

in-fan-cia

*educar
de 0 a 6
años*

REVISTA
DE LA ASOCIACIÓN
DE MAESTROS
ROSA SENSAT

110

JULIO
AGOSTO
2008



Honra

Cada año cuando se llega a estas fechas el curso se acaba y es una buena oportunidad para hacer balance de cómo ha ido todo lo que nos habíamos propuesto hacer. Qué ha surgido de manera inesperada y cómo se ha desarrollado todo aquello en que preferíamos no pensar, aunque sabíamos que podía pasar, porque en un curso puede pasar de todo. Quizá por eso en buena parte es tan apasionante nuestro trabajo, porque sabemos que cada curso es igual y diferente a la vez: igual, en aquello conocido que ha permitido adquirir una cierta seguridad a través de la experiencia; diferente, en aquello que no nos deja caer en la rutina, que estimula, que obliga a ser creativos y activos.

Para la educación infantil, el curso que ahora acaba ha sido especialmente duro, porque a la actividad de hacer de maestra, maestro, cada día en la escuela con los niños y niñas, los compañeros y las familias, que es el trabajo que correspondería hacer prácticamente en exclusiva, el trabajo que plantea retos, el que demanda encontrar nuevas respuestas para poder seguir siendo coherente, el trabajo que da satisfacción por los pequeños o grandes progresos que en solitario o en grupo se consiguen, a este trabajo se han añadido una serie de hechos inesperados y cuestiones previsibles sobre las cuales se deseaba no tener que pensar ni actuar.

Precisamente por lo inesperado y por lo previsible no deseado, el curso 2007-2008 ha sido especialmente duro. Ha sido un curso lleno de despropósitos, un curso en que las administraciones han emprendido un proceso de regresión con respecto a las políticas para la primera infancia, unas políticas que tienen un denominador común en todas partes: bajo la retórica de la conciliación de la vida familiar y laboral, han proliferado respuestas que no satisfacen la conciliación y, lo que es peor, que atentan contra los derechos de la infancia.

Ha sobrevenido un alud de despropósitos, como la proliferación escandalosa de falsas ludotecas en tiendas y pisos que encubren escuelas infantiles, o la ampliación de la oferta de titularidad pública que enmascara una privatización escandalosa; el establecimiento de unos pliegos de cláusulas, tanto para las renovaciones como para las nuevas adjudicaciones, que reducen cada vez más y más los recursos, y en consecuencia la calidad; las denominadas horas complementarias, de mañana, mediodía y tarde en el 3-6, cuya responsabilidad de gestión, en muchos casos, ha quedado en manos de las familias y con carencia real de criterios sobre lo que necesitan los niños de estas edades, y ha dado entrada al mundo de los *cáterings*, de los monitorajes sin formación, a la explotación laboral y por lo tanto a la inestabilidad. Con todos estos despropósitos, es del todo evidente

que el mercado, con su faz más especulativa, ha penetrado de lleno en el mundo de la educación.

A estos hechos, que afectan la vida cotidiana de los niños de 0 a 6 años, hay que añadir las normas o cambios que las administraciones –de norte a sur y de este a oeste– están desarrollando para consolidar tan gran despropósito.

Pero en todas partes también han sido millares los maestros de educación infantil que han trabajado infatigablemente para frenar tanta regresión, que es vergonzosa, con huelgas, manifestaciones, manifiestos, y para hacer visible que, como siempre se ha defendido, lo que ahora está en juego en educación infantil es demasiado importante para el presente y para el futuro del país.

Es de justicia decir que honra saber que hay tantos maestros y maestras comprometidos y combativos que han hecho tanto trabajo luchando por no perder lo que tanto ha costado conquistar en educación infantil, maestras y maestros que han seguido cada día en la escuela haciendo su trabajo con los niños, los compañeros y las familias, y que han continuado formándose para mejorar todavía más su trabajo.

Ahora es el momento de desear a todos buenas vacaciones y un más que merecido descanso para prepararse para el nuevo curso, en que probablemente habrá que seguir luchando.

Página abierta			2
Educar de 0 a 6 años	Si no estoy solo, puedo solo	Guiomar Romero	3
	Equidad y respeto a la Diversidad (4)	DECET, Consejo de <i>Infancia</i> en Euskadi y en Extremadura	6
¿Alguna vez te has preguntado?			11
Escuela 0-3	El puzzle del 0-3	Alfredo Hoyuelos	12
	El grupo de 1-2 años: «Los nuevos descubridores»	Sonia Gómez	18
Buenas ideas	Espejito mágico, dime quién es el más... variable	Eva Mendia	22
Escuela 3-6	Prácticas sociales y vida cotidiana: La cultura de los iguales	Luisa Molinari	24
	El ayer y el hoy en la escuela de gitanos de O Vao	M. ^a Adoración de la Fuente	32
Infancia y salud	Señales de alerta en las primeras etapas del desarrollo: detección de trastornos del espectro autista	Adoración Prieto	36
Conversando con...	Manuel Rivas	Consejo de <i>Infancia</i> en Asturias	42
Informaciones			44
Libros al alcance de los niños	sumario		47
Biblioteca			47



Comentario de lectura del artículo

«Cuando la escuela dificulta el desarrollo de la inteligencia», de Mercedes Civarolo. *Infancia* 106, págs.3-6.

A pesar de lo paradójico del título de este artículo, al leerlo, enseguida nos vienen recuerdos de situaciones en las que encaja a la perfección.

Situaciones vividas en una escuela de patrón único que se ocupa de enseñar el «oficio de alumno» tan absurdo como poco atractivo en la actual sociedad de la información y la comunicación que reclama personas altamente creativas, con habilidades sociales, con capacidad de empatía, de trabajar en equipo y comprometidas con una realidad cada vez más diversa.

Es urgente repensar el «oficio de maestro» y desarrollar nuevas

competencias profesionales que nos capaciten para, en palabras de Perrenoud, organizar y animar situaciones de aprendizaje y gestionar su progresión, elaborar y hacer funcionar dispositivos de diferenciación para hacer frente a la heterogeneidad del grupo-clase, suscitar el deseo de aprender y favorecer la definición de un proyecto personal del alumno, hacer frente a crisis o conflictos entre personas, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión... ■

**Grupo de lectura y comentario
de Castilla - La Mancha**

Si no estoy solo,

puedo solo

Hace unos años trabajaba en una escuela infantil de la Red Pública de la Comunidad de Madrid. El equipo que allí trabajamos creíamos en la educación del niño en su globalidad, todos los aspectos eran igual de importantes y necesarios y para ello se diseñaban los espacios, los tiempos, los recursos tanto materiales como humanos. Y esto no sólo ocurría en el primer ciclo, sino en los dos, porque la educación infantil es una etapa, es un continuo, como lo es la propia vida del niño.

Ahora trabajo en un colegio público en el segundo ciclo de infantil y aunque sigo creyendo en la educación del niño en su globalidad, y también lo cree el equipo que formamos, el diseño de los espacios, de los tiempos

El trabajo en educación infantil implica la educación del niño en su globalidad, lo que significa un diseño de los espacios, los tiempos, los recursos materiales y humanos que permitan dar coherencia a la práctica cotidiana y a los principios pedagógicos.

Guiomar Romero

y de los recursos tanto materiales como humanos nos impiden conseguir una coherencia entre la práctica y nuestros principios pedagógicos.

Me refiero sobre todo a los momentos de higiene y satisfacción de las necesidades básicas, por no hablar del tiempo de la comida, del descanso o de la parcelación del horario en especialidades.

En la escuela infantil, el adulto acompaña al pequeño todo el día en todas sus actividades, y considera que los momentos del baño son muy importantes, en toda la etapa, porque nos dan la oportunidad de comunicarnos con el niño y la niña de manera individual, de tener intercambios afectivos, de compartir sus descubrimientos acerca de su propio cuerpo y el

cuerpo de los demás, porque el adulto está al lado cuando el pequeño ha tenido «un escape» y se siente triste por ello, el pequeño sabe que no pasa nada, pues es fácil cambiarse, que él puede coger su ropa y ponérsela con o sin ayuda, según lo necesite, y esto le hace sentirse seguro, pero también se siente acompañado cuando ha superado un reto y se siente importante, único, autónomo. Va creciendo sin que nadie le empuje a ello, ni le meta prisa, siguiendo su propio ritmo. Es capaz de hacer muchas cosas por sí mismo, puede reconocerse en el espejo, ensayar diferentes muecas y puede lavarse hasta verse limpio, y, aunque el adulto no esté en el baño, no se siente solo, pues está cerca, en la estancia y sabe que atiende a su llamada...

El diseño espacial es fundamental pues hace posible estos aspectos organizativos: el baño

está comunicado con el espacio propio del grupo, y es compartido con los niños y niñas de su clase, lo que permite que el adulto esté atento, hay un lugar en el baño para cada uno, donde puede poner sus pertenencias (ropa de cambio), hay un espacio para que cada uno cuelgue su toalla para secarse las manos, los lavabos están a su altura y puede abrir y cerrar los grifos sin dificultad. Y también hay que tener en cuenta que dos clases del mismo nivel están comunicadas y que hay tres adultos para estas dos clases, por lo que los niños y niñas nunca se sienten solos.

Patricia tiene tres años y va a la escuela pública, pero tiene un amigo, Pablo, que con tres años ha tenido que ir al colegio público, pues su escuela, que también es de la Red Pública no tiene el segundo ciclo de educación infantil.

Y de pronto Diego deja la escuela y llega al colegio de los mayores, aunque allí con tres años sea el pequeño, ya es mayor porque va al colegio y el espacio es muy grande, hay que hacer un largo recorrido para ir al baño, para ir a por el abrigo..., y el adulto que pasa con él la mayor parte del día ya no puede estar en ese momento con el niño, porque no puede dejar en la clase, sin ningún adulto, a los otros veinticuatro niños (en los mejores casos).

Hemos parcelado al niño y nosotros como adultos nos perdemos parte de sus descubrimientos, de sus afectos, de sus conquistas y ellos han ganado en inseguridad, lo que repercute en su camino hacia la autonomía. Ya no va al baño cuando lo necesita, sino cuando el adulto le dice que tiene que ir con sus otros 25



amigos, el baño lo comparte con otros 75 pequeños de infantil, ya no tiene un espacio para sus cosas y depende del adulto para cogerlas... y lo que es peor: si va solo y necesita ayuda y llama, nadie le va a oír.

Pero como seguimos pensando en la importancia de la higiene, de la autonomía, de la globalidad del niño nos ponemos a pensar: qué es lo que tenemos, qué podemos hacer para seguir acompañando al niño.



Tenemos pasillos largos y estrechos, con las perchas llenas con los abrigos, los jerseys, la ropa de cambio, lavabos altos a los que los pequeños no llegan si no es encaramándose a la repisa, grifos duros que el pequeño no puede abrir si no es a puñetazos... Podemos poner taburetes para que se suban, pedir al ayuntamiento el cambio de grifos y la realización de una obra para la comunicación entre el baño y las clases de tres años, contar con la colaboración de una compañera del ayuntamiento para que los pequeños no se sientan solos en el baño y les pueda ayudar en su

conquista de la autonomía y no tengamos que ir toda la clase a la vez al baño, sino cuando lo necesiten.

Un aspecto importante de nuestra práctica educativa es que los niños y niñas participen de forma creativa en la resolución de problemas de la vida cotidiana, en este caso hemos recogido las sugerencias de los niños y las niñas para dar soluciones a los problemas que nos genera ir al baño...

Nos reunimos en el baño todo el grupo y nos sentamos en el suelo: le pido a un niño que abra el grifo y no puede, pregunto a los niños por qué no lo podido abrir:

- CARLOS: Es que no tiene fuerza.

Entonces le pido a una niña que lo intente, y lo consigue a base de dar golpes.

- MARÍA: Pero lo ha abierto dando golpes.
- ÁLVARO: Yo puedo hacerlo suavemente.
- ANA: También se abre se aprietas un poco.

Ya, pero si viene un niño o una niña solo que no puede abrir el grifo y hace caca ¿cómo se la va las manos?

- NICO: Pues llamamos a mi papá, que venga y que arregle el grifo, porque él arregla todo.
- DIEGO: Pero el grifo no está roto, es que es así de duro.
- IVÁN: Pues le decimos a un niño que si pueda abrir el grifo que le acompañe.
- LUCÍA: Vale, y así si necesita que le limpie el culo, el otro te llama.
- LAURA: Yo sé limpiarme sola.
- MARIO: Pero es muy buena idea.

Como conclusión, quiero añadir que por muchos impedimentos externos que encontremos, si hay voluntad, si hay una creencia profunda en la globalidad del niño y se respeta su ritmo de maduración e implicamos a toda la comunidad educativa en la educación, es posible superar las dificultades y acompañar al niño mientras *crece*.

Patricia y Diego tienen tres años. Tiene dos realidades diferentes, pero tienen el mismo derecho a una educación pensada en ellos, en la etapa de educación infantil, una etapa de 0 a 6 años en el mismo centro, en la escuela, con los mismos profesionales. ■

Equidad

y respeto a la

Diversidad (4)

El documento de la red DECET sobre Equidad y Diversidad, publicado en *Infancia* 107, nos da pie para presentar una serie de artículos en 2008. Además de en los conocimientos de la Red, el trabajo se basa en las contribuciones locales de los educadores, las familias y los niños y niñas. El documento de DECET estimula a pensar y a actuar, y quiere ser, por lo tanto, un documento para el cambio. Además de las contribuciones recogidas en el trabajo hecho por DECET, *Infancia* ha querido participar recogiendo y difundiendo testimonios locales sobre los seis principios propuestos por DECET para seguir desarrollando la reflexión, la acción, la investigación... sobre estas cruciales temáticas. Pretendemos ofrecer así una sencilla muestra de las situaciones de vida en nuestro contexto. En esta entrega, presentamos el desarrollo del principio 4, que se refiere a la participación.



Principio 4:

Todos pueden participar como ciudadanos activos

- El centro de educación y atención infantil es una parte vital de las redes de la comunidad local y el personal está activamente implicado en las cuestiones que preocupan a los miembros de la comunidad en cada momento.
- Los profesionales crean estructuras democráticas y buscan de modo activo las opiniones de todas las familias, niños y personal.
- Las familias, el personal y los niños comparten responsabilidades con tal de diseñar conjuntamente el día a día y conseguir un sentimiento de pertenencia y de propiedad.
- El centro contribuye a la dinámica de la comunidad permitiendo a los niños y niñas, a las familias y al personal que utilicen los recursos disponibles: espacio, personal, equipo e información.
- El personal intenta incrementar sus conocimientos, técnicas y capacidades sobre las diversas formas de participación.



«No me gusta como huele los martes, pero me obligan a comerlo.»
(Petros, cuatro años)

«Para mí no tiene ningún sentido dirigir un centro infantil y familiar y no establecer una relación entre el centro y la vida del niño en su casa y su comunidad: mi trabajo es asegurar que las conexiones son fuertes, que las familias no solo son bien recibidas, sino que se espera de ellas que participen en la medida en que les apetezca.»
(Julie, directora de centro)

«Aunque trabajo todo el día, sé cómo le van las cosas a mi hijo, se preocupan de mantenerme informada. Tengo ocasión de hablar con el personal por las noches si quiero, dar mi opinión, encontrarme con otras madres y todo ello sin sentir que molestas o interfieres. De hecho, siento que saben que tengo derecho a saber.»
(Aanchal, madre)

«Hoy me toca elegir la actividad y puedo ser la jefa; incluso si quiero decirles a todos que se marchen a casa, creo que tendrían que hacerlo, ¡de verdad que sí!»
(Melissa, casi cinco años)

«Animamos al personal a que formen parte de distintas comisiones; equipos de evaluación infantil, comisiones del festival y del teatro local, comisiones de padres y madres, grupos de trabajo y de intercambio. Esto les hace tener una visión más amplia y conocer al resto de la comunidad.»
(Eva Maria, directora de centro)

«Trabajo para padres de minorías étnicas para ayudarles a asumir responsabilidades sobre sus hijos; algunos centros asumen esa responsabilidad por ellos.»
(Jimmy, asistente social)

RED DECET

Aportaciones del Consejo de Redacción de *Infancia en Euskadi*

«Desde la escuela es importante transmitir a las familias que formamos un tándem, un equipo (escuela-familia), con miembros complementarios no excluyentes. En ocasiones la colaboración de las familias se ve por parte de muchos profesionales como una incursión en su forma de trabajar. Pero el equilibrio entre invasión y trabajo en equipo, es posible y necesario. Son muchas las familias que no creen en ese trabajo en equipo y delegan, incluso aún creyendo que es necesario no se involucran. Pero también son muchas las familias que participan de manera diversa (perteneciendo *a* o colaborando *en* las asociaciones de padres y madres, acudiendo a charlas que se organizan durante el curso, ofreciendo su disponibilidad para actos determinados: Carnavales, fiesta de fin de curso, semana cultural, incluso son muchos los familiares que invitados al grupo nos ofrecen una ponencia sobre un tema de interés.» (Mónica, maestra)

«Desde la Escuela Infantil nos abren vías de participación en la escuela, variadas y a distintos niveles, pero... en algunas ocasiones, un sentimiento de falta de formación, de no poder estar 'a la altura' me frena». (Ana, madre)

«Cuando mi hijo entró en la escuela, el periodo de adaptación fue la primera posibilidad que tuve de participación. Más adelante, todas las mañanas, al dejarlo en la escuela y al ir a recogerlo, compartía

unos momentos con su maestra en los que había un intercambio de información que a mí me resultaba muy gratificante. Pero conforme pasa el tiempo, tengo la sensación de que se van reduciendo las ocasiones de tomar parte en la escuela de mi hijo, y es una pena.» (María, madre)

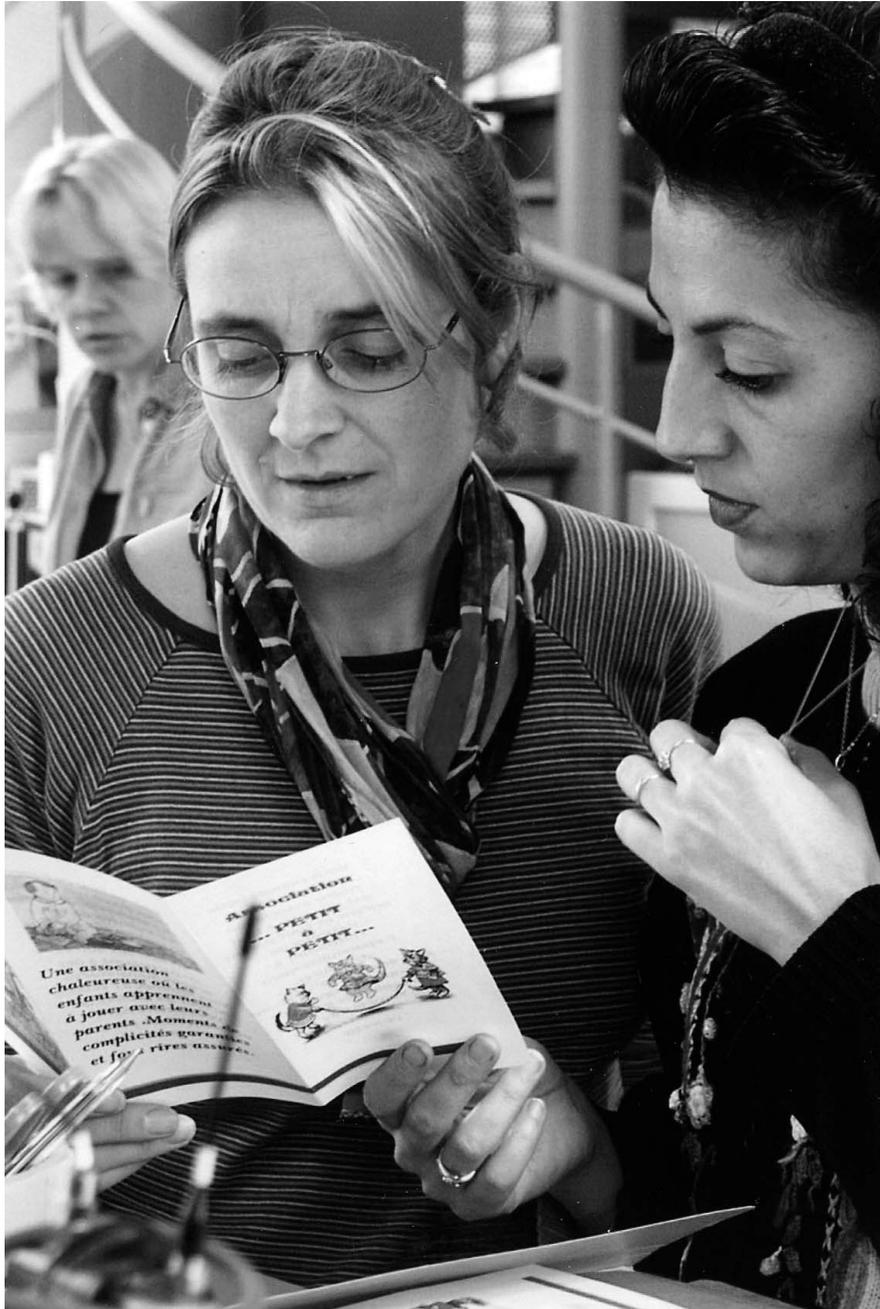
«Creo que la participación de los padres y madres en la escuela es fundamental. Los niños y niñas han de sentir que forman parte de la escuela y que se les tiene en cuenta y, a estas edades, una de las formas de posibilitarlo es abriendo las puertas a la participación activa de las familias en el centro.» (Nekane, maestra)

«Los padres tienen las puertas abiertas, se sienten parte del centro.» (Marian, maestra)

«A las dos me acerco a la clase de mi hijo a llevarle su chupete para la siesta. Nos arreglamos así, me facilita la organización del día.» (Arrate, madre)

«Estoy muy contenta, porque esta semana soy la protagonista y va a venir mi padre a contarnos lo que hacía yo de pequeña.» (Zihara, 4 años)

«He traído unas galletas especiales para Mainer porque no puede comer huevos.» (Malena, 5 años)



«La forma de trabajar en esta escuela me permite estar informado de lo que se traen entre manos mis hijos y participar en las actividades de clase.» (Edu, padre)

«Este año nos vamos a disfrazar de pintores y mi madre viene a la fiesta de la escuela igual que yo.» (Leire, 3 años)

«Hoy Cristina ha venido entusiasmada de la escuela, le ha tocado ser la responsable y le ha encantado.» (Ana, madre)

«Aprovechamos el día de puertas abiertas para que lo padres conozcan con más detalle el día a día de sus hijos, el espacio en el que se desenvuelven, el tipo de actividades que realizan,... y cambiar impresiones con ellos.» (Ana, jefa de estudios)

«A veces desde la escuela solicitan nuestra colaboración para aportar algún material o información sobre cualquier tema. Me gusta elaborarlo junto con mi hija. Siento que participo de cierta manera en su día a día.» (Begoña, madre)

«Ayer Ander trajo una torta que había hecho con su padre. Hablamos de cómo lo habían elaborado, lo mucho que le gustó hacerlo... La comimos entre todos y decidimos escribirle una carta a su padre dándole las gracias. La firmamos todos. Al día siguiente, vino la madre de Ander contándonos la ilusión que le había hecho la carta a su marido.» (Arantxa, maestra)

«Desde dirección alentamos la participación del profesorado en aquellas actividades (seminarios, jornadas de innovación, charlas,...) que contribuyan a su formación.» (Juan Carlos, director)

«En la escuela de mi hijo, realizan una actividad que se llama la semana del protagonista. Cuando estaba en la clase de tres años, nos propusieron que fuéramos un día a contar historias o anécdotas sobre Mikel. La verdad es que aunque parezca una tontería, fui muy nerviosa. La maestra me echó un cable y todo fue sobre ruedas. Fue una experiencia muy maja.» (Nerea, madre)

Aportaciones del Consejo de Redacción de *Infancia en Extremadura*

«Cuando estamos hablando de una sociedad más participativa sería difícil que la educación permaneciera al margen de estos nuevos conceptos. Hoy la educación es una tarea colectiva; un compromiso donde instituciones, padres y madres, profesionales y niños, comparten la tarea común de aprender a ser ciudadanos responsables.» (Concejál)

«La escuela ha de ser la prolongación de la casa en cuanto a enseñanza, educación y transmisión de valores y a la inversa.» (Antonia Vílchez, madre de tres hijos y presidenta del AMPA)

Las abuelas transmisoras de costumbres y afectos

«Carlos nos contó la receta de cómo su abuela Rosalía le hace 'Los pocitos': coges un trozo de pan del pico, le quitas la miga y le pones bastante aceite de oliva, después azúcar y están riquísimos... Volviendo con ello al universo infantil de nuestros pueblos.» (Carlos, de 5 años, y su abuela Rosalía)

«Sabemos que a los niños y a las niñas les encanta vernos hablar con sus padres y madres en la escuela, a la entrada y a la salida, cuando tenemos reuniones o les enviamos notas. Ellos sienten que sus padres son parte de la escuela.» (Madre y maestra del grupo de 4 años)

«A veces, cuando me quedo sola en la clase, ya cuando los niños y las niñas se han ido y todo queda en silencio, miro alrededor y veo a tanta gente... a ellos que se han ido y que están en sus dibujos, en sus opiniones, en sus formas, en sus silencios, en su orden y en su desorden. Pero también a Pili, que dentro de muy poco vendrá a limpiar, a Soplito, el fantasma que vino del castillo de Alburquerque un día de viento y que no para de incidir golpeando la ventana, la poesía de Gabriel Celaya, y la de Lía 'Lirios y rosas', nuestra amiga de Portugal; la estantería de 'potitos', que nos dieron en la farmacia para reconvertirla en estantería para nuestra biblioteca y que amablemente el padre de Pablo nos transportó hasta la escuela. Y aquí cerquita, los papeles que Álvaro, el secretario, me acaba de dejar. ¡Cuanta gente hacemos nuestra escuela! (Carmen, maestra del grupo de 5 años)

«Decía Condorcet, el pedagogo de la revolución francesa, que el fin último de la educación era lograr ciudadanos útiles para la sociedad. Hoy, ser ciudadanos implica algo más que la utilidad social de una formación. Hoy la educación debe ser una herramienta de participación desde la cual el niño interioriza, aprende y enseña a participar activamente en su entorno, y esto en un proceso que dura toda la vida, pero es el maestro el que tiene la responsabilidad de construir sus cimientos iniciales.» (M. Sosa, pedagogo)

«El año pasado estudiamos nuestra historia con la ayuda del Dr. Rui Vieira y aprendimos muchas cosas sobre Ouguela (Portugal). Después hicimos un trabajo y fuimos a presentarlo a España con el Sr. António.

Sólo nosotros sabemos por qué nos gusta tanto nuestra escuela. Pero queremos contarla para mantenerla viva.

Nosotros estudiamos el ambiente y nuestra tierra, porque creemos que hay un mundo de magia entre el sueño y la realidad. Hay un ambiente y una comunidad con vida que merecen ser estudiadas y protegidas... Para eso contamos con la ayuda de muchos amigos: Campo Mayor y Degolados (Portugal), Villar del Rey (España).

Nos gusta contar también con la ayuda de todos vosotros para que nuestra escuela y nuestra comunidad puedan vivir juntas y felices para siempre...» (Un trabajo realizado por la comunidad de Ouguela, por: Tom, Tiago, Iria, Luís, Eduardo y coordinado por el Profesor António Méndes)



«Hubo un tiempo no muy lejano en que el fin de la educación era básicamente la instrucción. El aprendizaje se construía exclusivamente sobre conocimientos lectivos. Afortunadamente, la educación de hoy aspira a un aprendizaje de todo lo que envuelve a la persona.» (Padre de Educación Infantil)

«La escuela Infantil es grande cuando nos sentamos con Teresa a preparar la visita al MEIAC (Museo Extremeño e Iberoamericano de Arte Contemporáneo) y nos sorprendemos del rato que llevamos hablando de los niños y el arte. ¿Será que el museo es más grande con la escuela y la escuela es más grande con el museo?» (Preparación de la visita a las Exposiciones: «Equipo 57», «Sabotaje en la máquina Abstracta». Gustavo Romano, «Hablemos de la Estampa. Una colección de la obra gráfica contemporánea»). (Carmen, maestra del grupo de 5 años)

«Un profesional de la educación es un jardinero social, ambos saben que el destino de una rosa no es acabar muriendo bellamente en un florero, de la misma forma que el destino de un niño no es acabar siendo catedrático. Se trata de cuidar el rosal completo, desde la rosa a los tallos y las hojas. Por eso la maestra debe cuidar la formación integral del alumno, atendiendo a su personalidad y a su entorno social y familiar. Buscar la participación de la familia y el entorno del niño en su proceso educativo es el mejor abono de ese jardinero socioeducativo.» (M. Sosa, maestro) ■

¿alguna vez te has preguntado?

¿POR QUÉ
todos los niños y niñas
tienen que
hacer pis
a las 10 de la mañana?

¿Por qué
todas las niñas y niños
tienen que
beber agua
a las 11 de la mañana?

El puzzle del

0-3

Primera pieza. La no dignidad disfrazada de diversidad

Guarderías, Ludoguarderías, Centros de educación infantil, Establecimientos de atención, cuidado y ocio, Escuelas Infantiles, Escuelas de jornada completa, Escuelas de media jornada, Minutos pequeños, Respirotecas, Bebetecas, Aulas de dos años, Guarderías en empresas, Casas Amigas, Guarderías en polígonos industriales u hospitales, Escuelas Maternales Infantiles, Jardines de Infancia, Pisos, Mamás canguros, Centros 0-3 de mañana, de tarde...

Todas éstas son denominaciones «de origen» que ofrecen diversos servicios para niños y niñas menores de tres años. Se trata de un mercado a la carta que bajo el concepto –específico o genérico– de flexibilidad o conciliación, disfraza y confunde la diversidad con la indignidad o con la política del «todo vale», sobre todo si los niños y niñas son pequeños.

Segunda pieza. El 0-3 como negocio

En varias ocasiones he oído hablar de que el 0-3 no es ningún negocio, de que justamente da «para comer». En este sentido, quiero traer a colación dos evidencias.

Este es un texto reivindicativo, un artículo que reclama la dignidad de la educación de 0 a 3 años, lo que se hace preciso hoy en día teniendo en cuenta el panorama de falta de rigor y regulación que se está dando en los centros 0-3. También es una llamada a la reflexión y a la acción para políticos, familias, educadores...

Alfredo Hoyuelos

Primera. Recientemente, un jugador de balonmano profesional, que ha puesto fin a su vida deportiva, ha querido invertir su dinero en un negocio. Después de recibir el correspondiente asesoramiento económico-empresarial-comercial ha decidido abrir una guardería al lado de un Corte Inglés

Segunda. En un estudio realizado por dos doctoras en Ciencias Económicas y Empresariales y profesoras de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, encargado por el Departamento de Economía y Dirección de Empresas de la Federación Canaria de Desarrollo Rural para fomentar la creación de «Escuelas Maternales Infantiles» narran los beneficios económicos de este proyecto con un elevado potencial de rentabilidad.

La rentabilidad, según la información aportada por distintos propietarios de guarderías infantiles que prestan servicios integrales en la actualidad, puede oscilar entre 15 % y el 30 % de la inversión realizada, constituyéndose de esta manera como empresas con elevado potencial de beneficios. (García Cabrera, Antonia Mercedes y García Soto, María Gracia, «Escuela Maternal Infantil», Federación Canaria de Desarrollo Rural.)

De hecho, hablan de unos beneficios netos mínimos (después de pagar salarios, todos los gastos de funcionamiento, el alquiler del local, los gastos extraordinarios, los gastos financieros y la amortización del préstamo) de más de 21.000 euros/año por cada centro que atiende a unos 88 niños o niñas.

“Sólo un 8% de los niños y niñas españoles de 0 a 3 años asisten a escuelas públicas de infancia...”

Las dos historias ponen en evidencia cómo el 0-3 es un negocio. Y esto es muy peligroso por aquellos empresarios o empresarias que, además, quieran ampliar sus beneficios de forma despiadada: con reducción de salarios, con contratos precarios, ahorrando en materiales y en número de comidas –y no me invento nada–, etc.

Frente a estas historias aparece, incoherentemente, el escaso gasto público en este sector. Vicenç Navarro es contundente cuando afirma:

El Estado de bienestar español de los primeros años del siglo XXI se caracteriza por su escaso desarrollo, siendo uno de los más retrasados de la UE. Si consideramos, por ejemplo, el porcentaje de la población adulta que trabaja en los servicios del Estado de bienestar (...) vemos que en España se sitúa en un 6% comparado con el 11% de promedio en la UE-15 y el 17% de Suecia, el país europeo que tiene los servicios públicos más desarrollados de Europa (...) Sólo un 8% de los niños españoles de 0 a 3 años asisten a escuelas públicas de infancia (...) Incluso en Portugal, un país de escaso desarrollo social, este porcentaje (12% es mayor que el de España, el más bajo de la UE-15, situación que persiste cuando se analiza el grado de cobertura de dichas escuelas por grupos etarios. Así tienen acceso a las escuelas públicas de infancia sólo un 2,2% de niños de menos de un año (según normativas internacionales debería ser un 20%), sólo un 9,2% de niños entre 1 y 2 años (debería ser un 50%) y sólo un 20,7% de niños entre 2 y 3 años (debería ser un 80%). (Vicenç Navarro, *El subdesarrollo social de España*, Anagrama, Barcelona, 2006.)

Datos alarmantes y peligrosos porque los actuales gobiernos conservadores (en ocasiones de diversas tendencias políticas) de diferentes

“Es alarmante que en diferentes Comunidades Autónomas se esté dando viabilidad a plazas privadas a bajo coste...”

comunidades autónomas están dando viabilidad a plazas privadas a bajo coste en la selva neoliberal del mercado, o están aumentando despóticamente la ratios para «satisfacer» la desesperación de algunas familias que buscan un lugar donde colocar a su hijo o hija. En este sentido, los datos e informaciones que nos llegan de la Comunidad de Madrid son alarmantes.

Tercera pieza. Una historia ¿desafortunada?

No creo en la agresividad infantil en abstracto ni en la negligencia de los y las profesionales de forma generalizada. Las supuestas agresividades y negligencias es necesario verlas en cada contexto, en cada circunstancia, en las relaciones complejas implícitas de múltiples factores e interpretaciones.

La siguiente narración, que me parece pertinente para el tema que nos ocupa, hace referencia a un contexto determinado (una guardería privada), en una organización particular (con unas ratios, salarios, espacios escolares y condiciones laborales específicas) y en un momento concreto (que no en otros).

Con esta accidentada historia no pretendo acusar a ningún niño ni a ningún profesional. Sólo conozco la noticia por los periódicos locales. Ésta es parte de la carta de una madre que rebosa desesperación e impotencia.

(...) mi hija de 14 meses sufrió una tremenda paliza (...) al parecer propinada por otro niño de la misma guardería. Según la versión de la guardería, los hechos ocurrieron mientras los *educadores* comían y los niños se encontraban en la sala sin vigilancia presencial. Los controlaban mediante un *walkie*, medida que se ha demostrado claramente ineficaz (...)

Denunciamos lo acontecido y también pusimos los hechos en conocimiento del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra. Inusitadamente rápido nos llamaron del juzgado a declarar y a los cinco días la juez archivó el caso. Según el auto porque el agresor era otro niño. (Remarcamos que nuestra denuncia nunca ha sido dirigida contra un niño (...)

Por su parte, Educación nos contestó que no podían hacer nada al ser (...) un centro privado.

Después de todo lo ocurrido no puedo evitar hacerme las siguientes preguntas: ¿Es normal tener a 32 niños de 1 a 2 años solos? (...) ¿Cualquier desalmado con ánimo de lucro puede montar un *chiringuito* con estas características aprovechándose de la gran demanda de plazas y la escasa oferta pública? (...)

Para terminar, mi hija quiere daros las gracias (...) al departamento de Educación de 0-3 años, por su apoyo e investigación de los hechos; y (...) a la justicia, por defenderme desde mis primeros años de vida. (Begoña Maqueda, «Guarderías: ¿servicio o negocio?», *Diario de Noticias*, 22 de noviembre de 2007.)

Reitero que hay que analizar el contexto particular de dicha situación y que la mayor responsabilidad es del Departamento de Educación que –desvergonzadamente– se autoconsidera irresponsable.

No sé cuántas historias como ésta suceden cada día. No sé cuántas se ocultan. No sé cuántas se hacen invisibles o pasan desapercibidas. No

“El reciente estudio *Calidad de los servicios para la primera infancia y estimación de la demanda* muestra un mapa de varios centros que, en diez Comunidades Autónomas, se reconocen sin autorizar o son irregulares, sin garantizar ni la calidad educativa ni la igualdad de oportunidades.”

sé hasta cuándo la Administración, que se demuestra incompetente, quiere mirar para otro lado.

Los medios de comunicación nacionales han aireado un mundo trágico, ilegal y clandestino de «aparcaniños» no sujetos a ningún control público.

El reciente estudio *Calidad de los servicios para la primera infancia y estimación de la demanda*, dirigido por Irene Balaguer, realizado en la Universidad de Vic, muestra un mapa de varios centros que, en diez comunidades autónomas, se reconocen sin autorizar o son irregulares, sin garantizar ni la calidad educativa ni la igualdad de oportunidades.

Cuarta pieza. Redes paralelas

Los diversos borradores o Decretos aprobados en diversas comunidades autónomas confirman una doble red: una educativa, y una no educativa y descontrolada. Esto significa que estas normativas dividen a los ciudadanos y ciudadanas menores de tres años en dos categorías: unos que considera sujetos de educación y otros que no lo son ni les importan, ya que los deja sin protección administrativa y en posibles condiciones de no dignidad educativa.

Cuando los diversos decretos distinguen, inadecuadamente, entre educación, atención y cuidado establecen una jerarquía cualitativa que segrega a los niños y niñas rompiendo con la cohesión social y con el concepto de igualdad de oportunidades. Y esto es muy grave.

“Cualquier «modelo» u organización para niños y niñas menores de tres años no puede olvidar que es imprescindible y primordial respetar el Derecho a la Educación que todos los niños y niñas tienen desde el nacimiento.”

El puzzle: «Cuando los niños dicen basta»

Así se titula un libro de Francesco Tonucci, en el que denuncia cómo el mundo de las personas adultas traiciona –reiteradamente– los derechos de niños y niñas.

Ha llegado el momento de ser intolerantes ante la dejación de los Poderes Públicos y poner el límite en alguna parte, en algún horizonte.

Cualquier «modelo» u organización para niños y niñas menores de tres años no puede olvidar que es imprescindible y primordial respetar el Derecho a la Educación que todos los niños y niñas tienen desde el nacimiento. Algo que ha olvidado la actual Ley de Educación y, en su dejación, los Gobiernos de las diversas Comunidades Autónomas –basta ver, independientemente del color político, los Decretos Autonómicos (publicados o en borrador) sobre el 0-3 de las diferentes Comunidades Autónomas. Educar, en su sentido etimológico, significa *conducir fuera* las capacidades o potencialidades de los niños y niñas desde el nacimiento. Respetar su ritmo, su cultura, sus ideas, y su particular forma de aprender. Instruir, en cambio, es tratar de llenar *desde fuera* al educado de conocimientos, algunos totalmente banales o inútiles.

Corresponde a los Departamentos o Consejerías de Educación vigilar con rigor, periodicidad e intensidad el cumplimiento de todos los

requisitos en todo tipo de centros para que el Derecho a la Educación quede asegurado en todo momento.

Derecho que no puede ser manipulado ni ocultado en retóricas legislativas, entelequias o eufemismos ministeriales. Debe articularse en la realidad cotidiana con condiciones dignas de escolarización.

De la misma manera, es necesario articular medidas oportunas para que a los niños y niñas se les respete el inalienable derecho de estar el mayor tiempo posible, también y de forma compatible con los centros de educación infantil, con sus padres y madres. Y que éstos y éstas tengan derecho a un trabajo digno –con condiciones laborales flexibles y salariales adecuadas– y a estar el mayor tiempo posible con sus hijos e hijas.

También son claras, en este sentido, las palabras del Informe del Consejo Escolar de Menorca:

Los servicios (de cero a tres años) no son una buena medida de conciliación desde el punto de vista educativo, si no posibilitan más «tiempo familiar». Dicho de otra manera, podemos entender como malas políticas de conciliación aquellas que permiten cuadrar los horarios de trabajo y la escuela, pero que no dejan espacio –o sea, tiempo– a la familia para que actúe educativamente. En la conciliación familiar, laboral y escolar tendría que existir un tiempo para la familia, si no no es posible la conciliación real. (Informe 1/2005 sobre la *Intervenció per a la conciliació de la vida familiar, escolar i laboral* (Informe aprovat pel plenari del CEME el 08/06/2005.)

Un ejemplo. Las exigencias concretas de la Plataforma de Navarra

Ha llegado también el momento de exigir a la Administración Pública (en primer lugar al Ministerio de Educación que hace dejación de sus responsabilidades y, después, a los Departamentos o Consejerías de Educación, que juegan al escondite) que cumpla con sus obligaciones para potenciar los derechos usurpados a muchos niños y niñas.

Basados en algunas extraordinarias experiencias educativas actuales realizadas en escuelas infantiles del Estado Español, y en otras llevadas a cabo en otros países, en la Plataforma ciclo educativo 0-3 años en Navarra, planteamos –a modo de ejemplo– algunas exigencias concretas (Extraído del Informe de la Plataforma Ciclo Educativo 0-3 años en Navarra, 2008.) Éstas dejan traslucir una forma de entender la escuela infantil para evitar el *batiburrillo chiringuetero* que señalaba en la primera pieza de este puzzle.

Las exigencias son éstas:

1. Que el Departamento de Educación desarrolle y regule mediante Ley o Decreto Foral el primer ciclo de educación infantil 0-3, adecuándose a las características propias de esta etapa educativa.
2. Que el Departamento de Educación vigile con rigor todos y cada uno de los Centros abiertos para niños y niñas de 0 a 3 años para que cumplan –en un plazo máximo de tres años– con una serie de requisitos mínimos. Estos requisitos mínimos los concretamos en:
 - Ubicación de los centros en locales de uso exclusivamente y con acceso independiente desde el exterior.
 - Una sala por cada unidad con una superficie de dos metros cuadrados por puesto escolar y que tendrá, como mínimo, 30 metros cuadrados.

Las salas dispondrán de áreas diferenciadas para el descanso, higiene-baño y comida del niño.

- Una cocina (Sobre este tema se puede ver Alfredo Hoyuelos, «El proyecto pedagógico y organizativo de las escuelas infantiles de Reggio-Emilia (Primera parte)». En revista *Itaca*, Ed. dirección Provincial del M.E.C. de Navarra. Pamplona, 1989.) en la que elaborar los alimentos que se comen en la Escuela y un almacén de cocina.
- Una sala de usos múltiples de 30 metros cuadrados.
- Un patio de juegos propio del centro no inferior a 100 metros cuadrados, y un patio cubierto de, al menos, 60 metros cuadrados para asegurar la oxigenación diaria de los niños y niñas.
- Una sala para material de patio.
- Un baño completo para el personal.
- Un despacho y sala de reuniones.
- Una sala para guardar las sillecitas y cochecitos.
- Por lo que respecta a las ratios, éstas son las recomendaciones que establece la red de Atención a la Infancia de la Comisión europea, a través de los Objetivos de Calidad en los Servicios Infantiles:
 - Un adulto por 4 plazas para niños menores de 12 meses.
 - Un adulto por 6 plazas para niños de 12 a 23 meses.
 - Un adulto por 8 plazas de 24 a 35 meses.
- Un/a cocinero/a
- Un auxiliar de limpieza-cocina por cada 25 niños/as.
- Las titulaciones del personal educador deben provenir, únicamente, del ámbito educativo.
- Para poder impartir educación en euskera o en cualquiera de las lenguas comunitarias de la Unión Europea, diferentes al castellano, los y

- las profesionales deberán poseer el Certificado de Aptitud del Ciclo Superior del primer nivel del idioma correspondiente expedido por la Escuela Oficial de Idiomas, o título oficialmente equivalente.
- Podrán trabajar otros u otras profesionales, debidamente titulados y tituladas, en los centros 0-3 años para desarrollar, educativamente, algunas especialidades: Bellas Artes, Música, Psicomotricidad, etc.
 - Al menos una décima parte del tiempo que conforman las horas laborales anuales deber ser tiempo de no trabajo con los niños, dedicado a la preparación, formación continua (ésta con un mínimo de 35 horas anuales pagadas) y relaciones con las familias.
 - Todo el personal debe recibir un salario digno correspondiente al nivel profesional establecido para las Administraciones Públicas.
 - A los 55 años debe existir una reducción significativa de la jornada laboral y a los 60 años la posibilidad de jubilarse. También se debe ofrecer la posibilidad de que este personal realice trabajos de asesoría y/o formación de otros educadores y centros.
 - Debe existir siempre un servicio adecuado de suplencias para mantener, en todo momento, las ratios establecidas.
 - Los procesos de toma de decisiones de los servicios deben ser participativos, implicando a padres y madres, a través de diversos órganos de participación, en la gestión del centro.
 - Todos los centros ofrecerán un servicio educativo del ciclo completo 0-3 años.
 - Consideramos que la educación de los niños de 0 a 3 años debe ser pública y gratuita. Pero, si los padres y madres han de contribuir económicamente en los servicios financiados con fondos públicos, sus aportaciones no deben sobrepasar, y pueden ser inferiores al 15 % de los ingresos mensuales del cabeza de familia, teniendo en cuenta los ingresos per cápita, el número de miembros y otras circunstancias importantes.

“Es hora de llevar a cabo acciones conjuntas necesarias para encajar todas las piezas en las diferentes Comunidades Autónomas.”

3. Que el Gobierno de Navarra oferte y financie el número de plazas públicas suficientes a través de convenios con las entidades locales (sin que éstas se ahoguen económicamente como en la realidad ocurre para mantener el servicio público, o recurran a contrataciones con empresas privadas), satisfaciendo toda la demanda real en el primer ciclo de Educación Infantil en la geografía de la Comunidad Foral.
4. Que, asimismo, el Departamento de Educación atienda la demanda de plazas tanto en euskera como en castellano; y las necesidades educativas especiales que se puedan presentar.
5. Que el Gobierno de Navarra se comprometa a seguir la tendencia marcada por la Red de Atención a la Infancia de la Comisión Europea para cumplir con los diversos objetivos de calidad (formación de profesionales, condiciones laborales de trabajadores y trabajadoras...) establecidos por dicha Comisión.

Nuevos puzzles

El 0-3 nos depara nuevos puzzles: uno para cada Comunidad Autónoma ante la negativa irrespetuosa y ofuscada del Ministerio de establecer una legislación única mínima –vía Real Decreto– para todo el panorama incontrolado del Estado Español.

Con mucho optimismo, y con utopías sostenibles, ya hemos empezado a llevar a cabo acciones conjuntas necesarias para encajar todas las piezas en las diferentes Comunidades Autónomas. ■

Este escrito es, en realidad, una continuación del artículo publicado por Alicia Alonso y Pepa Alcrudo: «Una mirada sobre el 0-3», Revista *Infancia*, número 107, enero-febrero 2008, págs. 22-26.

El grupo de 1-2 años

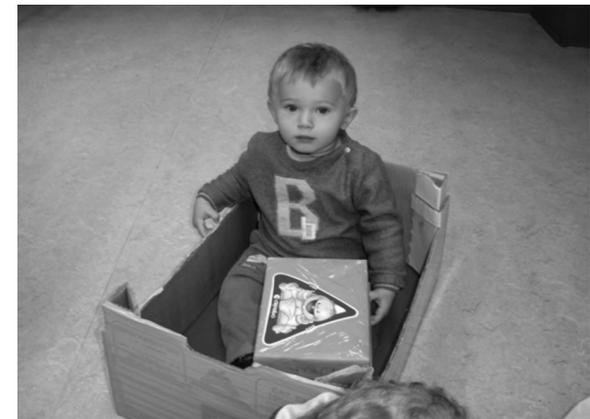
«Los nuevos descubridores»

Cuantas veces hemos oído decir «este niño no para», o «toca todo, no deja títere con cabeza»... Si nos paramos a pensar e intentamos dar respuesta a esta situación, la cosa es clara: el pequeño a partir de los ocho meses aproximadamente comienza a descubrir su capacidad para moverse y desplazarse, y no para de ensayar una y otra vez hasta que consigue mejorar, a una velocidad pasmosa, sus nuevas destrezas. También descubre un arma muy poderosa que posee y que igualmente perfecciona y no duda en utilizar: las manos. Con ayuda de estas nuevas habilidades el pequeño se convierte en un explorador de lo inmediato, de todo lo que le rodea, observando, manipulando e interaccionando, estableciendo nuevos vínculos con aquello y aquellos con los que se relaciona. En la Escuela Infantil Gallipatos, de Fuenlabrada, procuramos crear espacios para estos nuevos descubridores.

Sonia Gómez

El descubridor

Cuando observas en el pequeño la necesidad que tiene de moverse, de tocar, de meter en su boca todo aquello que encuentra, de investigar en definitiva, y ves el brillo en sus ojos, su alegría y sorpresa al realizar un nuevo descubrimiento, te das cuenta de lo que tú le puedes ofrecer como educadora, para que todo aquello que hace por sí solo y de forma natural pueda ser, si cabe, aún más enriquecedor para él.



Nosotras partimos de varias premisas en el momento de llevar a la práctica nuestro proyecto, primero conocer las necesidades psicofísicas, emocionales y de relación que tienen niñas y niños, y segundo, y base fundamental para su desarrollo integral es la necesidad de juego.

El espacio, eje del juego

Pretendemos crear un espacio en la clase en el que los pequeños se sientan cómodos y seguros, que les invite a acercarse a él, donde puedan investigar y descubrir a través de los sentidos las características de los objetos, así como experimentar diferentes sensaciones a través de la manipulación. Queremos ofrecerles la posibilidad de que descubran que las cosas huelen, que suenan, que tienen un sabor, que son agradables o no a la vista, que tienen colores y formas diferentes, que pesan o son ligeras, también les ofrecemos la oportunidad de observar cómo se mueven los líquidos dentro de diferentes recipientes, objetos que cambian sus características según sean manipulados, etc.

La sorpresa del espacio

Haremos coincidir la ubicación de este espacio en un rincón, como premisas buscaremos que en este rincón podamos utilizar el suelo, el techo y ambas paredes que forman el ángulo del espacio, utilizaremos diferentes alturas dando la posibilidad a los pequeños de acceder a ellas desde cualquier postura; tumbado boca-arriba y boca-abajo, sentado en el suelo o en una silla, de pie, de puntillas, etc.

Favoreceremos que esté bien iluminado, con el objetivo de jugar con la luz natural en la experimentación con los colores e imágenes en diferentes soportes, procuraremos contar cerca de este espacio con un reproductor de audio para proporcionar al pequeño diferentes estímulos auditivos,



sonidos ambientales y cotidianos, diferentes estilos musicales, instrumentales...

La magia de los materiales

Para realizar la selección de los materiales debemos recurrir a dos estrategias, una de ellas pensar en los objetos cotidianos que nos rodean y la otra mirar con ojos de niño y imaginar todo lo que les gusta (y nos gusta), probar, en todos los sentidos de la palabra.

Serán materiales muy variados y diversos que despierten la curiosidad del niño y le inviten a su manipulación. Una vez realizado estas observaciones nos planteamos una serie de interrogantes:

¿Qué material utilizo que nos ofrezca sensaciones táctiles?

- Objetos con diferente dureza (piedra pómez, esponjas, lijas).
- Objetos con diferentes temperaturas (peluches, objetos de plástico).
- Objetos con diferentes texturas (estropajos, diferentes telas, etc.).

¿Qué material utilizo que nos ofrezca estímulos auditivos?

- Diferentes objetos sonoros.
- CD de diferentes audiciones.
- Cacerolas, cazos, cucharas, etc.

¿Qué material utilizo que nos ofrezca estímulos visuales?

- Fotos, recortes, papeles de diferentes colores y estampaciones...

¿Qué materiales utilizo que nos ofrezcan distintos sabores y olores?

- Alimentos y esencias variadas.



Para la recopilación de esta gran cantidad de materiales, contamos con la colaboración de las familias, éstas son informadas en la reunión del grupo de la puesta en práctica de este proyecto, y de como vamos a ir construyendo el rincón sensorial. Después de esta información previa, las familias se muestran muy sensibilizadas con el tema y van respondiendo a nuestras peticiones de material de manera muy satisfactoria. Estas peticiones se realizan semanalmente a través de los tabloncitos de comunicación, en ellos les explicamos qué material vamos a introducir cada semana y qué objetivos pretendemos con ellos; de esta manera conseguimos despertar el interés de las familias por lo que estamos trabajando con sus hijos.

Para presentarles diferentes materiales, utilizamos una «caja mágica», que aparecerá en el momento del correo, y que entre todos abriremos, descubriendo cada semana el secreto que guarda.

Lo observaremos, lo tocaremos, investigaremos qué podemos hacer con él, etc., y después esta caja permanecerá en el rincón toda la semana para que los niños y niñas jueguen con su contenido libremente.

Para la colocación de materiales en este rincón, utilizamos velcro y goma elástica, ya que ofrecen infinitas posibilidades de combinación. Pero esto queda al criterio de cada equipo, igual que la elección y combinación de los objetos, que dispone de innumerables opciones.

Es importante la renovación de este rincón, la novedad de materiales va a mantener el interés de los pequeños, igual que es necesario cuidar la estética y el mantenimiento del mismo, retirar los materiales que se deterioren o que ya motiven a los pequeños.

El prever un lugar para guardar y ordenar los diferentes materiales ayuda en el cuidado de este rincón e invita a los niños y niñas a seguir jugando en el mismo.

Los tiempos

Comenzamos a preparar este rincón al iniciarse el segundo trimestre, y este se mantendrá en mientras a los pequeños les continúe dando juego y continúe cumpliendo los objetivos que en un primer momento nos movieron a preparar esta actividad.

Los niños y las niñas acudirán al rincón en los momentos dedicados al juego libre y mientras el rincón ofrezca a los pequeños cosas nuevas por descubrir.

De repente... los otros

Después de realizar una observación directa y sistemática del juego, de los descubrimientos que realizan los niños y niñas, puedes anotar cosas en común a todos en cuanto a su relación con los demás se refiere.



Los pequeños, se paran a observar lo que hacen los otros y, en ocasiones, los imitan, realizando descubrimientos paralelos en estas imitaciones. Se tocan, interaccionan cambiándose los objetos, se miran y algo muy especial comienza entre ellos, se sonríen.

¿Y nuestro papel?



El papel de la educadora es el de preparar y planificar el espacio, los materiales y el tiempo.

Debe hacer un ejercicio de reflexión a la hora de elegir, combinar y renovar los materiales, así como supervisar el estado del rincón.

También planificará el tiempo de permanencia de los objetos en este espacio.

Realizará la evaluación de los materiales, del espacio y de los tiempos, así como la evaluación el proceso de enseñanza - aprendizaje de cada uno de los niños y niñas, incluyendo aquellos planes de mejora que favorezcan el desarrollo de la práctica educativa.

La educadora observará, permanecerá siempre accesible a los pequeños, detectando sus necesidades y dándoles respuesta, del mismo modo debe reconducir el juego, actuando de mediadora en los posibles conflictos que puedan surgir entre ellos.

Con la puesta en marcha de esta actividad la educadora tiene la posibilidad de crear, crear un escenario mágico para los pequeños, en el que cada una plasmamos nuestra propia personalidad en el diseño del espacio y la elección de los materiales, trazando sinuosamente el camino del aprendizaje. ■

Espejito mágico, dime quién es el más...

variable



Fotos 1 y 2:
Endika Pardo, 14 meses.



Los espejos crean por sí mismos ámbitos diferenciados, donde descubrimos nuestra propia imagen inscrita en el entorno. Ya solo por eso poseen una gran magia, una gran capacidad de transformar las circunstancias de quien lo observa, a veces incluso independientemente de que se reconozca o no.

¿Y qué pasa cuando estos elementos mágicos multiplican su magia? Podemos comprobarlo construyendo espejos deformantes. Con un espejo deformante nuestros niños y niñas tienen la posibilidad de modificar su imagen y fundirla en el entorno como en un espacio amniótico, o transformarse altos o bajos, eliminar la nariz o agigantar el ojo, multiplicar sus manos... tan solo con un cambio de perspectiva o un movi-

miento. Así cualquier rincón es susceptible de convertirse en un lugar mágico, siempre cambiante e interesante.

Espejo mágico nº 1

Sobre una lámina grande de PVC flexible hemos pegado una lámina de espejo plástico adhesivo. Por su ligereza y flexibilidad el resultante es ideal para colgar de cualquier lugar, o envolver objetos, siempre a la altura de los niños de forma que éstos puedan conseguir una versión ondulante de transformación inmediata mediante su propia interacción con el material. En la foto, bebés de pocos meses observan su propia imagen que se transforma según estiran o empujan las bolitas adheridas.

Espejo mágico nº 2

Podemos conseguir un laberinto óptico situando varios espejos próximos entre sí, buscando los ángulos apropiados de forma que la imagen de uno rebote en el siguiente, y en el siguiente... crearemos así espacios mágicos donde perderse sin saber si vienes o vas, o por qué no, si miras arriba o abajo.

Espejo mágico nº 3

Una estructura rígida sostiene varios espejos mágicos: uno convexo, otro cóncavo, otro ondulante, otro que multiplica la imagen... tan solo con moverse arriba o abajo, a izquierda o derecha, los niños obtienen distintas y divertidas versiones de su propia imagen.

Espejo mágico nº 4

Con recortes de espejos podremos crear un mosaico mágico, pegándolos sobre una lámina flexible de PVC con silicona (deberemos dejar espacio entre espejos). Una vez seca la silicona, podemos curvar ligeramente la lámina y rellenar los huecos entre espejos con cemento para juntas de azulejos, teniendo cuidado de que todos los bordes queden bien cubiertos con la masa. Una vez seca retiraremos los sobrantes de masa con un paño húmedo, y habremos obtenido un divertido espejo para ver en plan cubista. ■

Eva Mendia

Tallerista en la Escuela Infantil
Municipal Ama Lur
Ayuntamiento de Villava

Foto 3:
Candela Arrasate, 8 meses.



Prácticas sociales y vida cotidiana

La cultura de los

iguales

En este artículo, la autora, profesora de psicología del desarrollo en la Universidad de Parma, presenta algunos resultados de una investigación longitudinal que llevó a cabo conjuntamente con el sociólogo William Corsaro. Se trata de un estudio sobre la transición de parvulario a la escuela primaria en dos escuelas de Módena.

Desde hace más de veinte años, William Corsaro, sociólogo de la Universidad de Indiana, observa el comportamiento de los niños y las niñas en los contextos escolares y, con el tiempo, ha perfeccionado una técnica que le permite captar en pequeños hechos cotidianos, en apariencia banales, los indicios de fenómenos sociales de considerable relevancia. A partir del comienzo de los años noventa, propuso la noción de «cultura de los iguales», para subrayar el papel activo que tienen los niños y niñas en la interpretación, la organización y la utilización de las informaciones que provienen de los contextos en que viven.

Dentro de las culturas de los iguales, los niños y las niñas producen numerosas rutinas

Luisa Molinari

de juego, que cumplen tres funciones importantes:

1. Subrayan la importancia que tienen para los niños y las niñas los elementos de compartir y de participación social, y garantizan, a la vez, el placer de estar juntos y la seguridad afectiva.
2. Les permiten afrontar los sentimientos de confusión, preocupaciones, miedos y conflictos que a menudo experimentan; los juegos de fantasía implican a menudo la representación de desasosiegos, representados según las circunstancias en los personajes del lobo, la bruja, el diablo u otras figuras fantásticas sobre las cuales, al final, consigue siempre triunfar.

3. Ofrecen a los pequeños la posibilidad de resistir y salvar las reglas impuestas por los adultos por medio del firme y seguro control de las actividades de juego.

En base a numerosos resultados de investigación, Corsaro ha desarrollado una aproximación interpretativo-reproductiva que subraya la contribución creativa y colectiva de los pequeños a la cultura de los iguales que inventan ellos mismos, y se activa por medio de la reproducción «crítica» de hechos que provienen del mundo de los adultos, de los cuales los niños y las niñas se apropian hasta convertirlos, con nuevas y múltiples formas, en aspectos característicos de su cultura. En este sentido, las relaciones entre coetáneos son co-construidas por los pequeños en el decurso de un



proceso intersubjetivo que se da durante las actividades del día a día, en su contacto cotidiano. En la línea de lo que defienden otros autores como Valsiner o Wertsch, los procesos de socialización y de aprendizaje acontecen en el ámbito colectivo, y los hechos interactivos tienen un papel fundamental en la producción y el mantenimiento de los sistemas culturales. En virtud de la participación en la cultura, el significado de las acciones diarias producidas se convierte en público y compartido por medio de la producción de discursos que sirven para negociar las diferencias de significado y de interpretación; así, cuando un pequeño se insiere en la vida social de su grupo, participa en un proceso más amplio y público de significados colectivos (BRUNER, 1992).

Observar participando

La observación cualitativa, denominada generalmente observación participativa, es un instrumento importante, porque, por un lado, permite al investigador analizar fenómenos sociales complejos de una manera profunda, pero, por otro lado, se puede utilizar también como apoyo por aquellos que, como los maestros, interactúan diariamente con criaturas en situaciones educativas y pretenden valerse de técnicas de observación para comprender algunas posibles expresiones del comportamiento infantil. En la observación, el educador intentará detectar aquellos aspectos que pueden resultar indicadores importantes de algunas características del comportamiento infantil y que, por lo tanto, constituyen aspectos relevantes y significativos

del trabajo en los contextos de crecimiento. Este objetivo cognoscitivo hace que la función del observador sea bastante ardua, no solamente porque se trata de un trabajo largo y laborioso, sino sobre todo por las muchas facetas que este trabajo tiene que tener en cuenta si quiere conseguir interpretar las prácticas cotidianas.

En el decurso de una serie de trabajos llevados a cabo en los parvularios italianos, Corsaro puso en práctica, como hemos dicho, un método de participación periférica definido como «reactivo», en el sentido de que implica que el investigador entre en el campo de investigación, se siente en un rincón de la estancia donde se desarrolla la acción y no inicie ningún tipo de actividad esperando que los niños y niñas reaccionen a su presencia.

Este método se basa fundamentalmente en tres presupuestos:

- a) Evitar empezar o acabar cualquier actividad.
- b) No poner remedio a hechos interactivos que se están cerrando.
- c) No resolver conflictos entre los pequeños.

Esto no significa que el investigador no pueda reaccionar de manera activa a demandas explícitas de los participantes, a fin de no resultar completamente extraño a la marcha de las actividades y ganarse así la total aceptación del grupo.

En este artículo, presentaré algunos resultados de una investigación longitudinal que llevé a cabo conjuntamente con Corsaro y que se inició hace unos cuantos años. Se trata de un

estudio sobre la transición de parvulario a la escuela primaria llevado a cabo en dos escuelas de Módena. La primera parte de la investigación se refería a un parvulario y duró seis meses (los últimos meses de asistencia de los niños y niñas de un grupo de cinco años, antes del verano precedente a su ingreso en la escuela primaria); la segunda parte, se llevó a cabo en la escuela de primaria en la cual habían sido inscritos muchos de los pequeños que se habían observado antes. El estudio completo se encuentra actualmente en proceso de publicación, y algunas partes se han publicado también en italiano. En cada una de las fases de la investigación se utilizaron diversas modalidades de recogida de datos. En este escrito nos referiremos sólo a los datos recogidos por medio de la observación y la grabación de audio en el parvulario.

Acontecimientos anticipadores

Para entender las características importantes de las transiciones evolutivas, hemos desarrollado la noción de acontecimientos anticipadores, la cual se refiere a todas aquellas actividades que ayudan los pequeños a anticiparse, mediante representaciones, a los cambios evolutivos que les esperan. Desde nuestro punto de vista, la construcción de las representaciones de los niños y niñas en varios acontecimientos de su vida (y en particular en los momentos de transición) no es el resultado de procesos puramente cognoscitivos, sino que nace de la participación en actividades concretas y colectivas.



La noción de actividad o acción es muy importante para comprender el significado de los acontecimientos anticipadores en los momentos de transiciones evolutivas. En un reciente artículo teórico, Emirbayer y Mische, dos sociólogos americanos, desarrollan la que ellos denominan la «tríada consensuada de la acción», la cual comprende tres elementos interdependientes entre sí:

1. Un elemento repetitivo, que comporta la incorporación de hechos pasados –pensamientos y acciones– en las rutinas de actividades prácticas.
2. Un elemento prospectivo, que permite a los actores imaginar posibles trayectorias de acciones por medio de la reconfiguración creativa de las actividades en curso –pensamientos y acciones–, teniendo en cuenta las esperanzas, miedos y deseos respecto al futuro.
3. Un elemento evaluador, de formulación de juicios prácticos y normativos sobre las posibles trayectorias de acción como respuesta a las demandas, a los dilemas y a las ambigüedades que surgen en las situaciones que se están llevando a cabo en el presente.

Entre estos tres elementos, destacamos la importancia, para nuestro trabajo, sobre todo de los dos primeros, que se refieren al pasado y al futuro. Los acontecimientos anticipadores resultan, en efecto, de la incorporación, en las rutinas de la cultura de los iguales, de acontecimientos pasados, la continua repetición de los cuales en el tiempo proporciona estabilidad y

seguridad en la vida de cada día. Por otro lado, la reconstrucción narrativa de estos acontecimientos ejerce también una importante función prospectiva, porque la estructura interactiva y comunicativa requiere considerar y reflexionar sobre los futuros cambios en las trayectorias de vida.

Examinamos ahora algunos episodios extraídos de la investigación mencionada más arriba, que muestran cómo la anticipación de los acontecimientos, en este caso el paso a la escuela primaria, constituye un tema central tanto en la cultura de los iguales como en la cultura producida colectivamente en el grupo, bajo la guía de una maestra.

La cultura de los iguales: rutinas de pacificación

Como ya demostramos en trabajos precedentes llevados a cabo en los parvularios italianos, también los niños y niñas observados en esta investigación se muestran particularmente activos y participativos en el transcurso de discusiones y de debates, incluso muy complejos, sobre temas de diferentes tipos. En algunos casos, las encendidas discusiones se pueden considerar como instrumentos útiles para elaborar un sentido de identidad colectiva, manifestar los vínculos particulares entre niños y activar implicaciones personales muy intensas. Fijándonos en el periodo particular en que tuvieron lugar nuestras observaciones, antes de la separación del grupo que se produciría con el paso a la escuela primaria después de cuatro años de compartir diariamente las actividades, podemos considerar

estas activas declaraciones de vínculos de amistad como un claro acontecimiento anticipador que, por el hecho de ponerse justamente como sello de la cultura de los iguales, ayuda a acercarse a este paso como parte de un grupo y no como un individuo singular.

Una de las rutinas que hemos observado es la rutina de pacificación, la cual a menudo sigue las discusiones y litigios entre iguales: cuando la tensión parece llegar a un punto álgido, las criaturas se manifiestan colectivamente comprometidas a reducir los conflictos y restablecer unas relaciones distendidas. Esta rutina adopta dos formas: el apretón de manos que acompaña la alusión explícita a hacer las paces, o bien la verbalización ritual de una fórmula rítmica recitada colectivamente.

Examinamos ahora un ejemplo de juego que acaba con la pacificación por medio del apretón de manos.



Primer ejemplo - 18 de abril

En el jardín del parvulario, hace poco que se ha cortado la hierba y se ha recogido en unas cuantas pilas. Algunas niñas –Elisa, Carlotta y Michela– empiezan a coger hierba para llevarla cerca de la zona de juego. Pronto las niñas juegan a construir con la hierba una cama para las compañeras y, para hacerlo, usan cochecitos y tractores en los que meten la hierba acabada de recoger. Michela se estira sobre un cochecito y dice: «¡Que blando!» Algunos compañeros –Renato y Lorenzo– se acercan y preguntan si pueden acostarse en la cama, pero las niñas los echan de allí. Renato coge un puñado de hierba y lo tira contra ellas mientras se escapa corriendo. Elisa, Carlotta y Michela controlan la actividad; permiten que otras niñas traigan más hierba, pero no que se tumben en la cama. Lorenzo vuelve tirando hierba y la maestra lo riñe.

La guerra «de la hierba» se extiende rápidamente hasta implicar a unas cuantas criaturas,

niñas y niños. Entonces Marina pide a sus compañeros que hagan las paces. En un primer momento, Carlotta se niega, pero finalmente lo acepta. Marina y alguien más se van hacia los otros niños, y les alargan la mano como gesto de paz. El niño que había empezado la guerra tira un puñado de hierba a la cara de Marina. Entonces Carlotta se niega otra vez a hacer las paces, pero Marina lo quiere volver a intentar y recibe una vez más el golpe de la hierba.

Los niños discuten y finalmente deciden aceptar la paz y aprietan la mano de Marina, la cual vuelve hacia su grupo diciendo que han hecho las paces. Los dos grupos se acercan para hacer un intercambio de apretones de manos entre todos.

Cómo en muchas de las rutinas de juego que hemos observado, la pacificación constituye la tercera fase del juego, la cual sigue a la fase creativa y a la fase del conflicto.

Analizamos de una manera esquemática el desarrollo de estas tres fases.

1. En la primera fase, las criaturas se apropian de objetos cogidos del mundo de los adultos y los usan para crear una rutina de juego original de la cultura de los iguales. Estas rutinas constituyen ejemplos claros de interpretación y reproducción creativa de la cultura de los adultos, que dan a los pequeños un sentimiento de control compartido sobre el ambiente social.
2. En la segunda fase, se produce un conflicto, que puede ser interno al grupo o bien entre dos grupos contrapuestos, en el cual los componentes de cada grupo defienden colectivamente a sus compañeros objeto de los ataques. El conflicto entre grupos es claramente expresión de la fuerte solidaridad interna en cada grupo de pequeños, y a la vez contribuye a reforzarla ulteriormente.
3. Finalmente, se llega a la pacificación, o negociación de la paz, que expresa la conciencia por parte de los pequeños de un sentimiento de comunidad interno de la escuela, y se caracteriza simbólicamente por el apretón de manos o la verbalización ritual.

La importancia y el placer de anticipar los cambios futuros constituyen una parte significativa de las rutinas que los niños y niñas producen, y resultan particularmente evidentes en las referencias frecuentes a los hermanos más pequeños y a los mayores: aluden a los primeros para denunciar la poca competencia lingüística y cognitiva, mientras que, en cambio, usan los segundos como medio de fuerza y fuentes de información. En el ejemplo que sigue, una discusión sobre la responsabilidad de un lápiz roto se transforma en un intercambio de amenazas, al final divertido, que se enlaza con reflexiones sobre la edad y la clase a que van.



Segundo ejemplo - 2 de abril

Durante una discusión sobre un lápiz roto, Marina y Angelo empiezan a amenazarse. Angelo dice que su hermano, que hace primero de primaria, le pegará. Marina replica que su hermano, de segundo curso de primaria, pegará al hermano de Angelo. Angelo entonces afirma que su hermano, que hace tercero, pegará al hermano de Marina que hace segundo. Angelo parece tomárselo todavía bastante seriamente, pero Marina empieza a sonreír y acaba riendo cuando dice que su primo, que hace cuarto, pegará al hermano de Angelo que hace tercero. Angelo sonrío a su vez y así se acaba la discusión.

Además del aspecto estilizado e irónico del intercambio, notamos que las criaturas piensan en la edad como tiempos diferentes en el sistema educativo y no solamente como crecimiento físico. En todo caso, son muy conscientes de lo que comporta el crecimiento y el recorrido evolutivo, y las consideraciones sobre la edad constituyen el segundo componente importante de los acontecimientos anticipadores, como muestra el ejemplo siguiente, en el cual los pequeños manifiestan una alegre hilaridad provocada por la incongruencia entre las afirmaciones de Bill y su altura física.

Tercer ejemplo - 18 de abril

En la mesa donde están sentados, Marina y Lorenzo dicen que los números bajo los vasos de plástico corresponden a sus años. Yo levanto el mío, veo un 2 y digo: «Tengo dos años.» Los pequeños miran el número y ríen a carcajadas.

La cultura de la escuela y la co-construcción del conocimiento

Los ejemplos que he referido hasta ahora ponen en evidencia la estructura de los acontecimientos anticipadores que se organizan espontáneamente en la cultura de los niños. Además de este tipo de hechos, hemos observado una serie de acontecimientos anticipadores también durante actividades organizadas y conducidas por las maestras. Uno de los más importantes fue la visita a la escuela primaria a la cual se inscribieron muchos de los niños y niñas que seguimos –se trata de la escuela en la cual después se llevó a cabo la segunda parte de la investigación. Esta visita tiene importancia como acontecimiento anticipador porque permite a las criaturas darse cuenta de la organización espacial del nuevo contexto escolar, de sus dimensiones y de la estructura de la clase. La visita tuvo lugar el mes de mayo y los pequeños mantuvieron conversaciones con las maestras antes y después de hacerla. En el ejemplo que sigue referimos algunos fragmentos de la conversación –de una duración global de una hora– que precedió la visita a la escuela.

Cuarto ejemplo - 7 de mayo

MAESTRA: Más tarde, a las 11, vamos a visitar la escuela primaria. Vamos a ver cómo es la escuela primaria. ¿Alguno de vosotros sabe cómo es?

MUCHOS PEQUEÑOS: ¡Yo! ¡Yo!

CARLOTTA: Se tiene que aprender a escribir.

MAESTRA: ¿Cómo está hecha, pues, una escuela de primaria para aprender a leer y escribir?

CARLOTTA: Hay clases con las maestras.

SANDRA: Con mesas.

MAESTRA: ¡Ah, veis, se llaman clases, no secciones!

MAESTRA: Las clases son aulas, se denominan aulas, ¿qué son? ¿Mesas como aquí?

MUCHOS PEQUEÑOS: ¡Nooo!

MAESTRA: ¿Y además de las aulas, qué hay en la escuela de primaria?

CARLOTTA: Hay también los gimnasios.

IRENE: Después hay el váter de las maestras que está muy limpio y mi hermana es allá adonde va a hacer el pipí.

MAESTRA: ¿Al lavabo de las maestras? ¿Porque los niños y niñas están sin váter...?

IRENE: No, porque tienen váter, pero sólo hay el agujero y están todos sucios.

MAESTRA: ¿Son como los nuestros, los váteres de la escuela de primaria?

MUCHOS PEQUEÑOS: ¡Nooo!

STEFANIA: ¡Son turcos!

MAESTRA: ¿Qué quiere decir turcos? ¿Hablan otra lengua?

MARINA: No tienen el borde, pero tienen el agujero.

MAESTRA: Entonces, hemos dicho que hay aulas, ¿muchas o pocas aulas?

MUCHOS PEQUEÑOS: Muchas...

MAESTRA: Con las mesitas, con las sillitas...

ANGELO: Con las mesas de las maestras.

MAESTRA: ¿Y cómo se llaman las mesas de las maestras?

ANGELO: Mesa.

MAESTRA: No.

MUCHOS PEQUEÑOS. ¿Mesita? ¿Mesaza? ¿Mesota?

MAESTRA: No, no, no, se llama cátedra, la mesa grande donde se sienta la maestra.

Esta conversación tiene importancia desde nuestro punto de vista porque acentúa la significación del acontecimiento respecto a la verdadera visita y ayuda a las criaturas a prever y anticipar aquello que les espera. La maestra que dirige la visita se para unas cuantas veces en todo aquello que los pequeños encontrarán en el nuevo contexto escolar, fijándose sobre todo en las diferencias entre el parvulario y la escuela primaria. Analizamos rápidamente algunos pasajes. La primera diferencia queda subrayada cuando la maestra, incitada por la intervención de la Carlotta, la corrige remarcando el hecho de que en las escuelas de primaria ellos irán a una clase y no a una

sección como en el parvulario. En la intervención de Irene, volvemos a encontrar la habitual alusión a los hermanos; en muchos casos, en efecto, las criaturas obtienen información sobre la escuela primaria a partir de sus hermanos mayores o de amigos de más edad. En este caso, Irene ha sabido gracias a su hermana que en la escuela primaria hay váteres para los pequeños y otros reservados a las maestras, y que los segundos, a los niños y niñas les parecen más limpios y más fáciles de usar. Una vez más, la maestra pone en relación las nuevas informaciones con los conocimientos compartidos por los pequeños («¿Son como los nuestros, los váteres de la escuela primaria?») y de esta manera facilita sus elaboraciones posteriores. Después Angelo se refiere a la mesa de la maestra -cátedra- como «la mesa de las maestras»; los pequeños no conocen la palabra apropiada y juegan con las palabras -mesita, mesaza, mesota- para intentar adivinarla.

Esta discusión representa un ejemplo vivo de cómo las interacciones sociales entre iguales y con los adultos constituyen fuentes de apoyo de la construcción colectiva del conocimiento y permiten, por lo tanto, la elaboración de nuevos aprendizajes situados en los diversos ámbitos cognoscitivos.

Conclusiones

Que el aprendizaje no es nunca una empresa solitaria es una consideración actualmente compartida



no solamente en el ámbito académico, sino también en la escuela, y una de las discusiones más interesantes de esta importante idea nos la proporciona Bruner (1997) cuando, hablando de cultura de la educación, afirma que cualquier actividad mental está situada en un ambiente cultural que la sostiene y que es inevitablemente interpersonal, porque comporta intercambios simbólicos y comprende una variedad de actividades con los iguales, con los maestros, con los padres. «La mente está dentro de la cabeza, pero está también con los otros», dice Bruner retomando lo que otros antes –Vigotski y Mead, particularmente– afirmaron para defender la tesis de la naturaleza profundamente social de los procesos cognoscitivos superiores.

Para acabar, retomamos una vez más a Bruner para definir los elementos de la capacidad de acción que caracterizan la cultura de los pequeños y que se encuentran en las rutinas de juego producidas por ellos.

Estos elementos son:

1. La reflexión: los acontecimientos anticipadores obligan a los niños y niñas a pensar en el futuro y, en este sentido, son empujados a reflejar durante estos hechos más de lo que pasa en las actividades diarias normales.
2. La colaboración, porque el aprendizaje no es nunca una empresa solitaria.
3. La cultura, porque cualquier actividad mental está situada en un ambiente cultural que la sostiene, y que es inevitablemente interpersonal, porque comporta intercambios simbólicos y comprende una diversidad de actividades y de relaciones con los iguales y con los maestros. ■

Comunicación presentada en el xv *Convegno Nazionale dei Servizi per l'infanzia. Le culture dell'infanzia. Trasformazioni, confronti, prospettive*. Génova, 2004.

Fotografías de Stefano Sturloni, Reggio Emilia.

Bibliografía

- BRUNER, J. S.: *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1987.
- *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza, 2006.
- CORSARO, W. A.: *Le culture dei bambini*, Bolonia: Il Mulino, 2003.
- WERTSCH, J.: *La mente sociocultural, aproximaciones teóricas y aplicaciones*, San Sebastián de los Reyes: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1997.

El ayer y el hoy en la escuela de gitanos de O Vao

«Nadie educa a nadie, nadie se educa solo, y todos nos educamos en comunidad.»
Paulo Freire

Son pocas las ocasiones en las que una experiencia educativa y sociocomunitaria se llevan a cabo en el transcurso de un largo periodo de tiempo, que me atrevería a calificar como histórico e irreplicable, y que tienen lugar en una escuela de educación infantil de características especiales.

La escuela de O Vao está ubicada en un asentamiento chabolista gitano en la localidad de Poio, limítrofe con la ciudad de Pontevedra. En este municipio hay, además de esta, otras seis escuelas de educación infantil unitarias, cuya característica principal es el ámbito rural en el que se ubican.

Historias y experiencias de vida escolar como la reseñada en este artículo, al igual que otras muchas situaciones educativas singulares, podrían permanecer en el olvido si no se comparten y difunden. Son realidades que nos ayudan a reflexionar sobre nuestra labor y a hacer propuestas de mejora como profesionales de la educación en una sociedad diversa y en permanente cambio.

esta «escuela de gitanos» de O Vao, o si pensamos en términos técnicos o políticamente correctos de «minorías étnicas». La realidad es que cuando voy a visitar esa escuela los gitanos no se sienten discriminados sino orgullosos de serlo. Ellos me dicen: *«señorita, nosotros somos gitanos y no tenemos Rey, tenemos Patriarca, el Rey de los es Juan Carlos»*. A ellos la terminología de minoría étnica les dice muy poco, aunque sea más correcta.

Intentaré resumir y contar la historia de esta escuela. Alrededor de 1962 el Patronato de

M.^a Adoración de la Fuente

La historia, hecho o documento que pretendo dar a conocer es la de dos maestras de educación infantil y la tarea desarrollada a lo largo de veintiséis años, treinta y dos en

Acción Social «Nuestra Señora de la O» promueve la creación de una «escuela puente», ubicada en el asentamiento gitano de O Vao, en Poio –Pontevedra–, y construye un local para ser dedicado a la educación de los niños y niñas gitanos que allí vivían.

Debemos precisar que en ese momento la creación de aquellas «escuelas puente» tenía como finalidad la de preparar a los pequeños gitanos para incorporarse a la escuela ordinaria; de manera que cuando estos niños y niñas fueran integrados en esa escuela no sufrieran rechazo por parte de los escolares «payos», ni de los maestros.

Entre los aspectos que diferencian a una «escuela ordinaria» de estas «escuelas puente» podemos destacar, que estas debían adaptarse a la idiosincrasia del mundo gitano: familia, vivienda, valores... Por ello, debían ser flexibles respecto a horarios, disciplina y currículo.



También debían presentar unos contenidos atractivos para estos niños y niñas de manera que fuesen dinámicos, flexibles y novedosos. Las finalidades educativas deberían conseguirse partiendo de los intereses y teniendo en cuenta su cultura para ir construyendo los contenidos educativos y alcanzando los objetivos de aprendizaje que propiciasen el desarrollo de estos niños y niñas.

En esta escuela puente de «O Vao», además de la educación de los niños y niñas gitanos, se dieron cursos de alfabetización de adultos, promovidos por la Administración Educativa. También hubo programas para la población gitana del asentamiento, programas de: labores, cestería y otros promovidos por el Patronato de Acción Social, siendo la impulsora de estas acciones y de la creación de la escuela D.^a Isidora Riestra Peinador, miembro del Patronado e inspectora de educación.

A partir de la Ley General de Educación de 1970 (Ley 14/1970) esta «Escuela Puente» de O Vao se transforma en una escuela de Educación Infantil y otra de Educación Especial. Administrativamente, hoy siguen siendo dos aulas con esas dos unidades y dos maestras, una de educación infantil y otra de pedagogía terapéutica.

La creación de la unidad de educación especial aparece en el BOE (Boletín Oficial del Estado) en la Orden Ministerial de 20 de marzo de 1972. La profesora D.^a M.^a Fe Conde Rodríguez desarrolla su tarea docente en esa escuela durante 32 años, desde 1974 hasta su jubilación. La unidad de educación infantil aparece creada en el BOE de 7 de junio de 1978 mediante la Orden Ministerial de 7 de abril de 1978. La profesora Luisa Carral Lamas ejerce como docente en esa escuela durante 26 años desde el 1 de septiembre de 1978 hasta



su jubilación. Estas dos compañeras han compartido durante un largo periodo de tiempo sus tareas educativas y humanitarias en esta escuela, hasta su jubilación el 31 de agosto de 2006.

La encomiable tarea educativa, social y humanitaria que estas dos maestras han desarrollado en la escuela de O Vao es irreplicable. Además de educar y enseñar a los niños y niñas gitanos, han llevado a cabo múltiples actuaciones de asistencia social, sanitaria y de higiene. También asesorar e informar a las familias gitanas en múltiples y diversos temas que les demandaban cotidianamente como: leer o escribir cartas, mediar y gestionar en asuntos de los gitanos con organismos, servicios e instituciones.

Entre algunos ejemplos de cooperación con las familias gitanas que podíamos citar están: la lectura de las prescripciones médicas (tienes



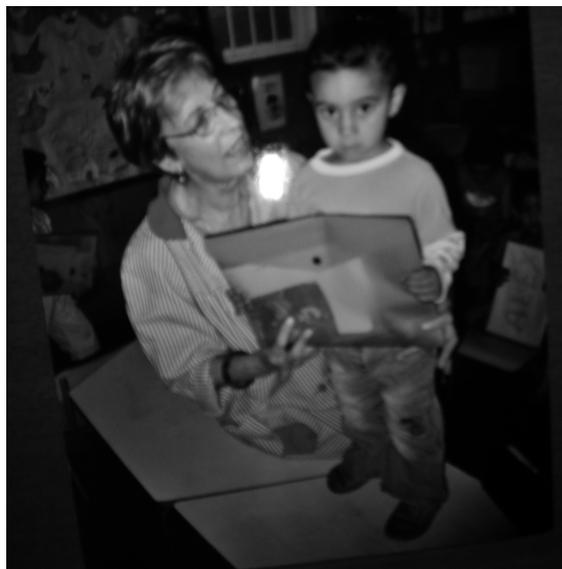
que tomar este medicamento a determinada hora, tu revisión médica es el día...); así como, acoger a algún niño menor de tres años en la escuela porque su mamá tenía que ir al médico, o porque en la chabola hacía frío y en la escuela no. Cada mañana preocuparse de los niños y niñas que no iban a la escuela, e ir incluso a sus casas, a las propias chabolas y ayudar a levantar a los pequeños para que fuesen a la escuela.

Debemos destacar que la relación de los gitanos del poblado de O Vao y la escuela ha sido siempre de mutuo aprecio y respeto. Ellos ven la escuela como algo suyo, como si fuese una casa, una chabola más. También el hecho de que estas maestras han visto nacer a nuevos alumnos y alumnas de segunda o tercera generación. A los padres, madres y algún abuelo o abuela los han tenido así mismo como alumnos en esa dilatada tarea como maestras

de esa escuela. Ellas tienen un gran conocimiento y experiencias de historias de vida que espero nos cuenten algún día.

Entre los logros que podríamos atribuir a las tareas profesionales realizadas por estas dos maestras en la escuela de O Vao, destacaremos:

- El absentismo escolar tan común entre algunos gitanos ha desaparecido, excepto en las grandes celebraciones familiares gitanas como bodas o entierros.
- Los gitanos sienten esta escuela como algo suyo y especial.
- Algunos y algunas gitanas han conseguido el certificado de estudios primarios y otros han iniciado estudios profesionales.
- Cuando la familia tiene recursos aportan el material escolar, cosa que para ellos fue difícil asumir.



- *El Programa de Higiene.* La escuela cuenta con dos baños completos con bañera y ducha incluida. Durante muchos años fueron estas dos maestras por voluntad propia las que se encargaron de lavar, duchar, poner tratamiento contra la pediculosis o vestir a los niños y niñas con ropas que les donaban... En la actualidad son los servicios sociales del ayuntamiento de Poio los que se ocupan de este programa de higiene.
- Las maestras han manifestado reiteradamente que siempre encontraron un gran apoyo por parte de la Administración Educativa y local –Ayuntamiento de Poio–, a pesar de encontrar una gran oposición por parte de algún vecino «payo» del poblado.

Por todas esas múltiples aportaciones que estas dos maestras han dado a lo largo de esos

26 y 32 años de servicio en la escuela del poblado gitano de O Vao la Conselleira de educación de la Xunta de Galicia les ha entregado un diploma y la insignia del maestro como consideración y reconocimiento del mérito a sus tareas profesionales.

El tener un conocimiento cercano de esta experiencia por mi trabajo como inspectora de ese sector o zona educativa me ha impulsado a contarlo y escribirlo. Esta, como otras muchas situaciones educativas singulares podrían permanecer silenciadas si no se comparten y difunden. Nos ayudan a reflexionar para hacer autoevaluación de nuestra labor docente y hacer propuestas de mejora como profesionales de la educación en una sociedad diversa y en permanente cambio.

Está muy bien conocer otras realidades, otras culturas, preocuparnos y ocuparnos de

la diversidad. Pienso también que tenemos que conocer y dar a conocer «otras» realidades que suceden en nuestro entorno y que colaboran a que nuestra historia con mayúsculas como maestras sea mejor, más amplia y enriquecedora.

Me gustaría concluir con una frase en romanó-caló que creo nos ayudaría a reflexionar y a trabajar en comunidad alumnado, profesorado, familias y sociedad: «*La escuela... aji-lera on arrebuja taon on abiyar*» (La escuela nos ayuda a crecer y a llegar.) ■



Señales de alerta en las primeras etapas del desarrollo

detección de trastornos del espectro **autista**

En los últimos años, los avances científicos y sociales han permitido detectar de manera temprana casos de discapacidad intelectual, motórica y sensorial en la población. Esto ha facilitado una intervención temprana específica que conduce a la mejoría en el pronóstico de niños y niñas con parálisis cerebral, sordera o capacidades cognitivas muy inmaduras entre otros casos.

La mejora de la respuesta sanitaria y educativa ha hecho posible que casi la totalidad de los pequeños pasen por revisiones médicas y sean escolarizados en edades cada vez más tempranas. Junto con la familia y el pediatra, el educador de escuelas infantiles tiene un importante papel que desempeñar en el ámbito de la detección de casos que se desvían de la media en aspectos comunicativos y del lenguaje.

Junto con la familia y el pediatra, educadoras y educadores de infantil tienen un importante papel que desempeñar en el ámbito de la detección de casos que se desvían de la media en aspectos comunicativos y del lenguaje.

infantil el educador conoce mejor que las familias los rasgos que presenta el desarrollo normal. Al llevar un grupo de niños y niñas conoce sus ritmos y sus diferencias individuales, por lo tanto suele percibir cuándo tiene un pequeño con rasgos que se desvían de lo común. Muchas familias sólo tienen un hijo, y el descenso de la natalidad ha hecho que los niños sean un bien escaso y las familias no tengan a veces «con quién comparar» el desarrollo de sus hijos.

Con respecto a otros profesionales como el pediatra, el educador dispone de más tiempo de intercambio y observación con los niños y niñas. Además, el ámbito del aula es un espacio natural donde los niños se desenvuelven

Adoración Prieto

El ámbito educativo y la detección temprana

de manera más relajada que en la consulta del médico. Las revisiones son más o menos cada 6 meses, y el tiempo medio de consulta es escaso para revisar hitos del desarrollo relacionados con la comunicación y el lenguaje.

Un avance radical y muy positivo para la infancia ha sido la implantación del ciclo de infantil a partir de los 3 años de manera voluntaria y gratuita, con algunas diferencias según Comunidades Autónomas. El porcentaje de pequeños que inician su escolarización en la primaria ha descendido, y ello ha permitido detectar a más niños con dificultades en el desarrollo. El propio currículo del ciclo, con contenidos marcados de lenguaje y pautas de socialización pone en relieve la importancia de tener una visión integral del desarrollo de los pequeños de 3 a 5 años.

Por lo tanto, el educador de infantil es sin duda un profesional que a menudo da la alarma



de los primeros índices del desarrollo que se están desviando de la norma. Es vital contar con los conocimientos adecuados, para dejar pasar el menos tiempo posible antes de pedir una valoración diagnóstica en profundidad. Ya que con determinados casos, pensar que «con el tiempo se equipará al resto», es restar posibilidades de avance y mejor pronóstico a niños y niñas con posibles cuadros de trastorno del desarrollo o del lenguaje.

El desarrollo a grandes rasgos

Definir los Trastornos del Espectro Autista (TEA) es una ardua tarea, debido a la heterogeneidad y amplitud de los aspectos del desarrollo que quedan alterados. Otras dificultades propias del lenguaje, los denominados Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL) [los TEL, en las primeras etapas del desarrollo, pueden solapar con rasgos de TEA. Por lo tanto, estos hitos

evolutivos y señales de alarma, aunque apuntan más hacia el espectro autista, son útiles para detectar retraso y alteración en el lenguaje] o disfasias son también complicados de etiquetar. Es más práctico partir de los hitos evolutivos generales que deben observarse, para pasar a continuación a las carencias más propias de los pequeños que presentan alteraciones.

Nacemos inmaduros y dependientes, necesitamos de un largo periodo de crecimiento para desarrollar todas nuestras potencialidades, y desplegar nuestras capacidades de aprendizaje y adaptación al entorno. El período que va del nacimiento a los 3 años es el de mayor evolución, en él desarrollamos las capacidades motrices y de integración perceptiva básicas. Aunque, son los aspectos más sutiles y complejos de socialización, comunicación y lenguaje, los que nos diferencian del resto de las especies y nos humanizan. El largo camino



que cada niño o niña en su desarrollo realiza no es lineal ni igual en cada caso, influye la carga genética y el contexto en el cual se desenvuelve.

El Grupo de Expertos de los TEA del Instituto de Salud Carlos III, elaboró en el 2005 una guía de buenas prácticas de detección con hitos claros del desarrollo y señales de alerta a tener en cuenta, que a continuación

se resumen. Estas son las características que deben ir reuniendo de manera paulatina los pequeños a partir de los 9 meses aproximadamente:

9 meses

- Sigue con la mirada cuando el cuidador señala y exclama: «¡Mira el... (un objeto familiar)!»

12 meses

- Intenta obtener un objeto fuera de su alcance, para lo que llama la atención del cuidador señalando, verbalizando y estableciendo contacto visual (acción protoimperativa).
- Balbuceo.
- Gesticular (señalar, decir adiós con la mano).

15 meses

- Establece contacto visual cuando habla con alguien.
- Extiende los brazos anticipadamente cuando van a tomarlo en brazos.
- Muestra atención compartida (compartir el interés por un objeto o actividad).
- Responde de forma consistente a su nombre.
- Responde a órdenes simples.
- Dice «papá» y «mamá» con sentido.
- Dice otras palabras simples (16 meses).

18 meses

- Señala partes de su cuerpo.
- Dice algunas palabras con significado.
- Hace juego simbólico (muñecos, teléfono).
- Responde cuando el examinador señala un objeto.
- Señala un objeto, verbaliza y establece contacto visual alternativamente entre el objeto y el cuidador con la única intención de dirigir la atención del adulto hacia el objeto (acción protodeclarativa).
- Trae objetos a los adultos, simplemente para mostrarlos.

24 meses

- Utiliza frases de dos palabras (no sólo ecos o repeticiones).
- Imita tareas domésticas.
- Muestra interés por los otros niños.



A la hora de observar si un niño o niña adquiere estos índices de desarrollo hay que tener en cuenta que son acumulativos. Esto es, un niño de 15 meses debe presentar los hitos para su edad y también los anteriores, y así sucesivamente.

Los TEA cuentan con una alta incidencia, en torno a los 36 casos por 10.000 habitantes (Según Fombonne (2005) para Trastornos Graves del Desarrollo (TGD): Trastorno

Autista, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, Trastorno Desintegrativo y TGD No Especificado). Las características fundamentales que presentan los niños con TEA son las siguientes:

- **Socialización:** Alteración y claro retraso en el desarrollo social, en especial, en el desarrollo interpersonal que implica la interacción entre el adulto y el niño.

- Lenguaje y comunicación: Alteración y retraso en el lenguaje y la comunicación verbal y no verbal (mirada, postura corporal...).
- Pensamiento y conducta: Rigidez de pensamiento y conducta y pobre imaginación social, conducta ritualista, perseveración en rutinas, claro retraso o ausencia de juego simbólico.

Las señales de detección específica

¿Qué pasa con esos pequeños que no muestran a tiempo los hitos del desarrollo esperables? Sobre estos niños y niñas habrá que tener más vigilancia, mediante la revisión de las señales de alerta y, tras esto, con test de cribado o detección que a continuación se proponen.

Las señales de alerta:

- De dónde provienen: de múltiples estudios evolutivos verificados y consensuados por la comunidad científica e instituciones de salud relevantes.
- Qué nos indican: muestran como mínimo un retraso y pueden ser índice claro de desviación.
- Qué debemos hacer: alertar al orientador del centro o al Equipo de Atención Temprana correspondiente, y pasar a aplicar un test de cribado o detección con validez estadística.

12 meses

- Menor uso del contacto ocular.
- No reconoce su nombre.

- No señala para pedir.
- No muestra objetos.

24 meses

- Ausencia de gestos protodeclarativos: Señala un objeto, verbaliza y establece contacto visual alternativamente entre el objeto y el cuidador con la única intención de dirigir la atención del adulto hacia el objeto.
- Dificultades en el seguimiento de la mirada.
- Ausencia de juego de ficción.

36 meses

- Déficit del lenguaje con pobre uso, comprensión y respuesta al nombre.
- Dificultad para señalar y compartir «foco de atención» con la mirada. Fracaso de la sonrisa social para compartir placer y responder a la sonrisa de otros.
- Imitación limitada (aplaudir). No «muestra» objetos a otros.
- Falta de interés o acercamientos extraños a otros niños. Escaso reconocimiento a la felicidad o tristeza de otras personas.
- No realiza juegos de ficción ni representa acciones.
- Fracaso a la hora de jugar con otros, preferencia por actividades solitarias.
- Resistencia a los cambios en situaciones poco estructuradas.
- Juegos repetitivos con juguetes (alinear objetos).
- Hipersensibilidad a sonidos o texturas.
- Manierismos motores.
- Muerde, pega y se opone al adulto.



5 o 6 años

- Desarrollo deficiente del lenguaje: mutismo, entonación rara, ecolalia, vocabulario inusual y tendencia a hablar sobre temas de su interés.
- Dificultad para unirse al juego de otros o intentos inapropiados de jugar conjuntamente.
- Falta de cumplimiento de las normas de la clase o culturales.
- Los estímulos sociales le producen confusión o desagrado. Relaciones con adultos o muy intensas o inexistentes.
- Ausencia de flexibilidad de juego imaginativo cooperativo, aunque suele crear solo ciertos escenarios imaginarios.
- Inhabilidad para desenvolverse en cambios o situaciones poco estructuradas (cuando falta un maestro, en el patio).
- Perfil inusual de habilidades y deficiencias: Ej: buenos en vocabulario y muy torpes a nivel motor.

No todos los pequeños presentan todos los síntomas que se apuntan. La ausencia de alguno de ellos no es excluyente de estar ante un caso de TEA.

Hay que prestar especial atención cuando se den pérdidas o deterioros del lenguaje o la comunicación... especialmente si no son atribuibles al ambiente. No es usual que un pequeño empiece a decir sus primeras palabras comunicativas y luego las olvide, ni que se abstraiga jugando solo y rechace la interacción con adultos cuando en etapas anteriores no lo hacía.

Las cinco «red flags» (banderas rojas), o señales de alerta fundamentales para no olvidar, entre los 2 y los 3 años son:

1. No mira de manera «normal» a la cara de los demás.
2. No comparte el interés o el placer con los demás.
3. No muestra respuesta cuando se llama por su nombre.
4. No señala con el dedo índice.
5. No trae cosas para mostrarlas.

Los test de cribado o detección

- En qué casos: Sería interesante que estas pruebas fueran aplicadas en el futuro a toda la población infantil, dentro de actuaciones de prevención y salud en el ámbito pediátrico. Resultan imprescindibles para pequeños que muestran algún índice de retraso en el desarrollo y grupos de riesgo, como pequeños con familiares directos con TEA y/o con Síndrome genético relacionado con Autismo,

y pequeños adoptados con antecedentes biológicos desconocidos.

- Qué debemos hacer: Aplicar estos cuestionarios breves (unas 30 preguntas aproximadamente) a los padres y educadores del pequeño. Si da positivo hay que acudir a un especialista con experiencia diagnóstica en TEA y TEL para que haga una valoración en profundidad.
- Qué pruebas son: Aquí proponemos dos test de fácil acceso y probada eficacia estadística. El M-CHAT es un cuestionario que los padres de pequeños de 2 años deben contestar. En el caso del CAST lo pueden completar los padres o los educadores y es adecuado para pequeños de entre 4 y 11 años.
- Donde encontrarlos: Estas son las páginas web y las referencias donde están:

El M-CHAT se encuentra en el artículo de Hernández J, Artigas J, Martos J, Palacios S, Fuentes J, Belinchón M *et al.*: «Guía de buena práctica para la detección temprana de los trastornos del espectro autista», *Rev Neurol* 2005; 41: 237-45. En estos enlaces se puede encontrar el M-CHAT:

- <http://www.psyncron.com/es/docs/buenapRACTICAdeteccion.pdf>
- <http://www.asperger.es/aragon/ARTICULOS/M-Chat.htm>

El CAST está traducido y explicado en el libro de Pilar Martín Borreguero: *El Síndrome de Asperger ¿Excentricidad o discapacidad social?*, Madrid: Alianza Editorial, 2004.

La Junta de Andalucía ha editado una interesante guía sobre Síndrome de Asperger donde se encuentra el CAST:

- http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/orientacionyatenciondiversidad/educacionespecial/Publicaciones/1165317889214_volumen_02.pdf

Otras referencias importantes

La página Web del Instituto de Salud Carlos III cuenta con mucha información de interés sobre los TEA y los datos que nos va aportando su grupo de expertos:

- <http://iier.isciii.es/autismo/>
- WING, Lorna: *El autismo en niños y adultos*. Barcelona: Paidós, 1998.

Conclusiones

Ante todo es importante destacar la idea de la prevención. Detectar y diagnosticar a un pequeño con trastorno en su desarrollo a tiempo, supone proporcionarle en el futuro un mejor pronóstico para superar sus dificultades. La vigilancia sobre la población de 0 a 6 años y especialmente en torno a los 2-3 años es importante para llegar a tiempo y minimizar, en lo posible la gravedad de estos cuadros. Educadoras y educadores de estas etapas son los que, a menudo, dan una de las primeras voces de alarma y es básico que sus conocimientos sobre el desarrollo y las señales de alerta se hagan día a día más especializados. ■

Conversando con...

Manuel Rivas

El Consejo de *Infancia* en Asturias ha tenido la oportunidad de mantener una entrevista informal con Manuel Rivas, periodista, novelista, ensayista y poeta. Presentamos algunos retazos de esta conversación.



INFANCIA: *¿Cómo recuerdas tu infancia?*

MANUEL RIVAS: La recuerdo muy cercana, hay otros periodos que están más en penumbra. La recuerdo mucho observando, recuerdo que me gustaban, por supuesto, los juegos, pero también me gustaba ver trabajar a los mayores: observar la parte de la familia campesina, la parte obrera, gente en sus oficios...

Tenía un padrino que trabajaba con las especias. Recuerdo a las mujeres, a mi madre, a mis tías, envolviendo especias en sobres pequeños a mucha velocidad, y que hablaban al ritmo de envolver los sobres.

Recuerdo el taller de costura de mi tía Amparo, que estaba muy conectado con la radio. A mí me gustaba mucho ir, había muchas chicas. Recuerdo con especial alegría los momentos en que la gente mayor estaba alegre. Me gustaba observar la alegría.

Y también recuerdo con mucha alegría los baños en el mar. Recuerdo que nos peleábamos, siempre era todo pelearse, la pelea con el mar: decíamos «al ataque», contra las olas que zapateaban allí; es de las batallas más clásicas que recuerdo, la batalla con el mar.

I.: *¿Cómo recuerdas tu escuela?*

M. R.: Recuerdo escuelas, con bastante curiosidad, porque eran mundos muy especiales. Sí que recuerdo que tenía muchas ganas de ir a la



escuela, en cambio no eran ámbitos muy amables, pero era donde te encontrabas con los otros.

Recuerdo ver a mi hermana cómo empezaba a aprender a leer, a decir las letras, mi hermana me llevaba un año, recuerdo con especial fascinación cómo mi hermana empezó a leer, casi lo asoció con mi propio aprendizaje de la lectura, yo creo que, cuando aprendí, aprendí muy rápido, porque ya había aprendido viéndola a ella.

También recuerdo mi primer encuentro con otra escuela: el primer día, antes de entrar, antes de que llegara el maestro, un niño se puso un palo pequeño, un pau, en el hombro y me dijo «quítamelo, si te atreves», y los otros jaleaban «quítaselo, quítaselo.» Es decir que mi primer contacto con esa escuela fue un desafío de guerra...

I.: *¿Qué crees que puede haber influido de tu escuela o de tu educación en tu actividad profesional actual?*

M. R.: Bueno, tengo una idea mucho más asociada a lo que ahora entiendo por literatura a otros escenarios, a escenarios de oír a la gente, la taberna, la casa de mis abuelos, las conversaciones en Carnaval, *Entroido*, la noche de San Juan... Me veo más como un niño que escucha relatos orales. En mis primeras experiencias escolares no estaban muy presentes los libros. En el Bachillerato, a los 10 años, sí que nació el lector clandestino, con muchos libros del instituto y de una biblioteca próxima: pedir allí un libro, estar fascinado, pedir otro libro, quedarse el último en la biblioteca... Era para mí una prolongación del instituto.

Nacido en A Coruña en 1957.

Su carrera como periodista se inició muy tempranamente, a los 15 años.

Como periodista se ha mantenido siempre comprometido con los problemas sociales y ecológicos. Fue socio fundador de Greenpeace. Su actividad en este sentido adquirió una importancia fundamental con el reciente desastre ecológico provocado por el hundimiento del Prestige.

Considerada la voz más sobresaliente de la literatura gallega contemporánea, Manuel Rivas se ha convertido también en una rara excepción dentro del panorama de la literatura mundial. Por su manejo del lenguaje, su autenticidad, la ternura de sus historias, la profunda resonancia poética de su palabra, sus libros han ido ganando adeptos no sólo en el continente europeo, sino en el americano. Su obra literaria está escrita originalmente en gallego. Manuel Rivas ha revolucionado la literatura gallega y ha fundado diversas revistas literarias.

Algunas de sus obras han sido adaptadas al cine con gran éxito, como *La lengua de las mariposas*, relato incluido en su novela *¿Qué me quieres, amor?*, que fue dirigida por José Luis Cuerda, o *El lápiz del carpintero*, dirigida por Antón Reixa, que fue seleccionada para presentarse en los premios Goya de la Academia española de cine.

I.: *¿Y cómo te parece que tendría que entenderse hoy la educación y la escuela?*

M. R.: Creo que la escuela tendría que tener como centro la biblioteca. Es importante que los estudiantes vean la geografía, el territorio del futuro, es muy importante qué reparto de espacios hay. Yo me imagino un gran espacio que para ellos sea espacio de encuentro, donde también esté la música, el cine, los juegos, acompañando a los libros; es una especie de célula madre.

Creo también que sería muy importante darles voz a los estudiantes. Se habla mucho de que si la enseñanza se ha como anarquizado, que se ha perdido el sentido de los roles, se da una imagen, creo, en gran parte muy interesada, con muchos prejuicios, desinformada, de la escuela como una especie de pandemonio.

Creo que precisamente tendría que desarrollarse mucho más la voz de la gente, en todos los sentidos: enseñar a expresarse, que pudiesen hablar más, hacer teatro... creo que así se implicaría mucho más a los estudiantes en la escuela. ■

La Educación Infantil en la Comunidad de Madrid, en riesgo de desaparición

Los decretos autonómicos referidos a los requisitos mínimos de los centros de cero a tres años y a las enseñanzas referidas a la etapa de cero a seis años, confirman los peores pronósticos: la Red Pública de Escuelas Infantiles y Casas de Niños, que con muchos avatares había sobrevivido a las transferencias educativas del año 2000, se privatiza, se destruye como servicio público y abre las puertas a las empresas lucrativas en el tramo de cero a tres años. En torno a estos decretos se han articulado, como piezas de un puzzle planificado con antelación, la Orden de Admisión de Alumnos, que bendice el incremento de las ratios, sin prever el incremento de personal de apoyo o la nula participación de los Equipos de Atención Temprana en la provisión de plazas para criaturas con necesidades educativas especiales, junto a su propia desaparición como Equipos confirmada en estos primeros días de junio. Y junto a toda esta diabólica planificación para destruir el sistema público de educación infantil de primer ciclo, se une la práctica desaparición aplazada a un año vista (agosto de 2009), del actual sistema mixto, de escuelas de titularidad pública (municipal o autonómica) y gestión indirecta (cooperativas o asociaciones sin ánimo de lucro), que soportan, en la actualidad, más del 80% de la totalidad de la ya extinta Red Pública de

Escuelas Infantiles y Casas de Niños. Las escuelas infantiles de gestión directa, la minoría en estos momentos, de perfil 0-3 y 0-6 años, serán las únicas que sobrevivan a este plan preconcebido, aunque no se sabe por cuánto tiempo más.

Las noticias de la Consejería a cuyo frente está Lucía Figar de Lacalle (Consejera) y Carmen Pérez-Llorca (Directora General de Infantil y Primaria), son desesperanzadoras. Los Nuevos Pliegos de Cláusulas Administrativas, basados en la Ley de Contratos del Estado, por los que se rigen las escuelas de gestión indirecta, se han redactado para conceder sin rubor y discreción, la concesión de estos servicios educativos, a franquicias y a pequeños y medianos inversores que ven en este sector, una oportunidad y una vía de negocio. El día 5 de junio, se confirmó la última de las medidas privatizadoras. La Red de Formación (Centros de Apoyo al Profesorado – CAPs) desaparece y se convierte en un instrumento de «adoctrinamiento» ideológico y en una medida que desprecia la formación permanente de los profesionales de todas las etapas educativas y, más en concreto, de la educación infantil, que siempre se ha caracterizado por su interés, curiosidad y entusiasmo en los cursos, grupos de debate, seminarios, formación en centros, jornadas, encuentros y todas

aquellas iniciativas y acciones que se hayan propuesto. Más de veinte años de tejido educativo que se tiran por la borda.

La Comunidad de Madrid quiere que desaparezca el sector público educativo de la región. No le interesa. Ha vendido un colegio público de 3 a 12 años a una empresa privada en la localidad de El Álamo, con la fuerte oposición de los vecinos y las familias, pero no le importa. Está soportando desde el 12 de marzo, concentraciones, manifestaciones, huelgas en un sector como el de la educación infantil, que no es fácil de movilizar. Las familias, los padres y madres, en un acto sin precedentes, apoyan las peticiones de los y las profesionales, porque entienden las reivindicaciones, porque viven y sienten la educación infantil como propia: son sus hijos e hijas, los principales afectados por la privatización salvaje.

Los maestros y maestras de segundo ciclo de los colegios de infantil y primaria, también están empezando a mostrar signos de preocupación evidente y se han movilizado contra un currículo de tres a seis años desproporcionado e inapropiado para criaturas de estas edades, donde predomina el concepto de horario fragmentado para impartir «clases» de cálculo, de lectura, de escritura, de inglés y de lengua española, rompiendo con toda la metodología propia de la etapa, convirtiendo en la práctica al ciclo, en una «pre-escuela», donde los aprendizajes de contenidos son los únicos que tienen validez.

Por estas razones, la educación infantil en Madrid está en riesgo de desaparición, pero también, está en pie para decir un BASTA YA a todas estas medidas. Las manifestaciones, concentraciones (12 de marzo, 3 de abril), las huelgas, entre ellas, la del 17 de abril pasado que echó el cierre a todas las escuelas infantiles de la región, junto a las del 7 y 21 de mayo, conjuntamente con toda la educación pública madrileña, dan un poco de vida y confianza a las educadoras y maestras de infantil. El mes de junio es un mes más de movilizaciones, aunque sea el último del curso escolar. De nuevo, manifestaciones, concentraciones, fiestas, encierro reivindicativo en una escuela infantil, recogida de firmas, asamblea general del sector: todo es poco para hacer oír nuestra voz.

El comienzo del próximo curso puede ser un polvorín: la indignación es muy fuerte y se oyen voces que plantean rebelión absoluta contra la Consejería de Educación. El movimiento es imparable. Necesitamos muchos más apoyos sociales de todos los sectores, de los medios de comunicación, de los responsables políticos y sindicales, de la ciudadanía, para explicar que la educación infantil de cero a seis años existe y que tiene voz propia. ¡NO NOS RESIGNAMOS!

Pepa Alcrudo
Consejo de *Infancia* en Madrid

Jornadas Educación Infantil en el CPR de Gijón, Asturias

Los días 30 y 31 de mayo se desarrollaron en Gijón las Jornadas «Imaginar el futuro. Hacia un modelo de calidad en el primer ciclo de Educación Infantil».

La idea central era buscar un espacio en el que, cinco años después de la creación de la primera escuela, La Serena, de Gijón, creada desde el Plan de Ordenación de las Escuelas de Primer Ciclo del Principado de Asturias, pudiéramos reflexionar sobre la evolución, vigencia y prospectiva del modelo. Actualmente, con 38 centros en funcionamiento, creados al amparo de dicho Plan a lo largo de toda Asturias, parecía que este quinto aniversario podría ser un buen momento. Sin embargo, diversas *valoraciones externas* que hicieron que la fecha sufriese varios aplazamientos, y pasara por diferentes emplazamientos, hasta recalar en el CPR, no pudieron con la ilusión de un importante colectivo de personas que hicieron que la tarde del viernes y el sábado en sesiones de mañana y tarde, resultara especialmente agradable.

La propuesta inicial se articulaba en tres momentos: ¿de dónde venimos?, ¿dónde estamos? y ¿a dónde vamos?

El programa, en línea con esos «momentos», se inició con una original e interesante comunicación de Alicia Vallejo: «Evolución de la atención temprana en España», que nos llevó de los cuidados iniciales de las cavernas a la concepción

actual de atención temprana, pasando por los diferentes momentos del modelo y los riesgos de involución, evidentes en demasiados casos, en los que nos encontramos.

La sesión de mañana del sábado contó con la propuesta de Ana Araujo, de la escuela infantil Egunsenti y Koldo Valencia, profesor en los ciclos formativos de Educación Infantil en Granada, «La documentación como narración y argumentación». Nos hicieron un bonito recorrido por el modelo educativo propuesto desde la óptica malaguzziana y sus principales aportaciones, para exponer al auditorio un hermoso ejemplo de puesta en práctica en la escuela Egunsenti de Pamplona.

A continuación, Avelina Ferrero del E.A.T. de Fuenlabrada, y también del Consejo de Redacción de *Infancia* en Madrid, nos aclaró en su comunicación «Elementos que definen un modelo de educación infantil de calidad», esos indicadores que sustentan la organización flexible que debería ser la escuela infantil, al servicio de un modelo educativo en el que niños y niñas se convierten en el centro de toda intervención.

La tarde se iniciaba con la comunicación de Silvia Morón, de la Universidad Ramón Llull de Barcelona, «La escuela infantil como lugar de encuentro y formación para las familias». Pudimos compartir la necesidad de desarrollar espacios comunes con las familias, que posibiliten la implantación de modelos participativos con prácticas más igualitarias. La dinámica

que planteó, permitió al auditorio profundizar en posibles estrategias para favorecer este necesario acercamiento.

Las jornadas se cerraron con una mesa redonda en la que participaron todas las ponentes, añadiéndose M.^a Ángeles Villaverde, del EAT de Gijón. Como ya se indicó, se trataba de aclarar el último momento de la actividad: «¿A dónde vamos?. Imaginar el futuro del primer ciclo de la Educación Infantil». Y a pesar de que la realidad no es especialmente prometedora, lo que sí quedó claramente expuesto es la necesidad de insistir en hacer evidentes esos modelos de calidad que coloquen este primer momento de la vida de muchos niños y niñas en el lugar que les corresponde, más allá de los vaivenes políticos que la hacen balancearse un día sí y otro también.

El programa de la actividad se complementaba con dos exposiciones: «Marta Mata Garriga» cedida desde el Consejo Escolar del Estado, y que por primera vez visitaba estas tierras, y otra sobre diferentes proyectos desarrollados en las escuelas infantiles de la red, que colaboraron a crear unas jornadas muy bien valoradas por todas las personas presentes. Esperamos que la continuidad de las mismas pueda permitirnos seguir avanzando en la mejora de la etapa, y que ese futuro que intentamos imaginar, sea más agradable que este incierto presente.

Joaquín Rayón

Consejo de *Infancia* en Asturias

Nuestra portada



Con varios focos luminosos encendidos al unísono, y de distintos colores, es posible representar el perfil de la propia sombra en múltiples planos simultáneos. ¿Podrá ser válido un juego como éste para ver nuestras sombras como *proyecciones* de nuestra poliédrica identidad? En palabras de Mariano Dolci: «Además del interés por su propia identidad, el niño juega con la sombra para aprender a entender las leyes de ésta. Ante todo debe reconocerse, mantener íntegra su identidad en las sucesivas posturas, elementos parciales que asumen aspectos diferentes, presentaciones mutables, en distintos ángulos. [...] El niño juega con su propia identidad y con su mente en movimiento, más que con las leyes de las proyecciones.»



**12 intercambio pedagógico
organizado por el Consejo de la revista *Infancia*
en Murcia**

El día 12 de abril, con un sol espléndido, partimos hacia Molina de Segura un grupo de maestros y maestras de la etapa 0-6 años a disfrutar viendo y comentando los centros que nos iban a acoger y nuestras propias vivencias.

En la Escuela Infantil El Limonar, perteneciente a la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Murcia, nos dieron la bienvenida con un desayuno reparador elaborado con esmero y cariño. Recorrimos unos espacios bien estructurados y vestidos con un diseño luminoso y acogedor que nos hacía disfrutar del momento y en muchas ocasiones tener «envidia sana».

Nos hablaron de sus talleres, organización y diseño dando siempre relevancia a la importancia del equipo.

Continuamos nuestra andadura a través de un mercado de Artesanía que se celebraba ese fin de semana, en un paseo que nos llevó hasta el Paseo Rosales, en pleno centro de la ciudad, donde se ubica un Colegio Público de Infantil 3-6 años inaugurado el pasado mayo, más «envidia sana» en lo que respecta a las estructuras e instalaciones.

Allí seguimos viendo espacios, adecuaciones de pasillos y aulas, un magnífico salón de actos donde nos dio la bienvenida el alcalde,



quien saludó y agradeció la visita al centro.

En un centro abierto a la comunidad educativa donde había padres y madres nos explicaron el proyecto común sobre dieta mediterránea que están llevando a cabo.

Esa misma dieta, la degustamos en el comedor del centro, a partir de ensalada murciana, paella de marisco, frutas, incluidos los dátiles

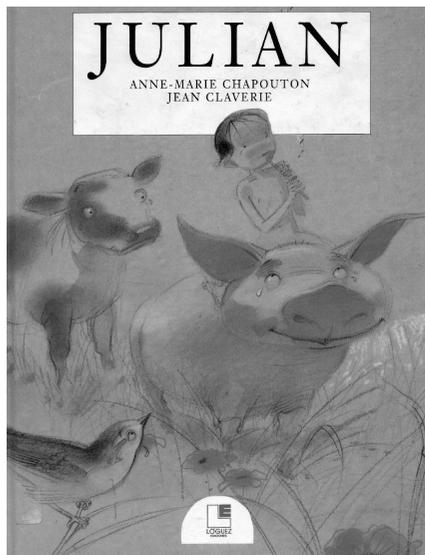
dulce y café o infusión. Comentamos, debatimos, pusimos en común lo acontecido en el año que había pasado y quedamos para el próximo año en un nuevo encuentro, lo que nos llena de alegría y da pie a seguir en ese camino sin fin, ¡la educación de los más pequeños!

Consejo de *Infancia*
en Murcia

Julián es un álbum de formato grande, con grandes ilustraciones de Jean Claverie y un texto poético breve de Anne-Marie Chapouton, ambos bien compenetrados.

Este relato es la historia de Julián, un niño unido a su flauta; es como si él y ella fueran una unidad: no pueden vivir una sin el otro.

El texto verbal de este relato tiene dos registros distintos que están expresando, uno, la concentración del niño en su propósito, en su música, en su flauta, en su arte, en su alma, su entañamiento con la naturaleza y, el otro, el descentramiento, el ruido de los otros, la división interna, la presión social, el riesgo de perder el alma y el arte.



Julián es presionado por los demás y él, en un intento comprensible de agradecerles, está a punto de perder su libertad. Los demás quieren que Julián toque la flauta como y donde ellos quieren. Pero el arte, el auténtico arte, no se deja domesticar. El arte necesita ser libre, en forma, en espacio, en tiempo, en auditorio.

También es interesante el segundo personaje de la historia: los demás, todo el mundo. Es un personaje colectivo, anónimo, que no tiene identidad, responsabilidad. Es un colectivo que nos presiona y nos martiriza sin dar la cara y quiere hacernos parte de él mismo. Ese colectivo es muy peligroso y liberarse de él, como lo hace Julián, es signo de gran libertad, de determinación en el propio propósito, de honradez consigo mismo.

Es un libro interesante y bello. Un canto a la libertad del arte.

A partir de 5 años.

Haur Liburu Mintegia
Facultad de Humanidades
y Educación
Mondragón Unibertsitatea

A-M. CHAPOUTON, J. CLAVERIE:
Julián, Salamanca: Lóguez Ediciones, 1993.



T. MORENO, J. VAN DONGEN (eds.):
Espacio para la infancia, número 27.
Promoviendo la inclusión social y el respeto por la diversidad en los primeros años, La Haya: Fundación Bernard van Leer, junio 2007.

encontrar: el documento marco, que une ambos aspectos, inclusión y diversidad, como enfoques gemelos para las intervenciones; la advertencia de

Espacio para la infancia es una revista semestral de la Fundación Bernard van Leer que trata temas específicos relacionados con el desarrollo de los niños y las niñas pequeños, y, en concreto, desde su perspectiva psicosocial.

En el número 27 se examina en profundidad la temática de «La inclusión social y el respeto a la diversidad».

Entre los contenidos que se abordan en este número, podemos

no enmascarar las desigualdades tras un discurso de diversidad cultural; las condiciones adecuadas para los programas de atención y educación; cómo implicar a los más pequeños; una política pública efectiva; la provisión de servicios como requisito previo para la inclusión social; el diálogo entre padres y profesionales; infancia indígena y educación; los programas en sociedades divididas; las perspectivas de la investigación.

Suscripción a la revista *Infancia*

Apellidos: _____

Nombre: _____

Dirección: _____

Código Postal: _____

Población: _____

Provincia: _____

Teléfono: _____

Correo electrónico: _____

NIF: _____

Se suscribe a *Infancia*, año 2008 (6 números de *Infancia* y 2 números de *Infancia en Europa*)
 Precio para 2008 (IVA incluido):
 España: 45 euros
 Europa: 54 euros
 Resto del mundo: 57 euros

Pago: Por talón adjunto a la suscripción

Por domiciliación bancaria

Boletín de domiciliación bancaria

Apellidos y nombre del titular de la cuenta/libreta

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Entidad	Oficina	Dígito control	Cuenta/libreta

Firma del titular

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

Edición: Asociación de Maestros Rosa Sensat
 Avda. Drassanes, 3. 08001 Barcelona
 Tél.: 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: Mercè Marlès

Consejo de Redacción: Avelina Ferrero, Susana Fonseca, M.^a Adoración de la Fuente, Carmen García, M.^a Cruz Gómez, Maite Pérez, M.^a Paz Muñoz, Juanjo Pellicer, M.^a Paz Pellisa, Rafaela Quintana, Joaquín Rayón, Carmen Soto

Consejos Autonómicos:

Andalucía: Mercedes Blasi, Silvia Cortés, Antonio Fernández, Carmen García, Juan P. Martínez, Luis M. Millán, Lourdes Prieto, Antonio Rodríguez, Monserrat Rodríguez
Asturias: Jorge Antuña, M.^a José Claudio, Honorina García, Herminia Iglesias, Joaquín Rayón, Sagrario Rozado
Canarias: Dolores Acosta, M.^a Jesús Bogue, Leonor Cabrera, Salomé Déniz, Elena Marrero, Ruth Martínez, Yolanda Melián, M.^a Julia Moiche, Rafaela Quintana, Delia Suárez, M.^a Dolores Suárez, Cándida R. Toledo, Nayra Travieso
Cantabria: J. Antonio Arce, Isabel Bolado, M.^a Paz Muñoz, Cristina Salamanca, M.^a Cruz Torrecilla, Yolanda Valle
Castilla-La Mancha: Isabel Aparicio, Antonia García, M.^a Cruz Gómez, Pilar Martínez, Natalia Mota, Amalia Suay, Carmen Velilla
Castilla-León: Mónica Fraile, M.^a Ángeles Gutiérrez, M.^a del Carmen Sánchez, M.^a del Carmen Soto
Euskadi: Nerea Alzola, Agustina Cáceres, Josune Etxabe, Lurdes Garijo, Maite Gracia, Koro Lete, Maite Pérez

Extremadura: M.^a Paz Pellisa, Carmen de Tena
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, M.^a Jesús Gallego, Pilar García, Francesca Majó, Laura Muelas, Alicia Rihuete
Murcia: Mercedes Mañani, Juanjo Pellicer, Mercedes Pintado, Natalia Única, M.^a José Vicente
Navarra: Ana Albertín, Ana Araujo, Mirta L. Eiroa, Susana Fonseca, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal

Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué
Foto de portada: Gabi Serra

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.: 7,50 euros ejemplar (IVA incluido)

Colabora:

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia 

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de A. M. Rosa Sensat.
 «A. M. Rosa Sensat, a los efectos previstos en el artículo 32.1, párrafo segundo del vigente TRLPI, se opone expresamente a que cualquiera de las páginas de *Infancia*, o partes de ellas, sean utilizadas para la realización de resúmenes de prensa. Cualquier acto de explotación (reproducción, distribución, comunicación pública, puesta a disposición, etc.) de la totalidad o parte de las páginas de *Infancia*, precisará de la oportuna autorización, que será concedida por CEDRO mediante licencia dentro de los límites establecidos en ella.»