

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

2006

98

JULIO
AGOSTO

¿Calendario o calendarios?

El calendario ahora nos marca el inicio de las vacaciones, un tiempo magnífico para reposar, para distraerse, para pensar... un tiempo que hoy, para muchas personas, se está convirtiendo en un bien cada vez más escaso.

El calendario de vacaciones de las escuelas de los más pequeños es diferente. Si en la escuela 3-6 han empezado las vacaciones, en las escuelas 0-3 aún están lejos. Una diferencia de calendario sobre la cual se podrían hacer múltiples lecturas, tanto desde una perspectiva histórica, pedagógica, institucional y social, como también desde una óptica política y sindical.

Se pueden plantear interrogantes sobre el porqué de estas diferencias. Sobre el porqué, pero también sobre en función de qué y para quién se ha producido la diferencia y qué consecuencias tiene y puede tener.

El calendario de vacaciones de las familias es también cada vez más diferente. La tradición de paralizar la actividad laboral del país el mes de agosto, una de las características que nos diferenciaba de la mayoría de países europeos, está en proceso de transformación. Posiblemente tanto por motivos de carácter productivo como de orden social.

Una cuestión en apariencia tan simple o banal como el calendario también nos lleva a interrogarnos sobre cómo se ve, se interpreta y se actúa ante de la diversidad. La diversidad, palabra de moda que a la vez refleja nuestro tiempo, se afronta de dos maneras. La que la reconoce como un valor positivo y de riqueza, que exige una respuesta heterogénea, y también aquella que, a pesar de reconocerla, plantea una respuesta homogeneizadora.

Otro interrogante abierto es qué camino se quiere tomar. Una respuesta compleja, en torno a la cual, sólo se toma en consideración aquello que afecta a las personas adultas, y, una vez más, desde esta página, se considera que el niño real, el niño de hoy, el niño al que afectan los calendarios, tendría que ser tenido en cuenta.

El calendario de hoy, para la educación tiene una significación excepcional por el desarrollo de la LOE. Para poder dar cumplimiento al calendario establecido, alguien quizás no podrá hacer vacaciones porque, antes del 31 de diciembre, se fijarán «las enseñanzas mínimas» para la educación infantil, un tiempo insuficiente para poder abordar en profundidad la dimensión que una propuesta como ésta exige.

Tanto los que haréis vacaciones, como los que no podréis hacerlas este año, recibid desde esta página una invitación a pensar en los diversos interrogantes que se plantean, sin dejar de recordar que la LOE dice que la educación infantil tendrá identidad propia. ¡Buen verano!

Página abierta			2
Educación de 0 a 6 años	La Educación Infantil en México	Laura Gerarda Guerrero	3
Escuela 0-3	Las actividades dirigidas	Anna Tardos	8
	Espacio amable: Jugarse y descubrirse en el espejo	Carne Cols	13
	Pequeñas canciones para pequeños espectadores	Mónica Lañin, M.ª Jesús Miramón	14
	Materiales y recursos: Ler imágenes	Montserrat Nicolàs	16
Buenas ideas	Masilina o plastilina casera	Natalia Única, Mari Cruz Gómez	18
Escuela 3-6	Encuentros con la naturaleza	Soledad Carlé	19
	Buscando un camino. Inglés en Infantil	M.ª Ángeles Machado	22
	Yo te quiero, tú me quieres	Pilar Alonso, Paz Otero	25
	¿Alguna vez te has preguntado...?		27
	De la ficha... a la realidad: El pez: ¿uniformidad o diversidad?	Soledat Sans	28
Infancia y sociedad	Nacer, crecer, vivir y aprender en prisión	Juana Lavesiera, Mercedes Paredes, Pilar Ortega	30
	La escuela infantil y el sexismo	Lucía Pellejero	34
Informaciones	sumario		40
Libros al alcance de los niños			47
Biblioteca			47

A propósito del número 97 de Infancia, Opiniones expresadas desde Madrid

El número 97 ha resultado ser muy enriquecedor, porque hay un hilo conductor que une los diferentes artículos: LA EXPRESIÓN en todas sus facetas.

EXPRESIÓN de las impresiones.

EXPRESIÓN de las emociones.

EXPRESIÓN de los logros.

EXPRESIÓN de ser uno mismo y sentirse a gusto.

EXPRESIÓN de los conocimientos científicos.

Es muy importante que los niños y niñas pequeños expresen, comuniquen, abran sus ojos al mundo para su conocimiento, para su acción, para su propia satisfacción.

La escuela, los buenos profesionales, son los responsables de crear el ambiente de trabajo, de interés, de conocimiento, de expresión, de comunicación entre los objetos, entre los niños y entre los adultos. Es una acción continuada, interrelacionada, que permite un amplio espectro de posibilidades al alcance de los pequeños. Sin esos objetivos, la escuela pierde interés, es un lugar donde estar, donde pasar el tiempo, sin otro horizonte.

¡GRACIAS POR EXPRESAR OPINIONES DIFERENTES!

La Educación Infantil en México

Con el propósito de lograr una mejor comprensión de lo que se entiende en México por «Educación Infantil», es necesario señalar algunas de las características fundamentales de la educación en este país.

- La educación es normada y regulada por el Estado.
- El sistema educativo nacional está dividido en cinco niveles: Inicial, básica, media, superior y postgrado.
- La educación básica, comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria y es gratuita y obligatoria.
- La llamada Educación inicial, es la que se ocupa de atender y educar a los niños desde los 45 días de nacidos hasta los 5 años y 11 meses.

En este trabajo se mencionan algunas de las características de la educación inicial en México, comentando brevemente los orígenes de la educación infantil, el momento actual y algunos de los compromisos y retos de este nivel educativo, considerado como el pilar de la educación, donde se sientan las bases para el desarrollo cognoscitivo, emocional y psicomotor de los pequeños, es el primer contacto que los niños y las niñas establecen con sus pares, es el momento de establecer vínculos, de aprender hábitos de higiene, de alimentación, de conocer su entorno natural y social.

cia, a los menores en situación de orfandad o de miseria. Más adelante, esta atención temprana se vuelve una conquista laboral, haciéndose extensiva, a los hijos de las madres trabajadoras, con el propósito de apoyar a aquéllas que no podían cuidar a sus hijos durante la jornada laboral.

Bajo esta perspectiva, la educación infantil surge como una prestación a la madre y no como un derecho del menor.

Con el paso del tiempo se fueron incorporando a la legislación mexicana, las especificaciones

Laura Gerarda Guerrero

Antecedentes de la atención temprana

En México, al igual que en otros países, la necesidad de brindar una atención temprana a la infancia, surge a raíz de la asistencia social que se otorgaba dentro de las instituciones de beneficencia,



para la atención de los niños menores de 6 años, con ello y con los avances en materia educativa y psicopedagógica, al paso del tiempo también se produjo un cambio, una transformación en el concepto de atención. En un principio, éste era un servicio meramente asistencial, al que después se fue incorporando una perspectiva educativa, con programas de estimulación temprana, hasta llegar a la época actual en la cual se plantea un servicio con tres vertientes: la asistencial, la psicomotriz y la cognoscitiva, con el propósito de contribuir al desarrollo integral de los niños.

En la actualidad, la educación infantil es reconocida como un derecho de los niños a recibir atención, cuidado y educación de calidad que les permita sentar las bases de su posterior desarrollo académico y humano.



¿Quiénes brindan el servicio educativo?

Dadas las características del sistema educativo mexicano, la educación infantil puede dividirse en dos grandes segmentos.

El primero de ellos, llamado «Educación inicial» comprende a los niños de 45 días a los 4 años de edad y que no es obligatorio; y el segundo, llamado «Educación preescolar», de los 4 a los 5 años 11 meses, que de conformidad con la legislación vigente, se integra a la educación básica obligatoria. No obstante de que el primer segmento de la educación infantil no es obligatorio, el Estado norma la prestación del servicio.

En México existe una amplia gama de servicios de atención y cuidado de la infancia tem-

prana, realizado básicamente por instancias públicas, estos servicios, generalmente escolarizados, se dirigen a hijos e hijas de mujeres trabajadoras que cuentan con esa prestación social, asimismo se ofrece el servicio a las madres que carecen de esta prestación, a través de modelos de atención semiescolarizado.

Las instituciones que otorgan la mayor parte de los servicios de Educación Inicial en México son: la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS); el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), el Instituto de Seguridad y Servicio Social de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) y la iniciativa privada.

¿Qué es la Educación inicial?

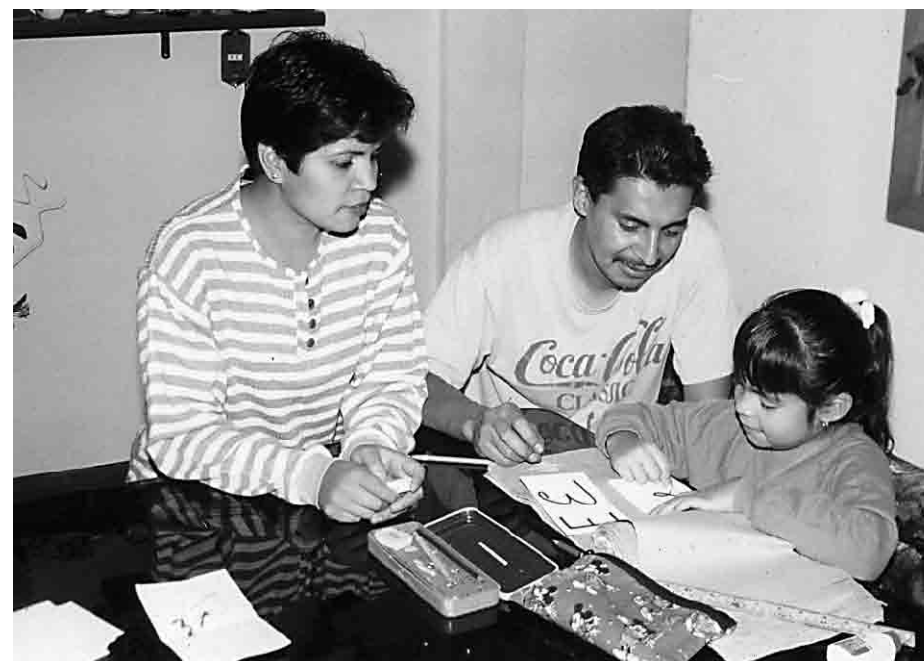
La Secretaría de Educación Pública es la institución del Estado responsable de regular, coordinar y dirigir la educación nacional, a través de la Dirección de Educación Inicial, responsable de brindar el servicio educativo a los hijos de las madres trabajadoras. La educación inicial es:

«el servicio educativo que se brinda a niñas y niños menores de 6 años, con el propósito de potenciar su desarrollo integral y armónico, en un ambiente rico en experiencias formativas, educativas y afectivas, lo que permitirá adquirir habilidades, hábitos, valores, así como desarrollar su autonomía, creatividad y actitudes necesarias en su desempeño personal y social.» (SEP (2000). *¿Qué es la educación inicial?*, México)

El servicio educativo tiene tres vertientes: la asistencial, encargada de proporcionar los cuidados en la salud y la alimentación requeridos para el óptimo desarrollo de los niños; la pedagógica, acercar a los pequeños al conocimiento del medio natural y social, sentar las bases de aprendizajes posteriores y la vertiente socializadora, los inicios de la convivencia con los pares, aprendizaje de normas y hábitos.

Todo ello con la intención de generar espacios de interacción, de aprendizaje, de desarrollo de competencias que les permitan enfrentarse a los retos de la vida cotidiana.

En el programa de Educación inicial se define a este periodo como:



«un proceso de mejoramiento de las capacidades del infante, de sus hábitos de higiene, salud y alimentación; del desarrollo de las habilidades para la convivencia y la participación social, y sobre todo de la formación de valores y actitudes de respeto y responsabilidad en los diferentes ámbitos de la vida social de los niños.» (*Programa de Educación Inicial*, septiembre, 1992)

¿Qué propósitos persigue el Programa de Educación Inicial (PEI)?

Los propósitos de la educación inicial vertidos en el programa de educación inicial vigente (1992), son:

- «Promover el desarrollo personal del niño a través de situaciones y oportunidades que le permitan ampliar y consolidar su estructura mental, lenguaje, psicomotricidad y afectividad.
- Contribuir al conocimiento y al manejo de la interacción social del niño, estimulándolo para participar en acciones de integración y mejoramiento en la familia, la comunidad y la escuela.
- Estimular, incrementar y orientar la curiosidad del niño para iniciarlo en el conocimiento y comprensión de la naturaleza, así como en el desarrollo de habilidades y actitudes para conservarla y protegerla.
- Enriquecer las prácticas de cuidados y atención a los niños menores de cuatro años por parte de los padres de familia y los grupos sociales donde conviven los menores.
- Ampliar los espacios de reconocimientos para los niños en la sociedad en la que viven propiciando un clima de respeto y estimulación para su desarrollo.»

Desde hace unos años a la fecha se ha impulsado un plan estratégico denominado *Proyecto Educativo*, en el se busca que intervengan todos los actores educativos involucrados, a saber, la familia, la comunidad y la escuela con la finalidad de crear nuevas formas de participación, de responsabilidad, de resolución colectiva de problemas para así elevar la calidad y la equidad de la atención educativa.



Modalidades de atención

En el sistema educativo mexicano existen tres modalidades de atención para los niños de 45 días de nacido a 5 años 11 meses:

Escolarizada, dirigida a los hijos de madres trabajadoras, centro con mayor difusión y guía del resto de los modelos que cuenta con: directora, jefe de área, educadora, puericulturista, asistente educativo, médico, enfermera, psicólogo, trabajador social, jefe del área de nutrición, cocinera, auxiliar de cocina, encargada de lactario, auxiliar de lavandería, auxiliar de intendencia, vigilante o conserje.

Semiescolarizada, orientada a la atención de niños de 2 a 4 años de edad en zonas marginadas a través de los Centros de Educación Inicial (CEI), estos centros cuentan con personal voluntario de la comunidad para la atención de los niños.

No escolarizada, tiene el propósito de atender a las madres y los padres de familia que no cuentan con la prestación social y que están interesados en conocer el desarrollo del niño menor de 6 años. Esta alternativa se ofrece a través de pláticas semanales de orientación.

¿Qué es un centro de desarrollo infantil (CENDI)?

Es un espacio educativo dedicado a atender a los niños de 45 días a 5 años 11 meses. Dichos centros cuentan con personal especializado en las áreas médica, psicológica, nutricional y de trabajo social.

SECCIONES	ESTRATOS DE EDAD
LACTANTES	De 45 días a 1 año 6 meses
MATERNALES	De 1 año 7 meses a 2 años 11 meses
PREESCOLARES	De 3 años a 5 años 11 meses

El centro educativo está organizado a partir de las características particulares de la población atendida, por lo que las salas de atención están agrupadas en función de la edad, con la intención de facilitar el trabajo pedagógico, las labores asistenciales, las oportunidades de interacción de los niños con sus pares así como estimular el desarrollo de las habilidades y destrezas.

Comentarios finales

La información, brevemente reseñada, en este artículo puede no solo contribuir al conocimiento de otras culturas, a través de conocer lo que otros hacen en materia educativa por los más pequeños, sino también puede ser una invitación a la reflexión sobre nuestra propia práctica profesional, al análisis de lo que se hace en España en la actualidad en lo que respecta a la educación en este periodo vital de la vida de los infantes.

En la medida en que este artículo es un primer acercamiento, un breve esbozo de la Educación Infantil en México, sin duda quedarán muchos aspectos fundamentales en el tintero, que podrían servir para desarrollar el tema en posteriores comunicaciones.

Esta reseña quedaría inconclusa si no se señalara que si bien desde el año 2002 en México, la educación básica de 10 años es obligatoria, lo que incluye un año de la educación infantil (preescolar), falta mucho por hacer, mucho camino por recorrer para poder brindar este servicio educativo, a veces ignorado y olvidado, a toda la población durante los primeros años de vida, como un derecho del menor y no solamente a los hijos de las madres trabajadoras.

Por ello, es innegable que una de las cuestiones pendientes en las agendas internacionales es difundir la importancia de la educación infantil y su vinculación con la educación

primaria, ya que se considera que la educación temprana contribuye a la equidad de oportunidades, a superar los obstáculos del entorno social y cultural, a prevenir el fracaso escolar y a favorecer una mejor convivencia.

Día a día cientos de personas, profesores, educadores, médicos, nutriólogos, y padres de familia luchan porque en sus países se incluya la atención educativa todos los niños y se otorguen presupuestos adecuados para este fin. México no es ajeno a esta preocupación, por lo que ha suscrito tanto los compromisos internacionales de La Habana 1999, referidos a la importancia que tiene la educación inicial al favorecer el desempeño de los niños en los grados posteriores y como factor para la compensación de desigualdades; como el de Dakar 2000, en que se establece la necesidad de la expansión de la cobertura y la importancia de la educación para la primera infancia. ■

Ya hace muchos años que se sabe que sea cual sea la calidad de las atenciones que se proporcionan y de las normas de higiene que se aplican a los niños y niñas pequeños, éstas no bastan para asegurarles un desarrollo armónico. Para llenar este vacío, los profesionales han comenzado a buscar otras prácticas. Las actividades organizadas han hecho su aparición en las colectividades de pequeños para responder a este deseo de mejorar el bienestar de los niños y las niñas. Mayoritariamente, estas actividades se han extendido bajo la forma de juegos dirigidos, de actividades musicales colectivas, de aprendizaje de actividades manuales o de gimnasia. Una observación atenta de los resultados de estas prácticas permite verificar hoy que no responden a las esperanzas que se habían depositado en ellas y que se debe continuar buscando en otras direcciones.

Con el nombre de actividades dirigidas se entiende en general el tiempo durante el cual se muestra o se presenta o se enseña alguna cosa a los pequeños. Se considera algo muy importante organizar actividades para compensar el hecho de que los pequeños que están en maternidades tengan estímulos. Por medio de las actividades dirigidas, pues, se persigue ensanchar su campo de conocimientos.

Seguro que esta reflexión es justa, pero es incompleta. Las posibilidades limitadas de adquisición de conocimientos del pequeño que vive en grupo en una maternidad no son sólo consecuencia del hecho de que los objetos que

forman parte de su entorno son menos variados, sino también del hecho de que sólo raramente tiene ocasión de poder conocerlos experimentando con ellos. Sus posibilidades de actuar son claramente limitadas. En efecto, lo que se puede permitir a un pequeño no siempre es posible hacerlo con diez o doce. El pequeño en el contexto familiar no sólo está en disposición de conocer sitios diferentes, mobiliarios

Las actividades dirigidas

Anna Tardos

variados, de observar lo que pasa en la cocina, en el patio; tiene también la posibilidad de acercarse a cada objeto, de intentar desplazarlo y devolverlo a su lugar, o sea, de explorarlo todo: los juguetes que se encuentran en el rincón que se le ha preparado o en la habitación, los objetos del mobiliario y de uso diario, las herramientas o los utensilios de trabajo de los adultos. Por el contrario, en un grupo, es difícil que el pequeño disponga de un juguete para él solo, corre el riesgo constante de que alguno de sus compañeros le moleste. Prácticamente nunca tiene ocasión de acercarse

a muebles u otros objetos no destinados a los niños. En el grupo, el pequeño no sólo no es que no vea al adulto barriendo la habitación, sino que aún tiene menos posibilidades de coger la escoba y experimentar por su cuenta. No sólo no es que no vea cómo se prepara el almuerzo en la cocina, sino que aún tiene menos ocasiones de tocar los platos o los cubiertos.

Y aun en el caso de que, por ejemplo, vea barrer o preparar la comida, no es su madre quien lo hace, sino un adulto neutro. No sólo no es que no encuentre animales domésticos en su entorno, aunque los vea de vez en cuando en una salida, cuando va con la escuela, sino que sobre todo no puede observar, experimentar su comportamiento, su reacción, etc.

Las experiencias de los primeros años consti-

tuyen las condiciones de base de la formación ulterior de los conceptos del pensamiento abstracto. Cada vez hay más datos que prueban que los objetos, es decir, las imágenes visuales de los objetos, todo aquello que

rodea el niño, tiene un sentido para él cuando puede servirse de ello, cuando «hace» con ello alguna cosa; cuando la imagen del objeto se asocia a alguno de sus movimientos, a alguna de sus actividades. Para que las nociones, incluso las más elementales, se desarrollen en los niños, tienen que haber vivido unas experiencias concretas. Es preciso que dispongan de

Anna Tardos analiza el resultado de las actividades dirigidas que se llevan a cabo desde hace algunos años en las maternidades de Hungría. Hoy, sin duda, la situación no es del todo la misma ni en Hungría ni entre nosotros, pero pensamos que aún hay semejanzas y que el análisis de Anna Tardos da pie a la reflexión para toda persona que tenga responsabilidades educativas con niñas y niños en colectividad.

conocimientos adquiridos por exploraciones prácticas —«actuadas»— de la naturaleza, de los materiales del entorno a partir de los cuales podrán hacer abstracciones y generalizaciones.

Las adquisiciones de experiencias prácticas a través de los objetos en el decurso de los primeros años revisten también una importancia capital en el desarrollo de las capacidades intelectuales. Como demuestran las búsquedas psicológicas, los procesos necesarios para el establecimiento de nuevas aptitudes y de nuevos conocimientos son operaciones de la inteligencia que se forman a partir de las actividades materiales exteriores. Reciben una forma definitiva por medio de variaciones y reducciones sucesivas.

La limitación de las posibilidades de actuar, además de retardar la adquisición de los conocimientos y la formación de los conceptos elementales, dificulta también el desarrollo de las funciones psíquicas y las aptitudes que constituyen la base de la actividad cognitiva. Queda, por lo tanto, justificado intentar poner remedio a esta situación de desventaja resultante de la vida en grupo.

¿Qué tipo de actividades dirigidas?

Veamos en qué medida las actividades dirigidas más a menudo aplicadas satisfacen el objetivo buscado.

“Todo lo que rodea al niño tiene un sentido para él cuando puede utilizarlo, cuando «hace» con ello alguna cosa”

La conversación

La conversación es la forma más generalizada de las actividades dirigidas. La educadora presenta a los niños y niñas sentados en círculo en un banco o en cajas un objeto o una o algunas imágenes. Ella plantea cuestiones, los pequeños responden; es la conversación. La maestra muestra, por ejemplo, una manzana y



pregunta «¿qué es, qué se puede hacer, a quién le gusta comer manzanas?» «¿Dónde la habéis visto antes, de qué color es?», etc. En otra ocasión, muestra una imagen que representa animales domésticos, o bien intenta hacer conocer de esta manera a los niños los utensilios de limpieza.

“Un niño sentado entre sus compañeros, que sólo ve la manzana de lejos, no asociará ninguna actividad real a la imagen visual, salvo que tenga una experiencia previa”

¿Estas «actividades» cumplen el objetivo deseado? Si bien el punto de partida de la educadora era aparentemente la experiencia concreta, ya que les ha mostrado una manzana de verdad, eso no es de ninguna manera concreto para los pequeños. Un niño sentado entre sus compañeros, que sólo ve la manzana de lejos, no asociará ninguna actividad real a la imagen visual, excepto que tenga una experiencia previa: no puede coger la manzana con la mano, no la puede palpar, no puede raspar una pizca su piel o catarla. No puede hacer nada de todo eso, aunque haya tenido la ocasión de tener la manzana en la mano durante unos segundos. Si no ha visto nunca una manzana entera (ya que seguramente sólo la ha consumido cortada), después de la actividad la manzana continuará siendo para él, como antes, esa compota o esa fruta blanca cortada. Incluso en el caso de que haya tenido experiencias previas referidas a la manzana, el hecho de verla no le proporciona ninguna posibilidad de ampliar sus experiencias. Esta actividad dirigida no ofrece, pues, al niño nuevas posibilidades de adquisición de experiencias, a pesar de que ha podido ver de lejos una manzana de verdad.

“La conversación no puede suplir la adquisición de experiencias”

Después de la presentación de la manzana ha empezado una conversación. Eso aún ha alejado más a los pequeños de la posibilidad de ampliar el campo de sus experiencias. En efecto, la conversación no puede suplir la adquisición de experiencias, no puede hacer otra cosa que ayudar a que las experiencias ya adquiridas, basadas en conocimientos concretos, se organicen y se sistematicen. Pero ésta no es la tarea de los primeros años. Si se separa demasiado pronto al niño del conocimiento inmediato del entorno, del proceso de adquisición de experiencias, se le aleja del desarrollo normal.

Y si las actividades dirigidas se desarrollan sistemáticamente y con éxito de manera semejante, entonces se disminuye la necesidad natural del pequeño de querer tocarlo todo, experimentar lo que es duro, lo que es liso, querer probarlo todo, querer intentarlo todo, o sea, querer explorar el mundo de la manera que corresponde a su edad.

La imagen

La eficacia de estas actividades es aún más discutible si, como pasa a menudo, en vez del objeto se muestra a los niños su imagen. Las imágenes simples y de calidad hechas para los niños tienen un papel importante en el desarrollo de sus aptitudes intelectuales y de su gusto. Sirven para fijar y ayudar a la evolución de las experiencias ya adquiridas, de los conocimientos concretos; permiten hacer revivir aquello que ya es conocido

(por ejemplo, la imagen de un perro). Paralelamente, sus presentaciones simplificadas y estilizadas favorecen también la percepción de las formas. Reconocer una imagen proporciona a los niños una gran alegría, una alegría «intelectual». Pero la situación es radicalmente diferente si estas imágenes están destinadas a sustituir las experiencias concretas. La imagen subjetiva, formada por el dibujo simplificado y esquemático, aún tiene menos sentido que el objeto mismo. Es imposible asociarla a una actividad, el pequeño no puede experimentar la imagen. En rigor, tal vez acariciará el dibujo que representa el perro, pero no podrá tirarse atrás, asustado por la reacción inesperada del animal. Acariciar la imagen permite al niño evocar en él una representación que hay en su memoria, pero no puede procurarle la sensación que producen los pelos del perro cuando los toca.

Ver, pues, el objeto o la imagen del objeto y después conversar sobre lo que se ha visto no es satisfactorio en lo que concierne a la adquisición de experiencias. Como consecuencia de lo que precede, es lógico constatar que las actividades del tipo de las que acabamos de describir no pueden cumplir su función por lo que respecta a los niños; sólo amplían su campo de conocimientos si se refieren a actividades reales, «actuadas» con los objetos o materiales que se asocian en experiencias multisensoriales.

Las actividades de manipulación

Otro tipo de actividades dirigidas responden habitualmente, a primera vista, a esta exigencia.

Los pequeños construyen torres, modelan con barro, recortan papel o dibujan. Ante cada niño,

por ejemplo, hay las piezas necesarias para la construcción de una torre. Después de las aclaraciones de la educadora, primero charlan, dicen algunas palabras, «es bonito, una torre», y luego se ponen a trabajar. La educadora supervisa las actividades, se pasea entre las mesas y dirige a cada pequeño unas palabras afables. Felicita a los que han conseguido acabar la torre y ayuda a los que tienen dificultades. Si han omitido una pieza, señala el lugar donde hay que ponerla, o ella misma la coloca allí; si un niño se ha parado en su actividad, la educadora le señala la pieza siguiente o tal vez se la alarga de manera que él pueda ponerla fácilmente sobre la anterior. Una vez acabada la actividad, se alza una torre bien regular ante cada participante.

A los pequeños, les gusta este tipo de actividades que les ofrecen mucho más que aquéllas en las que se les obliga a estar sentados con las manos sin hacer nada y a participar unos cuantos en una conversación. Pero, sin embargo, estas actividades plantean también muchos problemas, tanto teóricos como prácticos.

En primer lugar, es discutible la oportunidad de hacer la misma cosa todos los niños, a menudo al mismo ritmo (como es a menudo el caso en el decurso de las actividades dirigidas). Se derivan un gran número de exigencias inútiles

“Acariciar la imagen no puede proporcionar al niño la sensación que producen los pelos del perro cuando los toca”

impuestas a los niños, exigencias que contrarían el aspecto positivo de la actividad. Como, por ejemplo, la espera inevitable. Las numerosas piezas u otros objetos ya están colocados ante los niños, pero no tienen derecho a tocarlos hasta que se les insta a ello.

Los pequeños que participan en la actividad no son todos de la misma edad, y, sobre todo, su grado de desarrollo no es idéntico; ni su desarrollo intelectual, ni su destreza, ni su ritmo de trabajo. Los habrá, pues, que acaben antes el trabajo y se tendrán que esperar a que todo el mundo acabe, ya que a menudo no tendrán derecho a levantarse y comenzar otras actividades.

En aras de la disciplina formal, la libertad de movimiento de los niños es limitada, incluso durante el «trabajo». No pueden pasear si tienen ganas, ni pueden levantarse de la mesa, y si, por ejemplo, a un niño, se le cae una pieza y rueda por el suelo (¿«qué pasaría si todo el mundo hiciera lo mismo»?!), el niño está obligado a esperar a que la educadora le devuelva la pieza que se le ha caído (yo he visto a un niño que intentaba recuperarla con el pie, pero no se levantaba). El movimiento es limitado; las actividades también lo son. El pequeño ha de ser activo, pero por otro lado se ve obligado a observar una cierta inactividad, tiene que obedecer gran cantidad de reglas.

“En aras de la disciplina formal, la libertad de movimiento de los pequeños es limitada, incluso durante el «trabajo»”

Como si en un coche se bloqueasen todos los frenos («no te muevas», «no hables»; «no pases»; «no lo toques antes de tiempo»; «no hagas nada más con esto») y, a continuación, desde el exterior, se empujase el vehículo («y ahora ves para allá y haz exactamente lo que te digo»).

El otro problema didáctico planteado por este tipo de actividades resulta también del hecho de



que todos los niños hacen al mismo tiempo las mismas actividades. Como que los pequeños no evolucionan todos al mismo ritmo, por fuerza habrá algunos entre ellos que no podrán cumplir la tarea propuesta.

Algunos no saben aún dibujar la gota de agua de lluvia o la tapia, ni formar una bola con el barro de modelar, o levantar la torre. Los consejos, incluso los más bien intencionados, no pueden ayudarlos. La tarea sólo se puede hacer si la educadora guía sus manos, acaba en lugar la bola, la torre, etc.

“Gracias a la intervención del adulto se obtiene el resultado material deseado, a pesar de que no corresponde en absoluto al grado de desarrollo funcional del pequeño”

En general, estos niños no son inhábiles, pero su desarrollo no ha alcanzado aún el nivel necesario para este tipo de actividad.

¿Favorece, esta «ayuda», el desarrollo del niño? ¿Qué pasa en este caso? Se persigue el desarrollo del niño dándole muchas posibilidades de ejercitarse, pero disminuyendo su autonomía. Su nivel de actividad no cambia, pero se obtiene el resultado material deseado gracias a la intervención del adulto, a pesar de que no corresponde de ninguna manera al grado de desarrollo funcional del pequeño.

En general se admite que un aprendizaje que se anticipa a la maduración del niño no sólo es inoportuno porque exige un gasto de energía inútil, tanto del niño como de su «profesor», sino también porque el niño hace este trabajo contra su voluntad o se distancia de tal trabajo porque le asocia los sentimientos desagradables del fracaso.

Además, eso disminuye gravemente la autonomía del pequeño y le acostumbra a no buscar, a no tantear, a no intentar resolver por sí mismo los problemas, sino a pedir la ayuda del adulto desde el momento en que se encuentra en dificultad.

Estas formas de actividades dirigidas plantean todavía un último tipo de problemas; con esta práctica se elimina totalmente la fantasía creadora del pequeño. Sus posibilidades de iniciativa quedan enormemente limitadas. Constantemente se ve obligado a actuar de acuerdo con las directrices recibidas. A menudo ocurre que ni tan sólo puede jugar con la plastilina a su gusto, sino que lo debe hacer siguiendo las instrucciones: primero se hacen las bolas, después se aplanan, después los tallarines, etc., porque éste es «el orden» que es preciso seguir; ¡así es como normalmente se enseña a los niños!

Estas anotaciones críticas relativas a métodos incompletos de la actividad dirigida explican tal vez por qué creemos que la organización y la orientación de las actividades de los pequeños de dieciocho meses a tres años comportan ciertos riesgos y no favorecen necesariamente su desarrollo.

Pensamos que el niño pequeño educado en grupo necesita efectivamente que se compensen los inconvenientes causados por la insuficiencia de sus medios de adquisición de experiencias. Nuestros esfuerzos en este sentido tendrán éxito si nos preocupamos ante todo de la ampliación

“El pequeño necesita ver que se le ofrecen posibilidades de actividad de manera que disponga de medios de participar en ella o de quedarse al margen haciendo otra cosa”

de estos medios, haciendo que el espacio mayor del que se pueda disponer, el jardín por ejemplo, sea funcional, útil; proponiendo continuamente materiales aptos para procurar experiencias variadas, como el agua, las pastas alimenticias, etc. Sin prescribir, sin proponer, sin ni tan sólo sugerir al niño el objetivo o el fin de la actividad.

El niño pequeño necesita sobre todo ver que se le ofrecen posibilidades de actividad de tal manera que tenga los medios de participar en ella o de quedarse al margen haciendo otra cosa; que en medio de las condiciones ofrecidas tenga la posibilidad de actuar (respetando las reglas «sociales»), haciendo lo que desea y mientras tenga ganas.

Me parece interesante acabar este artículo recordando los obstáculos especiales que a menudo impiden la realización de estas actividades. Son de orden subjetivo y derivan de ciertas costumbres de los adultos. A veces, hacen que sea difícil la solución de problemas aparentemente simples.

Los adultos, en general, y las maestras y las educadoras en especial, desean obtener rápidamente unos resultados espectaculares concretos. Por eso quieren acabar el dibujo proyectado aunque sea guiando la mano del pequeño. Por eso les gusta dar directrices paso a paso, ya que así tomarán forma dentro del dibujo la bola, la gota de agua o la tapia, es decir, los resultados visibles de la actividad. El resultado se antepone al niño.

Otra peculiaridad de los adultos es que les gusta una cierta uniformidad. La uniformidad en las maternidades no significa tan sólo unas vestimentas idénticas, las batas (eso ya no es moda), sino también el hecho de que los niños lo deben

“No hay nada más difícil que abstenerse de intervenir en lo que hace el pequeño”

hacer todo al mismo tiempo: lavarse las manos, vestirse, pasear, participar en las actividades... ¿Seguro que es la mejor manera de organizar el modo de vida de diez o catorce criaturas?

El deseo del adulto de ser activo, de estar seguro de su utilidad, será a menudo un obstáculo aún mayor que el deseo de resultados visibles o de progresión uniforme.

A los adultos, en general, les gusta hacer alguna cosa con el pequeño, enseñarle algo, decirle algo, jugar con él. No hay nada más difícil que abstenerse de intervenir en aquello que hace el pequeño, o, esperar pacientemente el resultado de su iniciativa, de sus tentativas. No hay nada más difícil que abstenerse de enseñarle cómo hacer una construcción, de darle prisa para que continúe si se para un momentito ante la puerta de un garaje que encuentra interesante, durante un paseo.

Pero, a veces, se pasa de un extremo al otro, y algunos educadores ya no hacen nada, ni tan sólo prestan atención a las actividades del pequeño, cuando de hecho la disponibilidad y el interés del adulto ayudan al niño a crecer. Además, el adulto tiene que enseñar y hacer comprender ciertas cosas a los pequeños, como las reglas básicas de la vida en común. Tiene que responder a sus preguntas, darse cuenta del momento en que el niño necesita su ayuda, etcétera. Todo eso exige un buen conocimiento del niño, mucha atención y solicitud. ■

Jugarse y descubrirse en el espejo



Carme Cols

Un pequeño encuentra un compañero de juego que, curiosamente, hace los mismos gestos que él. Le ofrece un juguete, y el otro también le alarga uno. El pequeño, a partir de la investigación, encuentra sus límites, reconoce su imagen, movimientos que podían ser espontáneos se van ajustando a su voluntad. Todo, gracias a un espacio rico, que le ofrece la posibilidad de investigar y divertirse.

Pequeñas canciones

para pequeños espectadores

En la Escuela de Educación Infantil Municipal «Polichinela», del Ayuntamiento de San Fernando de Henares (Madrid), las educadoras se preocupan por encontrar las canciones y la expresión que mejor responden a los intereses de los pequeños.

Mónica Lañin, M.^a Jesús Miramón

Todo empezó por un ataque de envidia, ¡y luego dicen que la envidia es mala!

Año tras año comprobábamos que había una amplia propuesta de actividades tanto exteriores como interiores para nuestra escuela de 0-3 años (cuentacuentos, teatro, etc.) y como educadoras de los grupos de bebés y de 1 año, habíamos observado que para los más pequeños todo esto les quedaba un poco grande y no disfrutaban, ni participaban porque les asustaba ver mucha gente con o sin disfraces o el simple cambio de espacios.

Decidimos buscar algo que fuera completamente dirigido a los más pequeños, de ahí surgió el nombre de «pequeñas canciones para pequeños espectadores».

Hicimos una búsqueda y escogimos una serie de canciones por distintos motivos: unas

la canción ofrecía; en su gran mayoría, la letra de las canciones se refería al cuerpo o animales que para los niños siempre resultan temas atractivos o que les son conocidos, y en general estas canciones eran cortas y repetitivas.

Escogimos una ropa sencilla y alegre, decidimos no pintarnos ni utilizar pelucas para que nos reconocieran como personas de referencia, eliminando cualquier motivo de miedo a lo desconocido que es tan habitual en estas edades.

Nos planteamos también realizar la actuación muy cerquita de ellos para que fuera algo cálido, casi familiar. Retiramos del espacio los objetos que pudieran distraer la atención de los más pequeños.

por su ritmo, otras por las onomatopeyas, en algunos casos por las posibilidades de gesticulación que

Una vez elegidas las canciones realizamos un material muy llamativo y que complementara la gestualidad que íbamos a utilizar; Qué agradable para ellos «esos piquitos de los pajaritos grandes y amarillos, y esa hormiguita que sube-sube y me rasca la cabecita». ¡Qué ocasión para descubrir cómo son las orejas de un mamut, y no importa que no sepan donde están las orejas porque no se las ven y mucho menos sepan que es un mamut!

Buscamos pequeñas coreografías que reflejaran todo lo que trabajamos con el cuerpo en estas edades (soy pequeñito - soy grande, grito y me quedo en silencio, me agacho y me estiro, etcétera).

También reflejar los sentimientos que las niñas y los niños descubren que existen (me río, lloro, tengo miedo).

Intentamos mostrar la alegría que provoca el encontrar al otro, saludarnos, despedirse y volverse a encontrar.

Procuramos transmitir lo bonito que es expresar algo con la voz, con el cuerpo, con la mirada, con el gesto.

Hicimos una primera actuación dirigida a bebés y 1 año, que resultó totalmente positiva por la alegría que demostraron, la ausencia de llanto y sus miradas atentas.

Invitamos en una segunda sesión al resto de los niños de la escuela (grupos de 2 y 3 años), y aunque estaba programado para los más pequeños nos sorprendió gratamente comprobar que a los mayores les encantó.

Esta búsqueda tan minuciosa de canciones específicas para estas edades (bebés - 1 año) nos permitió cambiar el repertorio que tradicionalmente usábamos, e incorporarlas en diferentes momentos de la vida cotidiana en el grupo y que los niños y niñas las vivieran como algo suyo.

Esta actuación la hemos repetido en varias ocasiones en nuestra escuela y la participación de los pequeños fue aumentando a medida que iban conociendo las canciones.



Cuál fue nuestra sorpresa al comprobar que no sólo gustaba mucho a los niños de estos dos grupos, sino que el resto de la escuela participaba y demostraba gran interés y alegría, de forma tal que hasta en nuestros ensayos teníamos público y petición de besos.

El equipo educativo de la escuela nos solicitó que nuestro espectáculo formara parte de la fiesta que se realiza con padres para celebrar la Navidad.

Las familias tuvieron el primer contacto en los espectáculos navideños pero luego se les facilitó la copia de estas canciones para compartirlas con los niños y niñas en casa y disfrutar de estas primeras «expresiones artísticas» de sus hijos.

Dado el éxito del espectáculo número 1, tuvimos que esmerarnos en buscar y rebuscar para crear el espectáculo número 2 y 3, pero este gran éxito se difundió y pronto nos empezamos a sentir reclamadas por otras escuelas de nuestro pueblo, más adelante también por otros pueblos del entorno y andando, andando llegamos a la Universidad.

Y los que quedan... Soñamos con ir ampliando nuestra gira para un día poder llegar al extranjero o más allá.

¿Y qué nos ha aportado a nosotras personal y profesionalmente?

La posibilidad de conocer otras escuelas, otros compañeros, comunicarnos, transmitir experiencias, la alegría de ver el interés que demuestran otros profesionales por nuestro trabajo haciendo preguntas, petición de materiales, etcétera, y también la ocasión de poder degustar de los diferentes cafés que nos han



ofrecido en las escuelas y los sitios tan insólitos que utilizamos como camerino.

También nos ha brindado la posibilidad de vivir momentos únicos, como el reencuentro con antiguos alumnos que nos han reconocido y saludado cariñosamente; las miradas expectantes de los instantes previos a cada actuación, con los aplausos y la participación de este público tan especial y la emoción de actuar ante 150 niños y niñas de una de las pocas reliquias que aún quedan: una escuela de 0 a 6 años.

Ya estamos disfrutando, buscando otras canciones para el espectáculo número 4. ■



Leer imágenes

Montserrat Nicolàs



El interés por las imágenes está siempre presente en el niño, que, en tanto espectador y lector competente, puede captarlas visualmente e interpretar los hechos objetivos que las imágenes realistas representan.

Justamente porque el pequeño es activo y capaz de leer imágenes, las propuestas visuales que ofrecemos a las niñas y los niños, tienen que constituir una invitación y una provocación a la mirada para aprender a ver, observar y construir conocimientos. Por lo tanto, las imágenes no sólo tienen que permitir leer las cosas visibles que son reconocibles y reales, sino también que puedan ser interpretadas desde la memoria afectiva, la imaginación y la fantasía. Es decir, las imágenes no han de promover la descripción estricta de lo que se ve, se reconoce o se identifica, sino que han de propiciar el relato donde el pequeño se identifique y pueda comunicar otros datos no representados directamente en las imágenes contempladas.

Es una maravilla la capacidad lectora que tienen las niñas y los niños para hablar de lo que

saben a través de lo que ven y por eso pienso que la imagen no sólo debe ser portadora de información para describir verbalmente lo que representa, sino para hacer otras interpretaciones al tener las imágenes relación con cosas vividas y cercanas.

Por lo tanto, la imagen como posibilidad lectora debe ser alguna cosa más que un documento de representación visual por donde pasear los ojos; debe hacer posible la combinación de dos momentos:

- El de la lectura de la imagen por sí misma, es decir de lo que se ve.
- El de la lectura de lo que sabe el pequeño desde su experiencia.

Es decir:

- ¿Qué veo?
- ¿Qué siento?
- ¿Qué sé?
- ¿Qué imagino?
- ¿Qué aprendo?

Por lo tanto, las imágenes tienen que ser un medio de observación y de encuentro descriptivo que permitan realizar un inventario detallado de lo que es visible, pero lo que han de favorecer, sobre todo, es la capacidad que tienen los niños y niñas de captar aquello que tiene significado para ellos en aquello que se ve, justamente porque hay experiencia en aquello visto:

La presencia en la escuela de imágenes visuales debe tener por una parte la intención de provocar, interrogar y convidar la mirada como placer visual y contemplativo, pero también como intención comunicativa encaminada a generar los intercambios verbales para enriquecer al máximo los posibles significados que suscitan la familiaridad, la proximidad o lo inaudito de las imágenes.

Todo ello me hace pensar que es preciso repensar el uso de las imágenes visuales que disponemos ante la mirada de los niños y niñas, para ir incorporando aquéllas que estén dotadas de calidad estética y artística, en aras de hacer posible la correspondencia entre aquello que se ve y aquello que se sabe. Lo

Algunas propuestas para la lectura de imágenes

digo porque me he percatado de que demasiado a menudo, ciertas propuestas visuales dirigidas a la pequeña infancia son reducidas tan solo a imágenes formales y convencionales, como lo son las ilustraciones estereotipadas.

Estas propuestas visuales acaban resultando demasiado familiares a los ojos de los más pequeños y además encuentro que acostumbran a estar sujetas a consideraciones y juicios comerciales que las ponen de moda.

Aunque son imágenes reconocibles y tienen un carácter pretendidamente próximo y significativo para los niños, el estereotipo –que parece natural e inocente– sólo permite dar respuestas lineales y pobres, banales y uniformadas. Acostumbran a tener formas y diseños fáciles y ordinarios, que sólo hacen posible identificar signos.

Vale la pena dar entrada a las imágenes que creen curiosidad e interrogantes a la mirada, incluso un cierto grado de ambigüedad, para favorecer percibir-sentir, observar-mirar e interpretar-comunicar.



Fotografías

A partir de imágenes de: personas, naturaleza vegetal, animales, objetos cotidianos, acciones que hacen las personas, alimentos, indumentaria, medios de transporte...

Diapositivas

Además de los temas apuntados en el apartado de fotografía, y también de los que dan visibilidad a algunos momentos de la vida de la escuela, como las fiestas o las salidas, son interesantes las diapositivas a través de composiciones para leer formas, apariencias, colores...

Collage

Compuestos a partir de fotografías recortadas de las revistas, que acostumbran a ser de muy buena calidad. Podemos elaborar collage de temas, por ejemplo: personas comiendo, animales domésticos, flores y plantas..., o composiciones más abstractas a partir de recortar diseños libres e imaginativos, que inciten a leer colores, formas, semejanzas, apariencias...

Fotografías en acetatos

Aprovechando también las imágenes recuperadas de las revistas, podemos hacer colecciones temáticas, fotocopiando en acetato las imágenes



que seleccionemos por su belleza o por su contenido, para proyectarlas con un retroproyector.

Composiciones en acetato

Estas composiciones son interesantes para leer colores, formas, semejanzas, apariencias... a partir de pintar o texturar los acetatos, los cuales también proyectaremos con el retroproyector

Álbum con imágenes de arte

Elaborar conjuntos de imágenes de arte a partir de catálogos de exposiciones, podemos obtenerlas fotografiándolas de los libros de arte.

Los libros y cuentos de ilustración

Es siempre preferible ofrecer ilustraciones de calidad estética y evitar las imágenes estereotipadas.

Además de estas propuestas visuales –que son desde un soporte en el plano–, tiene que haber otras que permitan leer imágenes desde el sonido y el movimiento, como por ejemplo, las imágenes a partir del vídeo, las sombras corporales y las sombras chinas, los títeres..., o en el volumen, como los móviles, las instalaciones aéreas, los elementos decorativos y el ambiente estético.

Para acabar, decir que, si sólo ofrecemos las imágenes como forma de interpretación descriptiva, sólo favoreceremos un tipo de mirada: una mirada simplificadora que capta la imagen, pero que no permite intervenir en ella. Este tipo de imágenes, a pesar de que los niños y niñas las pueden reconocer y describir –a partir de datos reconocibles– estarán siempre sujetas a un reducido lenguaje objetivo, limitando la entrada a otras interpretaciones. ■

El placer de amasar, de sentir distintos materiales y texturas, el placer de observar y crear diversas formas... puede ser de lo más sencillo, de lo más común y corriente, de lo más habitual, de lo más «casero»... ¡Sólo hay que animarse y ponerlo en práctica! Desde *Infancia* queremos invitaros a poner las manos en la masa y para ello os ofrecemos esta vez un par de fórmulas muy caseras.

Natalia Única, Mari Cruz Gómez

Masilina o plastilina casera

Masilina, o plastilina casera

Ésta es una receta de masa para jugar como la plastilina.

Se puede echar el colorante que queráis y dura entre una o dos semanas guardada en una bolsa de plástico en el frigorífico:

Composición:

- 1 taza de sal
- 2 tazas de harina
- Agua, la que admita para que no se quede muy pegajosa ni muy dura

Natalia Única
Murcia

Masilina, o plastilina casera

Ingredientes:

- 6 tazas de harina común
- 6 tazas de agua
- 6 cucharadas de aceite de cocina
- 3 tazas de sal fina
- 2 cucharadas de cremor tártaro (se puede conseguir en los comercios que venden ingredientes para repostería).
- Colorantes vegetales, colorantes alimenticios o témperas de colores

Preparación

Unir todos los ingredientes (menos el colorante) en un recipiente que luego llevaremos al fuego, preferentemente de teflón ya que esto permitirá que no se adhiera a las paredes de la olla.

Cocinar con el fuego moderado sin dejar de revolver, utilizar una cuchara de madera.

Se va evaporando poco a poco el agua y los ingredientes se unirán. Una vez que toda la masa se une y no está pegada a la olla, retirar y volcar sobre la mesa amasando bien hasta que se enfríe

Si deseas obtener varios colores con esta masa, separar y colocar el color deseado, volver a amasar hasta que toda la masa haya quedado coloreada.

Si deseas que toda la masa sea de un mismo color debes colocar el colorante junto con todos los ingredientes al inicio de la receta.

Esta masa dura mucho tiempo si se mantiene después de utilizarla con los niños en una bolsa de nylon y luego en un recipiente plástico tapado. Es una masa muy suave, fácil de modelar, no se desgrana. La consistencia es similar a la plastilina.

Puedes modificar la cantidad de ingredientes pero siempre respetando las proporciones.

Esta receta alcanza para que jueguen treinta niños.

Mari Cruz Gómez
Castilla-La Mancha

Encuentros con la naturaleza

La experiencia directa con la Naturaleza resulta vital para el desarrollo de la sensibilidad y el enriquecimiento estético de las niñas y los niños. Desde la escuela es importante promover acciones en ese sentido, sobre todo en aquellos medios urbanos en los que lo natural, cada vez es más raro de encontrar.



Lejos de la naturaleza

La vida de las niñas y los niños en las ciudades no favorece los encuentros con la naturaleza, y estos son vitales para un conocimiento más rico del mundo.

Un pequeño puede conocer al mar porque lo ha visto en películas y fotografías pero la información que puede recibir sobre él, si tuvo la posibilidad de meterse en el agua, de jugar con la arena, de juntar conchas y caracolas, de contemplar el ritmo de las olas, de sentir su olor, es cualitativamente mucho más rica, y esto se traduce luego en una mayor riqueza en la representación.

Soledad Carlé

Cada vez más a menudo el conocimiento de los animales, las plantas, los fenómenos naturales, les llega a los pequeños por imágenes de fotografías, películas o ilustraciones y las correspondientes explicaciones verbales, y no por el contacto o la observación directa.

De esta manera el conocimiento de la naturaleza se empobrece.

Se hace necesario, entonces, desde la escuela, salir a establecer contactos con el medio natural.

El poder disfrutar de la contemplación de un atardecer, los colores de las flores, las formas de los árboles contribuye a la formación estética y al desarrollo de la sensibilidad de las niñas y los niños.

La experiencia

Organizamos una salida al Delta del Río Paraná, en Buenos Aires, Argentina, con un total de 20 niños y niñas de 3 a 12 años, junto con ocho padres y dos maestras.



Salimos en una lancha colectiva, por la mañana. Cada uno llevaba una bolsa para recoger lo que llamamos «los tesoros de la naturaleza»: ramas, cortezas de los árboles, frutos secos, panales de abejas abandonados, piedras, etc. Los adultos también participaban en la actividad.

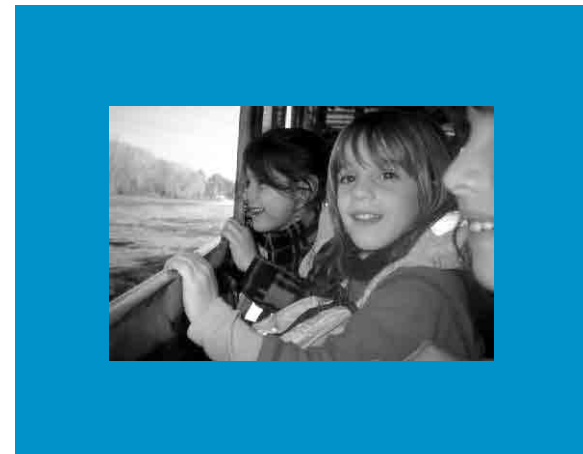
La elección de lo que se recoge y lo que se deja, implica ya una discriminación de lo que se considera bello y lo que no.

La formación estética comienza a muy temprana edad, apreciando cosas simples del entorno: los colores del cielo, la belleza de una flor, los reflejos del agua.

Esta capacidad de reconocer la belleza contribuye al desarrollo de la sensibilidad y proporciona sentimientos de bienestar y armonía.

¿Qué lugar ocupa la estética en la vida del adulto?, ¿y en los pequeños?

Almorzamos en la isla, cada uno guardaba su bolsa con tesoros naturales, intercambiaban comentarios y se mostraban la forma rara de



rama que habían encontrado o el musgo sobre la corteza desprendida de un árbol.

Después de la comida tomamos otra vez la lancha colectiva y fuimos a visitar a una artista plástica que vive y tiene su taller en una isla.

Parte de su obra la construye a partir de elementos de la naturaleza que encuentra en sus viajes o en la misma isla.

Resultaba interesante como propuesta plástica diferente: no se trataba de dibujar, ni pintar, ni trabajar con ningún material plástico tridimensional, sino de fabricar esculturas uniendo distintos elementos naturales seleccionados y recolectados por ellos que luego según la imaginación de cada uno, asumirían formas diversas.

El encuentro fue muy entusiasta, ella les mostraba sus esculturas y los niños le hacían ver el fruto de su recolección. Más tarde propuse que cada uno observara su material e imaginara en qué podría convertirse, como el juego de la metáfora: imágenes no estructuradas que disparan la evocación de otras imágenes personales.



Los niños son maestros en este juego, interpretan formas conocidas observando las nubes, o las vetas del mármol. De esta manera surgía la idea de construir insectos gigantes, animales imaginarios, personas, a partir de trozos de corteza, frutos o ramas de los árboles.

En los aspectos técnicos (pegado y construcción uniendo las diferentes partes) los pequeños recibieron alguna ayuda adulta. Resultaba complicado a veces, unir determinados materiales.

En cada caso estudiamos si resultaba conveniente el uso de pegamento o hacer agujeros con el taladro para crear zonas articuladas que pudieran tener movimiento o aprovechar cuando las piezas consentían utilizar encastre.

De esta manera surgieron pequeñas esculturas que los niños llevaron con mucho cuidado y alegría a sus casas.

La experiencia directa con la Naturaleza resulta vital para el desarrollo de la sensibilidad y el enriquecimiento estético de las niñas y los niños.

Desde la escuela es importante promover acciones en ese sentido, sobre todo en aquellos medios urbanos en los que lo natural, cada vez es más raro de encontrar. ■



Buscando un camino

Inglés en Infantil

Con esta idea en mente; más los datos que aportan las últimas investigaciones de la psicología del lenguaje y centrando mi actuación en las necesidades de las niñas y los niños, voy tratando de enriquecer este proyecto. Considero que el aula ha de reflejar un entorno lo más natural posible para que el aprendizaje del nuevo idioma se asemeje en lo posible al de la primera lengua; es decir, de interrelación con las personas que rodean al niño. Esto significa que el nuevo idioma se utilizará de forma significativa, útil y repetitiva como sucede en la vida real de un niño; sin olvidar crear el ambiente de aceptación, respeto y valoración que debe estar siempre presente para evitar cualquier tipo de ansiedad.

Considero vital una relación estrecha con los tutores y las familias debido a la información que nos aportan y la ayuda incomparable de apoyo emocional que representan para el niño y la niña.

En la escuela pública Vicente Risco de situada en un barrio afectado por la reconversión industrial en el puerto de Vigo, me enfrento diariamente a la tarea de enseñar inglés a los chiquitines del colegio. Proviene de diversas culturas (gallega, castellana, hispana, gitana y africana) y mi objetivo principal es que no sientan rechazo hacia el nuevo idioma; al mismo tiempo, que coopero con el resto del equipo en su desarrollo integral.

M.^a Ángeles Machado

Enfoco la enseñanza basada en «tareas», entendidas como: «todo lo que puedan hacer usando el inglés». El proceso de aprendizaje de una lengua es lento y largo, aún para la materna (Anderson 1990, creador del modelo de procesamiento de información en el aprendizaje de habilidades del conocimiento) y se ha de practicar constantemente para que los datos almacenados en la memoria larga se automaticen. Basándome en ello, procuro que el uso del inglés sea variado, cíclico, creativo y significativo. Es bien conocido que los pequeños disfrutan repitiendo aquellos juegos o cuentos con los que disfrutan; por lo tanto, aprovecho este hecho y todo lo que se practica durante el primer curso (3 años), se repite en el segundo y tercero ampliando cada año la complejidad del discurso utilizado. Trato de adaptar el discurso a los niños y niñas (Scaffolding- Bruner) en una interacción constante (Vigostky) donde quiera que me relacione con ellos.

Los materiales utilizados son los objetos de uso cotidiano para los pequeños. Trabajo de este modo al mismo tiempo la comprensión y la expresión oral. Consciente de que debo mejorar constantemente mi propio lenguaje; de forma sistemática les pongo en contacto diario con modelos adecuados, utilizando diferentes material sonoro.

Durante el primer trimestre, mi actuación con los niños y niñas de 3 años difiere substancialmente de la que realizo con los otros grupos.



Deben enfrentarse a un ambiente desconocido, mucho más exigente que el de su hogar y considero que necesita un tratamiento específico. En este curso las metas lingüísticas ocupan un segundo lugar, y se da prioridad a la creación del ambiente necesario para facilitar la adquisición del idioma de la forma más natural posible.

Encuentro extraordinariamente efectivo el hecho de relacionar unas experiencias con otras formando una especie de gran aventura propia del grupo, que va creciendo con las historias que ellos mismos aceptan. Un ejemplo de ello es el uso del *Big Book: Goldilocks* para introducir vocabulario básico de la familia/hogar y «bautizar» al osito como Bertie, quien luego contará su aventura en el colegio con su globo rojo. (historia sacada de un libro de texto de Burlington). Otro ejemplo es relacionar el número 3 con el cuento de los 3 cerditos, sus tres casas y volver a la de la familia de nuestro bautizado «Bertie» en *Goldilock* para finalizar pidiendo. 1-2-3 minúsculas galletitas en forma de oso. Otro día engarzamos la familia hambrienta en *Goldilock* con *The very hungry caterpillar* que se convierte en mariposa. Luego la mariposa nos ayudará para introducir el concepto de *triangle* (sus alas). De esta forma, enlazando SÓLO aquellas historias que interesan al grupo vamos creando, el programa a nuestra medida.



Por todo lo dicho, los objetivos del primer trimestre de Infantil del grupo de 3 años son reducidos en cuanto a vocabulario activo. Saludo/Despedida, Yes/no para contestar a preguntas de la rutina de la clase, Numbers: 1-2-3, House - Mummy/Daddy/Baby.

En el grupo de 4 años, descubro que pueden ya participar en una conversación sobre temas de interés cotidiano en donde el hecho de que su profesora lo haga en inglés pasa totalmente desapercibido y la comunicación se mantiene. Por supuesto que, en estos momentos, se pueden apreciar ya respuestas en inglés por parte de los niños y niñas pero para no interrumpir la comunicación no manifestamos sorpresa ante el hecho. Prevalece la naturalidad y la convivencia afable. Cuando tienen 5 años están tan acostumbrados a «vivir en inglés» que están preparados para sacar enorme provecho de los libros.

Procuró trabajar con objetos reales, concretos, que puedan ver, tocar, oír, oler o gustar. Las siempre útiles *Flash cards* las utilizamos poco, casi siempre unidas a juegos de asociación memorística. Colocamos las tarjetas vueltas y deben recordar dónde está un determinado objeto, o, más difícil, buscar su pareja. Después de estudiar distintos métodos, me inclino como apoyo de clase, por los materiales que siguen las teorías de Bruner, Vygostki y concretamente Artigal con sus representaciones



repetitivas de historias en grupo e individualmente utilizando diversos materiales.

Así pues, expresiones (*chunks or formulae*) que utilizamos son del tipo:

- Rutinarias: Drink a glass of water, have a pee/poo, wash/dry your hands, blow your nose, let me tie your shoes, hungry, I like it, eat your...
- Apaciguadoras, como: Be friends, wait your turn, Mummy's gone....gone to work/the super but she'll come soon. Say sorry, please
- Demarcadoras de territorio: I'm not Mummy. This is the school, not home
- Sociales: Happy Birthday, kiss, hug, cute, lovely, Be quiet, Don't disturb, You're embarrassing. What else? cuando olvidan el PLEASE/THANK YOU
- In the garden: jump, the dog is barking, look at the snail
- In the playground : Kick/Pass the ball, Wait your turn at the sleigh
- In the classroom: Do you like it?, Stand up/Sit down, Open/close
- Security: Red = Danger. Tell mum/dad . Wait for... before crossing

Considero los errores como una manifestación del interés del niño por utilizar el idioma y el haber hecho una hipótesis sobre el funcionamiento del mismo; por lo tanto, cuando se produce, es seguido de un ejemplo correcto con el mismo tono de acogimiento que rige toda nuestra convivencia. Veo el periodo de silencio *Silent Period*; ya afecte al tiempo en la escuela o al de casa también y variable de unos individuos a otros, como una etapa sumamente fértil y fundamental para formar las bases del nuevo idioma. La evaluación se considera positiva siempre que se establezca y mantenga la comunicación aunque la respuesta por parte del pequeño no sea expresamente en inglés. ■



Materials que utilizamos

- Big and flan books (libros grandes y de solapa)
- Classical school story books: Old Mc Donald, Don't do that, The wheels on the bus...
- All the toys and school material available in their classroom
- Playground material for lessons outside.
- A big soft dice.
- Vídeo: Magic English, Teletubies, Santa Claus, Muzzy...
- Tiny biscuits/sweets in different forms
- Play dough and any other didactic material in the classroom.
- Nature in the garden
- As many as possible teddy animals to make characters in the stories alive
- Festival materials. Christmas: Reindeer, Santa Claus, a sleigh. Carnival: masks, etc.
- A model traffic light
- Computer school/games

Yo te quiero tú me quieres



En la Escuela Pública Buenaventura González, Santa Cruz de Bezana, Cantabria, nos planteamos trabajar «la familia», pero no todas las familias de nuestra escuela respondían a la estructura de familia tradicional, por lo que nos planteamos que en la palabra «familia» podía tener cabida todo aquello que tuviera relación con los afectos.

Pilar Alonso, Paz Otero

Primero, sentirse querido. Luego, querer

Para lo primero necesitábamos conocer su experiencia emocional, y, para lo segundo, debíamos ampliar su registro afectivo y así mejorar en cantidad y calidad sus muestras de afecto y su comunicación emocional.

Sentirse querido

- Comenzamos enviando una carta a los padres, pidiéndoles dos cosas: fotos y palabras.
Fotos de su familia (entendiendo que en esa foto cabían todas las personas que tuvieran una relación afectiva con el niño, la niña), para que cada uno pudiera presentárselos a sus compañeros.
También debían escribir en un papel las palabras cariñosas con las que se dirigían a sus hijos.
- Para entrar en calor y seguir avanzando en nuestro propósito, realizamos un mural con las fotos y las «palabras especiales» de cada uno. En este caso fue el cuento *Hola Cielo* (Carl Norac, Claude K. Dubois, Editorial Corimbo) el que nos sirvió de motivación para compartir una parte muy íntima de cada uno. Nos resultó curioso observar cómo se ruborizaban al nombrar esos «motes especiales» sin decir a quién pertenecían.

- El siguiente paso fue traer a alguien muy especial: su pequeña mascota de peluche con la que compartían momentos tan especiales y tan «personales». Cada uno hizo un retrato de su pequeño compañero y el cuento de *La isla de los mimos* (Carl Norac, Claude K. Dubois, Editorial Corimbo) nos ayudó a ratificar la

importancia de esos peluches que nos acompañaban todas las noches mitigando nuestros miedos y consolando nuestras «penas». Algunos más fieles a su primer peluche que otros, no habían cambiado de «mascota» desde que habían nacido; como el conejo «Pepe» que estaba desgastado y sucio y prácticamente acompañaba (eso sí, a escondidas) a Silvia hasta la puerta de la escuela casi todos los días; aquel día «Pepe» dejó de ser un secreto y todos lo conocimos.

Querer

Resultó bastante fácil, pues fueron los cuentos los que nos propusieron el enfoque del proyecto. Por supuesto unos cuentos muy especiales, porque sugerían sensaciones y vivencias que tenían que ver con la parte más íntima de cada uno, «aquella que se quedaba en casa a la hora de acudir a la escuela».

Nuestra propuesta para llevar a cabo este proyecto era sencilla: «dejar al cuento ser cuento», permitirle expresarse, y así, sin aditivos ni explicaciones



esperar a que aflorasen las emociones, los sentimientos más íntimos y después transmitirlos con palabras, gestos, música, dibujos...

Y así, estos libros abrieron de par en par su corazón de libro:

- *En busca del beso* (David Melling, Editorial Beascoa). Un beso perdido por haberlo dado siempre de prisa y acabar convertido en una rutina. Tal vez fue el cuento que más nos cautivó a todos, nunca nos hubiéramos imaginado que un beso se pudiera escapar y realizar un viaje tan interesante. Aprovechamos ese descubrimiento para enviar «besos mensajeros» a quienes más queríamos. Hubo un beso que no esperó al fin de semana que estuviese estipulado para llegar a su destino, pues el cariño no se puede dividir y en el mismo viaje llegó a la vez a papá y a mamá, a pesar de la «distancia» que existía entre ellos. También hubo besos que emprendieron largos viajes, incluso uno llegó hasta Colombia para besar a unos abuelitos que añoraban a su nieto.
- *Las palabras dulces* (Carl Norac, Claude K. Dubois, Editorial Corimbo). Unas palabras dulces que no encontramos el momento para dedicárselas a esa persona querida. Lola, la protagonista de este cuento, no encontraba la oportunidad de decir a su familia cuánto les quería. Descubrimos que era sencillo, que únicamente tendríamos que estar siempre preparados y que si nos entrenábamos en ello, cada vez nos iba a resultar más fácil. Nos lo tomamos en serio y nos esforzamos por hacer una larga lista de «palabras dulces» con las que agradar a
- *La isla de los mimos* (Carl Norac, Claude K. Dubois, Editorial Corimbo). Nuestros secretos más íntimos, ese peluche que nos acompaña en lo bueno y en lo malo.
- *Hola Cielo* (Carl Norac, Claude K. Dubois, Editorial Corimbo). Esos motes cariñosos que sólo nos dicen personas muy especiales.
- *Madrechillona* (Jutta Bauer, Editorial Lóguez). Podemos «quitar hierro» a nuestras crisis con mamá. A partir de este cuento puede que la entendamos mucho mejor. ¿Quién no tiene una *Madrechillona*? Puede que nosotros le demos motivos y ella, alguna vez, pierda los papeles; lo importante es que siempre perdona y nos sigue queriendo. Este divertido cuento nos ayudó a «quitarle hierro» a los enfados de mamá y a reflexionar sobre cómo nuestros actos influyen en el estado de ánimo de los demás.
- *El regalo* (Gabriela Keselman y Pep Montserrat, Editorial La Galera). Miguelito puede ayudarnos a descubrir un regalo muy especial. Y... ¿Cuál es el mejor regalo? Miguelito, el protagonista del cuento, nos ayudó a descubrir que no siempre es algo material, sino que un abrazo puede ser grande, dulce, fuerte, y durar muuuuucho tiempo.



- *Adivina cuanto te quiero* (Mc Bratney y Jeram, Editorial Kókinos). Un juego dulce entre una madre y un hijo demostrándose su amor. Al igual que la pequeña liebre muchas veces hemos jugado a demostrar cuánto nos queremos: unos hacen «música de besos», otros «guerras de besos» a ver quién da más, la pequeña liebre y su mamá se esforzaban en llegar cada vez más lejos.

Llegó un momento que en el grupo se hablaba sin rubor y «compartíamos secretos», redescubrimos canciones y retahílas que servían para jugar y «quererse» al mismo tiempo.

Aprendimos que a veces un poema también sirve para decir «te quiero». Con María de la Luz Uribe (Chile) y su poema «Es así, no es así» pudimos hacerlo de una forma más musical. Jugamos a darnos masajes y a hacernos cosquillas para descubrir que podemos hacer algo para que «el otro» se sienta mejor. Aunque descubrimos muchísimas palabras más dulces que el azúcar, también hicimos galletas en forma de corazón y unos dulces con mermelada y otros con queso. Además echamos a volar nuestra imaginación e inventamos una receta: «besos de hojaldre y chocolate» ¡Deliciosos! Pero sólo para regalar. ¡Cuánto nos reímos!

Este proyecto se trabajó con muchos cuentos y una cuidada selección de canciones, poemas, retahílas, rimas y juegos. Fue un intento de dar prioridad a las emociones y a los sentimientos. El resultado y nuestro enriquecimiento emocional nos animan a seguir avanzando por este camino, que no es otro que tocar libros, y leerlos; no esperar a que nos quieran... exigirlo; querer a los demás, y decírselo. ■

¿Alguna vez te has preguntado...?

¿Por qué se siguen utilizando símbolos ajenos a los niños y las niñas para que identifiquen su perchero y su material en lugar de su nombre?

¿Por qué partimos las palabras en sílabas a la hora de la lectura?

¿Por qué si somos personas diferentes usamos el mismo libro de texto?

¿Por qué en Canarias en invierno trabajamos la nieve si normalmente no nieva?

Una alternativa a las fichas

El pez

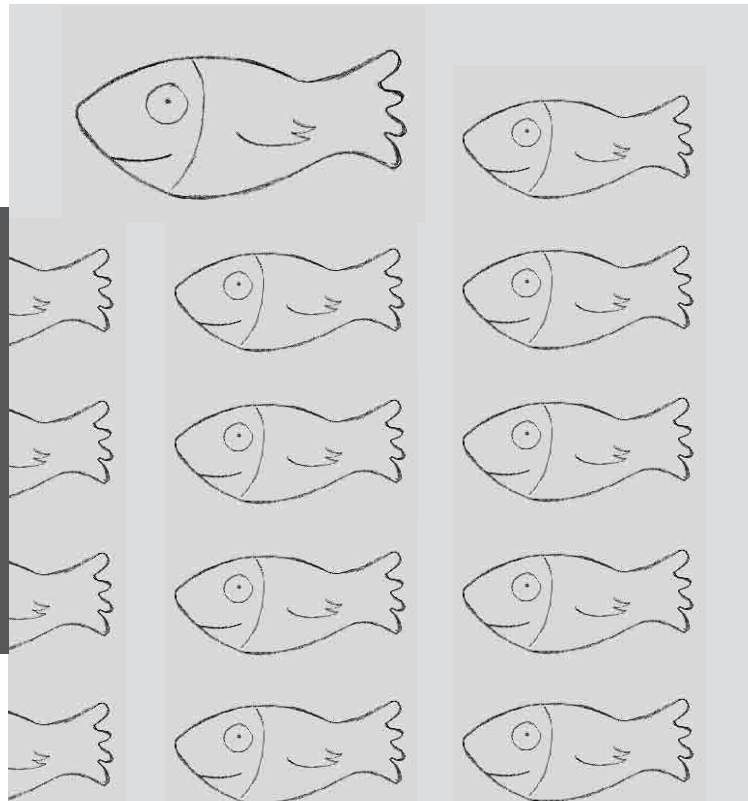
¿uniformidad o diversidad?

Soledat Sans Las fichas uniformizan, simplifican, presentan una pobreza de propuestas, con estereotipos y un gusto estético, cuanto menos, discutible. Pretendemos sensibilizar sobre la poca confianza que a veces el adulto tiene en las capacidades de los niños y las niñas. Planteamos preguntas, y no damos respuestas para que cada cual elabore las suyas, y ofrecemos recursos para este propósito.

El proceso de aprendizaje tiene un punto social, pero finalmente la materialización de este aprendizaje es justamente individual. Es decir, un niño experimenta a partir de sus vivencias (NEUS BLANCO).

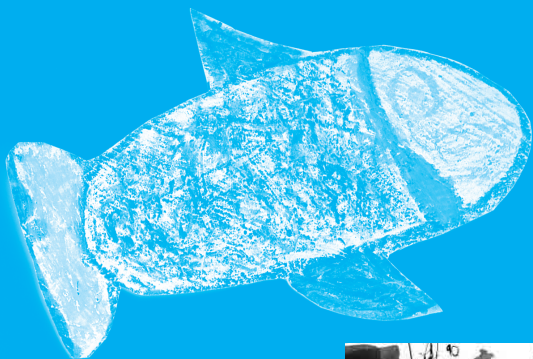
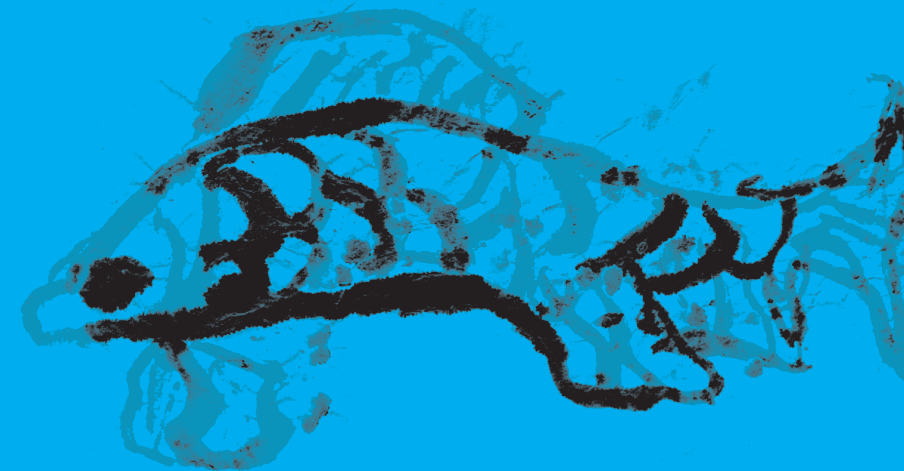
Ficha

- A. Pintar por dentro el pez de la fotocopia.
Pegarlos en el álbum.
- B. Pintar por dentro los peces de las fotocopias.
Pegarlos en el mural del pasillo.
- C. Pintar por dentro el pez grande y el pequeño de las fotocopias.
Decorar los cristales.



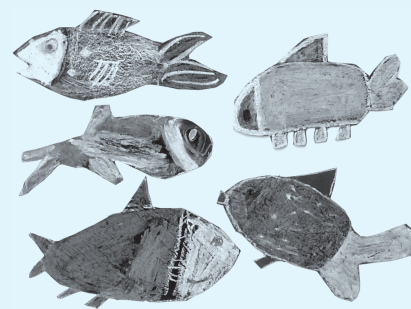
De la uniformidad formal del pez, de la norma de no salirse del contorno, del resultado impersonal, ¿qué vivencia y qué experimentación puede extraer el niño?

En cuanto al resultado estético inexpresivo, repetitivo y obsoleto de esas fotocopias colgadas por los pasillos, ¿han de aparecer expuestas año tras año?

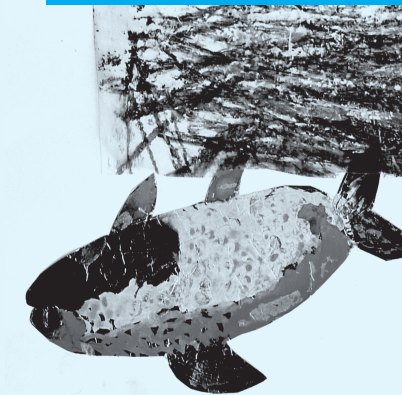


El niño es capaz

Si ayudamos al niño a experimentar y potenciar la libertad de imaginar, aparecerán siempre respuestas diferenciadas en sus imágenes plásticas y daremos con la riqueza expresiva sin necesidad de buscarla.



...a la realidad



Recursos

Observar de manera directa y dejar que vuele la imaginación de los niños y las niñas.

La observación directa se presenta como una motivación. Es la imaginación de cada uno y la manipulación del material lo que produce el resultado. ■



Nacer, crecer, vivir y aprender

en prisión

Estas páginas dan cuenta de cómo la Escuela Infantil Albaicín, del Centro Penitenciario de Albolote, Granada, ofrece a los pequeños un medio físico y social adecuado en la medida de lo posible a sus necesidades reales «físicas, afectivas, emocionales, educativas y de relación».

Juana Lavesiera, Mercedes Paredes, Pilar Ortega

Las autoras de este artículo, somos educadoras infantiles de la Escuela Infantil Albaicín, del Centro Penitenciario de Albolote (Granada).

La reclusión de las madres en centros penitenciarios, conlleva numerosas consecuencias para ellas y sobre todo para sus hijos, pero el niño aquí sigue siendo niño y para garantizar su equilibrio emocional e intelectual, el juego es esencial.

Las tensiones provocadas en el pequeño por el internamiento disminuyen, dado que el medio físico y social que se les ofrece, es adecuado en la medida de lo posible a sus necesidades reales «físicas, afectivas, emocionales, educativas y de relación».

Se intenta mantener la continuidad en el proceso de estimulación de su desarrollo y aprendizaje, a través de experiencias y actividades que refuerzan las posibles carencias que este medio les ofrece.

En este aspecto radica la importancia de la actividad escolar normalizada, entendida aquí como atención pedagógica y escolar al niño, niña, de 0 a 3 años.

La actividad escolar *en prisión* constituye una oportunidad de experimentar el acercamiento a la enseñanza educativa, si está lúdicamente inspirada.

Se les ofrece un espacio y unos recursos para conseguir el desarrollo global de sus capacidades y adquirir las rutinas diarias, integrándolos en un ambiente educativo adecuado.

Si las actividades están programadas, adaptándolas a las necesidades y especiales





características del ambiente carcelario, si el pequeño puede disfrutar de ellas y jugar con sus iguales, esto favorecerá su buen desarrollo físico, psíquico, cognitivo y emocional.

No obstante, integrarlos en la vida educativa, no debe servir para distanciar al niño, la niña, de la realidad, distrayéndoles como si se tratara de una maniobra de diversión, sino que debe formar parte de la realidad en la que viven y como una forma habitual de juego e integración.

Es competencia de las educadoras infantiles, además de favorecer las interacciones entre los pequeños y los adultos, ofrecer juegos y actividades variadas con las que los niños y la niñas experimenten su sensorialidad, motricidad e inteligencia, como por ejemplo los juegos motores y de interacción social, el juego de fantasía o de ficción, los juegos de construcción, experiencias con la naturaleza y todos los materiales

necesarios para desarrollar dichas actividades. Destacamos sobre todo, los juegos de inventiva y creatividad, así como los de juego simbólico (fantásticos) con los que representamos los elementos y situaciones que no podemos vivenciar en este medio tan limitado (juegos del hogar, de familias, juegos de animales y elementos de la calle y todas las actividades que se realizan en ella). Además, también vinculan al pequeño con la realidad externa, ya que las referencias culturales que contienen y la fuerte presencia en los medios de comunicación, les recuerdan que el mundo fuera del ambiente penitenciario existe y tiene relación con las experiencias que se representan dentro.

Las ventajas de estas actividades lúdicas, diversificadas y desarrolladas en nuestras escuelas concebidas para dicho fin, van a cubrir todas sus necesidades.



Los objetivos prioritarios de nuestro proyecto educativo, son los de conectar al pequeño con el mundo exterior, ofreciéndole experiencias enriquecedoras que le aporten conocimientos sobre las carencias que tenemos en el medio carcelario (conocimiento del medio físico y social).

Las carencias tanto emocionales como sociales que tienen estos niños y niñas, son de este tipo:

- Ausencia de la figura paterna.
- Ausencia de un modelo de vida normalizado en el que estarían los abuelos, tíos, primos, hermanos y hasta los propios padres conviviendo en sociedad.
- Ausencia de elementos propios del medio físico; parques, animales, tiendas, calles, coches, casas...



El punto de referencia de estos niños y niñas es la madre «la mejor para ellos», ya que se establecen lazos afectivos entre ellos, muy fuertes.

Este fuerte apego que los niños y niñas tienen con sus madres no nos debe sorprender, ya que desde que nacen ingresan en el Centro Penitenciario y durante un largo período de tiempo no van a tener otra figura de referencia afectiva y emocional.

Les ofrecemos una escuela viva, escuela de madres, donde las madres son protagonistas fundamentales del proceso educativo de sus hijos, dotándolas de destrezas y habilidades que favorezcan el armonioso desarrollo del pequeño, de forma que las haga ejercer con mayor competencia sus funciones de madres, así como que las habilite para su posterior reincorporación en el medio social externo, y en el que





los recursos que utilicen para su forma de vida sean lícitos y aceptados socialmente.

También en el ambiente penitenciario, procurar llenar el tiempo con muchas actividades para las madres representa a menudo un intento de alejar la angustia provocada por el aislamiento y la ausencia de libertad, por la incomprensión y el miedo que les supone estar permanentemente alejadas de su ambiente, familia, amigos...

Con respecto a la figura paterna, en algunos casos coinciden cumpliendo condena en nuestro centro; esto les va a permitir participar en actividades puntuales programadas en la escuela con el objetivo de favorecer la convivencia y el acercamiento del pequeño con su padre.

Como conclusión, decir que consideramos al pequeño el protagonista activo de toda nuestra intervención y, como equipo educativo, nos ponemos a la disposición de este fin. ■

La escuela infantil y el sexismo

Partimos de una escuela que por tradición histórica ha ido transmitiendo valores culturales y actitudes diferenciadas y jerarquizadas para niños y niñas. Todavía hoy no puede decirse que el sistema educativo español sea satisfactorio, ya que está diseñado de tal forma que reproduce actitudes, comportamientos y roles diferenciados para hombres y mujeres en la sociedad. Conseguir una educación no sexista es un problema que excede el marco de la escuela, ya que concierne también a la familia y a la sociedad entera, pero a través de la escuela puede llevarse a cabo una importante labor de transformación. Para ello, el primer paso a seguir sería la concienciación del personal de la escuela sobre la importancia de este tema.

Lucía Pellejero

Uno de los grandes fines del nuevo Sistema Educativo consiste en promover la igualdad entre ambos sexos: «la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad...». (Artículo 2 del Anteproyecto de la LOE, marzo de 2005).

Esto supone un gran reto para toda la comunidad educativa, ya que partimos de una escuela que por tradición histórica ha ido transmitiendo valores culturales y actitudes diferenciadas y jerarquizadas para niños y niñas.

La sociedad es discriminatoria y desigual y la escuela sola no

puede cambiarla. Sin embargo, sí puede, por lo menos, tratar de eliminar de su seno todos los prejuicios que existan y luchar activamente por igualar las oportunidades sociales entre ambos sexos.

Todavía hoy no puede decirse que el sistema educativo español sea satisfactorio, ya que está diseñado de tal forma que reproduce actitudes, comportamientos y roles diferenciados para hombres y mujeres en la sociedad. La realidad de la discriminación sexista, es tan evidente, está tan generalizada, la tenemos tan internalizada en nuestras creencias, actitudes y comportamientos, que no la advertimos en muchos

ESTEREOTIPOS SEXUALES	
MASCULINOS	FEMENINOS
Estabilidad emocional	Inestabilidad emocional
Mecanismos de autocontrol	Falta de control
Dinamismo	Pasividad
Agresividad	Ternura
Tendencia al dominio	Sumisión
Objetividad	Subjetividad
Racionalidad	Irracionalidad
Valentía	Miedo

casos, y uno de ellos es el proceso educativo.

El sexismo en la escuela

La diferenciación sexual (biológica-natural) entre hombres y mujeres ha llevado a concebir a ambos como personas socialmente diferentes, es decir, del hombre, por el hecho de ser hombre, se va a esperar un tipo de comportamiento social determinado (masculino) y de la mujer, por el hecho de ser mujer, se esperará un comportamiento diferente (femenino).

Antes de seguir avanzando deberíamos diferenciar entre los conceptos de género y sexo. El

término género se utiliza para designar las expectativas de comportamiento social para cada uno de los sexos en cada época y espacio. Es el conjunto de normas diferenciadas para cada sexo, que cada sociedad elabora según sus necesidades, y que son impuestas a los individuos a partir del nacimiento, como pautas que deben regir sus comportamientos, deseos y acciones de todo tipo. Y el término *sexo* se reserva para la descripción de la diferencia biológica que no determina necesariamente los comportamientos.

Los códigos de *género* están sujetos a variación o variables como

la de clase social, la religión, la raza, la división del trabajo, la demografía o la época, y son continuamente redefinidos. La concreción de género depende, pues, del momento y del lugar.

Desde el mismo momento del nacimiento (incluso antes) los diferentes agentes socializadores (familia, escuela, calle, televisión,...) transmiten a niñas y niños los contenidos de cada identidad de género, es decir, lo que se espera de ellas y ellos por el mero hecho de ser niña o niño. Los contenidos de cada identidad de género se inculcan y se transmiten a través de la socialización y esta socialización se lleva a término,

entre otros ámbitos, en la escuela y, sobre todo, en la primera infancia.

La familia es el primer agente social que actúa en la infancia y ayuda a las niñas y a los niños a organizar y dar un sentido a todas las experiencias de socialización, de acuerdo al sexo al que pertenecen, de suerte que acaban asociando su identidad de chica o chico a todo un conjunto de creencias y comportamientos diferentes. De hecho, las madres y padres suelen preparar la habitación del bebé según vaya a ser niña o niño, la decoración, la ropa, los juguetes... todo será diferente y en función del sexo.

CONDUCTA INFANTIL	INTERPRETACIÓN Y RESPUESTA DE LA PERSONA ADULTA	POSIBLES CONSECUENCIAS PARA EL DESARROLLO
MOVILIDAD/INQUIETUD	NIÑO: desea jugar, se le estimula NIÑA: está nerviosa, se le tranquiliza	* Activo * Pasiva
LLANTO	NIÑO: no se le deja NIÑA: se le deja	* Aprende a controlar emociones * Manifiesta sus emociones
LENGUAJE	NIÑO: adjetivos aumentativos, se habla menos con ellos. NIÑA: adjetivos diminutivos, se habla más con ellas.	* Fuerza, superioridad. Menos capacitado para la comunicación. * Debilidad, inferioridad. Más capacitada para el lenguaje.
JUEGOS	NIÑO: juegos más bruscos, físicos, con más número de juguetes NIÑA: juegos más tranquilos, juguetes menos variados	* Fuerza, valentía, mayor dominio espacial, mayores posibilidades de exploración. * Fragilidad, menor dominio espacial, menor posibilidad de exploración
AGRESIVIDAD	NIÑO: se considera normal y en parte deseable NIÑA: no es propia de ellas.	* Independencia y capacidad de defensa. * Dependencia, sumisión, aceptación pasiva de la adversidad.

TORRES, Gema y ARJONA, M^a Carmen (1993, pág. 98): *Temas transversales del Currículo*, 2

Cuando niñas y niños acceden al segundo ciclo de Educación Infantil, se encuentran con una institución en la que el sexismo persiste, para entonces niñas y niños saben ya muy bien cual es su identidad sexual y cual es el papel que como tales les corresponde (género). La escuela colaborará eficazmente en la clarificación conceptual del significado de ser niña y hará lo propio con el niño. Pero no lo hará siempre de una manera clara y abierta sino, la mayoría de las veces, de forma solapada o con la seguridad de aquello que, por ser tan evidente, no necesita ser mencionado y mucho menos explicado.

Por otra parte, las mujeres educadoras (madres, maestras, profesoras) no han cambiado suficientemente de perspectiva y perpetúan los estereotipos de género. No lo saben, pero lo hacen. Una madre o una maestra, por mentalizadas que estén en asuntos feministas, reproducen inconscientemente estereotipos sexistas y están discriminando. Las actitudes de las maestras y los maestros forman parte también del currículum oculto y si no son conscientes de dar un trato diferente a las niñas y a los niños es mucho más difícil que puedan cambiarlo. Esto habrá que tenerlo presente al definir una estrategia de lucha

contra el sexismo y por la igualdad de oportunidades en la enseñanza.

Resulta de crucial importancia tener en cuenta y reflexionar sobre la diferente reacción de las personas adultas (madres, padres, profesorado...) según el sexo de las criaturas pues esta reacción puede interferir en el desarrollo de niñas y niños.

Anteriormente la LOGSE y ahora el Anteproyecto de la LOE (2005) inciden en la necesidad de que los centros proporcionen una verdadera igualdad de oportunidades entre los sexos. La elaboración del Proyecto Educativo y del Proyecto Curricular de Centro

coeducativos es de vital importancia para la igualdad de oportunidades. Sin embargo, la traducción en prácticas verdaderamente coeducativas supone tener que ir más allá de la declaración formal de intenciones y afrontar retos en aspectos cuya modificación genera habitualmente incomodidad, porque afecta a la ideología, a las relaciones con el propio alumnado, con las familias, con la Administración, o con las propias relaciones sociales cotidianas.

Para que el alcance y efectividad de la intervención en coeducación sea el deseado, las intervenciones han de diseñarse teniendo en cuenta factores escolares (resistencias

del profesorado, línea pedagógica del centro, tratamiento de la diversidad, etc.) y factores extraescolares (disposición de las familias a la participación, modelos de transmisión de roles sexuales en casa, origen social del alumnado etc.).

Conseguir la coeducación necesita de un esfuerzo grande y la aplicación de medidas tales como la discriminación positiva.

Esta acción implicará por una parte, la defensa y revalorización de la vida y la experiencia de las mujeres, de lo tradicionalmente catalogado como femenino, hasta ahora minimizado, para que

se utilice en pie de igualdad por cualquiera de los dos sexos y, por otra, dirigir el esfuerzo a revisar todo el funcionamiento de nuestras escuelas y tomar parte siempre a favor del no sexismo.

Conseguir una educación no sexista es un problema que excede el marco de la escuela, ya que concierne también a la familia y a la sociedad entera, pero a través de la escuela puede llevarse a cabo una importante labor de transformación.

Para ello, el primer paso a seguir sería la concienciación del personal docente sobre la importancia de este tema.

Algunas orientaciones para una educación no discriminatoria

- Constatar en el aula si se manifiestan diferencias en las actitudes, comportamientos o intereses de los niños y niñas.
- Realizar un minucioso análisis sobre las actitudes, trato y expectativas que el profesorado manifiesta hacia unos y otras.
- Lograr el uso equitativo de la palabra, favoreciendo la participación tanto de chicas como de chicos.
- No pasar por alto el uso sexista del lenguaje ya sea por parte del alumnado como por parte del profesorado, señalándolo cuando se produzca e indicando la alternativa no sexista.
- Analizar colectivamente en el aula la forma de uso de estereotipos y los conflictos que surgen en la convivencia de alumnos y alumnas.
- Reflexionar con el conjunto del equipo docente sobre los tópicos vigentes acerca de las capacidades diferenciadas de niñas y niños.
- Promover el trabajo colectivo en el aula, analizando el tipo de agrupamiento y el funcionamiento que se establece, propiciando además la mayor heterogeneidad posible y evitando que la constitución de los grupos sea casual,

- sino que responda a criterios pedagógicos concretos.
- Estimular la distribución equitativa de tareas y responsabilidades en el aula y en el centro, así como la ayuda mutua entre chicos y chicas.
 - Atender a que los espacios del centro se utilicen en condiciones de igualdad.
 - Elegir los materiales didácticos que tengan en cuenta la igualdad y que no refuercen los tópicos sexistas vigentes.
 - Favorecer, mediante la discusión y nunca imposición, que alumnos y alumnas modifiquen sus actitudes sexistas previas.
 - Las preguntas que se hagan en clase que se intenten hacer por igual e indistintamente a ambos sexos.
 - En juegos y diversa actividades, organizar los equipos mixtos, intentando no dividir la clase por sexo.
 - Ante trabajos individuales alabar a las chicas por sus buenas ideas y a los chicos por su orden.
 - Tratar con igual tacto los fallos de los chicos que los de las chicas.
 - Animar a las chicas a que tengan confianza en sí mismas.
 - Realización de un plan de formación del profesorado.
 - En cuanto al espacio (aula, patio,...), asegurarse de que no se creen territorios de uno y otro sexo y evitar que se monopolice por uno u otro sexo alguna de las áreas.
 - Estimular tanto a las niñas como a los niños a participar en los juegos y actividades que se consideren socialmente no adecuados a su sexo.
 - Detectar e identificar dónde y en qué está localizado el sexismo en el centro.
 - Se revisarán y suprimirán todos los libros y demás materiales que presenten contenidos sexistas. Especial cuidado en los cuentos tradicionales pues los personajes suelen llevar una carga de valores y actitudes muy estereotipadas.
 - Se elaborarán nuevos materiales eliminando el sexismo. ■

Bibliografía

- AA.VV. (1987): *Mujer y educación. El sexismo en la enseñanza*. Barcelona: ICE.
- AMOROS, C. (1997): *Tiempo de feminismo*. Madrid: Cátedra.
- APPLE, M.W. (1988): *Maestros y textos. La economía política de las relaciones de sexo en educación*. Barcelona: Paidós.
- BALLARIN, P. (1992): *Desde las mujeres. Modelos educativos ¿coeducar/segregar?*. Granada: Universidad de Granada.
- BROWNE, N., FRANCE, P. (1988): *Hacia una educación infantil no sexista*. Madrid: Morata.
- DURÁN, P. (1992): *Debates sobre género*. Castellón: Graphic group.
- GARCIA DE LEÓN (1995): «El quid de las estrategias femeninas». *Claves de la razón práctica*, 50, 60-66.
- LAGARDE, M. (1996): *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y Horas.
- MORENO, M. (1993): *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- RIVERA GARRETAS, M^a M. (1994): *Nombrar el mundo femenino*. Barcelona: Icaria.
- ROIG, M. (1981): *El feminismo*. Barcelona: Salvat.
- SAU, V. (1986): *Ser mujer: el fin de una imagen tradicional*. Barcelona: Icaria.
- TORRES, G y ARJONA, M.C. (1993): «Coeducación», págs. 79-157 en AA.VV. *Temas transversales del currículo*, 2. *Educación ambiental, Coeducación, Educación para el consumidor y usuario*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.
- URRIZOLA, M.J.: «Espacios autónomos para las niñas y los niños en la escuela». *Cuadernos de Pedagogía*, 240, 64-65.
- VELASCO, J. C. (1999): Luces y sombras de la discriminación positiva. *Claves de la razón práctica*, 90, 66-70.

Seminario de la red DECET en la sede de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, Barcelona

DECET (Diversity in Early Childhood Education and Training --La diversidad en la educación y la formación para la primera infancia) es una red europea que trabaja para fomentar el respeto por la diversidad y la equidad en la educación infantil tanto dentro del ámbito político como institucional. La forman diez asociaciones de nueve países europeos, que comparten objetivos comunes en relación a la equidad y la diversidad en la atención y la educación a la infancia. El objetivo es impulsar unas estructuras de acogida a la infancia que sean democráticas y que reconozcan la multiplicidad de identidades (culturales y de otros tipos) de los niños y sus familias, que sean espacios de encuentro donde las personas puedan aprender las unas de las otras más allá de las barreras culturales o de cualquier tipo y que se contemplen, por lo tanto, como espacios públicos que permitan abordar los temas relacionados con los prejuicios y la discriminación.

Del 15 al 19 de mayo, la red DECET celebró en Barcelona, en la sede de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, miembro de la red, un Seminario sobre el respeto a la diversidad, la equidad y la inclusión social, dirigido a formadores, a gestores y a políticos. El objetivo de este seminario, cofinanciado por la Fundación Bernard van Leer, fue ofrecer un foro de ámbito europeo para el debate, el intercambio y la formación en el campo de la diversidad en el ámbito de la atención y la educación infantil.

Además de las organizaciones miembros de la red, asistieron al seminario organizaciones invitadas de otros países no europeos, como Marruecos, Méjico o los Estados Unidos.

El seminario se basó en las experiencias y los desarrollos comunes e individuales de cada uno de los miembros de DECET y de los profesionales que participaron. Los temas que se trataron giraron en torno a cinco ejes fundamentales:

- Identidad y pertenencia.
- Prejuicio y discriminación.
- Accesibilidad, participación y resultados para los niños y las familias.
- Consulta y participación de los padres, mediación y comunicación intercultural.
- Relaciones de poder y normalización.

Las jornadas del seminario se dividieron en sesiones plenarias y talleres. En las sesiones plenarias se presentaron varias charlas sobre los temas en torno a la diversidad y hubo también espacios para el debate. Cada día, además, hubo una oferta de cinco distintos talleres donde los participantes pudieron trabajar aspectos concretos o experiencias particulares en torno a la cuestión de la diversidad y la inclusión social. Hubo también tiempo para debates en grupos reducidos según los ámbitos de intervención de cada cual: formadores, gestores, políticos.

Uno de los aspectos más innovadores y destacables del seminario fue su carácter global; los asistentes valoraron muy positivamente no sólo el

hecho de poder compartir y debatir con profesionales de diferentes países, sino también el hecho que el seminario incluyera personas que trabajan en este ámbito desde posiciones diversas.

El miércoles día 17 de mayo, se celebró además un acto abierto a los maestros y las maestras de Cataluña, donde los señores John Bennett y Michel Vandembroeck protagonizaron un diálogo sobre diversidad, junto con los asistentes al acto. Con este diálogo, la red DECET quiso abrirse a los profesionales del país que acogía el seminario para compartir y dar un poco a conocer la tarea que realiza. Los asistentes pudieron llevarse además una copia del Manual de formación que ha publicado DECET y que constituye una de las herramientas de trabajo y de difusión fundamentales de la red, y donde se presentan las experiencias y los desarrollos llevados a cabo por cada uno de sus miembros, además de la definición de los objetivos comunes y de una declaración de intenciones. Un manual, en suma, que constituye un documento clave para la promoción y el desarrollo de una formación por



Diversity in Early Childhood Education and Training

la equidad y la diversidad para los profesionales del ámbito infantil.

Este manual se puede consultar en inglés y francés en la página web de DECET: www.decet.org. Pronto estará también en castellano. Las organizaciones que actualmente forman parte de la red DECET son:

Francia

ESSSE (Ecole de Service Social lleva Sur Este), Lyon.

ACEPP (Association Collectifs Enfants Parients te Professionnels), París

Escocia

Childhood and Families: Research and Development Centro, Glasgow

Alemania

ISTA (Institut für den Situationsansatz), Berlín

Países Bajos

MUTANT, Utrecht

Irlanda

Pavee Point Traveller's Centre, Dublín

Bélgica

Resource and Training Centro for Child Care (VBJK), Ghent

Grecia

Schedia, Atenas

Estado Español

A. M. Rosa Sensat, Barcelona

Inglaterra

CREO, Birmingham

Jornadas Europeas Concrit en Barcelona

El Parque Güell de Barcelona acogió, el pasado 19 y 20 de mayo, el primer encuentro de un grupo de personas llegadas de toda Europa para iniciar un debate crítico sobre la educación y sobre las tendencias actuales de las políticas educativas de los diferentes países europeos. La idea de este encuentro, que llevaba el nombre de "Participación", surgió entre un grupo de educadores y pedagogos daneses a raíz de la lectura, en julio de 2005, de la Declaración "Por una nueva educación pública", un documento surgido de la 40 Escuela de Verano de Rosa Sensat. Este texto cuestionaba la aplicación sistemática de las teorías neoliberales en el ámbito de la escuela y de la educación, y fue la chispa que sirvió para poner en marcha todo un proceso participativo que ha evolucionado desde julio de 2005 y hasta el día de hoy.

La crítica expresada en la Declaración de Rosa Sensat tomó todo su sentido en Dinamarca, donde el sistema escolar ha ido evolucionando --en los últimos años y de manera paralela a los cambios políticos-- hacia gobiernos más conservadores, hasta convertirse

en un régimen de objetivos, tests e indicadores. El carácter tradicional de las políticas educativas danesas, basadas en la libertad para escoger los métodos y los contenidos, y la idea de una ciudadanía --niños y adultos-- activa y crítica, con derecho a participar en el desarrollo de la sociedad, se está transformando en un sistema en el cual lo que cuenta son las competencias adquiridas, medidas con el baremo simplista de exámenes que miden únicamente los resultados académicos. El problema, según estos profesionales daneses, era que esta tendencia, que margina la pedagogía para promover un pensamiento neoliberal, no sólo se estaba imponiendo en Dinamarca. Amparándose en la globalización, la OCDE y su famoso informe PISA han sido usados como argumento político para el cambio de planes en política educativa, y han contribuido sobre todo al aumento de la competitividad entre los sistemas educativos de los diferentes países y dentro de los propios sistemas, y han conducido a una homogeneización de la educación y a la consiguiente reducción de la diversidad.

De esta manera, el debate en torno a la educación ha pasado a fundamentarse principalmente en la idea de que los pequeños necesitan

un lugar donde estar mientras sus padres trabajan. La escuela es, por lo tanto, una herramienta del mercado laboral que se regula según la demanda existente. Desde esta perspectiva, los niños y las niñas se contemplan como futuros factores de producción, y la escuela ya no tiene que buscar su desarrollo personal, sino ayudarlos a llegar al siguiente nivel de escolarización y, a la larga, al mercado laboral. El eje de la escuela ya no es la educación, sino el mercado.

Ante esta situación, los pedagogos daneses decidieron reaccionar. En contacto con Rosa Sensat acordaron que era preciso convocar en una reunión en Barcelona a aquellas personas que no compartiesen esta visión de la educación, para constituir un nuevo movimiento, un movimiento constructivo y crítico de carácter internacional. El encuentro de Barcelona se contempló, desde esta perspectiva, como un primer paso en la constitución de este movimiento, al que se denominó Concrit (Constructivo y Crítico), un movimiento en red que había de ayudar a la configuración de una nueva agenda política y pedagógica, de una nueva manera de ver y conceptualizar la educación.

El encuentro del pasado 19 y 20 de mayo sirvió para lanzar esta idea,

y para hacerlo en el mismo lugar donde se había iniciado la chispa, la Declaración "Por una nueva escuela pública". El encuentro, de carácter muy informal, fue un éxito: asistieron unas 100 personas interesadas en participar, trabajar, debatir, analizar y ser críticos y constructivos para hacer posible una nueva propuesta política y pedagógica, una propuesta que supere las estrictas fronteras nacionales --como lo hace el neoliberalismo-- y que ayude a superar la homogeneización y la creciente competitividad en el ámbito de la educación. Una propuesta que devuelva a la escuela su concepción como un lugar de aprendizaje en comunidad, y no de competitividad e individualismo, donde el valor principal no sea "la excelencia", sino el desarrollo personal, donde todos puedan hacer aportaciones. El encuentro se cerró con la siguiente declaración:

La educación y la pedagogía son demasiado importantes para dejarlas en manos de los políticos. El actual dominio neoliberal y su discurso centrado en las competencias, la evaluación y los exámenes, constituye una amenaza para todas las otras ideas relativas a la educación y la crianza, y supera todas las fronteras nacionales.

El conocimiento se está mercantilizando y tecnificando, en vez de ser la

fuerza de pensamientos y reflexiones. Las prácticas educativas y pedagógicas quedan reducidas a una cuestión de comportamiento adecuado y de producción de ciertas competencias específicas. Estas tendencias dominantes son internacionales, y precisan una respuesta internacional en forma de intercambio de críticas constructivas y concretas. Hemos de establecer un movimiento alternativo que pueda introducir perspectivas democráticas en la educación y la pedagogía. Este fin de semana, en Barcelona, hemos dado los primeros pasos, con un debate entre profesionales, investigadores y estudiantes sobre cuestiones tales como:

- *¿Las tendencias políticas pueden contribuir a convertir la pedagogía en una simple receta técnica?*
- *Y como resultado de las políticas que apliquemos, ¿limitamos la infancia a una cuestión de destrezas?*

Sabemos que los contextos pedagógicos y educativos de Europa pueden ofrecer mucho más que la estandarización que se está dando en estos momentos. Por esto es importante compartir internacionalmente los conocimientos sobre las estrategias neoliberales que se dan con respecto a la educación, en los contextos locales, para crear:

- *Instituciones educativas públicas y democráticas*

- *Un aprendizaje creativo para la vida*
- *Autonomía profesional*
- *Libertad de pensamiento*
- *Ciudadanos activos y críticos*

En palabras del sociólogo francés Pierre Bourdieu: "todos los investigadores sobre el tema se tienen que encontrar con los activistas políticos responsables en un

frente común para debatir y trabajar una serie de análisis y de iniciativas progresistas".

Más información:

www.participation.dk

La Educación Infantil 0-3 en la Región de Murcia

La región de Murcia tiene una larga tradición en la atención a los niños y niñas menores de tres años. Los primeros centros de carácter público que se crearon datan de la década de los 60 y dependían administrativamente del extinguido Instituto Nacional de Asistencia Social (INAS).

Estos centros nacieron con el objetivo de atender a pequeños que provenían de familias con fuertes carencias socio-económicas y culturales. El objetivo primordial de los mismos era la asistencia y cuidado básico de los más pequeños.

En ellos se atendía a niños hasta los 6 años de edad. Hasta los 4 años la atención la prestaba el personal del INAS y de 4 a 6 años eran las maestras del Ministerio de

Educación las responsables de los menores. Los horarios y periodos vacacionales era diferentes para un personal y otro, aunque los niños permanecían en los centros para comedores, siestas y verano, atendidos por el personal del INAS (cuidadores o guardadores como se les llamaba en la época).

La década de los 70 se caracteriza por ser la década de las llamadas «guarderías laborales», en su mayoría promovidas por asociaciones de vecinos, parroquias y asociaciones de carácter social. En estos años se crean centros de este tipo en diferentes poblaciones y barrios, bien por tratarse de barrios deprimidos socialmente o por tratarse de zonas industriales. El objetivo era atender a los hijos e hijas de madres trabajadoras.

En la década de los 80, con el partido socialista en el gobierno, se crean en la región varios centros promovidos por la propia Comunidad Autónoma y algunos ayuntamientos. Nacen los centros de Torreaguera, Guadalupe, Bullas. Los Dolores y La Gaviota en Cartagena, en los barrios de Vistaalegre y San Basilio en Murcia. Ayuntamientos como el de Murcia, Cartagena y Yecla, también crearon en estos años sus Escuelas Infantiles, después les seguirían otros ayuntamientos.

Es de destacar en este último periodo el esfuerzo que se hace desde los Ayuntamientos para crear centros públicos en sus Municipios y que nacen como centros con un marcado carácter educativo, creándose en algunos de ellos los llamados Patronatos de Escuelas Infantiles.

La incorporación al mundo laboral de la mujer empieza a incrementarse notablemente en relación a las décadas anteriores y en estos centros se atiende a un gran número de menores.

Es en estos años cuando se empieza a gestar el concepto de Educación Infantil. Básicamente esto responde a que los profesionales que atienden a los menores de 4 años, realizan un trabajo educativo

y la administración pública, a su vez, impulsa este carácter, de tal forma que se empieza a configurar lo que hoy en día todos conocemos por Escuelas Infantiles. Estos centros no sólo atienden a los niños y niñas en sus necesidades básicas de carácter fisiológico y los entretienen o guardan, en el más estricto carácter asistencial, sino que, además, realizan una labor de carácter educativo y pedagógico tanto con los pequeños como con las familias.

En 1983, los centros dependientes del INAS (14) son transferidos a la Comunidad Autónoma de Murcia, y entre los años 1983 y 1986, estuvieron adscritos a la Consejería de Sanidad y a la Consejería de Bienestar Social y Servicios Sociales. Es en enero de 1987 cuando estos centros son transferidos a la Consejería de Educación, a la que siguen adscritos en la actualidad.

En los años previos a la promulgación de la LOGSE, se crea desde el MEC el llamado Plan Experimental de Educación Infantil. Este plan supuso para los centros Municipales y los dependientes de la Consejera de Educación un fuerte impulso, ya que a través de convenios de colaboración con el MEC hubo una gran implicación

de los centros, constituyéndose en una valiosa fuente de formación profesional, transformando la tarea educativa y consiguiendo sin lugar a dudas una mayor calidad en todos los centros.

En estos años los Centros de la Comunidad Autónoma y los municipales que participan en el Plan del Ministerio de Educación experimentan un fuerte auge junto a otras Comunidades Autónomas, a nivel cuantitativo y cualitativo.

Cuestiones tales como la Atención Temprana, 8 (equipos de Atención Temprana y psicopedagogos en los centros), la integración de niños con Necesidades Educativas Especiales y la planificación educativa en los centros públicos, son una realidad desde entonces.

Ya en la década de los 90, dos factores importantísimos son los que marcan la situación de la Educación Infantil: por un lado el reconocimiento social que tienen estos centros; existe una mayor conciencia en la sociedad de que los menores de 3 años deben estar en centros adecuados, en locales en condiciones y con profesionales debidamente cualificados para atenderlos, desterrando un poco la idea de «guardería igual a aparcamiento de niños», y, por otro, el

gran aumento en la incorporación de la mujer al mundo laboral.

Todo esto provoca, sin lugar a dudas, que la demanda social de plazas para niños menores de 3 años se vea incrementada.

Situación actual

En la Comunidad de Murcia están escolarizados gratuitamente todos los niños y niñas del segundo ciclo de Educación Infantil 3-6 años, tanto en centros públicos como concertados.

La región de Murcia se configura como una Comunidad Autónoma que vive un profundo cambio social, se necesita la ampliación de la actual red de centros para la atención a los menores de 3 años, debido tanto al aumento de la natalidad, como a la gran demanda existente cada curso. En este momento hay 56 escuelas infantiles públicas en toda la Comunidad autónoma, incluidas las dependientes de la Consejería de Educación y Cultura y las de los municipios. De los 45 municipios, 19 de ellos no tienen escuela infantil, lo que significa que no ofertan plazas públicas para los menores de 3 años. Algunos informes reflejan que, en la actualidad, sólo uno de cada diez niños tiene acceso a una plaza pública.

Tipología de centros que funcionan en la actualidad en la Región de Murcia

En la Comunidad de Murcia coexisten diferentes tipos de centros:

- Los de carácter público, dependientes de la Consejería de Educación y Cultura y de los Ayuntamientos.
- Los construidos con fondos públicos por la Administración y cedidos a través de concursos a cooperativas mediante convenios entre Administración Autonómica y la local. Estos centros están subvencionados.
- Los centros de Conciliación de la vida laboral y familiar, construidos por algunos municipios y con subvención de la Consejería de Presidencia a través del Instituto de la Mujer.
- Los creados por algunas empresas (en polígonos industriales) y que han obtenido algún tipo de ayuda o subvención de la Administración Autonómica.
- Los construidos en suelo municipal cedido gratuitamente por un Ayuntamiento, pero que gestionan cooperativas privadas, bajo el amparo municipal y que están incluidos en la Red Municipal de Escuelas Infantiles por

sus características organizativas y de funcionamiento

- Por último existen centros de carácter estrictamente privado.

¿De quien dependen los centros?. A veces, debido a la complejidad organizativa y funcional, no está claro quien tiene la competencia sobre los diferentes tipos de centros, ya que unos dependen de la Consejería de Educación y Cultura, otros de la Consejería de Trabajo y Política Social, de la Consejería de Presidencia, a través de las subvenciones del Instituto de la Mujer y de los propios municipios.

Tanto los centros dependientes de la Consejería de Educación y Cultura, como los municipales y los llamados Centros de Conciliación, se rigen por normativas específicas en cuanto a las admisiones de alumnos, ratios o precios a pagar.

Lo esencial no es de quién dependen, sino que en esta Comunidad Autónoma, todos los centros adolecen de una normativa de carácter general que regule la Educación Infantil 0-3 años en toda la Región,

Esta regulación y las normas que de ella emanen serían, sin lugar a dudas, las que garantizarían que la creación de centros y la oferta de plazas para estas edades sean de

calidad, y esto no se vislumbra a corto plazo.

En junio de 2005 la mayoría parlamentaria del Partido Popular en la Asamblea Regional, rechazó una Proposición de Ley de creación de plazas de Educación Infantil en la región, presentada por los grupos parlamentarios Socialista y Mixto, respectivamente.

La Sociedad murciana no sólo necesita la ampliación de la Red de Centros 0-3 años, sino que además, éstos ofrezcan un servicio de calidad óptimo para la atención, educación y cuidado de sus ciudadanos más pequeños, atendiendo, educando y favoreciendo su crecimiento, emocional, intelectual, afectivo y social, en un clima estimulador para su pleno desarrollo.

Los profesionales y su formación

Nos encontramos con un amplio abanico de titulaciones en los distintos centros públicos. Tanto en los dependientes de la Consejería de Educación como en los municipales, la formación académica inicial de los profesionales, es de lo más diverso: licenciados, maestros, habilitados..., aunque en los últimos años la tendencia es contratar a personal con titulación de Técnico Superior en Educación Infantil en detrimento de

maestros de Educación Infantil.

Cabe destacar en relación a la formación de los profesionales de Educación Infantil que existe una inquietud en el colectivo, y que se organizan a través de seminarios para el estudio de diferentes temas, y para el intercambio de experiencias que les ayudan, a profundizar en su labor.

Tendencia de futuro

Desde el gobierno regional se ha impulsado un plan para la creación de 10.000 plazas para niños de 0 a 3 años. Se dice que ya se han creado 4.000 en lo que va de legislatura, si esto es verdad, en el año de legislatura que queda se deberán crear 6.000 plazas.

La línea de actuación del plan puesto en marcha es la de crear centros atendidos por profesionales debidamente cualificados, y a precios asequibles. Para ello se considera prioritario la implicación económica de los municipios en la construcción y equipamiento. No serán centros públicos, pero sí que estarán supervisados desde la administración regional de tal manera que se garantice una adecuada atención a los más pequeños y el cumplimiento de la normativa en materia de Educación Infantil 0-3 años.

Será la Consejería de Trabajo y Política Social la responsable de desarrollar la normativa para aplicarla a los centros de nueva creación.

A través de subvenciones podrán optar a la creación de centros, Ayuntamientos, ONGs, cooperativas y empresas. Las subvenciones también se podrán solicitar para remodelación de centros ya existentes que amplíen plazas para este tramo de edad. Las subvenciones para la creación de plazas o mantenimiento y funcionamiento de centros para niños y niñas de 0-3 años se contemplan en varias Consejerías u Organismos: Consejería de Educación y Cultura, Consejería de Trabajo y Política Social e Instituto de la Mujer.

La gestión de los centros podrá ofertarse a empresas o entidades del sector, si el Ayuntamiento así lo decidiera. Las empresas o entidades responsables de la gestión, deberán proponer horarios y calendarios más amplios de los que en la actualidad se ofertan en las Escuelas Municipales o las dependientes de la Consejería de Educación, además podrán prestar otros servicios complementarios, como servicio de comedor, actividades extraescolares, talleres, escuelas de verano..., se pretende que sean centros polivalentes y que puedan

ofertar determinados servicios en caso de que les sea demandado. La estancia de los niños será como máximo de 8 horas diarias.

Con todo lo anteriormente expuesto, podemos concluir que el panorama de la Educación Infantil 0-3 años, se está configurando como una red de centros de diferente titularidad, diferente gestión, diferentes funcionamientos y organizaciones en los centros... unos de carácter público y gestionados por la Consejería de Educación, y los de titularidad municipal, los llamados centros de Conciliación de la vida laboral y familiar, impulsados por la Consejería de Presidencia al amparo del Instituto de la Mujer, y los impulsados por la Consejería de Trabajo y Política Social en empresas, a través de subvenciones gestionados por cooperativas empresariales o entidades sin ánimo de lucro.

Consejo de *Infancia*
Región de Murcia



Nuestra portada



Un ambiente estimulante: en el espacio exterior de la escuela, una repisa de suelo de gravilla, provista de cajas con utensilios para experimentar a placer con el agua; vegetación que crece empecinada entre las pidrecillas del suelo; un zócalo bajo de listones de madera barnizados que reserva y protege el recodo donde se opera... Y la manguera, esa fantástica herramienta al alcance de la mano. Espacio para la acción, la interacción, la experimentación... Las niñas y los niños del grupo de 1-2 años de Oiartzungo Udal Ikastola Partzuergoa viven con entusiasmo las ricas posibilidades del espacio exterior que les ofrece una escuela que cree en sus amplias capacidades y potencialidades.



**X Encuentro de Educación Infantil
para visitar escuelas de la Región de Murcia,
en Águilas**

Una vez más, diez años hace que la andadura comenzó, un grupo de maestras y maestros del 0-6 nos dimos cita, esta vez, en Águilas (Murcia).

Aquí fue el primer año, y ahora, después de los avatares que suponen estos diez años, nos encontramos y reencontramos en los mismos Centros.

Cambios, cambios de calidad en uno y otro; la escuela Pajarico es otra físicamente hablando, otro edificio en el mismo solar ha dado

lugar a unos espacios del siglo XXI pensados *por* y *para* las edades que alberga y los profesionales que realizan día tras día su labor.

Aquí, además del recibimiento afectivo, nos encontramos con la vida que transmitían cada uno de los paneles y materiales que íbamos encontrando. Nos contaron ya más formalmente, en un comedor abierto al patio central (un jardín estudiado para dar lo mejor de sí a las ganas de movimiento de estas edades) el trabajo sobre el



Juego heurístico y, después de recuperar fuerzas almorzando y hablando con los que cada año nos vemos y las nuevas «adquisiciones», nos marchamos a la Escuela Pública Joaquín Tendero. El equipo de 3-6 años, que ya venía con el grupo, nos abrió las puertas a la música, la fantasía, los miedos, la Biblioteca desde los más pequeños y a unos espacios vividos desde el Color y sus Proyectos, en un barrio humilde en un centro que la ilusión del equipo nos hacía ver bello.

Los cuarenta y pico nos distribuímos, nos arrimamos, mirábamos al techo, cada rincón de los pasillos era una sorpresa y así lo percibimos.

Cargados de fotos, apuntes y palabras y con la mirada llena, dando las gracias a las anfitrionas, nos fuimos frente al mar, en un día espléndido, donde terminamos comiendo y brindando por un nuevo encuentro.

*Consejo de Infancia
Murcia*



CANNON, J.: *Verdi*,
Barcelona: Editorial Juventud, 1997.

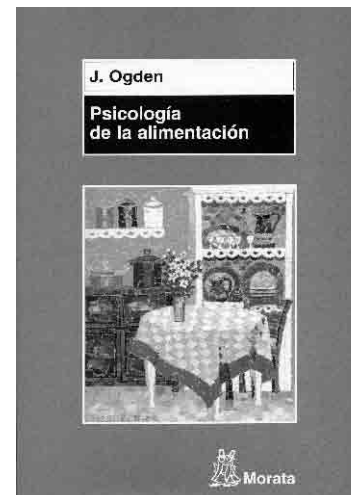
Verdi es un libro singular porque combina la ficción y la documentación.

Por una parte hay una historia imaginaria narrada, con serpientes pitones verdes (*Morelia viridis*) como personajes. Por otra, el libro contiene un paratexto con una buena información documentada sobre las serpientes. Ello supone que todos los datos de hábitat, alimentación, transformación, etc., que aparecen en la narración imaginaria, son correctos y fieles a la realidad. Las serpientes están humanizadas en la historia pues presentan sentimientos, emociones y comportamientos humanos.

Es una historia interesante sobre las dificultades del crecimiento, sobre la rebeldía ante la inmovilidad y acomodamiento de los adultos, sobre el proceso doloroso de dejar de ser joven, sobre la larga construcción de la identidad y de la autoestima, sobre el valor que se necesita de dejar la modorra para vivir con intensidad. Es un bello libro, con ilustraciones precisas bien documentadas y con un relato con final esperanzado.

A partir de 5 años.

Haur Liburu Mintegia
Facultad de Humanidades
y Educación
Mondragón Unibertsitatea

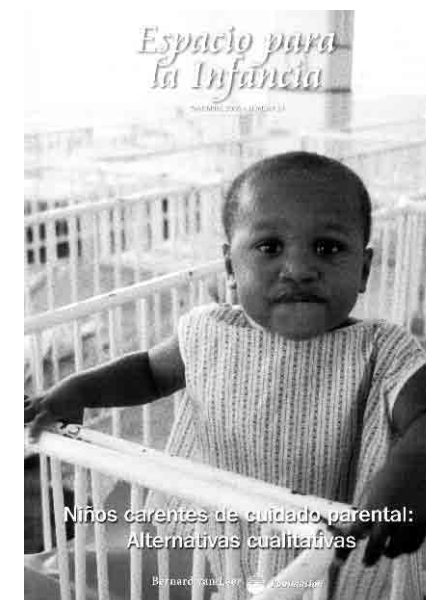


J. OGDEN: **Psicología de la alimentación**, Madrid, Morata, 2005.

Analizar los comportamientos alimentarios exige integrar perspectivas que se entrecruzan: las modas y normas sociales, el tipo de familia, las dimensiones de género, las experiencias personales, las cogniciones y la fisiología humana. Sobre esta base, la autora estudia un amplio conjunto de conductas relacionadas con la alimentación, incluyendo la naturaleza de una dieta saludable, la preocupación por el peso, las causas y el tratamiento de la obesidad y de los trastornos alimentarios. Este libro constituye una guía para profesionales y estudiantes de psicología, sociología, medicina y nutrición.

VV. AA: **Espacio para la infancia**, La Haia: Fundación Bernard van Leer, 2005.

El número de diciembre de 2005 de esta revista lleva por título: "Niños carentes de cuidado parental: alternativas cualitativas". Se abre con un artículo de Nigel Cantwell sobre los retos de la atención extrafamiliar. Después, se exponen casos de Europa, Guatemala, Canadá, África del Sur, Camboya, Tailandia y Tunes. También se tratan ejemplos de niños en prisión con sus madres y cómo la pobreza separa padres e hijos. Según la Convención sobre los derechos del niño, hay que tener en cuenta aquello que más interesa al niño. La realidad muestra que eso no es siempre así, como se constata en los artículos de esta revista.



Suscripción a la revista *Infancia*

Apellidos: _____
 Nombre: _____
 Dirección: _____
 Código Postal: _____
 Población: _____
 Provincia: _____
 Teléfono: _____
 Correo electrónico: _____
 NIF: _____

Se suscribe a *Infancia*, año 2006 (6 números de *Infancia* y 2 números de *Infancia en Europa*)
 Precio para 2006 (IVA incluido):
 España: 42,40 euros
 Europa: 50,70 euros
 Resto del mundo: 53,60 euros

Pago: Por talón adjunto a la suscripción
 Por domiciliación bancaria

Boletín de domiciliación bancaria

Apellidos y nombre del titular de la cuenta/libreta _____

Entidad Oficina Dígito control Cuenta/libreta

Firma del titular _____

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

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

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

Consejo de Redacción: Marta M.ª Álvarez, Gloria Domínguez, Avelina Ferrero, Susana Fonseca, M.ª Adoración de la Fuente, Izaskun Madariaga, Pilar Martínez, M.ª Paz Muñoz, Juanjo Pellicer, M.ª Paz Pellisa, Rafaela Quintana, Antonio Rodríguez

Consejos Autonómicos:
Andalucía: Manuel Acevedo, Mercedes Blasi, Dolores A. Carretero, Silvia Cortés, Antonio Fernández, Carmen García, Juan P. Martínez, Luis M. Millán, Lourdes Prieto, Antonio Rodríguez, Monserrat Rodríguez, Fernando Sánchez

Asturias: Jorge Antuña, M.ª José Claudio, Honorina García, Herminia Iglesias, David Oterino, Joaquín Rayón, Sagrario Rozado
Canarias: Dolores Acosta, M.ª Jesús Boquete, Salomé Déniz, Milagros Leal, Elena Marrero, Yolanda Melián, M.ª Julia Moiche, Carmen Núñez, Hermenegildo Pérez, Rafaela Quintana, Concepción Reyes, Andrés Santana, Delia Suárez, M.ª Dolores Suárez, Cándida R. Toledo

Cantabria: José Antonio Arce, Isabel Bolado, M.ª Cruz Cruz, M.ª Paz Muñoz
Castilla-La Mancha: Isabel Aparicio, Antonia García, M.ª Cruz Gómez, Pilar Martínez, Natalia Mota, Amalia Suay, Carmen Velilla
Castilla-León: Helena del Amo, J. L. Barrio, Gloria Domínguez, M.ª Carmen Soto
Extremadura: Nerea Alzola, Agustina Cáceres, Josune Etxabe, Lurdes Garijo, Maite García, Pilar Hernández, Izaskun Madariaga

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

Extremadura: M.ª Encarnación Ambrona, Carmen de Tena, M.ª Paz Pellisa, Alicia Pérez

Galicia: M.ª Adoración de la Fuente, Lois Ferradás, M.ª Dolores Rial, María Vilar
Madrid: Pepa Alcrudo, Isabel Bravo, Dolores Díaz, Mercedes Escobar, Avelina Ferrero, Inma Gallego, Pilar García, Francesca Majó, Alicia Rihuete

Murcia: Mercedes Mañani, Juanjo Pellicer, Mercedes Pintado, Natalia Única, M.ª José Vicente
Navarra: Ana Albertín, Isabel Cabanellas, Susana Fonseca, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal, M.ª Lucía Pellejero

Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué
Foto de cubierta: Ainhoa Garaño

Impresión: IMGESA
 Alarcón, 138-144.
 08930 Sant Adrià de Besòs (Barcelona)

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

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

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

P.V.P.: 7 euros ejemplar (IVA incluido)

Colabora:

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia

