

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

2005

**89**

ENERO  
FEBRERO

# 2005

Para la educación éste podría ser el año de recuperar el tren de la historia.

El Debate abierto por el Ministerio de Educación y Ciencia sobre los grandes temas que afectan la realidad educativa del país ha de permitir tener elementos suficientes para configurar una nueva ley que responda a las necesidades de la sociedad actual y a la vez contemple los grandes retos que toda sociedad y todo gobierno responsable debe contemplar hoy para las niñas y los niños y los jóvenes, puesto que ellos son el futuro.

El ejercicio de redactar una ley de educación actual es en sí mismo un primer reto interesante para un país con una tradición legislativa napoleónica o centralista. La nueva realidad obliga a legislar desde una doble perspectiva:

- El hecho de ser un Estado Miembro de la Unión Europea obliga a contemplar y respetar los compromisos que sobre la educación y el sistema educativo se han suscrito en la pluralidad de la Unión.

- El legislar en un Estado de las Autonomías sobre una competencia transferida a todas y cada una de las Comunidades Autónomas obliga también a hacerlo en la perspectiva de la pluralidad de aplicaciones.

Un desafío apasionante: desarrollar dentro de este nuevo espacio competencial una ley con una nueva mentalidad. Desde nuestro punto de vista el reto pasa por la capacidad de redactar una ley de bases, que garantice, en un Estado moderno, la igualdad y equidad para toda la infancia y la juventud desde los 0 a los 18 años.

El reto para la redacción de la nueva ley también pasa por una doble coordenada:

- La capacidad de impulsar una estructura del Sistema Educativo, audaz, imaginativa, flexible, permeable... que en sí misma permita adaptabilidad a la realidad cambiante que la nueva sociedad depare.
- La audacia de afrontar con decisión y valentía la definición de una educación y una escuela, que superen los

corporativismos de toda índole que en tantas ocasiones sustentan visiones que dificultan el avance pedagógico que la realidad actual requiere.

En la nueva ley se ha de reconocer, en la infancia y en la juventud, la persona: la persona con derechos, la persona que tiene derecho a ser respetada, la persona que tiene derecho a tener responsabilidades, la persona que tiene derecho a ser escuchada en todo aquello que le afecta personal y colectivamente. Esto obliga a diseñar una educación y una escuela nuevas.

Retos de fondo que deseamos den forma a la nueva ley, una ley simple, clara, comprensible, optimista, que genere entusiasmo porque defina un futuro positivo para toda la educación, desde la infantil hasta la secundaria, la obligatoria y la no obligatoria, la formal y la informal.

La grandeza de la nueva Ley, la que deseamos también para la Educación Infantil, es que nos permita entrar realmente, este año 2005, en el siglo XXI.

<b>Página abierta</b>	<b>Mandalas</b>	Marta Moracho, Carmen Marugán, M. <sup>a</sup> Inmaculada Sáez	<b>2</b>
<b>Educar de 0 a 6 años</b>	<b>Evaluación de la calidad de las escuelas infantiles.</b>		<b>4</b>
	<b>Revisión de las aportaciones del mundo de la investigación</b>	Iñaki Larrea	<b>8</b>
	<b>La Teoría del Ejercicio de Wallon en la investigación del juego infantil</b>	Maite Garaigordobil	<b>8</b>
<b>A Tere</b>			<b>11</b>
<b>Escuela 0-3</b>	<b>Autonomía y cooperación en la vida cotidiana</b>	Heide Wettich	<b>12</b>
	<b>Los caracoles</b>	Petri Alonso, Oihana Krutzaga, Edurne Pérez, Cristina Trigo	<b>16</b>
<b>Buenas ideas</b>	<b>Maestras y maestros utilizan la red para llenar de diversidad sus tareas educativas</b>	Grupo de Informática de Rosa Sensat	<b>20</b>
<b>Títeres</b>	<b>Títeres de palo</b>	<i>Infancia</i>	<b>21</b>
<b>Escuela 3-6</b>	<b>La pareja educativa. Una visión práctica</b>	Raquel Coll, M. <sup>a</sup> Cristina Moll	<b>22</b>
	<b>Las flores. Una experiencia con niños y niñas de 3 años</b>	Irene Urriolabeitia, Karmele Totorikaguena	<b>30</b>
	<b>Poco o nada en realidad es imposible</b>	Gloria Domínguez	<b>36</b>
<b>Infancia y sociedad</b>	<b>Un análisis del Real Decreto 829 y sus desarrollos autonómicos</b>	Alicia Alonso	<b>38</b>
	<b>La educación cívica en nuestro Sistema Educativo</b>	Luis María Cifuentes	<b>43</b>
<b>Informaciones</b>			<b>45</b>
<b>Libros al alcance de los niños</b>			<b>46</b>
<b>Ojeada a revistas</b>			<b>47</b>
<b>Biblioteca</b>	<b>sumario</b>		<b>47</b>

# Mandalas

Nuestra compañera Marta comenzó a utilizar los mandalas con los niños y las niñas de 3 a 6 años durante quince o diez minutos al finalizar el taller de teatro:

- Pones música de relajación, cualquier música lenta que te guste te sirve.
- Puedes quemar incienso.
- Preparas un ambiente agradable y relajado, y pones al alcance de los niños y niñas lapiceros de colores, rotuladores, acuarelas...
- Les ofreces diferentes modelos de mandalas, eligen uno y empiezan a colorearlo como quieran, sin prisas, en silencio. No es necesario que terminen su trabajo en una sesión, pueden utilizar el tiempo que quieran, o incluso dejarlo si así lo deciden, mientras estén en silencio y respeten el trabajo de sus compañeros.

**Trabajamos con niños y niñas de educación infantil en la Escuela Infantil la Cañada, de Coslada, Madrid. Durante el curso escolar 2003-2004 nos planteamos un Taller de Plástica. Queríamos abordar las diferentes técnicas de una manera nueva. La compañera encargada del taller nos propuso trabajar con mandalas. Al principio no sabíamos a qué se refería, así que buscamos bibliografía y nos documentamos. La idea nos gustó y preparamos el Taller de Plástica referido a los mandalas.**



**Marta Moracho, Carmen Marugán, M.<sup>a</sup> Inmaculada Sáez**

- Cuando terminan sus mandalas, hay varias posibilidades: llevarse-lo a casa para mostrar su «obra de arte», plasmarlo en una camiseta en otro taller o, simplemente, quemarlo en el patio para liberarnos de ese trabajo.

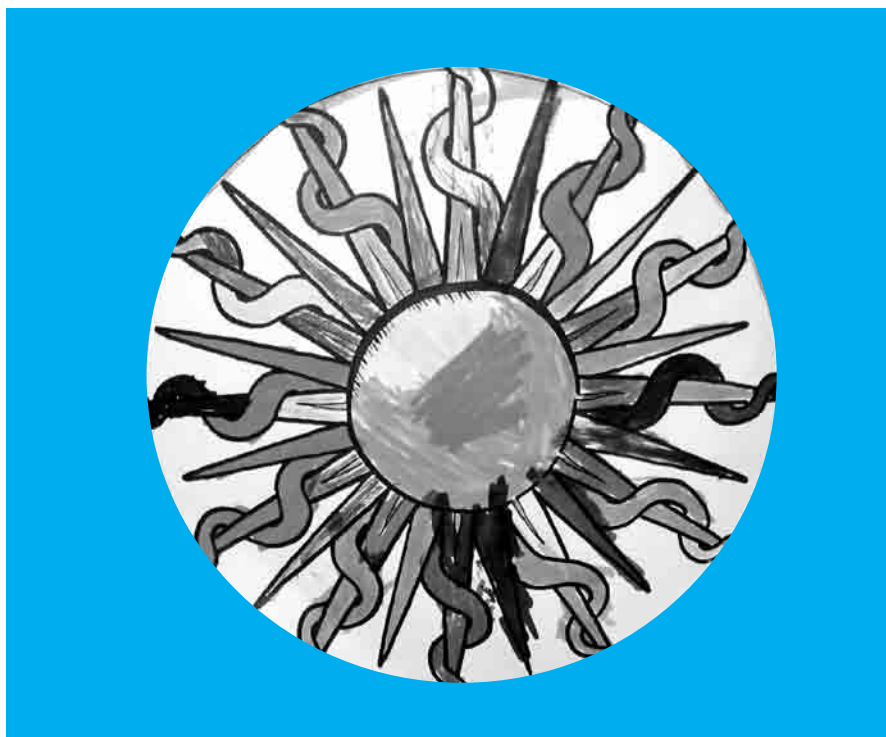
Nuestra experiencia personal con los pequeños ha sido muy positiva y hemos observado los frutos rápidamente:

- Como consecuencia de realizar esta actividad de forma sistemática son capaces de mantener su atención durante más tiempo.
- Respetan al otro en silencio, no hacen juicios de valor despectivos, valoran el trabajo del compañero.
- Están motivados y alegres durante la actividad porque se sienten relajados, valorados y únicos en

su «obra de arte». La sensación de serenidad es más duradera.

- Han descubierto un mundo nuevo, les gusta, se sienten creativos e incluso pueden intentar crear su propio mandala.
- Han ejercitado sus sentidos: oído-música; olfato-incienso; vista-diferentes técnicas plásticas y usos del color; tacto- ambiente relajado, recogimiento interior, placer del silencio.
- Liberan sus tensiones y «estrés» de la vida social que les ha tocado vivir.
- Han aprendido las diferentes técnicas plásticas.

Como maestras este tipo de actividad nos llena de alegría y placer profesional, nos sentimos más unidas a nuestros niños y niñas, y ellos a nosotras, porque nosotras también realizamos nuestros mandalas.



Les hacemos sentirse únicos, valorados, se relajan, crean, les gusta el ambiente, y esto facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuando en el mes de junio vamos a la granja escuela a pasar tres días, todos llevaremos estampada en nuestra camiseta nuestro mandala favorito; queremos que se nos identifique como grupo unido y diferente de otros grupos que estén allí; será nuestra camiseta favorita y peculiar.

Así daremos por terminada nuestra experiencia, que ha sido maravillosa, motivadora y muy creativa. ■

### Bibliografía

- WUILLEMET, S. y CAVELIUS, A.: *Mandalas. Teoría y práctica*, Parramón Ediciones, Barcelona, 1999.
- WUILLEMET, S. y CAVELIUS, A.: *Mandalas de la vida y de la naturaleza*, Mens Sana.
- KÜSTENHACHER, M. y W.: *Energía y fuerza a través de los mandalas*, Ediciones Obelisco.



# Evaluación de la **calidad**

## de las escuelas infantiles

### Revisión de las aportaciones del mundo de la investigación

Desde hace algunos años, las escuelas infantiles tienen una presencia muy importante en nuestra sociedad. De hecho, cada vez son más los niños y niñas de esta edad que van a las escuelas infantiles y, a su vez, cada vez es mayor el tiempo que los pequeños pasan en estos centros. En consecuencia, el debate sobre las escuelas infantiles no se ha enfocado desde un punto de vista de conveniencia o no de este tipo de centros. Además, el hecho de que cada vez más niñas y niños vayan a las escuelas infantiles a edades muy tempranas se da por inevitable y, por lo tanto, el debate se ha centrado primordialmente en determinar cuáles son las características que deben tener para impulsar el desarrollo evolutivo.

Precisamente, la relación entre las escuelas infantiles y el desarrollo evolutivo del niño es una de las consecuencias más destacables de las

**Este artículo presenta una síntesis de las muchas investigaciones realizadas en el ámbito internacional para determinar la calidad de una escuela infantil. Destaca nueve aspectos como algunos de los más importantes ámbitos de calidad de un centro para niños pequeños: formación del educador, ratio educador-niño, organización de la escuela infantil, política educativa, comunicación y relación entre la escuela infantil y la familia, el juego, actividades, la planificación y orientación de la intervención educativa, la escuela como núcleo seguro y las relaciones.**

**Iñaki Larrea**

investigaciones realizadas en este campo en el ámbito internacional. A pesar de que en nuestro entorno más cercano no se ha profundizado en exceso en esta relación, parece que la mayoría de los estudios foráneos están de acuerdo en destacar que las características de las escuelas infantiles pueden determinar el desarrollo evolutivo del niño. De hecho, son muchas las investigaciones que han tratado de unir las escuelas infantiles con determinados aspectos del desarrollo evolutivo del niño: el desarrollo afectivo, social, cognitivo...

El prestigioso Estudio NICHD (1997) profundizó en el estudio de la relación entre las escuelas infantiles y el desarrollo afectivo del niño. Dentro de los aspectos del desarrollo afectivo, el Estudio NICHD destacó la importancia del apego e investigó la relación que se podía dar entre los centros infantiles y este determinante aspecto del desarrollo afectivo. Esta investigación concluyó que las escuelas infantiles por sí mismas no traen ni riesgos ni mejoras para el apego. De todas formas, el Estudio NICHD matizó que si la calidad de las escuelas infantiles es baja, inestable y mal enfocada es posible que se acrecienten los riesgos para un apego seguro y que esta calidad inadecuada se convierta en un aspecto todavía más peligroso que una falta de sensibilidad por parte de la madre. Por lo tanto, a pesar de que las escuelas infantiles por sí mismas no tienen capacidad para determinar el

tipo de apego, esta investigación subraya la importancia de unos mínimos de calidad en los centros para no poner en riesgo el apego seguro.

Por otro lado, la mayoría de las investigaciones que trataron de unir las escuelas infantiles con el desarrollo social del niño llegaron a una conclusión parecida a la del Estudio NICHD. Estas investigaciones destacaron que los niños de centros de una calidad alta obtenían mejores resultados en pruebas que medían las capacidades sociales y cognitivas. En consecuencia, estos estudios subrayaron que las escuelas infantiles pueden impulsar el desarrollo social del niño, siempre y cuando, su centro sea de calidad. (Por ej.: Howes, Phillips, Whitebook; 1992; Peisner-Feinberg, Burchinal y col.; 2001; Phillips, McCartney, Scarr; 1987).

Del mismo modo, las investigaciones que profundizaron en la relación entre las escuelas infantiles y el desarrollo cognitivo del niño concluyeron que este desarrollo puede ser determinado por estos centros. Además, subrayaron que esta posible influencia de las escuelas infantiles sobre el desarrollo del niño variaría en función de la calidad de los centros. Por lo tanto, estas investigaciones también destacan la importancia de la calidad. (Por ej.: Andersson, 1989; Howes, Smith, 1995; Peisner-Feinberg, Burchinal y col.; 2001).

En definitiva, cabe destacar que todas las investigaciones que han unido las escuelas infantiles con algunos de los distintos aspectos del desarrollo de los niños han coincidido en destacar la importancia de la calidad de estos centros. Pero, ¿qué es la calidad?, ¿qué características debe tener una escuela infantil para que digamos que ofrece una educación de calidad? Tras realizar una síntesis de las muchas investigaciones realizadas en el ámbito mundial para determinar la calidad de una escuela infantil, podemos destacar los siguientes nueve aspectos como algunos de los más importantes ámbitos de calidad de un centro para los más pequeños.



1. *Formación del educador:* Varias investigaciones han destacado que la adecuada formación del educador es un importante indicador de calidad. La buena y específica formación del educador puede fomentar que los niños tengan mejores experiencias e interacciones en la escuela con todo lo que esto les aporta. Además, estas investigaciones también destacan que la formación adecuada del educador trae un ambiente más sano y menos conflictivo al grupo. (Arnett; 1989; Love, Ryer y Faddis; 1992; Kontos, Howes y Galinsky; 1996; Phillipsen, Burchinal, Howes y Cryer; 1997; Whitebook, Howes y Phillips; 1989).
2. *Ratio educador: niño:* Investigaciones realizadas en distintos países han subrayado la importancia del número de niños que tiene cada educador bajo su responsabilidad. Estos investigadores destacan que si el número de niños por educador es bajo hay mayores posibilidades para la sensibilidad y, en consecuencia, también para el apego seguro. En cambio, si el número de niños por educador es alto parece que la sensibilidad del educador ha de diversificarse o repartirse entre los niños y, por lo tanto, hay menos posibilidades para un apego seguro. En definitiva, estos estudios destacan que el ratio educador: niño puede ser un aspecto determinante para la calidad de un centro. (Olenick, 1989; Love, Ryer y Faddis; 1992; Scarr, Eisenberg y Deater-Deckard; 1994; NICHD; 1996; Howes y Norris; 1997; van IJzendoorn; 2003).
3. *Organización de la escuela infantil:* Algunas investigaciones apuntan a la organización de los centros como un aspecto importante para determinar la calidad de las escuelas infantiles. De este modo, características como los aspectos estructurales de los centros (mobiliario, materiales, horarios...), seguridad e higiene y recursos personales, materiales y económicos son tenidas en cuenta y consideradas relevantes para determinar la calidad de las escuelas infantiles. En definitiva, algunas investigaciones destacan la importancia de la organización general de los centros para ofrecer una escuela de calidad. (Olenick, 1989; Whitebook, Howes y Phillips, 1989; Scarr, Eisenberg y Deater-Deckard, 1994; Phillipsen, Burchinal, Howes y Cryer, 1997; NICHD, 1996).

4. *Política educativa*: El punto de vista de la Administración sobre la etapa de infantil se antoja fundamental para determinar la calidad de un centro. Algunas investigaciones apuntan a que el hecho de que la Administración coja la etapa como un período educativo es un incentivo para la calidad. Según estas investigaciones, la forma de enfocar la etapa tiene reflejo en algunos aspectos determinantes para la calidad como pueden ser los recursos económicos, personales y materiales del centro o las condiciones laborales de los educadores. Por tanto, para estas investigaciones, enfocar la etapa desde una perspectiva más educativa y no únicamente como una etapa de cuidados va a traer consigo mayores y mejores recursos para el centro y unas mejores condiciones laborales para los educadores. En consecuencia, un enfoque más educacional de esta etapa por parte de la Administración va a traer consigo una mejora de la calidad de las escuelas infantiles.

(Olenick; 1989; Whitebook, Howes y Phillips; 1989; Love, Ryer y Faddis; 1992; Scarr, Eisenberg y Deater-Deckard; 1994; Phillipsen, Burchinal, Howes y Cryer; 1997; Gallagher, Rooney y Campbell; 1999; Van Ijzendoorn; 2003).

5. *Comunicación y relación entre la escuela infantil y la familia*: Algunos investigadores han coincidido en subrayar la importancia de que haya una comunicación y unas relaciones adecuadas y fluidas entre los educadores de la escuela infantil y la familia del niño. Las investigaciones realizadas en este campo señalan que es muy importante compartir información sobre el niño. Además, destacan que la comunicación y las relaciones adecuadas y fluidas que fomenten un intercambio de información van a ayudar al niño a adaptarse en los momentos de transición entre el contexto familiar y el contexto escolar. A su vez, para estos investigadores, unas óptimas interacciones entre estos ámbitos traen consigo una considerable disminución de conflictos entre los educadores y la familia, así como entre los propios niños. Por todos estos apuntes, los investigadores subrayan que el hecho de que la comunicación y las relaciones entre educadores y familia sean adecuadas y fluidas trae consigo un aumento de la calidad de los centros infantiles.

(Smith y Hubbard; 1988; Ghazvini y Readdick; 1994; Van Ijzendoorn; 2003).



6. *El juego*: Investigadores de prestigio internacional apuntan a los juegos que la escuela infantil ofrece a los niños como un importante aspecto para la calidad de los centros. Para estos investigadores, el juego puede aumentar o disminuir las oportunidades para la interacción que tiene el niño. Por esta razón, los estudios realizados sobre el juego apuntan a una gran importancia de la oferta que las escuelas infantiles hacen a los niños en este ámbito.

(Dunn; 1993; Grossmann; 1995; Howes y Smith; 1995; Wiltz y Klein; 2001).

7. *Actividades*: Al igual que ocurre con el juego, investigadores de talla mundial coinciden en señalar que las actividades que ofrece el educador a los niños son de gran importancia para la calidad de una escuela infantil. Estos investigadores subrayan que las actividades ofrecidas tienen que estar bien planificadas y que, a su vez, deben tener unos objetivos concretos. Por lo tanto, concluyen que en pos de la calidad es necesario actuar con planificación e intencionalidad y dejar a un lado la mera intuición o la espontaneidad.

(Dunn; 1993; Howes y Smith; 1995; Grossmann; 2000; Wiltz y Klein; 2001).

8. *La planificación y orientación de la intervención educativa*. Destacados investigadores han destacado la importancia de la intervención educativa a la hora de determinar la calidad de un centro. Aspectos tan dispares como la organización del espacio y el tiempo, la elección de los materiales de aprendizaje o el equilibrio y la conveniencia de los objetivos de las actividades son considerados por estos expertos como incentivos para la mejora de la calidad. Para estos investigadores, estos factores determinan las características de la intervención educativa y, por lo tanto, tienen influencia en la calidad de las escuelas infantiles. (Howes y Smith; 1995; Grossmann; 2000; Wiltz y Klein; 2001).
9. *La Escuela como núcleo seguro y las relaciones*. Prestigiosos investigadores coinciden en señalar lo importante que resulta el hecho de que los educadores de las escuelas infantiles ofrezcan a los niños sensibilidad, protección y una gestión positiva de los conflictos que pueden surgir en los centros para que los niños se sientan seguros y se relacionen positivamente. En definitiva, el hecho de que el niño se sienta seguro en la escuela infantil y quiera acudir a ella es la mejor señal de que el centro ofrece calidad. (Van IJzendoorn, Sagi y Lambermon; 1992; Howes y Smith; 1995; Grossmann; 2000; Witz y Klein; 2001).

En resumen, estos son los nueve aspectos más significativos que para algunos de los investigadores de más prestigio en el panorama interna-

cional una Escuela Infantil de buena calidad debe tener. Tal vez, más de un profesional que se dedique a los niños pequeños se pregunte si su centro tiene o no unos niveles óptimos de calidad. Dicho de otra manera, profesionales con un espíritu constante de mejora puede que tengan interés en realizar una diagnosis de su escuela. Estos profesionales deben saber que hoy en día existen instrumentos que evalúan algunos de los aspectos o indicadores de calidad anteriormente mencionados.

Instrumentos como el *Infant/Toddler Environment Rating Scale-ITERS* (Harms, Cryer y Clifford, 1990), y el *Early Childhood Environment Rating Scale-ECERS*, que evalúan aspectos tan dispares como el mobiliario y el espacio, las rutinas de cuidado de los educadores (cambio de pañales, comidas, siestas...), las interacciones que se dan en la Escuela Infantil, las actividades de aprendizaje, la estimulación del lenguaje y el razonamiento, la estructura del programa o los recursos de los padres y educadores.

Al evaluar todos estos aspectos, la escala ITERS-ECERS nos da una visión general del ambiente de una escuela infantil. Pensamos que la utilización de este instrumento es necesaria para la diagnosis en una primera fase, lo que nos daría una visión global sobre los diferentes aspectos que conforman la escuela infantil. De cualquier forma, en una segunda fase vemos la conveniencia de profundizar en los aspectos más dinámicos que acontecen en la cotidianidad del aula. En estos aspectos se puede observar uno de los indicadores de calidad más importante, como es el conjunto de interacciones que se dan en el contexto escolar. La herramienta más adecuada para evaluar este indicador de calidad es el ORCE (NICHD, 1996). Este instrumento toma como referencia al niño y hace especial hincapié en el estudio exhaustivo de las relaciones que éste tiene tanto con otros niños como con adultos. De este modo, con la utilización de estos dos instrumentos conseguiríamos evaluar las escuelas infantiles en su globalidad, incluyendo los aspectos más específicos y más importantes: las relaciones e interacciones.

Finalmente, debemos tener en cuenta que estas escalas evalúan múltiples aspectos de las escuelas infantiles. Por lo tanto, desde el punto de vista de la evaluación formativa, estos instrumentos son de especial interés porque posibilitan la identificación de los aspectos que han de ser mejorados en los centros o de los que simplemente hay que mantener. En resumen, el ITERS-ECERS y el ORCE nos dicen qué es lo que tenemos bien en nuestro centro y qué es, por el contrario, lo que debemos mejorar. Solamente con una diagnosis de la situación de la escuela infantil es posible abrir las puertas a una mejora de ésta. Por esa razón, quiero destacar la valía de estos instrumentos e invitar a todos los profesionales a evaluar sus centros, siempre, con el objetivo de mejorar sus escuelas infantiles. Al fin y al cabo, si queremos unos centros de calidad que impulsen el desarrollo evolutivo sano del niño, el objetivo que debemos perseguir es la constante mejora de los centros. ■





# La Teoría del Ejercicio de Wallon

## en la investigación del juego infantil

**Teoría del Ejercicio:  
El juego como  
ejercicio libre de  
cada nueva función  
antes de integrarse  
en el proceso de la  
realidad**

Wallon, filósofo adherido al materialismo dialéctico y fundador de la psicología histórica, se opone a las corrientes filosóficas y científicas tradicionales. Admite la base fisiológica, pero señala que es el «medio» el que permite a la «función» manifestarse cuando ésta alcanza su maduración. Rechaza el dualismo individuo-sociedad, orgánico-psíquico, herencia-medio, ya que en su planteamiento lo social se amalgama con lo orgánico. Viendo las relaciones individuo-medio como una interrelación dialéctica señala que «no existe individuo psíquico con anterioridad a las relaciones sociales que lo constituyen», y desde esta perspectiva analiza el juego.

Piaget y Wallon se aproximan a la psicología genética con distintos enfoques. Los dos aspectos claves de la obra de Piaget son el proceso dialéctico de asimilación-acomodación y el principio de la acción sobre la realidad como camino para el conocimiento, mientras que para Wallon el individuo es un todo que se va desarrollando en íntima relación dialéctica con el medio físico y humano (familia, escuela, sociedad). En este

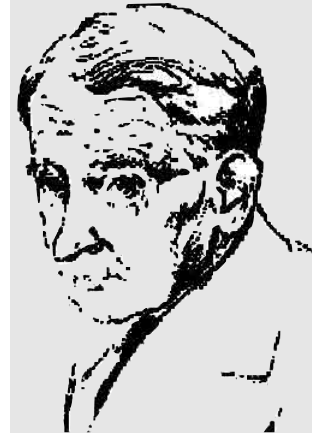
**El juego como ejercicio libre de cada nueva función, antes de que ésta se integre en el proceso de la realidad. De ahí su carácter de espontaneidad, libertad, goce y progreso en el niño. «El juego es una finalidad sin fin, una realización que sólo tiende a realizarse a sí misma. Si entra el utilitarismo o se subordina como medio a un fin, pierde la atracción y las características de juego.»**

**Maite Garaigordobil**

marco, Wallon (1941/1980) analiza el juego infantil exponiendo algunas de las conclusiones de su investigación en «La evolución psicológica del niño».

Para Wallon (1941/1980, 1963) las diversas funciones biopsicológicas van apareciendo al compás de la maduración progresiva. En un primer momento cada una actúa espontánea y libremente, para luego perder su autonomía funcional e integrarse en funciones superiores, es decir, en funciones que se ejercen bajo un control. Desde su punto de vista cualquiera de estas funciones al aparecer en el niño, sin tender a la eficacia, teniendo algo de gratuito e inútil, son actividades lúdicas. Así, las primeras actividades del niño, expresión de las funciones que han ido apareciendo y que todavía no han podido ser integradas en formas superiores de acción, serían juego.

En contraposición a Piaget que sitúa el juego en el momento subsiguiente al aprendizaje (habría gozo en el ejercicio de esa función por el placer de dominarla), Wallon dará primacía al factor acomodación, de ahí la importancia que atribuye a los juegos de exploración con su goce, y que tienen mucho de adaptación, situando el juego en el momento del pre-aprendizaje cuando la función no se ha integrado en otra superior, es decir, no es ejercida con control. Desde su perspectiva, el juego es la consecuencia del contraste entre una actividad liberada y las actividades en las que normalmente se integra, y «el juego evoluciona en medio de oposiciones y se realiza superándolas» (Wallon, 1941/1980).



## Wallon

Wallon (1941/1980) reproduce su esquema fundamental de alternancias y de la integración progresiva de las diversas funciones, teniendo en cuenta su base fisiológica. El juego sería el ejercicio libre de cada nueva función, antes de que ésta se integre en el proceso de la realidad. De ahí su carácter de espontaneidad, libertad, goce y progreso en el niño, porque en el adulto tendría un carácter de regresión buscada y consentida, pero siempre ocasional. Resalta el carácter de exploración del juego infantil: «El juego del niño normal, se parece a una exploración jubilosa y apasionada, que tiende a probar una función en todas sus posibilidades» y aplica al juego la definición que Kant dio al arte «una finalidad sin fin», considerando que: «El juego es una finalidad sin fin, una realización que sólo tiende a realizarse a sí misma. Si entra el utilitarismo o se subordina como medio a un fin, pierde la atracción y las características de juego.»

En el mismo sentido que Erikson, Wallon destaca la imposibilidad de comparar el juego del niño y el del adulto: «El juego en el adulto es, por lo pronto, expansión y en este sentido se opone a la actividad seria que es el trabajo. Pero este contraste no puede existir en el niño que aún no trabaja y cuyo juego constituye toda su actividad.» Desde su punto de vista tampoco se puede contraponer el juego al esfuerzo, ya que a veces el juego exige que se empleen cantidades de energía mucho más considerables que las requeridas por una tarea obligatoria.

Además, Wallon (1941/1980) rechaza la hipótesis de Spencer al señalar que el juego tampoco se limita a utilizar las fuerzas que el trabajo no utiliza,

así como lo enunciado por Lazarus que veía en el juego un medio para la recuperación de la energía. En su opinión no existen actividades, por arduas que sean, que no puedan servir de motivo al juego e incluso observa que son muchos los juegos que buscan la dificultad: «En vez de cualquiera obstáculos traídos por las circunstancias, nos encontramos aquí con dificultades elegidas, específicas, que es menester resolver por sí mismas, y ya no por la previsión de los acontecimientos o del interés.»

Por otro lado, definió el juego como oposición a la función de lo real: «El juego es apreciado como expansión y también como un recobramiento del impulso, pues protegido de las exigencias de éstos, el juego es el libre inventario y constituye la precisión de tales o cuales disponibilidades fundamentales. No existe juego si no hay una satisfacción que consiste en sustraer momentáneamente el ejercicio de una función a las imposiciones o limitaciones que ésta sufre normalmente en razón de actividades más responsables.» (Wallon, 1941/1980)

Al reflexionar sobre las reglas del juego subraya la necesidad de éstas porque de otro modo el juego se pierde en monótonas repeticiones: «Como acción que se libera de sus imposiciones habituales, el juego se perdería rápidamente en repeticiones monótonas y fastidiosas, si no se imponen reglas, a menudo más estrictas que las necesidades de las cuales huye. A su fase negativa debe suceder por lo tanto otra fase que restaura lo que había sido suprimido, pero dando otro contenido a la actividad: un contenido puramente funcional.» (Wallon, 1941/1980)

### Trascendencia del juego en el desarrollo psíquico

Este investigador también explicita el importante papel que desempeña el juego en la evolución psíquica infantil: «Junto con la ficción se introduce en la vida mental el uso de los simulacros, que constituyen la transición necesaria entre el índice, aún ligado a la cosa y el símbolo, soporte de las puras combinaciones intelectuales. El juego al ayudar al niño a franquear este umbral, revela su importante papel en esta evolución» (Wallon, 1941/1980).

Sus conclusiones enfatizan la importancia del juego para el crecimiento por la incidencia de éste en el desarrollo de esquemas y funciones motrices, así como por su papel en el desarrollo intelectual y afectivo.

### Valor diagnóstico del juego

Al analizar la relación del juego con la dinámica y la génesis de la actividad total en el niño, estima el valor diagnóstico del juego, aunque desde un modelo de interpretación diferente al psicoanalítico.

Para Wallon «las etapas que sigue el desarrollo del niño, están marcadas, cada una de ellas, por la explosión de actividades que parecen, durante cierto tiempo, acapararlo casi totalmente y cuyos efectos posibles él no se cansa en perseguir; estas actividades jalonan su evolución funcional, y algunos de los rasgos de éstas, pueden retenerse como pruebas para discernir o medir la aptitud correspondiente, es decir, los juegos podrían servir de test» (Wallon, 1941/1980).

### Clasificación de los juegos: Funcionales, ficción, adquisición y fabricación

Wallon (1941/1980) realizó una clasificación de los juegos según su orden de sucesión cronológica, al menos de las predominancias, adecuándose a la actividad espontánea del niño. Retomando la postura de Ch. Buhler los clasifica en cuatro grandes grupos: funcionales, de ficción, adquisición y fabricación. Sintetizando las aportaciones de Wallon a la investigación del juego (Garaigordobil, 2003) se puede concluir que Wallon considera el juego como ejercicio y exploración de cada nueva función, y sus observaciones del juego le llevan a concluir que:

- El juego es ejercicio libre de una función antes de integrarse en el proceso de la realidad (acomodación).
- El juego tiene un papel de gran trascendencia en el desarrollo psíquico.
- El juego tiene un importante valor diagnóstico, es decir, es un instrumento de observación del desarrollo infantil.
- Los juegos evolucionan en función de las predominancias de la actividad espontánea del niño y se clasifican en juegos funcionales, de ficción, adquisición y fabricación. ■

### Bibliografía

- GARAIGORDOBIL, M. (2003): *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: Juego, conducta prosocial y creatividad*, Madrid, Pirámide.
- WALLON, H. (1934): *Les origines du caractère chez l'enfant*, París, Boivin.
- WALLON, H. (1963): «Le jeu de l'enfant», *Enfance*, 1 y 2, 44-45.
- WALLON, H. (1980): *La evolución psicológica del niño*, Buenos Aires, Psique. (trabajo original publicado en 1941)



Hola. Tere dejó una gran huella en mí. No tengo recuerdos del tiempo en que puso en mi interior una semilla; yo era muy pequeño. Tendría medio año y ella era mi maestra. Esta semilla, al cabo de los años, ha ido cogiendo fuerza y ha hecho que (¿casualidades de la vida?) me dedicase, de mayor, a los más pequeños de todos. Como educador de escuela infantil siempre tendré en la cabeza y el corazón lo que ella ha hecho por los pequeños. Nos ha dejado un gran legado. ¡Hasta siempre, Tere!

**Ivan**

**Forum del Safareig** 8/12/2004

Con la esperanza de que estas palabras, en recuerdo de Tere, propicien un encuentro entre las personas que la conocimos y quisimos, permitidme que os pida que guardemos y preservemos, como un bello tesoro, todas las cosas que tan generosamente nos enseñó.

Tere era una inteligencia genial, creadora, sensible, decidida y lúcida.

Desde la sencillez más absoluta y la profundidad de su pensamiento, supo contagiar el deseo de la investigación y el gozo de acompañar a los más pequeños en la aventura de crecer y aprender.

Supo enseñarnos a mirar nuestro trabajo, para encontrar y contemplar la belleza en las cosas grandes y pequeñas.

Desde su presencia discreta y ayuda incondicional, siempre estuvo a nuestro lado en el sueño-lucha, por hacer posible el reconocimiento de la identidad de la escuela que queremos, aquélla que nos hace diferentes... En nombre de muchas personas, mayores y pequeñas, el más grande y afectuoso agradecimiento por los espléndidos regalos que nos has dejado...

**Montserrat Nicolás**

**(Safareig)**

Queremos hacerles llegar nuestro enorme cariño y compartir con ustedes la sorpresa y el dolor de la noticia recibida. Desde la distancia les aseguro que hemos estado ahí, con ustedes. Y desde la cercanía, que toca muy fuerte, recordando mucho a Tere: los momentos compartidos, vivencias, sentimientos y saberes y lo que ella significó en cada una de nuestras vidas. Ha sido un privilegio el haberla conocido y el vacío acá también se siente muy fuerte.

Un abrazo muy, muy grande.

**Sara, Ema, Pola y Lala (Montevideo)**

# Tere Majem maestra de los más pequeños

Siento mucha tristeza al pensar en la ausencia de Tere, era una gran persona, una gran mujer; siempre tendremos la huella que nos ha dejado: sus escritos, el recuerdo de su amabilidad, su sonrisa, su cordialidad, la palabra siempre acertada...

**Carmen Velilla (Castilla-La Mancha)**

Estamos profundamente conmovidas por la noticia. Todas las que la habíamos conocido y apreciado nos sentimos consternadas, y más solas...

**Annalia, Sonia y todas las amigas de Pistoia (Italia)**

Un abrazo fuerte desde Granada para que se una a todos vosotros en el sentimiento colectivo que no conoce fronteras y que hoy está simbolizado alrededor del cariño y el aprecio a la querida compañera que sabéis que desde aquí compartimos y estará ahí con vosotros.

**Juan Pedro (Andalucía)**

Hola, Tere. Soy una de las muchas personas a las que has acompañado desde que dimos nuestros primeros pasos en el mundo de la educación de los más pequeños. Nos has transmitido la importancia de los descubrimientos de los pequeños y nos has ayudado a buscar recursos para favorecerlos; pero también nos has dejado otra huella muy importante: que los adultos que trabajamos junto a los más pequeños no



dejamos nunca de descubrir con ellos, de maravillarnos por sus descubrimientos y los nuestros, y, sobre todo, que compartimos todo eso con los otros compañeros; compartir la ilusión y las diferentes formas de hacer en la escuela, como tú has hecho durante toda tu vida, es una de las mejores maneras para seguir creciendo con los pequeños.

Adios, Tere,

**Neus Ràfols (Safareig)**

Jamás conocí a Tere Majem. Ayer la despedieron sus amigos en Santa María del Mar. [...] Maestra de niños pequeños [...] esos niños, precisamente por ser tan pequeños, serán liberados de la idea de la muerte de la maestra que les enseñaba el origen de todo [...] Sólo algunos sabrán distinguir entre el maestro y el canguro, entre el pedagogo y el domesticador a horas convenientes. El maestro, la maestra, han sido arrinconados por una sociedad que premia al más listo pero no al más inteligente, que es capaz de ignorar la verdad científica si va contra su interés político. [...] el tiempo se acaba. Y los niños pequeños se quedan sin sus mejores maestras.

**Joan Barril**

**El Periódico**, 9/12/2004 (extracto)



# Autonomía y cooperación en la vida cotidiana

Soy directora de la escuela infantil municipal de Maguncia (Alemania), una de las ocho escuelas infantiles de la ciudad, desde hace veinticinco años. En 1990 nos trasladamos a un edificio en régimen de propiedad, en un barrio bonito y tranquilo de las afueras de la ciudad. Antes habíamos estado alojados en diversos edificios antiguos.

**Al renovar una escuela infantil 0-3 de Maguncia, aplican los principios que estableció Emmi Pikler. El resultado es un ambiente relajado, que ofrece seguridad y riqueza de materiales a los niños y niñas. El trabajo de los adultos, que acompañan y observan, anima a los pequeños a descubrir. Es un trabajo sutil, en el que todo es objeto de análisis si se consigue un niño activo.**

**Heide Wettich**

En nuestra nueva casa queríamos poner en práctica todas las experiencias que habíamos ido recogiendo, teniendo en cuenta el equipamiento del espacio y de los juguetes y la organización del horario diario.

En aquella época una de mis compañeras trajo un libro de cuando estudiaba, *Friedliche Babys, zufriedene Mütter* (Niños tranquilos, madres satisfechas) de Emmi Pikler. El libro explicaba de una forma muy clara qué necesita un niño, y cómo podemos ayudarlo a desarrollarse. La claridad del libro confirmaba mi necesidad, intuitiva, de una relación social ajustada y respetuosa con los pequeños.

La lectura de este libro provocó que nuestro equipo reflexionase, una vez más, sobre nuestra tarea pedagógica, y nos llevó a cambiarla poco a poco. No era, en ningún modo, una transformación fácil, porque implicaba que debíamos prescindir de material adquirido hacía poco tiempo —como juguetes, móviles y cunas. Y también teníamos que adquirir nuevos materiales: parques y barandillas, cajas para arrastrarlas, escaleras y pendientes, para crear un ambiente que animase a los pequeños al movimiento y al descubrimiento. También teníamos que cambiar nuestra mente; se cuestionaba nuestra identidad como educadoras, porque no se trataba de instruir, de mandar y de animar, sino de acompañar y mirar, de preparar y enriquecer el ambiente de acuerdo a las necesidades de los niños y niñas.

En la escuela teníamos cuatro grupos: uno, con ocho bebés de entre ocho semanas y quince meses, y dos educadoras. Dos grupos con once pequeños de quince meses a tres años, dos educadoras y una persona en prácticas en cada grupo. Y finalmente un grupo de diez niños y dos educadoras. Conseguir que estos pequeños se sientan confortables y seguros requiere unas normas importantes, y unos límites. Nos dimos cuenta que estas normas y límites eran más fáciles de establecer en grupos pequeños. Por ello, después de desayunar todas las educadoras se ocupan de grupos homogéneos, con un máximo de cinco niños y niñas según la edad. Un ambiente relajado y bien dispuesto permite que





los pequeños experimenten por sí mismos, exploren y reúnan experiencias. En el interior y en el exterior de la casa les ofrecemos juguetes que pueden escoger en un espacio adecuado.

Durante todas las épocas del año los pequeños duermen en una terraza, cerrada y cubierta. Los mayores tienen la posibilidad de quedarse en el jardín o de aprender cosas del entorno yendo a pasear con sus educadoras. Hay una norma básica: el camino es el objetivo y el mal tiempo no existe; en todo caso, el equipamiento es poco adecuado.

Para desarrollar la autonomía y la colaboración, dividimos el jardín en unas cuantas áreas. En el centro hay un pequeño montículo con una rampa, y un arenal con arena fresca que removemos cada día. En otra parte del jardín hay un charco de barro con algunos cubos. Escondido en un rincón y serpenteante entre

algunos arbustos hay un caminito de observación, que limpian y mantienen las educadoras y los pequeños. Por su situación, la pequeña cabaña de madera con asientos, rodeada por una cerca de sauce, resulta especialmente adecuada para que jueguen los pequeños. En las distintas áreas de juego, los pequeños encuentran una gran variedad de material para jugar, lo que les estimula e induce nuevos juegos. El material siempre está en el mismo sitio, y ello proporciona seguridad y orientación a los pequeños, y hace que desarrollen estima por el orden. La ocupación predilecta de los niños, dentro y fuera de la casa, es jugar con agua. Verter agua de un recipiente a otro, usando cubos o embudos, o absorberla con una esponja constituyen juegos maravillosos. Pequeñas mesas de agua, botas de agua, recipientes y cubos de arcilla ofrecen la posibilidad de experimentar con el agua a un nivel que tiene en cuenta la altura de los pequeños. A su alcance disponen de muchos recipientes transparentes, con una buena base y de distintos tamaños, y de norias. Otros materiales adicionales para estimular juegos y movimientos imaginativos en los niños y niñas son ramas de árboles dispuestas de una forma natural, troncos altos y gruesos y ruedas de madera y aluminio.

La tarea de las educadoras es guiar cuidadosamente a los pequeños, proporcionarles seguridad y tranquilidad en su gozo por descubrir cosas o enfrentarse a riesgos. No es fácil guiar a

los pequeños sin elogiarles. Al principio nos resultaba extraño y difícil describir «simplemente» lo que veíamos y observar al pequeño solamente en su actividad. Respetar la iniciativa del bebé y del niño o niña requiere de nuestra calma y paz de espíritu. Significa que tenemos que continuar trabajando prescindiendo de nuestras ansiedades y lejos de los modelos de conducta convencionales.

La seguridad es una de las condiciones fundamentales para conseguir que los pequeños se muevan y jueguen felices. Sólo cuando se sienten seguros pueden descubrir el entorno y descubrirse a sí mismos con interés.

A la sombra de un gran árbol colocamos una mesa de cambio, montada por nosotras mismas, para cambiar los pañales. Esto nos permite cuidar de los niños al aire libre y libera a las educadoras de la presión por «cambiar los pañales deprisa» en el interior. Por una parte, los pequeños se sienten seguros y tienen un contacto cara a cara con la persona conocida. Esta situación ha creado una atmósfera muy relajada para los adultos y los pequeños. La atención corporal ya no se percibe como una carga. Lentamente, a medida que avanzamos, más compañeras se han



ido incorporando a esta nueva situación a la hora de cambiar los pañales. Además de la situación tranquila y relajada, ha nacido un trabajo de equipo maravilloso. El pequeño percibe que esta actividad es importante, que puede ayudar como desee, que la educadora le dedica un tiempo, que es paciente y afectuosa, que sus manos son a la vez seguras y suaves.

El respeto por el niño transforma su papel pasivo en el de un acompañamiento activo. Si nosotros sabemos aceptar un ritmo lento y si respetamos al pequeño, su colaboración mientras le lavamos y cambiamos se convierte en un momento de placer.

Dar sentido educativo a esta forma de enfocar el trabajo fue un proceso largo y arduo. Era

difícil superar ciertos prejuicios, como el que dice que eres un mal educador si no juegas con los pequeños, o que el juego tiene más importancia que la atención corporal.

Sólo fue posible indicar a las educadoras cuáles eran las acciones importantes tras una visita al Instituto Pikler de Budapest. Un marco adecuado tiene una importancia extraordinaria:



manoplas cálidas, toallas, papel higiénico y pañales tienen que estar muy cerca de la mesa donde cambiamos a los pequeños. La mesa de cambio necesita barandillas pequeñas, de las que los niños y niñas puedan cogerse y encontrar un soporte seguro. Cuanto más estructuradas están las actividades, más seguros se sienten los pequeños y los adultos.

En el jardín hay un cubo de agua delante de la mesa de cambio. Mientras los pequeños se lavan las manos la educadora acompaña su actividad describiéndola con palabras. A los pequeños les gusta quedarse allí un buen rato. Se lavan las manos con mucho cuidado. También les gusta que la educadora les seque las manos, o cada uno de los dedos; a veces intentan hacerlo solos.

Un váter de tamaño pequeño sirve sobre todo para los niños y niñas que se encuentran en la fase inicial del control de esfínteres. Les ahorra un largo camino hasta llegar a los váteres del interior de la casa. Sucede muy a menudo que los pequeños que ya no llevan pañales sienten una presión súbita en la vejiga, y en estos casos es bueno que tengan el váter cerca.

Una cuestión central en la pedagogía de la escuela infantil 0-3 es que atención corporal y educación vayan a la par. Y también es importante la calidad de la relación entre los adultos y los pequeños durante su estancia. En los últimos cuatro años, con la gran ayuda de Ute Strub y también de la estructuración de nuestra organización interna, hemos aprendido a crear un ambiente educativo que nos ha permitido poner en práctica una

atmósfera relajada en la atención corporal. Las mesas de cambio, de pañales y de ropa, las barandillas de separación, las mesas con asiento para comer, y los parques para jugar son ayudas importantes para un entorno bien acondicionado. Para conseguir una educación ajustada tienes que ir más allá del aspecto técnico y físico de la educación y la atención. Cuando las educadoras acompañan con palabras las situaciones de atención corporal, cuando permiten que los pequeños tengan tiempo de molestar y de colaborar, y siempre que ellos lo pasen bien, son momentos de una atmósfera educativa maravillosa.

La mesa de Lóczy con asiento incorporado ayuda a los niños, y también a las educadoras, en el proceso de aprendizaje de alimentación autónoma. En un espacio específico damos la comida en la falda cuando los niños son pequeños. Cuando ya son algo mayores y pueden sentarse por sí solos, les ofrecemos una mesa con asiento. La ponemos en la zona de juego de forma que los pequeños puedan encontrarla. Para los pequeños que aún no están acostumbrados a comer en la mesa con otros niños, ponemos la mesita cerca de la mesa de los otros para hacer que se sientan más seguros y cómodos y que coman más relajados. Si es necesario, la educadora les ayuda.

La comida ha sido y es un tema delicado y provoca discusiones apasionadas. Tan sólo la organización de la vida diaria nos trajo cierta calma. Nosotras mismas hemos realizado algunos estudios y hemos discutido sobre las actividades habituales como comer, jugar,

dormir, que nos han estimulado a desarrollar conceptos bien estructurados sobre la vida diaria.

Queríamos que los niños sintiesen placer a la hora de comer. Queríamos que fuesen capaces de gozar de sus comidas sin tensión ni presión. Y lo conseguimos con la ayuda del material adecuado y adoptando unas actitudes concretas. Asientos adaptados para los pequeños y para los adultos, horas de comer individuales, asientos de una altura que toma en consideración la edad del pequeño, hacer grupos pequeños con los niños que ya se sientan, evitar cualquier presión perturbadora y persuasiva de las educadoras, son sólo algunos ejemplos. La compra de vasos para beber, cuencos pequeños y profundos para comer, cuencos de vidrio para que los niños vean la comida que queda, son aspectos que ayudan a la autonomía y la colaboración de los niños. Para limpiarse la boca y las manos después de comer tenemos preparadas unas toallitas húmedas en una jofaina. Esto también favorece una atmósfera relajada. Es la organización de la vida diaria y no la aplicación de medidas animadoras la que determina la relación con el niño.

El método de Emmi Pikler nos ayudó a encontrar nuestro propio camino. Su obra tiene una importancia incalculable. Quiero expresar mi agradecimiento, de una forma especial, a Anna Tardos, que me ayudó y animó a encontrar este camino. Ellas me enseñaron la forma de preservar la vivacidad de los niños y de alimentar su incansable impulso por descubrir . ■



# Los caracoles



**Esta experiencia es el fruto del trabajo en seminario de las tutoras de los grupos de dos años de unas escuelas públicas de Vizcaya: Uribarri, de Bilbao; Txomin Aresti, de Leioa; Birginetxe, de Bilbao. Las maestras fueron realizando actividades, recopilando, valorando, y dando a conocer este sencillo, pero interesante trabajo. No es fácil pensar, compartir, confrontar, discutir, decidir, elegir, y, además, hacerlo en grupo.**

Se tiende a pensar que en los grupos de 2 años sólo se pueden trabajar, principalmente, aspectos como la higiene, la autonomía personal, el lenguaje...

Nosotras somos cuatro maestras de grupos de 2 años de diferentes centros, que, tras realizar un curso de formación en el Centro Educación e Investigación Didáctico Ambiental (CEIDA) de Bilbao, hemos creado en el aula un rincón sobre los caracoles.

Con esta experiencia queremos demostrar que es posible llegar más allá de este primer estadio y a lo largo de este artículo señalaremos los diferentes aspectos trabajados.

## Y ...¿por qué los caracoles?

Dado el interés que tienen los niños y niñas de 2 años por los animales y, teniendo en cuenta que el caracol es un animal común, cercano y fácil de cuidar en la escuela, nos decidimos por él.

**Petri Alonso, Oihana Krutzaga, Edurne Pérez, Cristina Trigo**

Vimos, a su vez, que podría surgir una relación muy curiosa, ya que es una edad en la que se trabaja mucho el limpiarse los mocos y sonarse la nariz y el caracol es un animal muy representativo por la cantidad de mucosidad que desprende.

Por todo ello, decidimos llevar a cabo este proyecto para suscitar interés hacia los animales y fomentar la observación y cuidado hacia otros seres y objetos.

## El rincón

El punto de partida de nuestro proyecto fue un cuento cuyo protagonista es un caracol. Gracias a él empezaron a surgir las preguntas y comentarios acerca de este personaje.

ADOLFO: He cogido en el pueblo con el abuelo y comen hierba.

UNAI: Son malos. (Y ante la pregunta de «por qué», contestó que porque se comían las lechugas del huerto de su abuelo.)

AINHOA: Viven en su casa.

ADOLFO: «Caracol, miricol saca los cuernos y ponte al sol»

Al comprobar que las preguntas, comentarios... son muchos y variados, proponemos a los niños y niñas (mediante una nota enviada a las familias)



*Caracolario.*

traer materiales para ampliar los conocimientos que tenemos sobre este animal y poder elaborar un rincón sobre el caracol.

Este espacio lo ubicamos en un lugar tranquilo, donde se realizan las sesiones de gran grupo (cuentacuentos, canciones, poesía, momentos de charla,...) y la lectura. En un principio constaba de lo siguiente:

- Una mesa de baja altura, adecuada para esta edad, en la que colocaríamos «El Caracolario», para poder trabajar la observación directa y el cuidado de los caracoles.
- Una bandeja para guardar el material que traerían los niños y las niñas y el que nosotras aportaríamos (canciones, poemas, adivinanzas, fotos,...)
- Una cajita donde guardaríamos la comida de los caracoles y los utensilios para su cuidado.

- Una lista con los nombres de los niños y niñas para hacer los turnos en las actividades de alimentación y cuidado de los caracoles.

#### **Desarrollo**

He aquí las actividades que llevamos a cabo, divididas en tres grupos:

#### *Motivación*

(Cuentos, canciones, poemas,...)

Lo que más les atrajo fue la recogida de información.

El hecho de traer información de las casas, facilitada por las madres y padres, exponerla ante los amigos, para posteriormente formar un mural con ella, es algo, que, si no a todos, sí a la mayoría les entusiasmó y llenó de satisfacción.

También destacamos la utilización de diferentes recursos, como, por ejemplo, la enciclopedia.

De uno de los cuentos, *La carrera de caracoles*, también surgieron actividades atractivas, como la de realizar una carrera entre los caracoles, en la que, tanto las criaturas, como nosotras mismas, enseguida nos convertimos en fervientes hinchas y seguidores de los caracoles participantes.

*Un mural.*

*Observación*

Durante varios días llevamos a cabo las actividades previstas, fijándonos y descubriendo cosas sobre los caracoles.

Por ejemplo:

- las partes de un caracol
- qué alimentos puede comer (su repercusión en las cacas, ya que observamos que tras comer papel eran blancas)
- su apareamiento y la puesta de huevos

Todas estas cosas y muchas más, las aprendimos mediante la observación directa con lupa.

También los dibujamos, coloreamos, modelamos con plastilina, realizamos un sencillo caracol de cartulina,...

En el cuidado de los caracoles los niños y las niñas eran los principales responsables.

Cada día se nombraba a un responsable, que el día anterior habría llevado a casa un collar (con forma de caracol) para recordarle que tenía que traer comida para los caracoles (normalmente era lechuga y, en ocasiones, berza y pan). Ese día en el que era responsable, tendría que quitar los restos de comida que quedaran en «El Caracolario» (que, por cierto, normalmente no quedaba nada y así aprendimos que comen mucho) y echarles la nueva comida y un poco de agua para refrescarles



la tierra para que pudieran beber (aprendimos que si no les echábamos agua se escondían y se secaban por fuera).

*Actividades finales*

Una de estas actividades fue dar a conocer el trabajo realizado a toda la escuela y a las familias.

Para ello expusimos en la entrada de la escuela el mural que habíamos confeccionado en el espacio propio del grupo con la información aportada por los niños y niñas. De esa manera estuvo a la vista de todas las personas de la comunidad escolar.

Al mismo tiempo, confeccionamos un álbum donde recogimos el desarrollo de las actividades del proyecto. Este álbum fue viajando de casa en casa. En él, las madres y los padres fueron escribiendo anécdotas, comentarios, ideas,... de sus hijos e hijas al respecto.

Después, el álbum permaneció en el espacio propio del grupo el resto del curso, en el rincón de la biblioteca, como otro material más.



Dado que se aproximaba la Semana Santa y que no habría nadie en la escuela para cuidar a nuestros bichitos, propusimos a los niños y las niñas dejar los caracoles en libertad en una campa próxima a la escuela.

A nosotras nos resultaba bastante factible esta propuesta, pero algunos de los pequeños no lo consideraron igual. Para algunos y algunas era una triste despedida, de tal manera que lloraron cuando los llevamos a la campa y los dejamos en libertad.

### Valoración

Desde que iniciamos el proyecto los niños y las niñas recibieron favorablemente a los caracoles.

Aunque en un principio hubo respuestas de todo tipo —niñas que sostenían a los caracoles en la mano como algo conocido, mientras que a otros les daba *repelús* y se asustaban. Si bien, con el tiempo, todos y todas fueron acostumbrándose.

Todos los pequeños se encontraron muy a gusto con las actividades: enseñando el material traído de casa, escuchando cuentos y canciones, trabajando en el rincón de plástica, sacando el mural al vestíbulo de la escuela, llevando el álbum a casa, cuidando los caracoles,...

Nos dimos cuenta de que en la puesta en libertad de los caracoles no fuimos conscientes de los sentimientos de apego que surgen en las criaturas de esta edad. El porqué, la despedida, los sentimientos hacia los caracoles,... fue más importante para ellos y ellas que para nosotras. En ese momento tuvimos que reflexionar sobre nuestro diseño de programación. En muchas ocasiones pensamos, diseñamos, nos esforzamos por ellos y ellas, pero... nos olvidamos de ellos y de ellas. Es como si, en el camino, poco a poco, se nos descarriara la mirada sólo hacia la actividad y no mirásemos a los ojos de los niños y las niñas. Bueno, también aprendemos cuando nos equivocamos.

Por otra parte, hacemos una valoración positiva de los materiales utilizados, como, por ejemplo, la enciclopedia. Tenemos que subrayar el interés, actitud y el respeto con que la miraban, pasaban las páginas, leían,...





# Maestras y maestros utilizan la red

## para llenar de diversidad sus tareas educativas

**Las «buenas ideas» de 2005 girarán en torno a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), tanto desde el punto de vista de presentar recursos de referencia, como del contraste de maneras de trabajar alternativas a la mecánica dominante en el mercado.**

La tarea educativa, desde hace unos años, se ha ido viendo reforzada con la elaboración de gran cantidad de materiales, que pensados a partir de la diversidad que llena nuestras escuelas, favorecen el enriquecimiento de nuestro trabajo.

Sería difícil desgranar el mejor modelo de aplicación de las experiencias y actividades del conjunto de escuelas, que, inmersas en la utilización de las nuevas tecnologías, han contagiado su entusiasmo a partir de la comunicación y difusión de sus actividades.

La red nos da la posibilidad de acceder libremente a diferentes y casi ilimitadas propuestas educativas, que podemos utilizar, modificar y volver a compartir. Esto genera un ciclo de comunicación y trabajo colectivo que, bien utilizado, es de gran utilidad, tanto en el plano personal como profesional.

En los últimos años todos y todas hemos sido y somos testigos del gran desarrollo y la gran difusión que las tecnologías de la información y la comunicación han tenido y tienen en las sociedades desarrolladas. El sistema educativo, como pieza fundamental de la sociedad, debe hacer uso de estas herramientas y potenciar su utilización. Todos los miembros de la comunidad educativa habrían de aprovechar las ventajas que estas tecnologías ofrecen. Concretamente, y para las maestras y los maestros, podríamos comenzar por dar un vistazo a las siguientes páginas web:

### Grupo de Informática de Rosa Sensat

- Edu365.com [en línea], Departamento de Educación, Barcelona. URL <<http://www.edu365.com>>
- Grupo de Trabajo Cooperativo. El Patinete [en línea]. URL <<http://www.patinet.org>>
- Escuela de Educación Infantil «Peña Careses»; Rincón del Ordenador [en línea], Educástur, Consejería de Educación y Ciencia del Gobierno del Principado de Asturias, 2000-2003. URL <<http://www.educastur.princast.es/cp/penacare/material.htm>>
- Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa [en línea], Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid. URL <<http://www.cnice.mecd.es/>>
- Cols, Carme y Fernández, Pitu. El Safareig [en línea], Red Telemática Educativa de Catalunya, Barcelona 2000. URL en castellano y catalán: <<http://www.xtec.es/~jfernanaq/>> <<http://www.xtec.es/~ccols/>>



# Títeres de palo

## Infancia

Nos acercamos a una vieja forma cultural: el teatro y los títeres, o, mejor dicho, el teatro de títeres.

Las niñas y los niños del siglo XXI, los de las nuevas tecnologías, quedan fascinados ante el títere, ese muñeco que de repente toma vida y convida al diálogo.

Para empezar, presentamos un clásico innovador: el títere de palo. Su estructura simple permite crear múltiples formas de dar vida a los personajes.

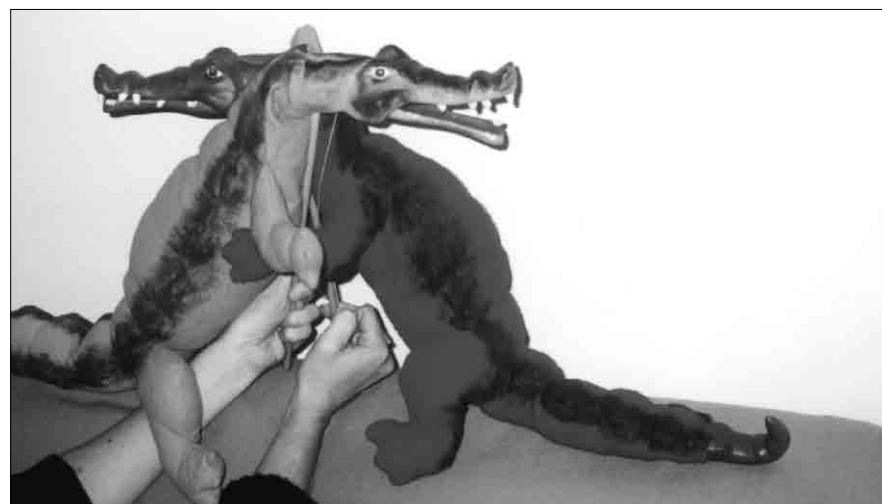
Un grupo de gente animado con un solo palo, un dragón o un cocodrilo con los palos que dan

vida a su largo cuerpo, personajes cuya cabeza se estira y se encoge, todos ellos participan de este juego de movimientos mágicos.

Tanto las niñas y los niños de pocos meses como los mayores de parvulario se sienten atraídos por estos muñecos animados.

Con ellos pueden imaginar mil situaciones o historias.

También a los adultos, nos atrae la magia de los títeres. Por todo ello os invitamos a poner en práctica el teatro de títeres, y a que nos expliquéis vuestras experiencias en este campo.



# La pareja educativa

## Una visión práctica

**En este artículo intentamos explicar el proceso de cómo pasamos del trabajo individual y aislado de las maestras al trabajo cooperativo y posteriormente, el salto al trabajo por parejas educativas. Dado que este proceso de cambio nace en el seno del claustro, contaremos nuestra experiencia desde dos niveles, primero a nivel de centro y luego, aunque parezca que volvamos atrás en el tiempo, a nivel de educación infantil, de forma más concreta y personalizada.**

La Escuela Pública Francesc d'Albranca es una pequeña escuela de Educación Infantil y Primaria que se encuentra en el céntrico pueblo de Es Migjorn Gran, en Menorca. Es una escuela que acoge un centenar de niños y niñas de 3 a 12 años. La lengua vehicular es el catalán. El claustro lo formamos 12 maestras y 1 maestro —4 de Educación Infantil, 6 de Educación Primaria y 3 especialistas (Educación Musical, Educación Física y Filología Inglesa). Además, compartimos con otra escuela la maestra de Pedagogía Terapéutica y la de Audición y Lenguaje. La plantilla es mayoritariamente definitiva en el centro: un 77%. La media de edad del claustro es de 35 años y la de permanencia del profesorado en el centro es actualmente de 6 años. La tónica de nuestra escuela es que los ratios sean muy bajas. Actualmente, en Educación Infantil, hay una media de 10 alumnos por aula y aumenta ligeramente en Educación Primaria.

Desde siempre, la escuela ha ido tejiendo una trayectoria de formación permanente que ha repercutido directamente en la práctica en la escuela y también en la identidad del propio proyecto educativo.

**Raquel Coll, M.<sup>a</sup> Cristina Moll**

Los procesos de cambio e innovación se han ido sucediendo a lo largo de estos años. Algunas empezamos a trabajar a partir de proyectos de trabajo, luego introducimos el enfoque comunicativo de la lengua, y posteriormente conocimos la concepción cultural de las matemáticas.

Todo este proceso de aprendizaje de las maestras fue desencadenando, a lo largo de los años, importantes decisiones en el centro. Así dejamos de comprar los libros de texto para cada asignatura y para cada niño o niña e introducimos nuevos recursos. Comenzamos a organizar el espacio del grupo por rincones, trabajamos con nuevas tecnologías, implicamos más a las familias en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas, desarrollamos estrategias de escucha de los pequeños y diversos proyectos de centro.

Estas decisiones fueron dibujando una escuela inconformista, comprometida con la educación, y con el único fin de buscar situaciones educativas que facilitaran la construcción de historias de conocimiento de los niños y las niñas.

Desde las diferentes actividades de formación en el centro y las propias de cada maestra o maestro fuera de este ámbito, fuimos construyendo un proyecto curricular bastante peculiar, complejo y variado, donde cada ciclo educativo lo llevaba a la práctica de la forma y en la medida que considerara oportuno y posible según sus condicionantes, peculiaridades o posibilidades.

En este camino de reflexión permanente, el curso 1999-2000 iniciamos un «Seminario para la revisión de la práctica educativa» de dos cursos de

*Rincón de la caja de luz:*

duración en el que participamos todos los miembros del claustro ayudados por una asesora de formación permanente del CEP. El objetivo consistió en observar, analizar y documentar cómo trabajábamos con los niños y niñas en el grupo.

A medida que fuimos dedicando tiempo a reflexionar juntos nos surgieron las siguientes cuestiones que son pertinentes con el tema de la pareja educativa.

Veamos y valoremos algunas, teniendo en cuenta la actualidad de nuestro trabajo:

- El tutor, la tutora, trabajaba de forma aislada. Había poca comunicación entre los maestros y teníamos necesidad de compartir experiencias, emociones, dudas, alegrías, inseguridades, propuestas, en realidad queríamos aprender unos de otros.
- Teníamos grupos muy reducidos y además eran muy homogéneos en cuanto a la edad. Los niños tenían dificultades para aprender a valorar la diversidad y la complejidad en las personas y la relación entre ellas.

Entonces, por un lado, pensamos que nos hacía falta crear espacios de comunicación en cada ciclo para contarnos las experiencias de cada grupo, ayudarnos a entenderlas y mejorarlas. Y, por otro, que si los grupos aumentaban, podría haber más riqueza en las relaciones, podría



haber una redistribución de los roles, la posibilidad de establecer vínculos nuevos de amistad, liderazgos diferentes, más necesidad de aprender a compartir (material, espacios, atención del adulto, etc.). De esta forma aprenderían a valorar más las diferencias, se aprendería de y con los demás. Los niños y niñas podrían ser más solidarios y cooperativos porque a lo largo del día tendrían muchas más ocasiones para encontrarse en situaciones que favorecieran la reflexión sobre este tema.

Luego, tomamos dos decisiones importantes: las maestras íbamos a trabajar más juntas, «en directo», compartiendo el diseño de la propuesta, la preparación de material, la ejecución. Por otro lado, la decisión de unir a los niños y niñas de los dos grupos del ciclo educativo en estas actividades puntuales.



Así, nos encontramos dos grupos de diferentes edades, correlativas, en un único espacio, con una propuesta y con dos maestras. Las diferencias de desarrollo y conocimientos, habilidades, intereses, estrategias de relación y aprendizaje eran mucho más presentes, lo cual enriquecía las experiencias del grupo en todos los sentidos. Era el inicio del trabajo cooperativo entre maestros y también, era el modelo de relación y trabajo para los niños y niñas.

Poco a poco, estos cambios nos permitieron darnos cuenta de algunos valores importantes:

- Podíamos ofertar a los niños y niñas diversas formas de agrupamientos: gran grupo (más de 8), pequeño grupo (entre 5 y 8) o trabajo individual.
- Diversificábamos las funciones y los roles de las educadoras: dinamizar el grupo, documentar, elaborar y diseñar material, observar, etc. Al mismo tiempo descubríamos estrategias de intervención alternativas.
- Aprendíamos a buscar formas de evaluación alternativas dado que las estrategias educativas también lo eran: la observación, la autoevaluación, la triangulación, etc.
- Iniciábamos procesos de documentación de las experiencias del grupo para entender y explicar cómo trabajamos, contárselo a las familias y a las maestras interinas que llegaban al centro.
- Pensábamos que podríamos sacar más provecho de los recursos de la escuela: los espacios comunes, los espacios propios de cada grupo, los materiales, los horarios de los maestros...

Hablábamos de trabajo cooperativo y sin saberlo, era el auspicio de la pareja educativa.

A partir de ese momento empezamos a replantearnos la distribución de los horarios y las funciones de los maestros y maestras, cómo teníamos los grupos organizados, cómo utilizábamos los recursos materiales y económicos de los que disponíamos,...

De esta manera, en la continuación del seminario, en 2001-2002, fuimos barajando algunas propuestas de cambio de organización de los grupos para el próximo curso para dar respuesta a algunas de las reflexiones hechas anteriormente. Las alternativas eran muchas y complejas.



La ilusión estaba presente y lo difícil era conjugar todas las posibilidades con coherencia.

Tomar la decisión, como centro, no fue nada fácil.

Por un lado, algunas teníamos mucha ilusión de dar el paso adelante y organizarnos en parejas educativas y, por lo tanto, juntar también los dos grupos de cada ciclo educativo. Y experimentarlo con toda libertad. Y aprender.

También había la sensación de inseguridad, el miedo a lo desconocido. Aunque todos nos conociéramos bien, nos preguntábamos: ¿Cómo nos llevaríamos con la pareja? ¿Cómo resolveríamos los momentos críticos? ¿Seríamos capaces de negociar tantas cosas importantes del día a día y durante todo el curso?

Y también había las familias. Queríamos explicárselo bien pero todavía no sabíamos el resultado. ¿Cómo reaccionarían? ¿Cómo lo entenderían? ¿Qué sensaciones les suscitaría esta decisión de centro? ¿Sería una ocasión para compartir temas educativos, o se quedaría en comentarios de calle?

En realidad, confiábamos en nuestras posibilidades y en saber encontrar las maneras adecuadas para trabajar juntos. En aprovechar al máximo la experiencia. En saber estar muy atentas a todo lo que sucediera y hablarlo. Y, sobre todo, en disfrutar de la experiencia.

Era todo un reto para nosotras que, hasta ese momento, solíamos tener casi todo controlado. Esta vez era cuestión de probar y ver.

Entonces decidimos, en el ámbito de centro, que para el curso 2002-2003, nos organizaríamos en parejas educativas. Habíamos oído hablar de esta forma de trabajar aunque tampoco la conocíamos mucho.

En todo caso, quisimos adaptar esta posibilidad a nuestras conveniencias y necesidades.

Y, además, cada ciclo podía establecer en qué grado quería adoptar esta forma de organización.

Entendemos que trabajar en pareja educativa significa que dos maestras, maestros, comparten, con el mismo grado de responsabilidad y poder de decisión, la gestión del grupo de niños. Lo cual, significa unir y trabajar con dos grupos, en este caso de dos edades diferentes.

De esta forma, en el curso 2002-2003, la escuela se organizó de la siguiente manera:

- En Educación Infantil se formó un grupo con los niños y niñas de 4 y 5 años con las dos tutoras. Éstos compartieron los espacios propios de cada grupo, que se unieron en uno mucho más amplio. Realizaron conjuntamente los proyectos de trabajo, juegos, actividades por rincones. Nos quedaba pendiente la relación con el grupo de 3 años y su maestra.
- En el primer ciclo de primaria se formó un grupo con los niños y niñas de 1º y 2º con las dos tutoras. Se constituyeron como un solo grupo, a tiempo completo.
- En el segundo ciclo de primaria, se formó un grupo con los niños y niñas de 3º y 4º con las dos tutoras, compartieron los proyectos de trabajo, la Educación Artística, los juegos matemáticos. El resto de horario, cada grupo permaneció en su espacio con su maestra.
- En el tercer ciclo de primaria, los dos grupos decidieron trabajar por separado con sus respectivas educadoras, aunque compartieron algunas actividades puntuales.

Éramos conscientes de la dimensión del cambio organizativo. Por ello, decidimos llevar a cabo un proyecto de investigación para el seguimiento de esta experiencia y, al mismo tiempo, organizamos una primera reunión informativa con las familias de la escuela y varias reuniones de seguimiento para cada grupo de padres y madres a lo largo del curso.

### La pareja educativa en el ciclo de Educación Infantil 3-6

Ahora volvemos un poco atrás en el tiempo para tratar de esclarecer y explicar nuestra historia.

Nos conocimos en la escuela, hace siete años. Una ya llevaba un año en la escuela, para la otra era el primer destino. Teníamos poca experiencia. Congeniamos y nos ayudamos mucho. Pero cada una desde su grupo, sus descubrimientos, sus inseguridades, sus ilusiones o sus tanteos.

Poco a poco, intentamos hacer alguna actividad puntual juntas con los dos grupos: talleres de expresión artística, excursiones. También trabajamos con la otra maestra y la maestra de apoyo del ciclo.

De esta forma nos dimos cuenta de que, a la hora de pensar las propuestas, salían muchas más ideas, las podíamos desarrollar mejor, porque,

éramos dos cabezas, cuatro manos, cuatro ojos y en realidad, mucho más.

Poco a poco, vimos que trabajar así nos daba seguridad y nos resultaba mucho más gratificante, porque lo podíamos compartir. Era mucho más fácil documentar las actividades: recoger las conversaciones de los niños y las niñas en la asamblea, hacer fotos, grabar en vídeo. Nos podíamos repartir los trabajos de preparación, podíamos comentar los sucesos del grupo porque las dos los habíamos vivido. Y los pequeños funcionaban bien juntos.

Veían que nosotras éramos diferentes, pero que compartíamos valores a la hora de estar y trabajar con ellos. Acudían y nos respetaban tanto a la una como a la otra.

Curso tras curso, compartiendo algunas actividades, afianzábamos lo que al cabo de seis años se convirtió en la pareja educativa en Educación Infantil.

Decidir trabajar en pareja nos llevó a poner algunos temas sobre la mesa:

- Cómo entendíamos la *relación de tutora-grupo-familias* de los pequeños.
- Cómo nos gustaría *organizar el contexto* (cómo organizaríamos el tiempo, cómo queríamos distribuir los espacios, qué rutinas íbamos a establecer, qué tipo de actividades haríamos, qué ambiente deseábamos crear, etc.)
- Qué tiempo tendríamos semanalmente para coordinarnos, para organizar el contexto y las actividades (el proyecto de trabajo y los rincones) en definitiva, para hablar y contrastar opiniones, ideas, propuestas.
- Cómo informaríamos a las familias de nuestro grupo.
- Cómo llevaríamos a cabo el seguimiento de la experiencia de la pareja educativa a lo largo del curso.

Estas conversaciones iniciales supusieron conocernos mejor, tanto a nivel personal como profesional. Darnos cuenta de las inseguridades, de las cualidades y limitaciones de la una y de la otra; de cómo podíamos sacar más partido de ellas, tanto en el trabajo con los niños, como en el trabajo de preparación. Inevitablemente, surgió un continuo discutir creativo sobre temas pedagógicos, organizativos, estéticos, éticos.



Esto fue muy importante para nosotras porque significaba una forma de avanzar en nuestros conocimientos e ideas. Y, a nivel personal, supuso aprender a escucharnos, a negociar, a ceder, a intentar buscar en todas las decisiones la máxima calidad.

Empezó el curso 2002-2003 y, tal como habíamos decidido, trabajamos en pareja educativa.

Éramos ocho niños de 5 años y ocho de 4 años en un espacio de sesenta metros cuadrados, en realidad dos aulas con un amplio portal en el tabique que las separaba inicialmente. Dos maestras. Y dieciséis familias. Todos a la expectativa de cómo se desarrollaría esta experiencia. Nosotras muy conscientes de la responsabilidad que asumíamos: la de aprender.

Los primeros días observamos que, lógicamente y por referencia al año anterior, cada grupo se dirigía más a su tutora, y que pocos niños y niñas se mezclaban en los rincones, espontáneamente, con los del otro grupo. Parecían seguir, de momento, la misma dinámica del año anterior,



la que conocían, la que había sido habitual hasta el momento. La relación con su maestra, con sus compañeros, con sus espacios, etc.

En ese momento, pusimos en práctica diversas estrategias para romper esos moldes:

- Empezamos un proyecto de trabajo juntos, en que las asambleas eran con todo el grupo y las propuestas eran para los pequeños grupos de edades mezcladas. Tener un proyecto nos ayudó a cohesionar el grupo.
- Formamos grupos de trabajo en los que hubiera niños y niñas de las dos edades.
- Fuimos alternando el trabajo de cada pequeño grupo con una y otra maestra.

Poco a poco surgieron parejas de juego entre niños y niñas de las dos edades, amistades nuevas. Niños que eran líderes muy potentes el año

anterior tenían otro papel en este grupo y niños que se relacionaban menos encontraban afinidades con otros compañeros.

La dinámica empezó a rodar por sí misma. Las expectativas se convertían en realidades, las familias empezaban a entender y a compartir con nosotras la manera en que trabajábamos y cómo lo vivían los niños y niñas. Era una nueva realidad para todos: las maestras, los pequeños y las familias.

Entre nosotras el trabajo era cada vez más ágil y más fructífero. Nos repartíamos las responsabilidades después de haberlas acordado. Aprendimos a valorar la información que recogíamos de las observaciones de los pequeños, de las actividades, de nuestra manera de intervenir, de la organización del contexto. Posteriormente, toda esta información nos ayudó a reconducir nuestra propuesta educativa y, sobre todo, a disponer de un material de valor incalculable para enseñar a las familias: qué hacían los niños y cómo trabajábamos. De esta forma, padres y madres podían expresarnos sus opiniones, y, al mismo tiempo, ayudarnos a entender la experiencia desde su perspectiva, a iniciar un diálogo sobre temas de interés para todos.

A lo largo del curso aprendimos a agilizar las reuniones de coordinación, a diversificar nuestras funciones, a valorar democráticamente la diversidad de opiniones y de ideas.

Fue un proceso muy interesante que satisfizo nuestras expectativas sobre las posibilidades de trabajar en pareja educativa.

Las situaciones educativas poco a poco iban cambiando, las conversaciones eran mucho más ricas y profundas, porque éramos más, había muchas más aportaciones, más diversas y que suscitaban más conflictos cognitivos, y, además, interveníamos las dos. Y, en ocasiones, una de las dos, de forma alternada, recogía las conversaciones para trabajarlas posteriormente. Podíamos trabajar con uno o dos niños, sin preocuparnos del resto porque se encargaba la otra. Podíamos hacer muchas más actividades de experimentación, ya que era mucho más fácil llevarlas a cabo, por ejemplo: sembrar las espinacas en el huerto y, al recolectarlas, hacer una empanada para desayunar; tener un rincón de barro, pintura, construcciones o inventos con materiales de reciclaje, o un rincón con una cámara de vídeo y un televisor para poder ver la grabación del ensayo general de una obra de teatro antes de hacerla para los demás niños y



**Fragmento de una observación de grupo***Miércoles, 26 de noviembre 2003*

- 9h. Primera actividad de la mañana.
- 16 niños y niñas de 4 y 5 años.
- Dos educadoras: una para dinamizar la conversación y la otra para recoger las aportaciones de los pequeños en audio y las notas respecto a la dinámica entre las dos educadoras. Estamos sentadas una enfrente de la otra. Para podernos ver bien. Los niños y niñas alrededor, enfrente de la pantalla.
- Duración: 53 minutos.
- Contexto: Esta actividad consiste en presentar unas transparencias al gran grupo que corresponden a un cuento popular inglés: *The very hungry caterpillar*. No lo han visto nunca y se van inventando la historia entre todos. No es una actividad aislada, sino que forma parte de un proyecto de trabajo más amplio y que se inicia con esta propuesta.
- Resumen: A raíz de la transparencia de la oruga que acaba de salir del huevo y el sol que sale (sólo vemos medio sol) se inicia una discusión sobre el tema de la gravedad. Por otra parte, observamos que, entre nosotras, aunque tengamos funciones muy bien definidas a priori, aportamos ideas para dinamizar la conversación y sacar el mayor partido a la discusión de grupo. Hay mucha complicidad entre las dos. Utilizamos las palabras, las miradas y los gestos para entendernos.

LLUÍS: Es cuando se va. [Raquel y yo nos miramos con cara de sorpresa. Intuimos que es una aportación muy interesante, que puede dar mucho juego. Asentimos con la cabeza y así decidimos que vale la pena desviarnos del tema inicial (el cuento) para provocar una situación de discusión en el grupo.]

RAQUEL: O que sale.

LLUÍS : ¡Ah! También. Pero parece que se cae, se va y mañana vuelve.

RAQUEL: ¿ Pero se cae de verdad?

GRUPO: ¡¡¡No!!!

RAQUEL : ¿Y por qué no se cae el sol? [Yo guiño el ojo a Raquel queriendo decir que ha dado en el clavo, que siga por ese camino, a ver qué sale.]

LLUÍS : Nosotros tenemos un imán que nos engancha abajo. [Nos miramos alucinadas con la respuesta de Lluís, esta conversación promete mucho. Nos reímos, estamos emocionadas y con la cara lo vemos. Nos concentramos y seguimos «rizando el rizo».]

RAQUEL: ¿Un imán?

LLUÍS: Sí... [Raquel se queda callada, esperando la reacción de algún niño o niña. Nadie

dice nada. Yo tengo una idea, hago una señal a Raquel y pido la palabra.]

LLUÍS: No... pero en la Luna, pueden quedarse arriba sin caerse. Es como si volaran, hacia aquí, hacia allá y no se caen nunca. Allí no hay imán.

FRANCESS: [Sale en medio del corro, da un salto e intenta aguantarse en el aire] ¡Ah! ¡No puedo!

MIQUEL: [Miquel hace lo mismo que Francesc] ¡Ah! ¡No puedo!

LLUÍS : Es como si tuvieramos un imán debajo de los zapatos. [Raquel y yo nos hacemos una mueca queriendo decir que este niño sabe mucho de este tema. Nos entendemos.]

RAQUEL: ¿Debajo de los zapatos? Pero yo cuando voy a la playa o me ducho me quito los zapatos e igualmente me caigo.

LLUÍS: Sí, sí... —dice pensativo.

RAQUEL: ¿Qué pasa entonces?

LLUÍS: Pues que lo tenemos debajo de los pies, ¡claro! [Yo pongo mi dedo índice en la sien, queriendo decirle a Raquel que Lluís piensa mucho, que no se acaba las ideas, ¡fantástico! Pero tenemos que sacar más partido a esta ocasión. Y le hago una señal hacia el resto del grupo, porque hace rato que no ha participado nadie más en la conversación. Raquel asiente con la cabeza y lanza una pregunta al grupo.]

RAQUEL: ¿Sabéis que cuando los nadadores se tiran de un trapolín, a veces, hacen muchas volteretas y luego caen de pie o de...?

GRUPO: ¡Cabeza!

LLUÍS: ¡¡En la cabeza!!!... [Yo con la mano pido la palabra al grupo. Raquel me hace señal de alivio, se nos acaban las ideas. Yo tengo ganas de intervenir, de participar en la conversación. Raquel se alegra de mi iniciativa, se merece un descanso.]

CRIS: A mí me gusta dar saltos en la cama elástica. A veces caigo de culo, de lado... Entonces, ¿dónde tengo el imán?

LLUÍS: Tenemos imán por todo el cuerpo. Así, donde nos caemos, allí se pone.

CRIS: ¿Lo tenemos por todo el cuerpo?

GRUPO: ¡Sí!

RAQUEL: Pero, ¿sabéis que los imanes siempre van de dos en dos? [Durante unos instantes nadie dice nada. Yo, con el pulgar hacia arriba y riéndome le comunico a Raquel que ha sido una buena pregunta.]

MAITE: ¡Los imanes de la nevera!

GRUPO: ¡Ah, sí! [Los pequeños están muy cansados. Nos miramos y con una señal con la mano decidimos cortar la conversación y dejar la actividad para mañana. Estamos exhaustos.]

niñas de la escuela o las familias. Y nosotras, poder acudir a los focos de emoción cotidianos, con una cámara o una libreta de notas tranquilamente y con los cinco sentidos en ese trabajo.

Las actividades eran cada vez más abiertas, con más posibilidades de aprendizaje para todos los pequeños del grupo. Mucho más adecuadas a sus historias, porque teníamos mucha más información sobre lo que pasaba. Y, sobre todo, nosotras nos encontrábamos más relajadas, más confiadas en el éxito de las actividades y propuestas que hacíamos, porque sabíamos que todos estábamos aprendiendo mucho, que el hecho de probar no era perjudicial para nadie. Nos demostrábamos que en ese camino del descubrir surgían cantidad de emociones, ideas, reflexiones escondidas, que nos hacían crecer como personas y como maestras.

### Algunas consideraciones sobre la experiencia

A modo de conclusión cabe destacar que algunas consideraciones importantes:

- Esta experiencia que hemos explicado *responde a las características de nuestra escuela* y sabemos que el hecho de tener pocos niños y niñas nos ayudó mucho a iniciar esta experiencia. Con todo, creemos en las ventajas de esta forma de trabajar y pensamos que vale la pena hacer el esfuerzo, ya que repercute directamente en la calidad del día a día, para todos. Y lo interesante es que cada colectivo – grupo, ciclo o centro– pueda llevarla a cabo partiendo de sus propias circunstancias, lo que hará que sea un proceso de aprendizaje y de innovación original.
- Supone una *alternativa organizativa a las directrices de nuestro sistema educativo*. Por ello, es importante que sea una decisión de centro ya que, la experiencia cobra valor si es una decisión consensuada y asumida entre todos. Mantenemos una actitud de respeto y flexibilidad con las personas nuevas en el centro, porque creemos que se llegan a valorar mucho más las ventajas de trabajar en parejas desde el conocimiento, el ejemplo y la experiencia. Puede parecer una fórmula «mágica», y lo es, pero se hace real y cercana cuando la llevamos a cabo y la vivimos juntos.

- Ha sido muy positivo, de momento, dejar que *cada ciclo o cada pareja tenga el derecho a elegir* en qué intensidad creen conveniente trabajar en pareja, ya que es una manera de respetarnos de acuerdo con nuestras circunstancias personales, profesionales y del ciclo. Ha sido un buen punto de partida, ya que abre las posibilidades y no supone imposiciones para los maestros.
- Compartir la gestión del grupo dos maestras supone, tanto profesional como personalmente, un *continuo aprendizaje*, un proceso de cambio y mejora. Es un reto al inconformismo.
- Creemos que, en un principio, *puede verse favorecido si se conocen* y establecen empatía y afinidad. De esta forma, creemos que es mucho más potente. Ayuda a superar situaciones de conflicto, decepción, inseguridad, ya que hay una base de confianza mutua. Pero, posiblemente, estas parejas deban cambiar cada cierto tiempo para no acomodarse y perder la riqueza de las diferencias de cada persona, que es lo que en realidad da valor a la experiencia de trabajar dos maestras juntas.
- La idea de compartir la gestión del grupo *requiere mucho tiempo para hablar*, preparar las propuestas, organizar el contexto, contrastar las opiniones y las ideas. Es necesario facilitar espacios y estrategias para comunicarnos. Éste es un factor decisivo en el éxito de la experiencia.

A día de hoy, en el curso 2003-2004, la pareja sigue. El centro sigue en la misma línea organizativa que el año anterior. Ha habido algunos cambios en las parejas, dada la movilidad de los maestros. Algunas parejas siguen igual, otras han disminuido las horas de trabajo conjunto y otras lo han aumentado.

Es una experiencia interesante para la mayoría del claustro y será necesario ver cómo se va afianzando como una peculiaridad de nuestra escuela.

Ahora nos queda pendiente darla a conocer a la comunidad educativa, para así poder ayudar y contagiar a otros centros que necesiten posibilidades y alternativas para continuar aprendiendo en su labor, desde una perspectiva de cambio e innovación, deseando lo inalcanzable: *la máxima calidad en la educación*. ■

# Las flores



## Una experiencia

### Contextualización

Las niñas y los niños de educación infantil muestran constantemente su ansia de conocer. Este deseo de conocimiento se concreta en el interés por tocar, experimentar, preguntar... tanto sobre su realidad inmediata, como sobre lo que acontece en otros momentos y lugares de los que recibe constante información a través de los distintos medios.

El entorno natural es un recurso y un tema sobre el que trabajar desde los valores medioambientales hasta los conocimientos específicos del ámbito físico y social.

Cuando el trabajo se lleva a cabo de forma vivencial, partiendo de las propuestas surgidas en el grupo de niños y niñas, utilizando las nuevas tecnologías con una función informativa para otros niños y niñas, es decir, con un *para qué*, y siendo el protagonista de su aprendizaje cada uno de los pequeños que componen el grupo, el éxito de la propuesta educativa puede decirse que está asegurado. La experiencia que a continuación se relata se ha desarrollado en la escuela pública Urregarai de Aulesti (Bizkaia), con niños y niñas de 3 años.

**La presente experiencia demuestra que los niños y las niñas de tres años son capaces de realizar un trabajo de investigación en el medio natural. Además del trabajo de campo, han sido elementos destacados de la experiencia: la posibilidad de interactuar con los otros, la documentación bibliográfica y el uso de las nuevas tecnologías.**

### Irene Urriolabeitia, Karmele Totorikaguena

Nuestro centro está situado en un pequeño municipio de entorno rural que cuenta con una gran riqueza en el campo medioambiental.

Por ello, a lo largo del curso, surgen en los grupos propuestas como: «recogemos frutos de otoño», «limpiamos el río»,...

Por otra parte, los maestros y maestras del centro, desde Infantil hasta el último curso de Primaria, somos conscientes de la necesidad de la alfabetización en el lenguaje de las nuevas tecnologías. La propuesta que explicamos recoge su uso y aplicabilidad para el desarrollo del proyecto.

Hay que señalar que esta experiencia es fruto de un planteamiento que ha ido emergiendo. Se ha ido concretando y desarrollando según iban surgiendo intereses y propuestas desde el grupo, de entre los propios niños y niñas.

### Desarrollo del proyecto

#### Cómo surgió

Durante la actividad diaria, con el grupo de 3 años, dedicada al intercambio de experiencias, información, planificación del trabajo, etc., surgió un comentario sobre las flores.

A continuación se inició una conversación en la que los niños y niñas aseguraban que «había muchas flores».

## con niños y niñas de 3 años

En ese momento intervino la maestra preguntándoles si sabían por qué había tantas flores, a lo que una niña respondió que «porque era primavera y en primavera todo se llenaba de flores».

Ante estas afirmaciones, la maestra propuso una salida para recoger algunas flores y la idea fue aceptada con gran entusiasmo.

Se concretó una fecha. La salida tendría lugar el jueves por la tarde. Para recordarlo se anotó en el calendario que había en el espacio propio del grupo.

Los días previos a la salida se dedicaron a la planificación y a tomar acuerdos: «sólo recogeremos las necesarias para el álbum de la biblioteca del grupo y una muestra para cada uno de nosotros». Esta decisión se tomó a raíz de una cuestión planteada en la comunicación diaria. La duda fue que si se cogían muchas flores de fresas silvestres, éstas no nos darían fruto.

En consonancia con el tema y como motivación, la maestra contó un cuento relacionado con la primavera «Tulipan Txikia» (El pequeño Tulipán).

A partir del cuento, se trabajó el proceso de crecimiento de las flores y la necesidad que tienen de los diferentes elementos (agua, luz,...).

Además, este cuento, de estructura repetitiva, se consideró muy apropiado para trabajar la comunicación oral, y se aprovechó también para hacer una obra de teatro.

*Una página  
del álbum de las flores.*

NAZARENOA

LORE LILA ETA USAT  
ONEKOA DA.  
EUSKAL HERRIAN ASKO  
DAUDE ETA ERREKA  
ONDOAN ATERATZEN  
DA.





**Secuenciación del proyecto***La salida*

El día de la salida, después de recordar lo acordado los días anteriores, todo el grupo salió a recoger flores. Al finalizar la excursión volvimos a la escuela y comenzamos a clasificarlas. ¡Recogimos nueve especies diferentes!

*Identificación y conservación de las flores*

Posteriormente pasamos a identificar las flores recogidas:

- ¿Sabemos cómo se llaman estas flores?
- Ésta es la flor de la fresa.
- Y ésta, la txibirita.
- A ésta la llaman mea camas.
- ¿Y las otras?
- No sabemos
- ¿Qué podemos hacer para saber sus nombres?
- Mirar en los libros de flores.

Después de esta conversación, bajamos a la biblioteca de la escuela y elegimos los siguientes libros: *E. H. loreak I,II,III*, de la editorial Kriselu, y *Guía de las flores de Europa*, de la editorial Omega.

Nuevamente en el espacio propio del grupo, nos dedicamos a identificar las flores que eran desconocidas y verificar las que ya conocían.

- Mirad, éste es el mea camas.
- Sí
- Pero en el libro la llama «Txikori belarra» (diente de león), ¿cómo la llamaremos?
- Como dice el libro, porque el libro sabe más.

Hay que reconocer que la labor de identificación de las flores resultó ser una tarea muy difícil. Hay gran cantidad de especies que son muy similares;

pero, poco a poco, dimos por terminado el trabajo de una manera satisfactoria para todos.

Con el fin de que las flores quedaran secas y prensadas, las pusimos una a una entre hojas de periódico, y después les colocamos un peso encima.

*Recopilación de la información e introducción de datos en el ordenador*

Mientras que las flores se iban secando, fuimos recogiendo información de cada una de las especies. La información más importante, la decidimos entre todos y todas. La maestra iba anotando la información en un mural siguiendo las indicaciones de los pequeños.





A la hora de escribirlo, la tutora consultó a los niños y niñas del tercer ciclo si estarían dispuestos a colaborar y ayudar a los más pequeños a introducir los datos en el ordenador. Este tipo de propuesta no es nueva en el centro, porque para potenciar la lectura ya se realiza la experiencia de «Padrinos de lectura»; esto es, los niños y niñas del tercer ciclo comparten momentos de lectura, como tutores, con niños y niñas de 4 y 5 años. Por lo tanto, el planteamiento fue similar, aunque en esta ocasión unido a la escritura.

Para introducir los datos en el ordenador, utilizamos el programa Power Point, con un formato que preveía el nombre de la flor, un cuadro para pegar la flor secada y otro para anotar las características de la flor.

#### *Otro formato*

Después de que todos los niños y niñas, tutelados por los mayores, hubieron escrito las características de la flor en el ordenador, se hizo una reunión para decidir la forma de continuar con el trabajo.

Ésta fue la planificación:

- Elegir la portada
- Pegar las flores en el casillero correspondiente
- La firma de todos y todas como autores.

Todo fue funcionando bien hasta que llegó el momento de sacar las flores de los periódicos. Habían estado muy húmedas, por lo que la mayoría se estropeó.

Al final, conseguimos recuperar una de cada especie y las pegamos en el modelo que estaba destinado a la biblioteca del espacio propio del grupo.

A causa de este percance hubo que volver a planificar, para decidir qué hacer con el modelo de cada niño y niña. Este revés fue algo frustrante, ya que habían estado muy ilusionados y motivados en el desarrollo de todo el proyecto.

Se pensó que había que buscar una solución, por lo que la maestra escaneó todas las flores y las insertó en el recuadro correspondiente.

La solución y el resultado final fueron recibidos con entusiasmo.

Coincidiendo en el tiempo, los niños y niñas del tercer ciclo estaban preparando en Power Point la guía turística de la localidad. La intención era hacer una presentación utilizando el cañón de proyecciones. Esta circunstancia también fue aprovechada.

Para hacer la presentación se grabó la voz de cada niño y niña diciendo el nombre de la flor que le había tocado; después se decidieron los intervalos entre cada diapositiva, se sacó una foto del grupo y cada niño y niña escribió su nombre siendo ésta la última diapositiva del trabajo. Finalmente, como música de fondo, se decidió poner la «Primavera» de *Las cuatro estaciones* de Vivaldi

Se mostró el producto final en la pantalla del ordenador y en la expresión de sus caras se podía constatar la satisfacción que en su interior sentían por el trabajo realizado.



### *Comunicación del trabajo al resto de la comunidad educativa*

Nos planteamos un nuevo reto: mostrar el resultado del trabajo al resto de grupos del centro.

Se decidió exponer tanto el trabajo del grupo de 3 años, como el realizado por los mayores en relación a la guía turística.

Para la exposición necesitábamos un cañón de proyecciones, y lo solicitamos prestado al *Berritzegune* de Gernika (Centro de recursos de la zona).

Seguidamente se acordó el día y la hora de la presentación y después se elaboraron las invitaciones.

Se preparó la sala de informática para el evento y el día de la proyección todos los niños, niñas, maestros y maestras del centro, desde Infantil hasta el tercer ciclo de Primaria, pudieron valorar el trabajo realizado.

Ante el éxito obtenido y la satisfacción mostrada, tanto por los mayores como por los pequeños, se aprovechó el día de la fiesta de la escuela para invitar a las familias. La presentación resultó muy gratificante para toda la comunidad escolar.

### **Valoraciones**

La valoración que se puede hacer, viendo todo el proceso y el resultado, es altamente positiva. Ha servido para confirmar que la edad no es obstáculo a la hora de trabajar conceptos complejos, si se parte del interés de los pequeños y si ellos toman parte activa, haciendo suyo todo el proceso.

A pesar de que el trabajo se prolongó más de lo previsto, todos los niños y niñas estuvieron muy motivados. Se sintieron protagonistas y parte implicada en la experiencia.

Los niños y niñas de 3 años valoraron positivamente el trabajo, y comentaron que habían aprendido muchas cosas sobre las flores, sobre todo, que «algunas eran venenosas». Les gustó mucho la presentación que se hizo, por medio del cañón, en la pantalla grande.

Al grupo de los mayores les gustó mucho la experiencia y se mostraron muy contentos por ayudar a los pequeños a efectuar su trabajo. Cuando preguntaban cómo iban a ayudar, les respondíamos que como ellos sabían o pensaban, ya que consideramos que todas las formas de enseñar o ayudar son válidas, que no hay una única vía para ello. Cuando finalizaron su trabajo, comentaron que se habían sentido gratamente sorprendidos al comprobar que niños y niñas tan pequeños mostraban una actitud tan positiva y estaban tan motivados ante el trabajo con el ordenador.

Para los maestros y las maestras constituyó un reto, y el resultado fue también satisfactorio. Sirvió para hacernos reflexionar y tener más clara nuestra actitud como enseñantes y a la vez como aprendices, para así escuchar más activamente a los niños y niñas a fin de conocer sus intereses.

En cuanto a la valoración de las familias, hay que señalar que ampliaron sus expectativas, ya que no imaginaban la capacidad de comprensión y de trabajo de sus hijos e hijas.



Pasta del libro realizado con las flores secas, que se ubicó en la biblioteca de aula.

#### Para seguir avanzando

- El equipo de la Escuela Urregarai considera que es necesario seguir en la línea de trabajo que venimos desarrollando. Pensamos que es necesario seguir escuchando las necesidades e intereses de las niñas y los niños. Para ello debemos hacer uso tanto de los medios que nos ofrece el entorno natural, como de los materiales bibliográficos, tecnológicos, etc.  
Todo el equipo está implicado en esta línea metodológica y la actividad descrita ha supuesto un paso más en el desarrollo de la misma.
- Consideramos que cuando se fomentan las interacciones se está avanzando en el aprendizaje, no solamente de contenidos puramente conceptuales, sino también procedimentales y, sobre todo, actitudinales (cooperación, solidaridad, tolerancia,...).  
Así mismo, cuando estas interacciones se dan entre niños de distintas edades se hacen más efectivas. Los de mayor edad deben hacer un esfuerzo por enseñar lo que ya conocen a los más pequeños. Esto supone un trabajo metacognitivo que ayuda a hacerles conscientes de lo que conocen y, además, para enseñarlo, deben hacer el intento de ponerse en el lugar de quien aprende. Los de menor edad tienen como referente a una persona que sabe más que él, pero que a la vez está bastante próxima. Este mayor sirve de modelo, de guía, de compañero aventajado para el pequeño.
- Esta actividad, a pesar de no precisar material traído de casa, sí sirvió para que las familias se sensibilizaran y demandaran información a la tutora. Además, sirvió para continuar el diálogo a tres bandas entre «Familia», «Pequeños» y «Escuela» establecido en la comunidad escolar.

A modo de reflexión final, que nos sirve a nosotros y nosotras como maestros para avanzar y «crecer», queremos señalar que no somos los únicos que enseñamos y que, junto con los niños y niñas, también aprendemos.

El aprendizaje es un proceso en el que los maestros vamos aportando materiales, ayudas, guías,... y en el que, entre todos y todas, vamos construyendo conocimiento. ■



# Poco o nada

## en realidad es imposible

**Los grandes poetas nos han regalado obras que seguro pueden enriquecer el día a día de la escuela infantil. La autora destaca la capacidad de la poesía para despertar asombro, imaginación, juego, ternura, creatividad...**

«A Alicia le habían sucedido cosas tan extraordinarias aquel día que había llegado a pensar que poco o nada en realidad es imposible.»

*Levis Carroll*

La poesía siempre nace del asombro, de la perplejidad, de una mirada atenta y curiosa, porque las metáforas, los versos, las palabras mágicas, los juegos con las palabras y los cambios de sentido son una forma de ver e interpretar el mundo.

Nadie como las niñas y los niños se asombran ante las cosas

**Gloria Domínguez**

que les rodean; son por naturaleza curiosos y tienen un deseo insaciable por descubrir y conocer.

Cuando hablan, cuando preguntan, cuando exploran, experimentan e investigan, tratan de dar sentido a lo que les tiene confundidos.

Imaginar, crear, jugar con las palabras, significa hacernos responsables de la realidad, corregirla, divertirnos con ella, sacarle partido a los ojos del pensamiento.

Los poemas tienen una magia similar a los cuentos maravillosos, que tanto gustan a los pequeños.

Por la misma razón les encanta la poesía. En ambos géneros literarios aparecen ingredientes misteriosos, mágicos, que ellos viven con tanta intensidad: varitas con

luces de colores que transforman todo lo que tocan, suntuosos castillos con princesas dormidas, voces y aullidos nocturnos en los bosques, hechizos de brujas, pocimas que reviven o matan, ogros buenos...

Los poemas tienen secretas palabras para transformar las cosas, para imaginarlas a merced de nuestros sentimientos, de nuestros miedos, de nuestros deseos y necesidades.

Esperamos que los poemas que siguen, despierten si cabe aún más, la curiosidad y las ganas por conocer de los más pequeños.

Poemas llenos de fantasía y ternura, son una propuesta para disfrutar y soñar.

Como diría el poeta José Agustín Goytisolo: para vivir un mundo al revés.



**El lagarto está llorando**

El lagarto está llorando,  
La lagarta está llorando.

El lagarto y la lagarta  
con delantalitos blancos.

Han perdido sin querer  
su anillo de desposados.

¡Ay, su anillito de plomo,  
ay, su anillito plomado!

Un cielo grande y sin gente  
monta en su globo a los pájaros.

El sol capitán redondo,  
lleva un chaleco de raso.

¡Miradlos qué viejos son!  
¡Qué viejos son los lagartos!

¡Ay cómo lloran y lloran,  
¡ay!, ¡ay!, cómo están llorando!

*Federico García Lorca*

**Canción tonta**

Mamá.  
Yo quiero ser de plata.

Hijo,  
tendrás mucho frío.

Mamá.  
Yo quiero ser de agua.

Hijo,  
tendrás mucho frío.

Mamá.  
Bórdame en tu almohada.

¡Eso sí!  
¡Ahora mismo!

*Federico García Lorca*

**Canción para dormir a Elisa**

Pajarillo que cantas  
en la ventana,  
ten cuidado que Elisa  
ya está acostada.

Pajarillo que cantas  
en el almendro,  
ten cuidado que Elisa  
se está durmiendo.  
Pajarillo que cantas  
en los olivos,  
ten cuidado que Elisa  
ya se ha dormido.

Ten cuidado que Elisa  
va por las barcas.  
Si la despiertas puede  
caerse al agua.

Ten cuidado que Elisa  
va por los pinos.  
Si la despiertas puede  
llorar de frío.

Ten cuidado que Elisa  
va por la nieve.  
Ten cuidado, no cantes,  
no la despiertes.



Pajarillo que vuelas  
sobre la almohada,  
en tu pico las luces  
de la mañana.

*Luis García Montero*

# Un análisis del Real Decreto 829

## y sus desarrollos autonómicos

Alicia Alonso

La LOCE no resuelve ninguna de las necesidades de la Comunidad Educativa y son muchos los análisis que, desde dentro y fuera de la misma, han argumentado razones para ello. La Educación Infantil, desgarrada y ninguneada, ha sido especialmente dañada por sus planteamientos, el último de cuyos exponentes para 3-6 es el Decreto de Consejería 71/2004, de 22 de abril, de la Comunidad de Madrid. Éste, en una posición que abandera en el Estado el espíritu de la Ley y del Partido que la ha creado, mantiene los daños causados por el significado explícito e implícito de la misma (Alicia Alonso: *Escuela Española* núm. 3615) y, haciendo uso de su cuota de desarrollo de curricular de 35%, instaura con espíritu segregador un currículo tan demencialmente instructivo que llega a incluir contenidos de los ciclos superiores de Primaria.

En este contexto, es preciso no olvidar que la LOCE y sus desarrollos, también los que son objeto del presente análisis, han sido diferidos sólo dos años en la aplicación de algunos de sus aspectos (R.D. 1318/2004 de Calendario), que no han sido derogados y que algunos puntos tan graves como la pérdida de autonomía organizativa y de gestión están vigentes porque no se han tocado. Tenemos un plazo legal para alcanzar un consenso imprescindible que suponga una alternativa. Pero la dirección del mismo, sobre la base de las propuestas que ha hecho el Ministerio de Educación o introduciendo otras, dependerá de las demandas y reivindicaciones que hagamos individualmente y como colectivo. Este consenso debería respetar unos mínimos, en todos los sentidos, que contemplen los límites de lo psicopedagógicamente admisible para cada edad y el derecho de los niños y niñas de 0-6 a ser educados en ambientes de acogida y escucha, cooperativos y democráticos, durante tiempos adecuados, en función de sus necesidades y no de intereses que les son ajenos.

El siguiente análisis del R. D. 829/2003, al que se añaden aportaciones significativas del R. D. 114/2004 para territorio MECD y del Decreto de

la Consejería de Educación 71/2004 de Madrid, pretende invitar a la reflexión y a la participación y lo hace desde la defensa de una escuela pública, ética, plural, integradora, laica y democrática.

*El Real Decreto 829 se justifica* en los cuatro primeros párrafos del preámbulo, donde establece los derechos que, respecto al desarrollo curricular, tiene el Gobierno (contenidos, objetivos y criterios de evaluación) y a los que el Decreto 71/2004 ha añadido el de los «métodos pedagógicos», excluyendo así la autonomía a la hora de elegirlos.

Los «ejes» de la LOCE aparecen explícitamente descritos, aunque reconvertidos para Infantil, en el 5º párrafo. En él resalta el valor del «esfuerzo», pasando por alto su decisiva relación con las posibilidades socioeconómicas de las familias y la necesidad de compensar desde el Estado las desigualdades de base. Aparece la «importancia de una preparación inicial y permanente del profesorado» y de «la investigación e innovación educativas», cuando se ha estado obstaculizado la formación permanente mediante la reducción de subvenciones y presupuestos para la misma y, al menos en Madrid, ahogando la formación en Centros pequeños al aumentar el mínimo de participantes exigible en los cursos subvencionados e impidiendo el acceso a los mismos de quienes aún esperan su primer trabajo.

Los otros ejes aparecen implícitos. Es el caso de primar el «rendimiento» que se descubre a través de indicadores cuantificables como la desvalorización de los lenguajes que no sean verbal o matemático, la «cuasi» exigencia de la adquisición de la Lectura y Escritura en edades tempranas, la inclusión de criterios de evaluación en Infantil y el contenido de los mismos, la preeminencia de los contenidos instructivos conceptuales o el desprecio de valores como la tolerancia o el pensamiento crítico y creativo. El tratamiento del cuarto eje LOCE, la Autonomía de los Centros, se desarrollará en relación con el Artículo 8 de este R.D.

*Principios Metodológicos:* los aspectos generales de la metodología aparecen descritos en el Artículo 13 /1 y 2 de la LOCE. A pesar de que el R. D. describe sólo necesidades, características de la etapa o del ambiente que debe propiciarla podrían rescatarse de ellas unos principios que no se especifican (Alicia Alonso, *Escuela Española*, núm. 3615), sin embargo, cuando los tres textos desarrollan esos conceptos, su contenido es contradictorio, engañoso o nulo.

*El fin que se adjudica a la etapa:* Es «...el desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños» (artículo 2º). A pesar de reconocerse como una necesidad (párrafo 7º del preámbulo), el desarrollo estético ya no parece un fin deseable. El R. D 114 y el D. 71 añaden el desarrollo «Sensorial».

*Los Objetivos de la etapa:* Aparecen reconvertidos en el artículo 3 y al comienzo del anexo, copiados de las capacidades que la LOGSE definió para desarrollar en Infantil 0-6. Así, en términos de teoría curricular, ya no son ni objetivos ni capacidades. Por ejemplo, mantienen intactas tres capacidades, pero podemos observar que la de «Relacionarse con los demás a través de las distintas formas de expresión y comunicación», se ha desmembrado en tres objetivos (d, e, f) de los que se excluye todo lenguaje que no sean lectoescritura y cálculo.

Observamos así que no es cierto que la Educación sea neutral; esta selección, como cualquiera, implica ideología de fondo, la cuestión es si somos conscientes y estamos de acuerdo con la que nos quieren imponer.

*Áreas:* Aparecen en el artículo 4º e introducen una organización típica de Primaria que, si las relacionamos con las Áreas LOGSE 0-6, evidencian la prioridad de los bloques y aspectos más instructivos y normativos. Ello implica un cambio sustancial acerca de qué es educar y en qué debe educarse.

*Necesidades Educativas Específicas:* Se alude a ellas en el artículo 9 pero, al igual que en Preescolar, no aparece en el texto el concepto de Integración. No se determinan criterios en relación con las mismas, ni se arbitran otras medidas concretas que las que organice el propio centro. Tan sólo en el D. 71 de Madrid se establece la intervención de los Equipos de Orientación (párrafo 10º de la Introducción). Las A. C. I. S. siguen, como en la LOCE, sin mencionarse.

*Religión:* Estas enseñanzas entran en colisión con la concepción de una escuela aconfesional, que debería ser laica, especialmente si consideramos los términos en que aparecían en la Orden ECD/3509/2003, de 15 de diciembre, por la que se pretendían establecer los currículos correspondientes, entre

ellos el de Educación Infantil. Parece que el carácter aconfesional de nuestro Estado no es coherente con la injusticia que supone pagar con fondos públicos a un profesorado que no se ajusta a los mismos derechos y deberes que el resto, con el agravante de que sirve los dictados de quien no paga pero sí dispone (la Iglesia), con el trato discriminatorio hacia las demás confesiones religiosas y con el despropósito psicoevolutivo de los contenidos planteados. Cada uno puede, sobre los anteriores datos, valorar la adecuación del tratamiento dado a este tema.

*Autonomía Pedagógica y Organizativa, una «joya de la corona».* A pesar de ser uno de los pilares de la LOCE, puede juzgarse el nivel global alcanzado revisando el articulado (63-94). Ninguno de los tres textos objeto de análisis tratan sobre *autonomía organizativa*, pero es conveniente recordar que los artículos LOCE que amparan los recortes sufridos en esta materia no han sido paralizados.

En relación con la *autonomía pedagógica* los tres documentos, establecen un currículo prescriptivo consistente en objetivos, contenidos y criterios de evaluación que no pueden contextualizarse y que son referentes directos para las programaciones generales y de aula. El Proyecto Curricular ha pasado así «a mejor vida». Al ámbito de lo prescriptivo se unen los métodos pedagógicos, en el R. D. 114 y en el D. 71, quedando con ello la autonomía circunscrita a la que pueda desarrollarse en el P. E. C., en la Programación General Anual (aspectos regulados en Madrid por la Orden ECD/3387/2003), a la de aula y a la propia práctica.

El A. 8 del R. D. 829, además de volver a copiar textualmente párrafos de la LOGSE, no aporta nada al respecto en sus tres primeros apartados. El cuarto, sin embargo, abre las puertas a la distorsión curricular y organizativa, atenta contra los derechos de la Infancia y ataca frontalmente la Escuela Pública. En él puede leerse: «4) Para poder desarrollar al máximo las capacidades, formación y oportunidades de todos los alumnos, los centros docentes podrán ampliar el currículo, horario escolar y días lectivos, respetando, en todo caso, el currículo y calendario escolar establecido por las administraciones educativas».

Se sugiere así que los centros que lo deseen puedan ampliar un currículo de «mínimos», ahora denominados «comunes» (LOCE, Disposición final 3ª.2), ya suficientemente cargado. Esto abre, a la escuela privada y concertada con ideario empresarial, la posibilidad de intentar vender tramposamente a los padres, desde una perspectiva de competición y como marchamo de



«calidad», la necesidad de una mayor carga lectiva temprana; posición enfrentada a toda Escuela que pretenda el desarrollo infantil integral, en concreto la Pública, que no se ve presionada por estos idearios.

Por otro lado, la sobrecarga de horarios para los niños y niñas y para los docentes tendría vía libre en estos centros, lo que supone una nueva competencia desleal con la Escuela Pública que tradicionalmente ha defendido la racionalidad de los horarios. Al tiempo es un atentado contra el derecho infantil a tener una escuela que no sea un «internado de instrucción con pase pernocta» al servicio de una sociedad competitiva y elitista.

*Otros elementos básicos del currículo* se desarrollan en el Anexo del 829 como Objetivos, Contenidos y Criterios de evaluación, estableciendo que se complementarán con las aportaciones de las Autonomías (A. 5º).

La falta de formación de sus autores en teoría curricular provoca la ambigüedad y la confusión en los términos empleados. Muchos contenidos no se diferencian de otros salvo por estar o no redactados en infinitivo; se confunden objetivos con capacidades haciendo perder a éstas su identidad y los criterios de evaluación no cumplen ninguno de los requisitos que los identifica, lo que se reproduce, con profusión, en el R. D 114, en el D. 71.

*Los Objetivos* generales de etapa se repiten y *los Contenidos* se desarrollan, mediante bloques, en las Áreas. El siguiente análisis se organiza en tres ejes. El primero centrado en la reflexión sobre el tipo de selección realizada y en los criterios empleados. El segundo analiza los errores psicopedagógicos que se evidencian, los énfasis y las omisiones. Y el tercero, la interpretación que hace de una educación en valores.

*1º La doble selección de contenidos que conforma el currículum oculto es evidente*

En primer lugar, porque no explicita sus categorías, pero sí las emplea de modo oculto y opta por la acumulación de conceptuales en detrimento escandaloso de actitudinales y procedimentales. Por ejemplo, ¿cómo pueden llevar a cabo los niños y niñas el aprendizaje del proceso socializador (bloque 2.3.) si no se contempla ningún procedimental y se incluye un sólo actitudinal (contenido 2.3.d.)?

Cabe destacar que el único Decreto que explicita los criterios para su selección, los epistemológicos, es el de Madrid (preámbulo, párrafo 9). Esto significa el desprecio por el resto de fuentes curriculares (posibilidades evolutivas,

enfoques metodológicos, intereses, necesidades en función del entorno, etc.), lo que ha llevado a sobrepasar incluso los límites psicopedagógicos de la propia etapa, y del ciclo que viene a continuación, al incluir contenidos como «la acentuación de las palabras» (3.2.g), «el heliocentrismo» (6.1.a), «la existencia de organismos microscópicos» (2.2.a.) o la «Iniciación al arte. Arte y cultura: la pintura, la escultura y la arquitectura. Principales elementos. Autores representativos» (5.1.j.).

La segunda forma de selección tiene que ver con los ámbitos temáticos elegidos: la reproducción de los aspectos más clásicos de la cultura dominante y la negación a la posibilidad de nueva «producción»:

Se han eliminado los aspectos más cualitativos e integrales, por lo que, por ejemplo, el área 1, identificable con la anterior «Identidad y Autonomía» LOGSE, ha perdido, al igual que en el R. D. 114, todo lo relacionado con la construcción de la Identidad y de la Autoimagen, y con la riqueza que supone la Integración de la Diversidad. O se toca «de puntillas» y sin desarrollarlo como en el D. 71.

Se han eliminado las transversales y bloques completos, o subgrupos de los mismos, que estaban relacionados con los valores democráticos o con la diversidad, por ejemplo, el de «la actividad y la vida cotidiana» del área I LOGSE.

Se ha tergiversado el auténtico sentido de algunos contenidos, como en el caso del juego (bloque 1.2., «Juego y movimiento»). La necesidad del mismo, en los tres Decretos, queda restringida tan sólo a su carácter utilitario-instrumental para producir aprendizajes académicos, olvidándose de que niños y niñas desarrollan el juego como un fin en sí mismo y que su ejercicio libre es condición necesaria para socializarse, elaborar emociones y aprendizajes y crecer sana y equilibradamente.

*2º La gran incoherencia psicopedagógica manifestada en su selección y enunciación*

Que no se corresponde con enfoque alguno y que puede ser una gran fuente de problemas para dar coherencia al currículo, algunos de los cuales han intentado subsanarse en el R. D. 114 y en el D. 71.

Hay Áreas sin ningún reflejo en los objetivos generales de la etapa, lo que ocurre, por ejemplo con la de Artística (ésta se incluye en el D. 71, aunque su desarrollo hace perder la esperanza que podía haber levantado su inclusión).

Hay un desconocimiento profundo de la etapa educativa que pretende regular, lo que se refleja en los énfasis y escaseces o ausencias evidenciadas.

Ejemplos de énfasis son el enorme desequilibrio producido por la sobreabundancia de contenidos demasiado instructivos para la edad y el enfoque desde el que se resaltan la lecto-escritura y el cálculo. Así, sólo en relación con la lectura y escritura se dedican en el preámbulo del R. D 829 los párrafos, del 8º al 12º, para defender la excelencia de la misma. Si se analizan junto al desarrollo de los contenidos y criterios de evaluación del área de Lenguaje se evidencia un enfoque trasnochado que desconoce los componentes del Sistema lingüístico, en general, y las aportaciones de la psicolingüística y de las técnicas y métodos de lecto-escritura en particular. Sería interesante recordar a sus autores que ningún paradigma defiende hoy que «reconocer las letras como componentes de las palabras,... debe ser el punto de partida en el proceso de la lectura y la escritura» (párrafo 10 del citado preámbulo), que la «libertad de cátedra» es constitucional (en este caso elección de método de lecto-escritura) también para Infantil y que los niños y niñas aprenden a leer y a escribir cuando están deseosos y dispuestos para ello, en un ambiente rico en experiencias que les pongan en contacto naturalmente con la lecto-escritura y no por «decreto».

A lo anterior habría que añadir el engañoso tratamiento argumental que utiliza el doble mensaje para confundir a los profesionales. Emplea una ambigüedad que pretende crear la sensación de que algo es obligatorio (criterios de evaluación núm. 20) sin incluirlo, probablemente para «no pillarse los dedos», entre los objetivos de la etapa, más que como iniciación (Objetivo e). Han intentado obviar que no pueden ser obligatorios objetivos de un ciclo superior que se introducen en una etapa voluntaria anterior.

Un ejemplo de las escaseces y ausencias lo constituyen la mencionada pobreza, incluso la carencia total de contenidos referidos, en particular, a ámbitos de autorreflexión, cooperativismo, crítica o creatividad y, en general, a los aspectos procedimentales y actitudinales, centrales en estas edades. Así podemos contemplar incongruencias tales como las del bloque 3 del Área 1, donde se presentan relacionados con la salud, la higiene y la alimentación contenidos «exclusivamente» conceptuales (el vestido no aparece). Sin embargo se pide como criterio de evaluación núm. 8 «Ser autónomo en su aseo personal».

Hay errores que tienen que ver con la falta de reglas seguidas para organizar los grupos y subgrupos de contenidos, básicas en cualquier clasificación. Se sitúan, por ejemplo, en la misma línea jerárquica una clase y un elemento ya incluido en ella; la «Convivencia con los demás» –bloque 3 del Área 2– exhibe como apartado ‘a’ «Los primeros grupos sociales: la familia y la Escuela», como ‘b’ «La familia» y como ‘c’ «La escuela». Otro error consiste en pedir, como criterio de evaluación, lo que no se ha dado en los contenidos y objetivos; por ejemplo, «Conocer las dependencias del colegio, sus miembros y sus funciones», criterio de evaluación núm. 10 sin reflejo en los contenidos. Igualmente, es un error incluir en una categoría un elemento que nada tiene que ver con la misma, lo que ocurre, en todos los Decretos, cuando en el Bloque 1.1. «El cuerpo», contemplan: e) el «Cuidado de las dependencias del centro y de su entorno, para poder realizar las actividades en espacios limpios y ordenados», lo que debería estar en el Bloque 2.3.

### 3º La Educación en valores

Se menciona (párrafo 6º del Preámbulo del R.D.), pero, como quedó ya reflejado, han desaparecido las Áreas transversales y cuando algunos de sus contenidos lo hacen en bloques relacionados es, mayoritariamente, desde planteamientos disciplinarios y normativos. Resulta tan excepcional encontrar contenidos como «disfrutar aprendiendo», sólo aparece en el D. 71, (criterio de evaluación k) relacionado en exclusiva con el lenguaje escrito: «Disfrute del lenguaje escrito. Manejo y cuidado de los libros». En ese mismo Decreto aparece como objetivo 1.2. «Conocer y respetar las características y cualidades de los otros, evitando actitudes de discriminación en función de cualquier rasgo diferenciador» pero lo deja vacío al no desarrollarlo en contenidos ni en criterios de evaluación.

Evaluación: Su concepción se refleja en el Artículo 7 del R. D. 829, donde afirma que su objeto (7.2.) será «la propia práctica» y «el proceso de enseñanza». Sin embargo, sólo se establece regulación para el proceso de aprendizaje, quedando así en una mera declaración de intenciones en abierta contradicción con el posterior desarrollo. En el D. 71 se añade, en la introducción al anexo, la evaluación de la práctica docente, eso sí, «en relación con los resultados obtenidos por los alumnos».

El R. D. 114 (Art. 8.2.) y el D. 71 de Madrid (A.9.), añaden algo preocupante: «El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte determinará el procedimiento y los documentos para el seguimiento y evaluación de los alumnos». Significa introducir la evaluación externa y estar en oposición a su propia teoría inicial acerca de la centralidad de la evaluación formativa, como fruto de la observación directa.

En relación con los pretendidos *Criterios de evaluación*, además de poder aplicárseles las mismas consideraciones generales que a contenidos y objetivos respecto a su idoneidad psicopedagógica, cabe preguntarse:

- ¿Cómo es posible plantearlos en Infantil? En la definición de los mismos que hacían los documentos LOGSE se consideraban como indicadores que, de no alcanzarse, mostraban la necesidad de realizar una adaptación curricular significativa para el siguiente ciclo, con objeto de permitir al alumno alcanzarlos en él. Si la Ley, los Reales Decretos y Decretos de Consejería de los Gobiernos del Partido Popular no contemplan la figura de las Adaptaciones Curriculares, e Infantil es una etapa voluntaria, ¿cómo se combina este hecho con la posibilidad de que haya niños o niñas que lleguen por primera vez a la escuela en Primaria, primera etapa escolar obligatoria?, ¿es que se les debería enviar a Infantil para que se pusiesen al día? Y a los que no los alcancen, ¿también les harían repetir?
- No respetan ninguna de las características que le son propias respecto a su concepción y redacción. Un criterio ha de ser específico y diferenciador, debe incluir el grado de la capacidad que evalúa, el contenido sobre el que se aplica y la forma de ejecución, siendo su referente exclusivo los objetivos y contenidos del currículum explícito para un ámbito y ciclo concretos. No se cumple, además de porque se establecen para una etapa que es voluntaria, porque muchos de ellos pueden aplicarse a cualquier edad, lo que los invalida; por ejemplo el 7 «aceptar las reglas del juego» y el 8 «Ser autónomo en su aseo personal» no especifican respecto a qué ni en qué grado. Al tiempo, se repiten criterios inútilmente como ocurre con el núm. 3: «Expresar emociones a través del cuerpo», que está incluido en el 33 «Expresar sentimientos y emociones con el cuerpo». También piden aprendizajes que no se han planteado como objetivos o contenidos (criterio núm. 10 «Conocer las dependencias del colegio, la clase, sus miembros y sus funciones») o contemplan errores «de

bulto» en la redacción que hacen imposible identificar lo que se pide; ¿qué entienden sus redactores por «realizar grafías de los números sencillos»? (núm. 25) ¿nos saltamos el «8» porque requiere la complejidad de un doble bucle?

El R. D. 114 ha introducido criterios separados para cada área, elevando sustancialmente su número. El D. 71, además, aumenta el grado de exigencia hasta límites insospechados, como quedó reflejado con anterioridad. Han subsanado algunos errores relativos a repeticiones (3 y 33) o incoherencias (25).

A tenor de todo lo anterior sería imprescindible reflexionar sobre las pérdidas democráticas y de mínimos que respecto a espacios, horarios, fines o estructura del Sistema Educativo, organización y gestión hemos sufrido y sobre la necesidad de establecer una meta central en la Educación Infantil, la de su desarrollo integral. En relación con este último sería preciso reflexionar sobre lo peligroso de desequilibrarlo, apostando de modo prioritario por un grupo de aprendizajes que dejan al resto descabalgados y sin tiempo para su desarrollo en el aula. Cada etapa tiene su especificidad y el desarrollo de procedimientos y actitudes relacionadas con el movimiento, la experimentación, el juego, el disfrute, la exploración, la observación, la curiosidad, el descubrimiento, la socialización, la comunicación o la afectividad en ambientes adecuados, consustanciales a la Educación Infantil, son los que les permitirán «aprender a aprender» y «aprender a ser y a estar». Si ahora no se desarrollan «porque no da tiempo», no se recuperarán en otros niveles educativos aún más saturados por la carga lectiva de contenidos conceptuales. Sencillamente, se perderá la oportunidad, y serán los niños y niñas los que, creciendo desequilibradamente, sufran su carencia. Y nosotros habremos tenido una buena parte de responsabilidad en ello. ■

Esas reflexiones pueden volcarse y contrastarse con otros compañeros y compañeras para elaborar juntos, entre otros, en el foro abierto por el MEC para ello: [www.debateeducativo.mec.es](http://www.debateeducativo.mec.es)

# La educación cívica

## en nuestro Sistema Educativo

**La escuela pública no puede admitir el adoctrinamiento confesional, moral o político; no se puede consentir que las religiones confesionales estén presentes en la educación pública. Eso sería convertir el Estado aconfesional en pluriconfesional, lo que contradice gravemente la laicidad del Estado.**

La educación de niños y adolescentes en la actualidad no se puede reducir a una simple transmisión de información y de contenidos cognitivos; en realidad, la educación ya desde la época griega con los sofistas y Sócrates nunca ha sido una mera instrucción, una simple adquisición de conocimientos. Como sostuvo siempre la mejor tradición pedagógica española, representada en España por Francisco Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza (1876), la educación tiene una profunda significación moral; es una auténtica educación moral en la que los principios, normas y valores morales son los que vertebran todo el proceso educativo. Y eso no significa adoctrinamiento moral ni moralina, sino la exigencia humana de formar personas informadas, críticas, participativas y responsables; de formar ciudadanos. De ahí que la ética, y en concreto la ética laica, sin adscripciones religiosas, sea hoy día algo tan necesario en nuestro sistema educativo, porque la laicidad es la mejor garantía del respeto a las conciencias de todos, sean cuales sean las creencias de cada cual.

**Luis María Cifuentes**

La educación del ciudadano o ciudadana es algo manifiestamente necesario en las sociedades democráticas, ya que el aprendizaje de

las normas y valores democráticos no es algo espontáneo, sino que necesita todo un proceso de adquisición de conocimientos y de actitudes éticas en el que están en juego intereses políticos muy importantes. Hoy día todas las sociedades son plurales y complejas en el ámbito social, cultural y religioso, y la mejor garantía de una convivencia democrática pacífica es que los niños y adolescentes conozcan y aprecien los valores del respeto a las diferencias, de la tolerancia positiva y de la solidaridad efectiva. De ese modo los nuevos ciudadanos aprenderán a desterrar los prejuicios y las actitudes de xenofobia, racismo, machismo y etnocentrismo que constituyen una grave amenaza para las democracias actuales.

Por otro lado, existe en la Constitución española un mandato que no se ha cumplido todavía en lo referente a la educación ético-cívica. Me estoy refiriendo a lo que se dice en el Artículo 27.2. del texto constitucional. Dice así:



«La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.»

El sentido de este artículo es bien claro; todo el sistema educativo debe tender a la implementación de ese fin cívico, cual es el respeto a las normas y valores democráticos, a los derechos y libertades individuales que están recogidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. No hace falta ser un especialista en derecho, para darse cuenta de que la Declaración Universal está por encima del texto constitucional y de que los valores fundamentales de la Constitución ya están explicitados en la tabla de derechos humanos.

Sin embargo, puesto que estamos hablando de España, es preciso que los valores superiores del texto constitucional sean conocidos y ejercitados en el ámbito del sistema educativo.

Esos principios y valores esenciales a la democracia están explicitados claramente en el texto constitucional, pero no se han desarrollado ni aplicado con nitidez en nuestro sistema educativo. Se trata de articular en un curriculum apropiado a las diversas etapas del sistema lo que se dice el Artículo 1.1.:



«España se constituye en un Estado social y democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político.»

Toda esta declaración de principios axiológicos se ha quedado en nada, ya que únicamente los especialistas en Derecho Constitucional han dedicado sus horas de investigación a interpretar este texto, pero ni la sociedad española, ni la mayoría de los políticos, ni el sistema educativo han sido capaces de desarrollar y aplicar realmente estos valores en la vida diaria. Además desde mi punto de vista, la idea del pluralismo político tendría hoy que ser ampliada o reinterpretada en un sentido más amplio y no solamente debe ceñirse a los partidos políticos. El pluralismo cultural, moral y religioso es un dato sociológico actual que debe ser tenido en cuenta hoy día a la hora de revisar la interpretación de la Constitución, pues vivimos en una sociedad multicultural y ello implica mucho más que el pluralismo político.

¿Por qué la educación del ciudadano tiene que estar vinculada a una ética laica y no a una ética política o religiosa?

La respuesta de que la ética laica es la mejor garantía para la convivencia democrática en las sociedades multiculturales está, sobre todo, en la historia de la humanidad, de Europa y de España. La aceptación del pluralismo moral ha sido casi imposible en la historia humana cuando los dogmas religiosos han impregnado totalmente el Derecho y la Política. Las guerras de religión o por motivos religiosos son, desgraciadamente, un testimonio demasiado

frecuente en el pasado y en el presente de la humanidad. Las religiones del Libro, las tres grandes religiones que han dominado Occidente (Judaísmo, Cristianismo e Islam) tienen en sus mismos fundamentos el germen de la intolerancia, de la exclusión y del fanatismo. Eso no quiere decir que no se hayan cometido también excesos por parte de radicales anticlericales en muchas épocas y en muchas sociedades. Sin embargo, al menos en España, la filosofía de la laicidad siempre se ha basado en el respeto a la libertad de conciencia, en la igualdad para todos y en la solidaridad.

Pero es que además existe otro fundamento en la Constitución española que legitima claramente la idea de que la ética sea laica y no religiosa. Se trata del Artículo 16 en el que se garantiza la libertad ideológica, religiosa y de culto de los individuos y de las comunidades y se afirma con rotundidad que ninguna confesión tendrá carácter estatal. Eso quiere decir que la educación debe garantizar esos principios constitucionales y debe respetar los principios y valores democráticos proclamados en el Artículo 1 de la Constitución. Por eso no tiene base legal en la Constitución española la pretensión de obligar al Estado a organizar y sufragar la formación religiosa de los niños y adolescentes en la escuela pública español. Esas normas legales derivan de unos Acuerdos entre el Estado español y la Santa Sede que, desde mi punto de vista, no tienen suficiente legitimidad constitucional.

En España existen muchas tradiciones de origen católico y muchas manifestaciones religiosas

concretas que se vienen manteniendo desde hace siglos y que muchos educadores, en muchas ocasiones inconscientemente, siguen transmitiendo a sus alumnos de una u otra manera. Lo que no se puede admitir en la escuela pública es el adoctrinamiento confesional, moral o político; no se puede consentir que las religiones confesionales estén presentes en la educación pública del modo que pretendía la LOCE y tampoco que se generen obligaciones académicas para los que no desean el adoctrinamiento religioso en el aula, tal y como se hace con la materia «Sociedad, Cultura y Religión». No se soluciona el tema de la aconfesionalidad del Estado extendiendo a todas las confesiones religiosas los privilegios de que ya goza la Iglesia católica en España. Eso es convertir el Estado aconfesional en pluriconfesional, lo que contradice gravemente la laicidad del Estado.

La escuela pública, es la de todos y para todos sin privilegios ni exclusiones, es laica por definición y ello no significa que sea hostil a las religiones ni anticlerical. Los que defendemos la laicidad de la educación pública denunciamos los privilegios de la Iglesia católica en materia educativa y fiscal, pero promovemos con toda claridad una educación ético-cívica común para todos los alumnos basada en los valores morales de los Derechos Humanos y de la Constitución española. La democracia exige ciudadanos libres, informados, críticos, participativos y responsables que conozcan el pluralismo religioso y moral de nuestra sociedad sin dogmatismos, sin adoctrinamientos y sin sectarismo. Para es tarea la laicidad y el laicismo son imprescindibles. ■

**La Red Territorial de Educación Infantil denuncia la política del Departamento de Educación, en Cataluña**

El 13 de diciembre, la Red Territorial de Educación Infantil en Cataluña celebró una rueda de prensa para denunciar la política regresiva del Departamento de Educación de la Generalitat: autorizaciones de escuelas 0-3 que no respetan los mínimos LOGSE sobre el número de niños por grupo, formación del personal, condiciones de los espacios; contratación de personal auxiliar en el 3-6; abandono del tiempo libre al mercado...

[www.xtec.es/~jfernanc/](http://www.xtec.es/~jfernanc/)

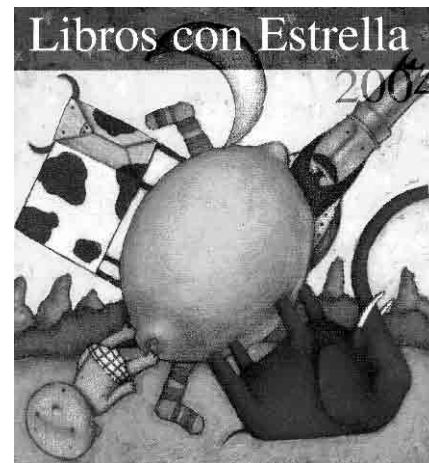
**Manifiesto de la Plataforma Ciudadana por una Sociedad laica, en Madrid**

La Plataforma Ciudadana por una Sociedad laica, ante la ofensiva mediática neoconfesional y neoconservadora de ciertos sectores conservadores católicos apoyados por la jerarquía eclesiástica, ha presentado, el 16 de diciembre de 2004, en Madrid, el Manifiesto «En defensa de una sociedad laica».

[www.fundacioncives.org](http://www.fundacioncives.org)

**Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez**

Desde el Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, de Salamanca, hemos recibido tres nuevos materiales para la orientación y fomento de la lectura:



- La guía de lectura: *Libros con Estrella*.
- El boletín «Punto de lectura», de Mariano Coronas, que se titula: *Escuela y Familia. Miradas Confluyentes*.
- El boletín «Al pie de la letra», que está dedicado al tema de la *Interculturalidad*.

[www.fundaciongsr.es](http://www.fundaciongsr.es)

**Propuestas para la nueva Ley de Educación, elaboradas por Consejos Autonómicos de las revistas *Infancia, Infància* y la Etapa de Educación Infantil de la A. M. Rosa Sensat**

Documento de propuestas para diseñar la Educación Infantil de 0 a 6 años presentado al MEC como aportación al Debate.

[www.revistainfancia.org](http://www.revistainfancia.org)

**XV Congreso de EECERA en Dublín**

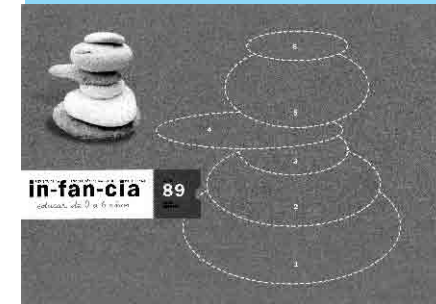
Del 31 de agosto al 3 de septiembre de 2005 la *European Early Childhood Research Association's* (EECERA) celebra su congreso anual, en Dublín, en la sede de la *Early Childhood Organisation* (IPPA) y el *St. Patrick's College*.



Esta edición lleva por título: «Los más pequeños como ciudadanos: identidad, pertenencia, participación.»

[www.eecera2005.org](http://www.eecera2005.org)

**Nuestra portada**



En el grupo de 3 años teníamos una colección de piedras. Piedras redondeadas, piedras rayadas, piedras agujereadas... Cada cual iba trayendo aquéllas que más le gustaban y llamaban su atención, así el rincón de los tesoros se iba enriqueciendo. Poníamos las piedras en el agua para ver sus colores, jugábamos y construíamos. Era un juego que repetíamos varias veces. Un día, Emi hizo esta construcción que enseguida me llevó a pensar en un animal, un ave con su pico redondeado y anaranjado. Cuando le pregunté qué era esperando que fuese un pingüino me sorprendió diciendo que era una montaña. ¡Claro!, todo el mundo hacía construcciones planas y ella amontonó las piedras en un equilibrio perfecto formando una montaña que nos sugería formas. Partiendo de un elemento tan sencillo como las piedras había elaborado una forma que a la vez nos permitía descubrir nuevas semejanzas. ¿Y tú qué ves?

## EDICIONES INFANCIA

sólo para lectores  
de la revista

20% de descuento

si compras tus libros y CD  
directamente a:

934 817 377

[www.revistainfancia.org](http://www.revistainfancia.org)



Julie SYKES y Tim WARNES (1996):  
*¡No quiero ir a dormir!* Barcelona, Editorial Juventud.

El relato cuenta la historia de un tigre muy travieso: todas las noches mamá Tigresa tiene que pelear con él para que se vaya a dormir.

La ternura está servida pero también podemos inferir algo más en este texto tan sencillo.

Por una parte podemos leer en la negativa ante las órdenes del adulto, la necesidad de autonomía y de afirmación de personalidad que cada niño o niña siente en algunos momentos de su desarrollo. El pequeño tigre se mantiene firme incluso cuando ve a todos sus amigos prepararse dócilmente para el sueño.

Al mismo tiempo, el riesgo de la autonomía es grande: fuera está oscuro y da miedo quedarse solo. El pequeño tigre tiene la ocasión de pasar la noche con ese ser que vive

de noche, el lémur, pero aún no es capaz de vencer ese sentimiento de miedo y decide volver al regazo materno. Una vez con la madre sigue su resistencia aunque el sueño le vence definitivamente.

Es llamativa la bienvenida de la madre: «Ah, ya estás aquí. ¡A punto para acostarte!». Parece que la madre no se ha enterado de la aventura del hijo, sobre todo de su aventura interior. Quizá es un modo de decir lo poco que nos enteramos los adultos, en general, de la vida interior de los niños: vemos algunas manifestaciones, algunos NO, algunas pataletas, la expresión del rostro... pero, tantas veces, ¿qué sabemos de esas aventuras interiores que van conformando su personalidad y sus raíces vitales?

Asimismo sobresale la solidaridad y la sensibilidad del pequeño lémur que acompaña a casa a ese tigre desconocido con el que hubiera podido jugar toda la noche. El final transcurre en un clima de silencio y calma.

Un libro muy tierno, fácil de leer, con un esquema repetitivo y unas ilustraciones que facilitan la narración oral.

**Haur Liburu Mintegia**  
**Facultad de Humanidades y**  
**Educación**  
**Mondragón Unibertsitatea**

**Bambini**, noviembre de 2004

WEB: [www.edizionijunior.it/bambini.htm](http://www.edizionijunior.it/bambini.htm)

«I nidi come osservatorio. Intervista a Tullia Musatti»

Anna Grazia Lopez

«Conciliare famiglia e lavoro»

Jean-Michel Belorgey

«Senza il pannolino»

Asilo nido Il Germoglio di Pordenone

«Crescere tra fiaba e realtà»

Manuela Agostini

«La rete dei Remida»

Silvia Bagnacani, Elena Giacopini

**Cuadernos de Pedagogía**, núm. 341, diciembre de 2004

WEB: [www.cuadernosdepedagogia.com](http://www.cuadernosdepedagogia.com)

«Una educación diferente»

José Contreras Domingo

«El centro experimental Pestalozzi»

Rebeca Wild

«Escola da Ponte»

José Pacheco

«Sudbury Valley School»

Mimsy Sadofsky

«El roure, una escuela para cuidar el alma infantil»

Begoña González

«La historia de la Free School de Albany»

Chris Mercogliano

«El duende de Els Donyets»

Haike Freire

Redes de conocimiento y de solidaridad

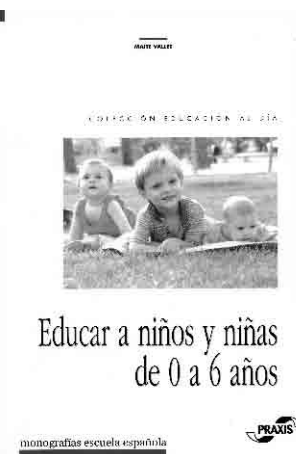
Roseli Rodrigues de Mello

**Scuola Materna**, núm. 6, noviembre de 2004

Web: [www.lascuola.it](http://www.lascuola.it)

«Io e gli altri: uguali ma diversi»

Sabrina Sironi



M. VALLET: **Educar a niños y niñas de 0 a 6 años**, Barcelona, Cisspraxis, 2004.

El objetivo de este libro es ayudar a los padres y demás educadores en su tarea de enseñar a las niñas y los niños a ser autónomos, a convivir sin agresividad y a disfrutar al máximo de la primera etapa de su vida, y a que lleven a cabo esta tarea sin quejarse, sin descalificar, sin enfadarse constantemente y sin sobreproteger a los pequeños. Padres y educadores no han de renunciar a su proyecto de vida, no han de centrarlo en los pequeños, sino que su tarea consiste en ayudarles a ir adquiriendo, a lo largo de las diferentes etapas de la vida, la autonomía necesaria para realizar su propio proyecto.

L. REYES: **Vivir la lectura en casa**, Barcelona, Juventud, 2004.

Este libro se plantea como un conjunto de narraciones, en clave de humor, de diferentes situaciones o momentos familiares en los que la lectura surge de una forma más o menos involuntaria y se convierte en protagonista. Se trata de una visión vital de la lectura, que contagia entusiasmo, una herramienta que ayudará a los adultos, no sólo a hacer que los pequeños descubran el placer de leer, sino a despertar su pasión por la lectura.

