermedad crónica caracterizada por la presentación de crisis epilépticas repetidas.

Se considera que un paciente es epiléptico cuando ha tenido varias crisis epilépticas (dos o más –ya que con una única crisis no se le considera epiléptico–).

Las crisis epilépticas –y la consiguiente epilepsia– constituyen una situación relativamente frecuente en la infancia ya que se estima que las presentan en alguna ocasión un 8-10% de los pequeños. La epilepsia –crisis repetidas– se presenta en el 0,5% de la población escolar de Valladolid menor de 14 años.

Tipos de crisis epilépticas

Según la función del área de donde parte la descarga eléctrica responsable de la crisis, se distinguen las siguientes variantes:

- a. *Motoras*. Durante su transcurso el paciente realiza algún tipo de fenómeno motor (sacudidas de extremidades, contracciones, relajación muscular, etc)
- b. *No motoras*. En este caso no se evidencia un fenómeno motor sino otro tipo de manifestaciones como puede ser una pérdida de conciencia (el ejemplo más característico son las llamadas «ausencias» en el transcurso de las cuales el niño se queda como distraído, no contesta, con mirada perdida, con una duración de sólo unos segundos –durante los cuales pierde el ritmo de la explicación del profesor–). Otros tipos de crisis no motoras incluyen las sensitivas –que pueden expresarse por cosquilleos, dolores–, las vegetativas –palidez, sudoración, enrojecimiento–, etc.

Según el lugar del que proviene la descarga –siempre originada en el sistema nervioso central– las crisis pueden ser:

- a. *Generalizadas*. La descarga se origina en todo el cerebro –y las consecuencias se evidencian con manifestaciones en todo el cuerpo–.
- b. *Locales o focales*. La descarga se origina en un área muy concreta y limitada del sistema nervioso central; las consecuencias se evidencian en sólo una parte del cuerpo.
- c. *Parciales* que se generalizan de manera secundaria. Como es lógico son crisis que se inician por una descarga en un área limitada pero que unos segundos más tarde se extiende de manera gradual a las zonas limítrofes –e incluso a todo el cerebro–.

Diagnóstico de la epilepsia

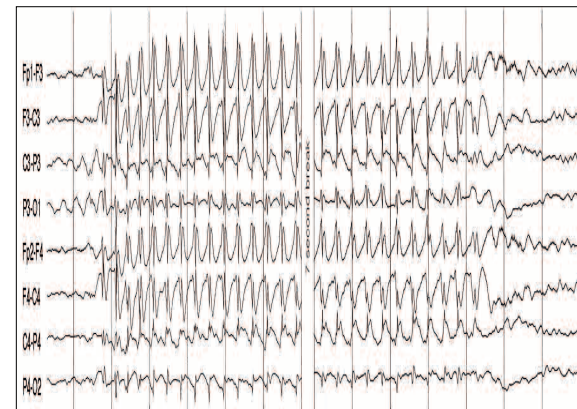
La epilepsia se diagnostica sobre todo por la valoración de los episodios de crisis que presenta en paciente.

Los estudios complementarios tienen también su interés y entre ellos destacan: electroencefalograma, las pruebas radiológicas –que tienen como finalidad el descartar que exista una lesión encefálica responsable de las crisis epilépticas y las Pruebas de laboratorio –descartan que las crisis se originen por alteraciones metabólicas–.

Diagnóstico diferencial

No todos los episodios que se presentan en crisis son de origen epiléptico. Hay numerosas situaciones que pueden parecer crisis epilépticas y que no lo son –es decir no están originadas por una descarga eléctrica cerebral– y en estas situaciones el tratamiento antiepiléptico no sólo no es eficaz –no evitará las manifestaciones clínicas– sino que puede ser nocivo. Algunas de estas situaciones que no son epilépticas son:

- cefaleas migrañosas
- apnea del llanto (lactantes que tras iniciar el llanto dejan de respirar y se ponen azules hasta que reanudan la respiración –con posibilidad de fenómenos motores acompañantes–)
- tics
- síncope vaso-vagales. Personas predispuestas que sufren desvanecimientos con visiones desagradables, en aglomeraciones, al ver sangre o hacerles un análisis, etc.



Trazado crítico de ausencia típica
(descarga de complejos e punta-onda a 3 Hz)

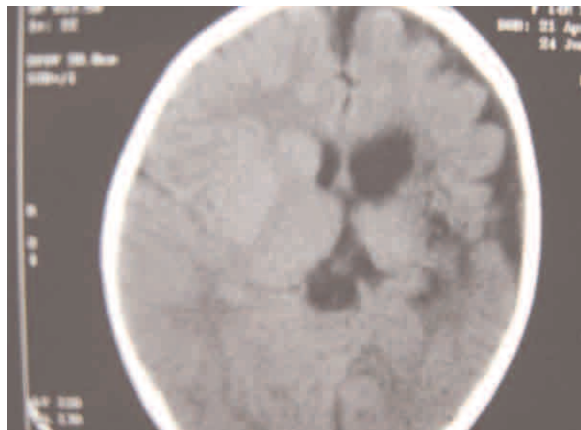
- síncope de origen cardíaco: trastornos del ritmo cardíaco durante los cuales el corazón no envía sangre al cerebro y este responde con una convulsión –estos casos el problema está en el corazón y no en cerebro y de nada sirven los medicamentos antiepilépticos–.

Medidas ante un niño epiléptico

Medicación

Los pacientes que han tenido varias crisis epilépticas (más de una) han de ser tratados con medicación antiepiléptica, lo cual es competencia del médico. El medicamento se elige según el tipo de crisis y según la tolerancia por parte del enfermo. Una vez elegida la medicación e iniciado el tratamiento no debe interrumpirse bruscamente –podría desencadenarse una crisis–.

En general, la mayoría de los medicamentos antiepilépticos se reparten en dos tomas al día (hay alguno que puede darse una sola vez o que requieren ser distribuidos en tres tomas).



Hemiatrofia cerebral en paciente con parálisis cerebral y epilepsia

Aunque hay excepciones, la duración del tratamiento suele estar alrededor de los tres-cuatro años (en algunas formas de epilepsia basta con dos años y otras requieren tratamientos mucho más largos).

Todos los medicamentos antiepilépticos pueden producir efectos tóxicos que incluso pueden obligar a su retirada. El que el paciente tome la medicación no excluye que pueda tener crisis.

En epilepsias rebeldes al tratamiento con medicamentos pueden ensayarse otras alternativas como el tratamiento dietético –dieta cetogena– o el tratamiento quirúrgico.

Tipo de vida

En general en niño epiléptico puede –y debe– realizar el mismo tipo de vida que sus compañeros.

Debe evitar situaciones de peligro por si le repite una crisis y debe ser regular en su descanso nocturno (la privación de sueño es un desencadenante de crisis).

Si no tiene retraso u otras minusvalías añadidas, la escolaridad será la correspondiente a su edad –hay pacientes epilépticos muy célebres que han logrado las máximas metas académicas–.

Puede practicar, en general, los juegos y deportes propios de la edad. Deben evitarse los deportes de contacto tipo boxeo o lucha; puede practicar la natación, pero siempre con alguna persona mayor presente que pueda sacarlo del agua si tiene una crisis (y esto vale tanto para el baño en playa, piscina o río, como para el baño en casa –si pierde la conciencia en la bañera y la nariz queda sumergida en el agua, se ahogará–).

Alimentación

El niño epiléptico puede y debe comer los mismo que los demás componentes de la familia. La única ingesta prohibida es la bebidas alcohólicas –problema que no se presenta en el niño pequeño pero sí en el adolescente que inicia las salidas sin la tutela paterna–.

El café y las bebidas con cola no están prohibidas ni tienen por qué restringirse si se toman en las cantidades habituales de los pequeños.

Controles

Los pacientes epilépticos deben controlarse de manera periódica:

- a. *Controles clínicos.* Para ver la evolución de las crisis y la tolerancia a la medicación. Pueden hacerse al mes del inicio del tratamiento, a los tres meses, seis meses, al año y luego –si las crisis están controladas– al menos una vez al año.

- b. *Electroencefalograma.* En general basta con realizarlo una vez al año, salvo que las crisis se descontrolen o cambie su apariencia.
- c. *Análisis.* Se hacen análisis antes de iniciar el tratamiento y luego se harán aproximadamente al mes –determinando los niveles de la medicación para, en caso de que no sean los adecuados, ajustar las dosis. Luego, si las crisis están controladas y no hay signos de toxicidad, basta con realizar los análisis una vez al año. ■

Bibliografía

- OCHOA, C; PALENCIA R.: «Study of the prevalence of epilepsy among schoolchildren in Valladolid, Spain», *Epilepsia* 1991; 32: 791-797.
- HERRANZ, J. L.: «Problemática social y calidad de vida del niño epiléptico. Procedimientos para objetivarlas y mejorarlas», *Bol. Pediatr.* 1999; 39: 28-33.
- HERRANZ, J. L.: «Crisis convulsivas en la infancia», *An. Esp. Pediatr.* 1985; 23: 579-584.
- CAMPISTOL, J.: «Criterios para iniciar el tratamiento antiepiléptico en el niño», *Mapfre Medicina* 1999; 10 (supl II): 53-59.
- PALENCIA, R.; PEDROLA, D.: «Convulsiones en la edad pediátrica. Epilepsia», en *Tratado de Pediatría*, CRUZ, M. (editor) 8.ª edición, Vol. II, Madrid: Ergón, 2001: 1685-1700.
- AICARDI, J.: *Epilepsy in children*, 2.ª ed., Nueva York: Raven Press, 1994.
- RUFO CAMPOS, M.: «Trastornos paroxísticos y síntomas episódicos no epilépticos en relación con el sueño», *Rev. Neurol.*, 1999; 28: 84.

Poesía grande para los más pequeños

Una flor que anda

Juan Mata, Andrea
Villarrubia

Abrimos un nuevo periodo en esta sección en el que nos hemos propuesto ofrecer una pequeña muestra escogida y variada de poemas de autor, que seguro pueden pasar a formar parte del día a día de la escuela infantil. Os invitamos a dar vida a esta selección poética, a explotar sus posibilidades lingüísticas y estéticas, a renovar continuamente vuestra propia selección de poemas de autor...



El poeta crea fuera del mundo que existe el que debiera existir. Yo tengo derecho a querer ver una flor que anda o un rebaño de ovejas atravesando el arco iris, y el que quiera negarme este derecho o limitar el campo de mis visiones debe ser considerado un simple inepto.

Vicente Huidobro

Diseminados por los libros de los grandes autores hay espléndidos poemas que, aunque escritos para unos oídos y unos ojos más crecidos y avezados, podrían ser también un patrimonio de la infancia. Las más graves cuestiones de la vida –la soledad, la osadía, el sacrificio, la amistad...– y las más hondas emociones humanas –el asombro, la alegría, el desconsuelo, el miedo...– encuentran su patria en la poesía, y a ese vasto territorio verbal deberían ser encaminados los niños y niñas con la misma confianza con que se les sitúa ante una pintura de Joan Miró o se les hace escuchar una sinfonía de Mozart.

Porque sabemos que las más excelsas obras artísticas impregnan con su luz a quienes se acercan a ellas con curiosidad y candor, y porque estamos seguros de que la inteligencia y los sentimientos de los niños no son menos agudos que los de los adultos, es por lo que los seguimos aventurando en el océano prodigioso de la creación humana.

Aunque sólo suscitara en ellos el presentimiento de que existen territorios secretos y listos para ser explorados, ya merecería la pena el compromiso del viaje.

La ayuda que les dispensamos para interpretar los signos de la vida y dar sentido a sus experiencias es quizá la más preciosa y desinteresada contribución a su felicidad. Los poemas que siguen hablan de algunas de las cosas que de verdad importan en la vida.

Motivo viejo y sentimental

Dón!
 Dín...!
 Dán...!
 Doblando las campanas van.
 ¿Adónde irán?
 –Dín...!
 Dán...!
 Dón...!–
 Doblan en mi corazón
 –Dón...!
 Dán...!
 Dín...!–
 colorado y chiquitín.
Dámaso Alonso

Mariposas

Las mariposas azules,
 las mariposas
 blancas entre las rosas,
 entre las rosas rojas,
 entre las rosas
 blancas y rojas.
Gabriel Celaya

[Sin título]

Me mira. Me escucha.
 Me entrega el animalito
 su alma diminuta.
 Contra mí feliz se roza:
 no envidia las palabras,
 sino la risa de mi boca.
Isabel Escudero

Salió la amapola

Salió la amapola
 en el trigo nuevo:
 contempla su luz.
 Entre blanco y lila
 floreció el ciruelo:
 contempla su luz.
 Las hojas del chopo
 son de un verde fresco:
 contempla su luz.
 También tú cambiaste
 después del invierno:
 contempla tu luz.
José Agustín Goytisolo

El cazador y el leñador

–Y di: ¿qué me traes a mí?
 –Un ánsar del río
 te traigo yo a ti.
 –¿Y qué eres tú, di?
 –Cazador.
 –Gracias, cazador.
 –Y tú, ¿qué me traes a mí?
 –Fuego para el frío
 te traigo yo a ti.
 –¿Y qué eres tú, di?
 –Leñador.
 –Gracias, leñador.

Rafael Alberti

Alegato de la Junta de Portavoces de Escuelas Infantiles y Casas de Niños, en Madrid

¿Guarderías de empresa otra vez?

NO

La Junta de Portavoces de escuelas infantiles y casas de niños de la Comunidad de Madrid decimos **NO** a este atropello de los derechos de los niños.

NO porque los derechos y necesidades que tienen los niños y las niñas no tienen nada que ver con los intereses de las empresas en las que trabajan sus madres y padres.

- ¿A qué empresa se va a poder llevar a los hijos y a las hijas, a la del padre o la de la madre?
- ¿Qué empresas van a poder montar estas guarderías?
- ¿A cuántas guarderías tienen que ir los niños y las niñas de los trabajadores con contratos eventuales?
- ¿Qué hacemos con los hijos e hijas de los trabajadores de las pequeñas empresas, de las empleadas de hogar, de los autónomos,...?
- ¿Qué hacemos con los hijos de los trabajadores que están en paro?

NO porque las niñas y los niños tienen sus intereses en el barrio donde van a conocer a sus amigos y están rodeados de las personas que conocen y quieren.

- ¿Con qué amigos se van a encontrar los niños y las niñas en la calle, en el parque, en la tienda,...?
- ¿Cómo van hacerse amigos entre los padres?

NO porque los niños y las niñas no pueden perder el derecho de ser atendidos por sus padres en base a las necesidades productivas de la empresa.

- ¿Cuánto dinero público se invierte en ayuda a la familia para que los padres puedan estar con sus hijos la mayor parte del tiempo?

NO porque una niña o un niño tiene que educarse con profesionales especializados que garanticen un medio afectivo y seguro para el desarrollo de todas sus capacidades.

- ¿Qué profesionales van ser contratados para estas guarderías?
- ¿Cuántos niños y niñas van a ser atendidos por adulto?
- ¿Cuál va a ser el programa educativo que se va a exigir a estas guarderías?

NO porque las niñas y los niños necesitan espacios y ambientes adecuados para su crecimiento y desarrollo.

- ¿Dónde van a estar situados los espacios para la guardería?
- ¿Cuántos metros cuadrados por niño o niña se van emplear?
- ¿Cuántas zonas de juego al aire libre van a tener?

Si no educamos a los niños y las niñas de acuerdo a sus derechos y necesidades estaremos construyendo una sociedad estéril que solo crece al amparo de los intereses competitivos de las empresas. En los primeros años de la vida construimos nuestra manera de entender el mundo y nuestra personalidad en base a las experiencias que vivimos.

La educación de las niñas y niños debe partir de sus derechos y sus necesidades, no de otros intereses.

Sólo una Red Pública de escuelas infantiles de calidad con plazas para todos y un verdadero apoyo institucional a la familia puede dar una respuesta satisfactoria a las miles de preguntas que surgen cuando nos planteamos educar a nuestras hijas e hijos más pequeños.

Difunde este alegato. Necesitamos parar esta locura a donde nos quieren llevar.

Manifiesto por el derecho a la educación de 0 a 3 años, Plataforma Andaluza

La Plataforma Andaluza por el derecho a la educación de 0 a 6 años, hacemos público un *Manifiesto a favor del derecho a la educación de las niñas y niños de 0-3 años en Andalucía*, en respuesta a las actuaciones del Gobierno de Andalucía con respecto al ciclo 0-3 años, recogidas en el Decreto de Apoyo a las familias andaluzas.

Entendemos que suponen un serio ataque a los Derechos de la Infancia y a la trayectoria de la Educación Infantil en nuestra sociedad en las últimas décadas, por lo que reivindicamos una vez más el derecho a la educación del niño y de la niña desde el nacimiento, y la importancia educativa (y no asistencial) del ciclo de 0 a 3 años, haciendo públicas las siguientes consideraciones:

1. *Todo niño y niña tienen, desde su nacimiento, derecho a la educación.* El principio de igualdad de oportunidades se ve truncado al exigir como requisito indispensable para acceder a una plaza de la condición de padre y madre en situación laboral activa, dejando fuera a una gran cantidad de hijos de familias de los sectores más modestos. Deben buscarse los medios y estrategias necesarios para

hacer complementarias las necesidades familiares y el respeto a los derechos fundamentales de la infancia.

2. *La educación infantil de 0 a 6 años debe ser competencia de la Administración educativa.* La Etapa de Educación Infantil debe estar coordinada y financiada en su totalidad por un solo Servicio dependiente de la Consejería de Educación. Esa es la mejor manera de conseguir una línea de coherencia y especificidad en la educación infantil. Lejos de caminar en esta dirección el citado decreto ahonda en una separación entre los 0-3 y los 3-6 años, perdiéndose el carácter unitario de etapa educativa. Reservándose de hecho la administración de Asuntos Sociales, las competencias y la ordenación del primer ciclo de la Educación Infantil.
3. *La Administración educativa debe controlar que todos los centros cumplan los requisitos mínimos establecidos por la LOGSE.* El Decreto en vez de apoyar la creación de una red de centros, partiendo de aquellas escuelas infantiles, que han apostado desde hace décadas por una educación infantil de calidad aún a costa de un significativo esfuerzo, opta por subvencionar directamente a las familias, apoyando, de este modo, la escolarización indiscriminada en cualquier tipo de

centro independientemente de que sean de carácter público o privado, privados con o sin ánimo de lucro, y de las condiciones que presenten los mismos tanto físicas como de cualificación del personal.

Hoy tenemos que denunciar que estamos en una situación de claro retroceso cuando el Gobierno de Andalucía continúa hablando de Guarderías: Centros socio-educativos, concepto que había desterrado la LOGSE y que, ahora, quiere recuperar la discutida Ley Orgánica de calidad de la Educación.

Los profesionales y colectivos implicados en este ámbito: educadoras, educadores, asociaciones de padres y madres, colectivos, sindicatos y profesores/profesoras universitarios y un largo etc., hace tiempo que superamos los planteamientos de guarda y custodia. Por todo ello reclamamos a la Junta de Andalucía que:

- Reconozca en sus iniciativas el derecho a la educación de todos los niños y niñas desde su nacimiento.
- Ejercer el control de los requisitos y condiciones mínimas que han de ofrecer los centros para una escolarización respetuosa con los derechos a la infancia.
- Unifique en la Consejería de Educación todas las actuaciones dirigidas a la Educación infantil de 0 a 6 años.

Conclusiones de las Jornadas «La Educación Infantil 0-6 años: Políticas Educativas y Papel de los Municipios», Córdoba

Partimos de:

1. *Derecho de los niños y niñas. El derecho a la Educación es un derecho de la persona* desde su nacimiento y como tal nuestras administraciones (tanto regional como local) deben garantizarlo, prevaleciendo a otros intereses. Consideramos que este derecho, a la educación, sirve para compensar realidades sociales y que no debe ser el derecho al trabajo de la familia quien establezca las actuaciones que afecten a los niños y niñas. El derecho a la Educación de todos los niños y niñas, su desarrollo debe hacer hincapié en las personas con o en riesgo de discapacidades.
2. *Carácter educativo de toda la etapa.* Todas las actuaciones desde el nacimiento de la persona deben estar encaminadas al desarrollo de sus potencialidades. No a la guarda y custodia.
3. *Unidad de la etapa 0-6 años.* La etapa evolutiva, sus características psicológicas, coinciden con la etapa educativa. Y esta etapa es

fundamental en la configuración de la personalidad.

4. *Estamos en contra:*

- *de la LOCE* porque divide la Etapa, da un carácter asistencial al ciclo 0-3 años, da prioridad a los conocimientos frente al desarrollo de la personalidad en el ciclo 3-6, da libertad de horario y calendario, establece el concierto en el ciclo 3-6 con los centros privados en detrimento de las escuelas públicas.
- *del decreto de apoyo a las familias andaluzas* porque en el ciclo 0-3 años discrimina a los niños y niñas por exigir el requisito de trabajar con contrato la madre y el padre para poder solicitar plaza, cuándo tendría que tener carácter universal, porque depende de asuntos sociales y porque da subvención por niño-niña.
- *de la forma de implantación de la educación infantil en Andalucía a raíz de la LOGSE* pues la administración andaluza ha ignorado por completo la institución, escuelas infantiles 0-6 años, ha roto la etapa, eliminando las muchas escuelas 0-6 públicas y sin ánimo de lucro que había en Andalucía.

Por todo ello pedimos:

1. *Que se considere educativa toda la etapa 0-6 años.* Por tanto que toda la etapa esté dentro del Sistema Educativo,

- dependa de Educación y se evite el descalabro que representa la LOCE.
2. *Que la junta de Andalucía en el desarrollo de la LOCE:*
 - *Asuma el carácter educativo del ciclo 0-3 años*, como viene exponiendo públicamente, y sea la administración educativa la que autorice, supervise, realice el seguimiento, y se responsabilice al igual que en las demás Etapas educativas, estableciendo los postulados del decreto 1004 de 1991 en cuanto a requisitos de espacios, ratios y cualificación del personal para todas las escuelas, incluidas las del ciclo 0-3 años.
 - *A la hora de subvencionar el ciclo 3-6 años priorice* conveniando o concertando con *las escuelas municipales y las de sin ánimo de lucro* que tengan este ciclo, es decir con las *Escuelas 0-6 años* que han permanecido, sobrevivido fieles al modelo diseñado, recogido en la LOGSE.
 3. *Que tenga carácter universal*, sin discriminación por situación socio laboral de la familia, ni de ningún otro tipo, y que se *elabore un Plan Integral de Atención Temprana de Andalucía*, como derecho social y con los recursos adecuados para su realización, de forma que la integración no se quede sólo en declaraciones formales.
 4. *A los ayuntamientos*, en su condición de administración más cercana a los ciudadanos y para contribuir al mayor bienestar de los mismos, establezcan *convenios con la administración educativa autónoma* en pos de una política educativa coherente viendo la posibilidad de constituir *Patronatos u otros órganos de gestión y coordinación* creándose una *red de escuelas públicas* que incluya las de titularidad autonómica, local, y las de entidades sin ánimo de lucro en línea con lo enunciado por el Presidente del Consejo Escolar Andaluz que posibilite una oferta de plazas suficientes de carácter público.
 5. *Que se elabore el mapa escolar de educación infantil con las adscripciones* correspondientes teniendo en cuenta dicha red pública de escuelas *infantiles*.
 6. *Que la financiación* de las escuelas incluidas las del tramo 0-3 años *sea al centro o por unidades*, descartando la modalidad de subvención por familia.
- En las Jornadas se ha hecho patente la indignación de todos los asistentes desde su contribución al modelo LOGSE de Escuelas Infantiles ante las perspectivas de la Educación Infantil por lo que concluimos que ante ellas se hace necesario:

- la *insumisión* ante la LOCE
- *crear una red* en defensa del derecho a la Educación de los niños y niñas de 0-6 años que trabaje en la sensibilización de la población, de los que tiene capacidad de decisión y que se apoye en la defensa de la enseñanza pública como verdadera apuesta de calidad frente a la LOCE.

Carmen Blanco, Bartolomé Caballero

Decreto que modifica el desarrollo de la Ley del Vascuence e introduce el inglés, en Navarra

La torre de babel en Navarra

Navarra es una Comunidad Autónoma de 555.829 habitantes censados en el año 2001. En la actualidad, esta Comunidad está gobernada por la «coalición» regionalista UPN-PP con una mayoría parlamentaria cercana a la mayoría absoluta.

Históricamente, en dicho territorio, se han hablado dos lenguas: el castellano y el euskera.

En 1986, el Parlamento de Navarra aprobó una polémica ley denominada Ley del Vascuence. En su normativa se estableció una artificial división y zonificación lingüística para esta Comunidad. La parte norte

de este territorio, demográficamente minoritaria, fue denominada zona vascófona. Los habitantes de ella son, mayoritariamente, vascoparlantes. En esta zona se reconoce la oficialidad del euskera y su oferta pública en los centros educativos. La zona media (que incluye la capital Pamplona), demográficamente mayoritaria, fue denominada zona mixta. En ella se reconoce la voluntariedad de las familias en la elección del modelo lingüístico (euskera o castellano) para sus hijos e hijas. Por último, a la zona sur de Navarra, se le asignó el nombre de zona no vascófona. En ella, el Departamento de Educación no tiene ninguna obligación legal de ofertar plazas públicas en euskera.

Siguiendo esta zonificación se establecieron cuatro modelos lingüísticos. El modelo A incluye enseñanza en castellano con el euskera como asignatura. Este modelo se ofertó en la zona vascófona y mixta. El modelo B (mitad euskera y mitad castellano) se ofertó sólo en la zona vascófona. El modelo D (inmersión en euskera con asignatura en castellano) se propuso para la zona vascófona y para la zona mixta. Por último, el modelo G (sólo castellano) se propuso para la zona no vascófona y mixta. Además, algunas cooperativas de padres y madres, con graves dificultades económicas, han abierto

ikastolas privadas (modelo D) en la zona no vascófona. Estos centros educativos son denominados y tratados por la Administración como «alegales».

En la actualidad, el 100 % de los niños y niñas de tres años están escolarizados con los siguientes porcentajes conforme a los modelos lingüísticos citados: 24,69 % en modelo A; 0,15% en el B; 25,90 % en el D; y 49,26 % en el G. La tendencia de la demanda de los últimos años ha llevado, progresivamente, a un crecimiento de los modelos A y D, y a una disminución del modelo G. Y por tanto, a una mayor presencia del euskera, principalmente, en los centros públicos.

Alarmado por esta situación de incremento de la *lingua navarrorum* en los centros escolares, el Gobierno de Navarra ha comenzado a aplicar, a través de la aprobación de un ilegal decreto que modifica el desarrollo de la Ley del Vascuence, dos nuevos modelos lingüísticos para toda Navarra, I y J, que interfieren el desarrollo de los anteriores modelos. Los dos tienen en común que introducen el inglés como lengua vehicular desde los 3 años. El modelo I oferta un 30 % del tiempo escolar en inglés, y el resto en castellano. El J estipula una enseñanza con el 30 % de inglés, un

10 % en euskera y el resto en castellano. De esta forma, la intención de la Administración es convertir más de media Navarra en zona anglófona e impedir el desarrollo del euskera.

Como dice Jesús Iribarren: «Al margen de si es el momento político o no de modificar una legislación de tanto calado, vuelve a la palestra el binomio lenguas comunitarias-euskera. Modelos de inmersión como los de las ikastolas han demostrado que lejos de ser realidades contradictorias o excluyentes se complementan y suman en clave de plurilingüismo. No es una elección o una lucha entre euskera e inglés, entre lenguas propias o extranjeras. Es cierto que en la teoría tampoco lo plantea así el Gobierno, pero en la práctica se ahonda en la carencia de igualdad de oportunidades de elección para muchos contribuyentes navarros. El único modelo que no se enriquece con este complemento de inmersión en lenguas extranjeras es el D, que es el que viene tirando de la red pública.»

A, B, D, G, I, J. La polémica está servida con este abecedario.

Ana Albertín, Susana Fonseca,
Alfredo Hoyuelos, Inma Larrazábal
Consejo de Redacción de Infancia
en Navarra

Saludamos la aparición de **Pátio**, una nueva revista de educación infantil, en Porto Alegre, Brasil

Pátio - Educação Infantil nace con la misión de ofrecer a los educadores que trabajan con niñas y niños de 0 a 6 años información cualificada y un fórum para el intercambio de experiencias y para la discusión de temas relevantes en su práctica profesional. La nueva revista circulará con una periodicidad de tres números anuales, en los meses de abril, agosto y diciembre.

Nuestras felicitaciones y mejores deseos para el crecimiento de esta iniciativa que acaba de dar sus primeros pasos.



Nuestra portada



Albert Anker (1831-1910):
Las marionetas, 1869.

Inauguramos las portadas de *Infancia* del año 2004 con la primera pintura de una serie sobre imágenes de la infancia de la que es autor Albert Anker, pintor suizo que supo plasmar su época con gran sensibilidad, representando escenas de la infancia y la vida cotidiana. En la portada de este número, podemos apreciar la finura del pintor al saber captar y transmitir la fuerza de las interrelaciones entre mayores y pequeños. La escena no deja de ser habitual en el día a día: juego, interacción, fascinación, imaginación, educación... compartidos, ya sea a través de los títeres u otros cauces de relación.

Concesión del XXIII Premio de Pedagogía Rosa Sensat y de los II Galardón Rosa Sensat en Barcelona

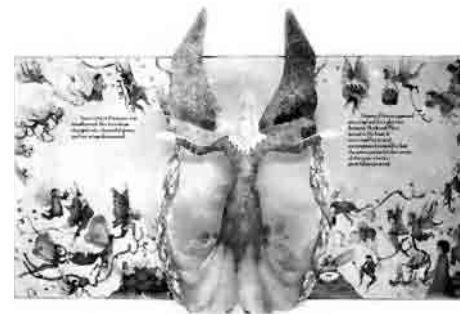
El pasado 23 de noviembre de 2003, la Asociación de Maestros Rosa Sensat concedió el XXIII Premio Rosa Sensat de Pedagogía, instituido para honrar a los maestros u otros profesionales que trabajan de una forma innovadora y que, a partir del análisis de su práctica diaria, contribuyen a mejorar la calidad de la educación y a hacer avanzar la renovación pedagógica. Este año el Premio, en colaboración con el Ministerio de Educación y Cultura, el Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Catalunya, el Instituto de Educación del Ayuntamiento de Barcelona, y la Editorial Octaedro, ha sido para la obra *Unha educación aberta á sociedade: Areanegra*, del colectivo gallego Coordinadora de Ensino Areanegra, por haber construido, a partir de la catástrofe del *Prestige*, un modelo de experiencia educativa de una escuela abierta y comprometida con el entorno y con los valores ciudadanos que es preciso preservar: la libertad y la lucha contra cualquier forma de opresión, la

fuerza de la cooperación, y el compromiso cívico, entre otros. En total, fueron presentadas veintisiete obras al Premio.

En el transcurso del mismo acto, también se hizo entrega de los II Galardón Rosa Sensat, distinción que tiene como finalidad reconocer el trabajo que, desde diversos ámbitos de la sociedad, contribuye a difundir los valores positivos de la educación. En esta ocasión, los galardonados fueron: el equipo de la productora Cromosoma, autor de una serie de animación, por la calidad y sensibilidad con que contribuye a facilitar a los niños y niñas pequeños, y a sus familias, el momento de ir dormir a una hora adecuada, y a fomentar el uso del cuento como puerta abierta a la imaginación; también ha sido galardonado el periodista Joan Barril, como director del espacio La pizarra del programa La República, de *Com Ràdio*, por dar la palabra a los maestros y maestras y hacer posible una difusión continuada de los valores positivos de la educación en un medio de comunicación.

Jaime LEHRER
Los disfraces mágicos
Barcelona, Grijalbo Mondadori, 1996.

Libro fantástico, apropiado para adentrarse en el mundo de las hadas y de los sueños. Flora y Marco, personajes de la historia, se atreven a entrar en un territorio maravilloso y, gracias a la ayuda de las hadas, pueden encontrar brillantes estrellas y, sobre todo, magia: auténtica y maravillosa magia para poder espantar a cualquier espíritu maligno que aparezca en el camino. Libro lleno de efectos espectaculares, asombrosos y brillantes. Un regalo estupendo de las hadas. A partir de 4 años.



Alex SANDERS
Loló
Barcelona, Corimbo, 1999.

Libro de plástico, diseñado a modo de juguete, propicio para la bañera y adecuado para arrugar, morder, sumergir y flotar. Sin embargo, también es un libro para leer pues la historia que se narra en él es muy interesante. Es una narración breve, sencilla y poética, contada desde el ingenuo punto de vista de un pececillo. ¡Vaya pececillo!, ¡cómo se las apaña para saber hacer frente a los grandes y poderosos peces! Es un libro lleno de humor inteligente y encantador para los niños y niñas más pequeños. A partir de 2 años.

Haur Liburu Mintegia
Facultad de Humanidades
y Educación
Mondragón Unibertsitatea

Bambini, octubre de 2003

WEB: www.edizionijunior.it/bambini.htm

«La città educativa (2ª parte)»

Piero SACCHETTO

«Una scuola 'per, con e dei' bambini»

Francesco CAGGIO

«Cerchiamo il bambino nascosto»

Silvia FRATINI, Grazia C. MAGISTRETTI

«Idee per un laboratorio sul colore»

Silvana MANTIONE, Giuseppina NOTARPRIETO, Anna ZULATO

«La vendimmia»

Personal ASILI NIDI COMUNALI DI MACERATA

«I bambini del Castello Estense»

Anna M. CASTELLANI, Silvia LUCCI, Michela RONCAGLI

Scuola Materna, núm. 6, noviembre de 2003

WEB: www.lascuola.it

«Il Portfolio nella scuola dell'infanzia»

Mariangela PASCIUTI

«L'opera d'arte nella mente del bambino»

Gabriella Maria GILLI

«Natale: vince la vita»

Anna Maria BONTEMPI, Cesare REGAZZONI

«Attività educative. Orario annuale»

Mario FALANGA

Vita dell'infanzia, octubre de 2003

«Vita e condizioni dell'infanzia»

Remo FORMACA

«Apprendimento e lavoro nell'era digitale»

Laura MARCHIONI

«Scuole all'aperto: lago Trasimeno e Riserva della Marcigliana»

Antonella CIPOLLONE

«Loris Malaguzzi e il bambino «potenziale»»

Battista QUINTO BORGHI



D. NOVARA: **Pedagogía del «saber escuchar»**. **Hacia formas educativas más democráticas y abiertas**, Madrid, Narcea, 2003.

Las propuestas formuladas por este libro se basan en la educación para la paz, como una orientación pedagógica, hecha de soluciones de conflictos, con capacidad de escucha y de relación, con creatividad y elaboración constructiva de la diferencia. La educación para la paz y la pedagogía de la escucha pueden conformar una posible respuesta al desafío de la complejidad educativa actual.

Ch. de TRUCHIS: **El despertar al mundo de tu bebé. El niño como protagonista de su propio desarrollo**, Barcelona, Ediciones Oniro, 2003.

Hoy sabemos que el bebé participa activamente en su desarrollo desde el momento de nacer, desplegando asombrosas capacidades de comprensión e iniciativa. Estas capacidades resultan mucho más fáciles de expresar cuando el adulto permite que el niño descubra el mundo por sí mismo a través de la libertad de movimiento y de acción. A partir de múltiples situaciones cotidianas, la autora, psicóloga de la primera infancia, responde a las preguntas que se plantean los padres.



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 2004 (IVA incluido):
 España: 38,60 euros
 Europa: 46,30 euros
 Resto del mundo: 49 euros / 59 dólares

Pago: Por talón adjunto a la suscripción
 Por domiciliación bancaria

Boletín de domiciliación bancaria

Apellidos y nombre del titular _____

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
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, M.^a del Mar Calderón, Gloria Domínguez, Avelina Ferrero, Susana Fonseca, M.^a Adoración de la Fuente, Izaskun Madariaga, Pilar Martínez, M.^a Paz Muñoz, Juanjo Pellicer, M.^a Paz Pelli-sa, Rafaela Quintana, Rosa Securun

Consejos Autonómicos:

Andalucía: Manuel Acevedo, Mercedes Blasi, M.^a del Mar Calderón, Dolores A. Carretero, Antonio Fernández, Carmen García, Juan P. Martínez, Luis M. Millán, Lourdes Prieto, Antonio Rodríguez, Monserrat Rodríguez, Fernando Sánchez

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, Elena Marre-ro, Yolanda Melián, Carmen Núñez, Her-menegildo Pérez, Rafaela Quintana, Con-cepcción Reyes, Andrés Santana, M.^a Dolores Suárez, Cándida R. Toledo

Cantabria: M.^a Paz Muñoz, Isabel Bolado, M.^a Cruz Torrecilla

Castilla-La Mancha: Pilar Martínez, Carmen Miranda, Joaquina Montero, Natalia Mota, Isabel Piqueras, Ana F. Serra, Amalia Suay, Teresa Velasco, Carmen Velilla

Castilla-León: J. L. Barrio, Gloria Domín-guez

Euskadi: Nerea Alzola, Josune Etxabe, Maite Gracia, Blanca Guerrero, Pilar Hernández, Izaskun Madariaga

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.

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 Ferre-ro, Inma Gallego, Angelines López, Fran-cesca Majó, María Mallol, Sol Martín, Lut-garda Reig

Murcia: Mercedes Mañani, Juanjo Pellicer, Mercedes Pintado, Natalia Única, M.^a José Vicente

Navarra: Ana Albertín, Isabel Cabanellas, Susana Fonseca, Alfredo Hoyuelos, Cami-no Jusué, Inma Larrazabal, M.^a Lucía Pe-llejero

Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué
Cubierta: Pintura de Albert Anker

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.: 6,50 euros ejemplar (IVA incluido)

Colabora:

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia

