



REVISTA
DE LA ASOCIACIÓN
DE MAESTROS
ROSA SENSAT
ENERO / FEBRERO 2009

In-fan-cia 113 *educar de 0 a 6 años*

Educa3

Con el Plan Educa3, impulsado desde el Ministerio de Educación, se ha sido prudente, discreto, cauteloso y sensato a la vez, en buena parte por dos razones: la primera y fundamental, el compromiso de impulsar el desarrollo desde Educación y, por lo tanto, liderando desde el Ministerio la aplicación de la LOE; la segunda, y también relevante, es la aportación económica de 1.087 millones de euros para contribuir a hacer realidad el Plan.

Y es que, ciertamente, nunca como ahora había sido tan posible articular una verdadera política que acabara con la situación endémica de la educación de los tres primeros años de vida, garantizando el derecho ineludible a la educación desde el nacimiento y aportando los recursos para hacerlo viable.

Pero la contención y la prudencia no se pueden confundir con no estar atentos a cómo el plan se iba desarrollando y aplicando, y, en consecuencia, poder opinar con conocimiento sobre los múltiples problemas que su

aplicación comporta y de la cual destacaremos tres fundamentales:

Primero. El Plan contempla exclusivamente la creación de nuevas plazas, una acción largamente esperada pero del todo insuficiente: ¿quién se ocupará de su mantenimiento? Hoy, todo el mundo sabe que en todo servicio a las personas la verdadera dificultad no es la creación de una escuela o de un hospital, sino su mantenimiento. La continuidad de su existencia una vez más al parecer en este Plan aun respetando cada Autonomía recaerá otra vez en los ayuntamientos. Si es así, ¿cómo lo harán los ayuntamientos para mantener tantas escuelas infantiles?

Segundo. El Plan en todo momento hace referencia a la creación de nuevas plazas públicas. En este punto se podría preguntar: ¿qué se entiende por público? ¿El edificio? ¿La titularidad? ¿El servicio educativo que se ofrece? No es una cuestión retórica, sencillamente es que cada vez crece más la confusión: ¿quién no conoce hoy alguna escuela infantil municipal o de alguna CCAA, por lo tanto pública, en la que en realidad está dando los servicios una empresa estrictamente privada.

Tercero. El Plan en ningún caso hace referencia a unas condiciones mínimas de calidad para crear las nuevas plazas públicas. Está claro que, de acuerdo con la LOE, a quien corresponde establecer las condiciones mínimas es a las CCAA, pero es igualmente claro que quien aporta recursos puede establecer las condiciones. De la misma manera que el Plan que establece que los recursos serán para crear nuevas plazas de 0 a 3 años públicas, también podría establecer las condiciones mínimas de calidad.

Por lo tanto con el Pla Educa3, se está pasando de la prudencia a la perplejidad. ¿Cómo puede ser que con una ley como la LOE, con unos recursos económicos tan importantes, se esté entrando en un juego de despropósitos de tal magnitud?

Algunos piensan que el Estado autonómico es el problema, nosotros pensamos que, en el Plan Educa3, lo que hace falta es una decisión clara del Ministerio, repensando las consecuencias de su propuesta para contribuir de manera decisiva a la creación de nuevas plazas públicas y su continuidad para los niños de 0 a 3 años, un viejo problema que pide claridad de acción.

Página abierta		2
Educar de 0 a 6 años	Un año ilustrado	5
	El ambiente, una cuestión educativa	9
	Teresa Durán	
	M. Mercedes Civarolo, M. Valeria Barbero	
¿Alguna vez te has preguntado?		15
Escuela 0-3	Mirar la vida	16
	Las formación personal del educador	21
	M. ^a Jesús Gallego	
	Álvaro Bañarán	
Buenas ideas	Ensalada de pasta: acciones y emociones	23
	Equipo educativo Escuela Infantil Tafalla Haur Escola 0-3	
Escuela 3-6	¿Por qué hemos hecho una nave espacial recoge-basura?	24
	¿Tapar el espejo?	29
	Manuel Ángel Puentes	
	Rosa Álvarez	
Infancia y sociedad	Igualdad de género. ¿Con qué Educación Infantil?	32
	Alejandro Arrillaga	
Conversando con...	Mara Davoli	41
	<i>Infancia</i>	
Informaciones		45
Libros al alcance de los niños	sumario	47
Biblioteca		47

Por la escuela transparente (Releyendo el número 111 de *Infancia*, de septiembre-octubre de 2008).

Crisis ha sido la primera de las palabras que nos encontramos al abrir la revista. Y en tamaño de fuente bastante grande, por ser el encabezamiento del editorial. ¿Aquí también? ¿Otra vez la palabra más usada en los últimos meses en todos los medios? Afortunadamente, la lectura de lo que sigue a este innombrable término, nos deja un hilo de esperanza al que agarrarnos. Pero con fuerza, si queremos estar seguros. La misma fuerza que a lo largo de la revista hemos podido encontrar en un tema que parece que sale de otra crisis: la familia. Y es que a pesar de la eterna crisis (otra vez) de relación que esta... ¿institución?, viene manteniendo con la escuela desde hace tanto tiempo, este número de *Infancia* parece que pretende afirmarse en lo contrario: las familias y la diversidad, las familias en las ventanas, las familias compartiendo proyectos, las familias compartiendo fiestas, redes y recursos, y para terminar —no podría ser de otro modo—, ¡¡¡las familias evaluando lo que sucede en la escuela!!!

Grupo de lectura y comentario de *Infancia* en Asturias

Curioso al menos. Como curioso también nos ha parecido el orden establecido, aunque no responde más a que a la estructura habitual de la revista, por cierto.

Y nos hemos quedado en nuestras retinas con una propuesta que nos ha «llenado» más. «Nos vemos otra vez en las ventanas», de Lurdes Garijo

Y hemos recordado que si en otra discreta participación en esta página abierta hablábamos de un muro, hoy hemos dado un paso significativo. Y hemos ido de un oscuro y opaco ladrillo a una transparente ventana. De buscar, investigar, suponer lo que podría haber allí afuera, a que todo el mundo vea lo que pasa. De necesitar subirse para mirar que pasa a poder estar, siempre, a la altura de los que pasan. De la opacidad a la transparencia, de lo oscuro a lo claro, de lo escondido... a lo encontrado.

Y es que, desde hace bastante tiempo, los discursos se vienen repitiendo periódicamente. ¡Qué curioso! Con las crisis pasa algo similar.



Nos dicen —evidentemente las personas que saben de esto— que son procesos cíclicos. Los hay que hablan de reinventar modelos —¿agotados?— para evitarlas.

Pero resulta que crisis las hay en casi todos los aspectos de la vida. Como en la vida de casi todos los niños y niñas de las escuelas hay familias. Familias a las que en demasiadas ocasiones se les han colocado tapias y no ventanas para ver lo que pasaba allí; como si hubiese algo que... ¿esconder?

Familias a las que se les ha dejado claro lo que tiene que hacer cada uno y cada una.

Familias a las que no se les ha permitido superar el consuelo (desconsuelo) compartido de esos primeros días de escuela en los que nos empeñamos en decidir quién tiene que adaptarse a quién («el período de adaptación», lo llaman).



Familias, al final, que sólo quieren que la necesidad —en bastantes casos— de tener a esas criaturas en manos de personas desconocidas —en demasiadas ocasiones— no se vea dificultada por la imposibilidad —demasiado frecuente también— de irse con la tranquilidad que da una mano que se mueve diciendo adiós. Porque será un hasta luego seguro.

Y la mano del otro lado del cristal volverá, para seguir cogiendo esa otra más pequeña que, en la necesidad de encontrar ayuda, la buscará. Pero seguro que volverá. Sin crisis. Y ojala que con muchas ventanas, de las que dejan la vida pasar, ver y mirar. ■

Re-leyendo en Asturias



Comentario de lectura del artículo «Por qué decir no a las niñas y los niños», de Pablo García Túnez, *Infancia*, 112, noviembre-diciembre 2008.

La lectura de este artículo nos hace reflexionar sobre una situación que nos preocupa, por ser bastante común en el ámbito familiar y que percibimos en casi todas las escuelas, incluida la de 0-3: la dificultad para establecer límites a las demandas y exigencias de los niños y niñas.

Viene siendo frecuente que, ya en la entrevista inicial, previa a la escolarización, al hablar de su hijo o hija de -pongamos por caso- dos años, algunas familias planteen lo difícil que les resulta contener ciertos comportamientos: rabietas descontroladas, dificultad para aceptar normas o rutinas, enojos violentos cuando se le dice «no», etc. El tema vuelve a ser recurrente en casi todas las reuniones de clase y en los encuentros más informales entre las familias o con la escuela.

No se trata de magnificar este hecho y convertirlo en un problema universal de nuestra sociedad, pero sí es cierto que existe una clara demanda de ayuda de muchas familias, a la escuela, a los educadores o a otros profesionales, para reconducir este aspecto de la educación de sus





hijos e hijas y, sorprendentemente, a edades cada vez más tempranas.

Ante esta realidad, y aún teniendo en cuenta que, como en todos los aspectos relacionados con la crianza y el desarrollo no existen recetas infalibles, sí que queremos resaltar algunas ideas clave del artículo que por su lógica, coherencia y sentido común, son de gran utilidad, para padres y educadores, referidas al necesario establecimiento de límites para el desarrollo de una personalidad, propia y social, sana.

Amor y límites no son dos extremos incompatibles, es más, por contrarios que pudiesen parecer, ambos son absolutamente sincrónicos e imprescindibles para un crecimiento estable. Es cierto que este amor, de los padres hacía su hijo o hija, será el pilar básico para el desarrollo, y que sólo su incondicionalidad hará

posible la aceptación progresiva de límites que vayan ajustando la relación del pequeño con el mundo y con los otros, sin que peligre su sentimiento de confianza y seguridad. Sin embargo, en la otra dirección, es decir, en la del amor que el pequeño elabora hacia sus padres, a veces éstos sienten que el amor peligra cuando niegan o limitan los deseos de su pequeño; el «ya no te quiero» que puede dirigirles, asusta a muchos padres, y pueden conceder tanta importancia a esta amenaza o pérdida imaginaria del cariño, que condicione su inherente rol de autoridad y contención.

En otros casos al niño o niña se le bombardea, incluso adelantándose a sus peticiones, con multitud de pertenencias, objetos o situaciones gratificantes, que responden más a lo que el adulto cree que necesita, a

la «infancia imaginada», que a las verdaderas demandas infantiles, confrontando al pequeño así a la confusión, a la imposibilidad de establecer intereses y mecanismos de elección propios, pudiendo dar rienda suelta de este modo a un carácter dependiente y voluble.

Otro hecho significativo, consecuencia quizás de la situación social y laboral de muchas familias, es el «dar» cosas en sustitución del tiempo-presencia que los padres no pueden ofrecer a sus hijos. Las relaciones en sí se ven debilitadas y mediatisadas por una serie de logros materiales, tangibles e inmediatos, que cada vez satisfacen menos a los pequeños, y derivan en una creciente espiral de demandas y frustraciones.

¿Cómo nos posicionamos escuela y educadores ante esta falta de contención? ¿Cómo abordamos en estos casos el «no» y los límites?

Ante ciertos casos en los que el educador, educadora, se encuentra desbordado, pueden surgir diferentes maneras de intervenir, de las que queremos destacar dos de ellas, extremas, pero posibles y peligrosas:

En primer lugar, aquellos educadores que tiran la toalla argumentando «si en la casa, los propios padres, no son capaces de afrontar el problema, no vamos a

ser nosotros quienes lo solucionemos».

En segundo lugar, aquellos educadores que, ignorando a la familia, imponen de forma unilateral límites que sólo son adoptados en la escuela, confrontando a los niños a dos universos excluyentes, el escolar y el familiar, aceptando el primero por imposición, pero sin la suficiente interiorización.

El establecimiento de límites es un aspecto positivo e inherente al proceso de crecimiento. Afrontarlo, como cualquier aspecto educativo, requiere, sobre todo, sentido común, coherencia, constancia y más constancia, considerar al propio sujeto como ser que se pertenece, valerse de criterios objetivos... y por supuesto, comunicación, ayuda y actuación conjunta entre familia y escuela.

Porque más allá de su indiscutible importancia para la configuración personal y social de cada individuo, cabe el peligro, como apunta este artículo, de que el fracaso de ciertos aspectos progresistas, mal resueltos, favorezcan planteamientos educativos regresivos, reaccionarios y aún más perniciosos.

Montserrat Rodríguez
Andalucía

Un año ilustrado

¿Por qué se ha pensado en este tipo de portada ilustrada? En primer lugar, y

no hay porque negarlo, por lo atractivas que resultan visualmente. En segundo y menos emotivo lugar, porque es importante dar a la ilustración el sitio que merece en la construcción del pensamiento infantil.

Se conoce con el nombre de pensamiento ilustrado aquella corriente ideológica que tuvo lugar y originó el llamado siglo de las luces, siglo de cambios profundos en el modo de concebir la sociedad y el saber. Pero podemos todavía nombrar como pensamiento ilustrado aquella forma de propiciar el conocimiento que nos proporciona la imagen. Ver es saber.

Y hay muchos modos posible de saber hacer ver, cosa bien conocida por los ilustradores contemporáneos, cada uno con su estilo, técnica y procedimiento, pero todos juntos conformando el imaginario infantil desde las páginas de los libros-álbum, en compañía de las técnicas de animación que sobreabundan en los programas televisivos infantiles, en el cine, en la publicidad, o en los simples estampados de sus camisetas, sábanas y libretas.

Ilustrar quiere decir, etimológicamente, dar luz, iluminar. Hay un montón de conceptos que quedarían fuera del alcance de la comprensión

Empezamos nuevo año y, con él, una nueva serie de portadas van a presidir nuestra revista. Serán todas ellas portadas entresacadas de los hermosos libros ilustrados que están al alcance de nuestros niños y niñas en la biblioteca de clase.

Teresa Durán

de un niño o niña pequeños si no los iluminara una imagen para otorgarles significado. La ilustración, pues, sirve prioritariamente en los libros infantiles para designar, permitiendo ver que esto es un perro, un gato, una mosca o un pingüino (palabreja no muy fácil de deletrear, que digamos).

Designar es una función cognitiva que los pequeños conocen muy bien. Se pasan el día señalando esto o aquello, y cuando son chiquitos es extraordinariamente emocionante ver cómo expresan su alborozo a la vista de según qué manjar, objeto o juguete. Les basta con señalar con el dedo y poner cara de pascuas —o de repugnancia extrema— cuando la cosa en cuestión entra en su campo visual. Aunque aquí cabe la distinción fundamental entre aquello que es visto, reconocido y apetecido por ellos al natural, en la realidad palpable y aquello que es reconocido por ellos a través de la representación gráfica. Esta representación gráfica puede ser muy polivalente y abarcar desde la fotografía hiperrealista hasta la no menos interesante caricatura.

Durante siglos se menospreció a la caricatura por ser tan burda, tan descarada, tan poco formal. Y especialmente en Occidente se menospreció el arte del monigote hasta bien entrado el siglo XVIII, el de las luces, al emerger la prensa como vía rápida para comunicarse. También durante siglos, y hasta bien entrado el siglo XX, se menospreció el dibujo hecho por los pequeños como algo demasiado tosco e imperfecto,



que necesitaba vigorosamente de adiestramiento para llegar a obtener el mayor parecido analógico posible con el modelo. Y sin embargo...

Sin embargo, ¿qué son los planos de un arquitecto sino esquemas de lo que es posible construir? ¿Qué son las gráficas que nos indican las brutales caídas de la bolsa sino esquemas aclaratorios del caos financiero? ¿Cómo entenderíamos el parte meteorológico sin unas nubecitas aquí y unos redonditos soles allá? Nuestra mente se comunica muy bien con esquemas. Ellos nos permiten apropiarnos de una realidad demasiado compleja para poder exponerla discursivamente. Y hay mucho por investigar en los dibujos infantiles de la denominada etapa esquemática por Rhoda Kellog o Viktor Lowenfeld. Cuando en la primera infancia los niños y niñas se expresan gráficamente con esquemas, están tomando posesión de una realidad compleja, y su hábil y concisa competencia expresiva para designarla está cargada de significado.

La ilustración, por esquemática que sea, está preñada de significado. Y en la infancia esto no sólo se sabe sino que se busca deleitosamente, y se interpreta, en la mayoría de los casos -y de los libros- muy competentemente. Porque además de lo señaladamente visto por el lector-receptor está lo significativamente mostrado por el ilustrador-emisor.



Fijémonos en la portada de este número de Infancia. Se debe al buen hacer de la ilustradora vasca Elena Odriozola que la compuso para el libro *Cuando sale la luna*, de Antonio Ventura, editado por Thule. Y sí, podemos ver en ella a un pingüino, reconocerlo y designarlo como tal, pero hay mucho más. Hay esta inmensidad blanca, tensada como una sábana sobre el fondo oscuro del azul. Y en la esquina izquierda, a nuestro personaje. Miremos su cara, su pico, su ojo, la reposada actitud de su cuerpo, la atenta admiración de sus brazos. Nosotros le estamos mirando a él, pero él no nos observa, y dirige su atención a algo que debe estar ocurriendo fuera de nuestro campo de visión. Basta con esta síntesis para interesarnos por su mundo, su personalidad, su carácter, su entorno. Y es encelándonos así cómo esta ilustración, con sus pocos trazos y sus pocos colores nos ofrece un universo entero de significados que a nosotros nos toca desvelar. También es cierto que pocas ilustradoras como Odriozola poseen el secreto de reflejar el espacio del silencio. Un silencio preñado de emoción y sensibilidad lírica. ¿O no? Así se hizo y así se percibe, a cualquier edad, porque no es una cuestión de edad, ni de etapas ni de conocimientos previos.

Esperen a ver la portada de marzo, encontrarán en ella otro modo de ubicar personajes y planos en una inmensidad celeste debida a Alicia Suárez Otero. Y al gallo Quirico (en versión de Tareixa Alonso García.



Kalandraka ed.) esperando ser reconocido, o esperando, sencillamente, que cada cosa encuentre su lugar y su orden, incluidas la luna y el sol. Es un minucioso trabajo donde los indicios importan muchísimo más que los espacios, donde los adverbios de lugar-dentro, fuera, hacia, desde, sobre, bajo, delante, detrás, dónde...—aparecen como quien no quiere la cosa, se evidencian. Y ello no es siempre así en el campo de la ilustración.

Con personajes más conocidos nos llegará la portada del número de mayo-junio. *El pequeño conejo blanco*, en versión de Xosé Ballesteros, es hoy un cuento bien conocido en nuestras escuelas, y compañero inseparable de muchas mesitas de noche de la habitación infantil. A pesar de que se divulgó como cuento popular portugués, es bueno saber que su origen es angoleño. Aunque eso sí: fue el ilustrador Oscar Villán quien moldeó de modo imborrable la imagen del mismo. Allá va el gran cabezón negro del búfalo, con sus cuernos blancos, su perfiladísimo perfil rojo para el hocico, sus ojos descaradamente cobardes, su cencerro y sus diminutas patas, viva imagen de la fuerza, en contraste con la avispada simpatía del conejo de agudas orejas, y preocupadísimas cejas, tan blanquito enhiesto y sonrosado, y esa hormiga tan negra como el toro, pero mucho más entrañable, ya sea por sus cuatro patas rayadas, ya sea por su actitud amistosa. Son tres personajes en una sola



imagen, pero la correlación de fuerzas es tan explícita, que basta y sobra para hacerse cargo de lo que contiene el cuento.

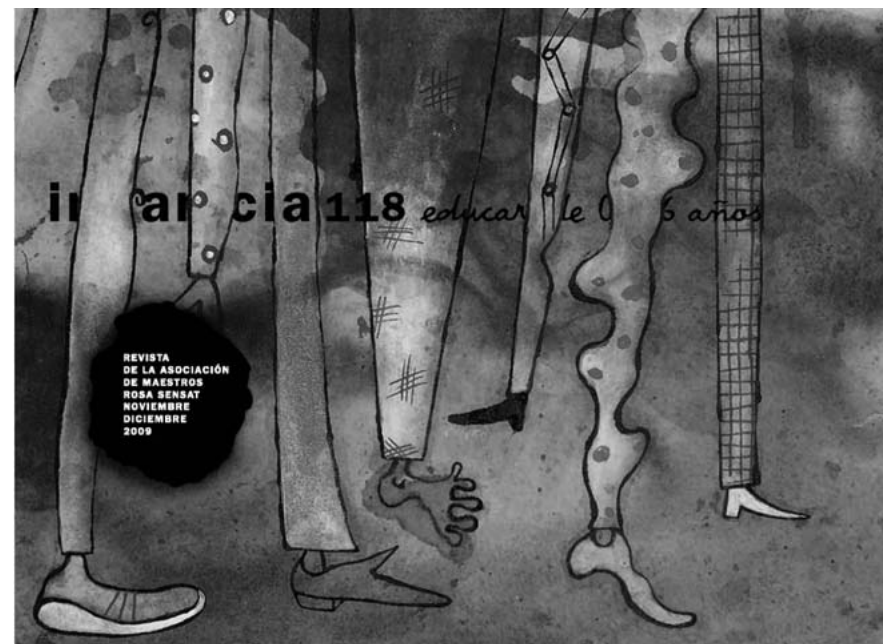
El verano nos invitará a irnos lejos, quien sabe si en un tren de cartón. Estallará la luz y cuatro manchones verdes nos harán creer en la selva. El trazo explícito para describir a los protagonistas, y el brochazo rutilante del color, añadidos a la percepción lejana de un horizonte que, cuando es trazado por Emilio Uberuaga, es casi siempre horizontal y lejano, nos invitarán a detenernos en cada detalle, a leer y releer la imagen, a zambullirnos en picado en el cálido escenario de la sutil aventura ideada por Pep Molist en el libro *Dos hilos* publicada por La Galera. La distancia entre el saludo de las manos de los dos protagonistas humanos subraya la diagonal del trazado del camino por el que se adentra el niño, con su carga de animales. Tiene la portada una textura pictórica húmeda y casi olfativa. No debe ser porque sí...

En setiembre un enjambre de insectos negros, redondos y peludos aparecerá ante nosotros, a nuestra misma altura visual. Incluso una nube huye de ellos. Aunque el tono rosa de las trompetillas de los bichos, y sus redondos y estupefactos ojos, permiten entrever que no hay nada que temer, que andan (o vuelan) ellos mucho más apurados que nosotros, y que la cosa va en broma. Es muy de admirar la profundidad de campo de esta



ilustración de Roger Olmos, que permite la sensación de que estamos revoloteando a la misma altura que los protagonistas, en una asombrada inmensidad diáfana. La ilustración pertenece a *La cosa que más duele en el mundo*, relato de Paco Liván publicado por OQO, pero pertenece aún más a los que lúdicamente se complacen en ella.

Y para acabar el año, en noviembre y diciembre, cuando la ciudad se vuelve loca con el ajetreo de las navidades próximas y todo su ajetreo, nos vamos a perder en un bosque caricaturesco de piernas adultas. Una vez más es la altura visual del punto de vista, en esta visión frontal de piernas esmirriadas, con esa media docena de zapatos imposibles acusando a un único pie descalzo, la que dota de expresión y significado la escena. Lo abigarrado del color, esta insinuación de estampados y prótesis, ese literal «descaro», nos insinúan una historia minimalista, desparpajada, observada y plasmada por Pablo Otero al servicio de *Mateo*, el protagonista del cuento del mismo nombre creado por Paula Carballeira, y publicado una vez más, por Kalandraka.



Sean estas seis portadas, estas seis imágenes, el homenaje que Infancia rinde a los ilustradores todos de todos los libros que alimentan con su buen hacer el imaginario infantil. Y sean también un punto de embrague para lanzarnos a la exploración del potencial comunicativo de la ilustración, más allá de su primaria función de designar las cosas. Pues no basta con identificar tan sólo lo que se ve y lo que representa. Esto sería sólo una recepción pasiva, que pronto agota sus posibilidades de comunicación. Más allá de saber qué es tal cosa, está la exploración del porqué y el cómo aparece tal cosa ante nuestros ojos. Y es en esta relectura de la imagen donde hay que ahondar, desde la seguridad de que, en la mayoría de los casos, encontraremos un inmenso placer en ello, si nos tomamos el mismo tiempo que se tomó el ilustrador o ilustradora, primer lector privilegiado del cuento, que tuvo ocasión y voluntad para interpretarlo convenientemente de forma gráfica y expresiva para que otros accedieran a una mayor dimensión y comprensión de su significado. ■

El ambiente

una cuestión educativa



Proyecciones del ambiente.

¿Qué entendemos por ambiente? ¿Ambientar es algo más que decorar, hacer más o menos agradable un espacio? ¿Hasta qué punto es éste un aspecto esencial en el currículum escolar, en el proyecto pedagógico de las instituciones? ¿Este tópico ocupa algún lugar en la agenda de la calidad educativa?

Una, dos, tres, cuatro, preguntas no bastan para comenzar a hablar de este tópico tantas veces olvidado o desvalorizado. Conceptualizarlo desde la interdisciplinariedad, enriquece y hace más complejas las interpretaciones que sobre el tema pueden construirse, abre posibilidades cautivantes

En el siguiente artículo se presenta una mirada al ambiente educativo. Se pone especial énfasis en la pedagogía de Loris Malaguzzi¹, su pensamiento y su obra que es, en resumen, una pedagogía ética, estética, política, compleja, biológica, cultural, relacional, sistémica, participante, transgresora y constructiva, que indaga y narra –como proyecto inacabado– una imagen de infancia con derechos universales. En este sentido el pensamiento y obra de Malaguzzi y de los ciudadanos (niños y adultos juntos) de Reggio Emilia, son exponente del desarrollo de un proyecto humano dialógico, que trasciende lo escolar, un proyecto de escucha de las esperanzas futuras de los hombres, más allá de las culturas particulares.

María Mercedes Civarolo, María Valeria Barbero

de estudio, aporta unidades de análisis para el tratamiento de problemas escolares y sobre todo, ofrece un marco conceptual con el cual comprender mejor el fenómeno educativo.

Sin lugar a dudas, estimamos que si bien el eje temático de este artículo es el ambiente, no podemos perder de vista que la construcción de una posición respecto del tema deviene de una visión/conceptualización particular del niño y de la infancia, cuando tengamos claridad sobre la misma, recién podremos pensar en el ambiente, como variable relevante a considerar al poner en marcha experiencias que potencien procesos de desarrollo.

Según Daniel Raichvarg (1994, pp. 21-28), la palabra ambiente data de 1921, y fue introducida por los geógrafos que consideraban que la palabra medio era insuficiente para dar cuenta de la acción de los seres humanos sobre su medio. El ambiente se deriva de la interacción del hombre con el entorno natural que lo rodea.

En el ámbito de la educación, se concibe al ambiente desde una concepción activa que involucra al ser humano, dado que incluye acciones pedagógicas en las que, quienes enseñan, están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción y sobre las de otros, en relación con el ambiente.

Considerar el ambiente desde una perspectiva educativa supone considerarlo como parte relevante de la estrategia educativa, como reflejo de la propia identidad y como elemento comunicador, mediador, que favorece y fortalece múltiples interacciones y da respuesta a necesidades humanas. El ambiente entonces, trasciende la noción simplista de espacio físico, como contorno natural para abrirse a las diversas relaciones humanas que aportan sentido a su existencia. Desde esta perspectiva se trata de un espacio de construcción significativa de la cultura.

El desarrollo de la noción de ambiente ha derivado a otros ámbitos como los de la cultura, la arquitectura y la educación, para definir dinámicas y procesos específicos que otros conceptos o categorías no permiten. Según lo manifiesta Lucié Sauv  (1994, pp. 21-28), el estudio de los diferentes discursos y la observación de las diversas prácticas en la educación relativas al ambiente, ha permitido identificar seis concepciones sobre el mismo:

1. El ambiente como problema... para solucionar: este modelo intenta llevar al estudiante a la identificación de problemas ambientales después de apropiarse de conocimientos relacionados con la investigación, evaluación y acción de los asuntos ambientales.
2. El ambiente como recurso... para administrar. Se refiere al patrimonio biológico colectivo, asociado con la calidad de vida. Por ser un recurso, el ambiente se agota y se degrada, por ello se debe aprender a administrarlo con una perspectiva de desarrollo sostenible y de participación equitativa.
3. El ambiente como naturaleza... para apreciar, respetar y preservar. Ello supone el desarrollo de una alta sensibilidad hacia la naturaleza y su conocimiento y la toma de conciencia de que somos parte de ella.
4. El ambiente como biosfera... para vivir juntos por mucho tiempo. Lo cual invita a reflexionar en una educación global, que implica la compresión de los distintos sistemas interrelacionados: físicos, biológicos, económicos, políticos. Desde ésta noción se otorga un especial interés a las distintas culturas y civilizaciones y se enfatiza el desarrollo de una comunidad global (ciudadanía global), con una responsabilidad global.
5. El ambiente como medio de vida... para conocer y para administrar. Es el ambiente cotidiano en cada uno de los espacios del hombre: Escolar, familiar, laboral, ocio. El ambiente propio para desarrollar un

sentimiento de pertenencia, donde los sujetos sean creadores y actores de su propio medio de vida.

6. El ambiente comunitario... para participar. Se refiere a un medio de vida compartido, solidario y democrático. Se espera que los estudiantes se involucren en un proyecto comunitario y lo desarrollen mediante una acción conjunta y de reflexión crítica.

Cada una de estas concepciones define unas prácticas que desde su especificidad se complementan, de manera que pensar en el ambiente implica pensar en una realidad compleja y contextual, que sólo se puede abordar desde una mirada multirreferencial, es decir, desde una pluralidad de perspectivas.

De Pablo (1999) dice, que en el ámbito educativo el ambiente hace referencia a la organización del espacio, disposición y distribución de los recursos didácticos, el manejo del tiempo y las interacciones que se permiten y se dan en el aula. «Se trataría de proyectar lugares donde reír, amarse, jugar, encontrarse, perderse, vivir... Un lugar en donde cada niño y cada niña encuentren su espacio de vida» (De Pablo, 1999; p.8).

Así mismo, expone cómo el ambiente es una fuente de riqueza, una estrategia educativa y un instrumento que respalda el proceso de aprendizaje, pues permite interacciones constantes que favorecen el desarrollo de conocimientos, habilidades sociales, destrezas motrices, etc., el ambiente es un concepto vivo, cambiante y dinámico, lo cual supone que el ambiente debe «[...] cambiar a medida que cambian los niños, sus intereses, sus necesidades, su edad y también a medida que cambiamos nosotros, los adultos, y el entorno en el que todos estamos inmersos» (De Pablo, 1999; p.9).

Sin embargo, es en la filosofía espacio-ambiental de Loris Malaguzzi, que con la investigación, experimentación y el diálogo transdisciplinar con los atelieristas², a comienzos de los 70; surge un nuevo proyecto arquitectónico que ve a la escuela como una pequeña ciudad en la que se establecen relaciones, se estudia, reposa, se quiere -en algunos momentos- estar en soledad, se trabaja, se necesita comer y dormir. La escuela en definitiva, es como un embrión complejo de la sociedad que debe promover lugares concebidos como « mbitos habitables».

Loris Malaguzzi piensa al ambiente como partícipe del proyecto pedagógico; un ámbito en el que se expresan y desarrollan las grandes



potencialidades del niño y del ser humano. Y debe reflejar la convivencia pedagógica y cultural que se construye en las instituciones educativas. La idea de ambiente, está «vinculada al concepto de encuentro y al de habitar tomado en el sentido transitivo que subrayan Heidegger y Merleau-Ponty» (López Quintas, 1987, pág. 183).

El verdadero espacio, además, invita a transformarlo para sentir nuevas vivencias (Cabanellas y Eslava, 2003) que nacen de las metáforas construidas al construirnos con ellos y no es catalogable porque tiene que ver con la afectividad y con la sensibilidad íntima. Es un espacio dinámico, interrelacional, cualificado y abierto a las posibilidades múltiples de las actuaciones humanas a las cuáles, da sentido existencial, como diría Bachelard (1983), poético.

«Cien lenguajes decía Malaguzzi que eran necesarios en la escuela porque el niño esta hecho de cien, cien formas de ver, cien formas de comunicarse, y sólo usamos uno. Y dejamos de lado miradas, gestos, sonrisas, posturas, silencios, y el poder comunicante de las formas, de los colores y sus ritmos. Y sus juegos son formas de comunicar. Y la capacidad de asombrar y de chocar y la metáfora y la diversidad y el <religar> los factores biológicos y culturales que nos sitúan en una frontera, en un límite los valores de la naturaleza y los universos de sentido credos desde nuestra memoria personal y social. Cien lenguajes para convivir sentidos personales y significados sociales compartidos. Es preciso encontrar la red estructural de ámbitos donde el ser humano realiza sus actuaciones, donde se desarrolla su «fluir» (Cabanellas y Eslava, 2001, pág. 71)»

La escuela, para Loris Malaguzzi, es ante todo un gran acto de amor.³ Amor significa vitalidad (transgresión continua) y la capacidad de innovar continuamente sin caer en la rutina que aplasta la educación. Esto hace de la escuela ese «deseable ámbito estético habitable» y propone entonces, una institución de creación cultural, no aislada o alienada del territorio urbano y social. Un ambiente que define como estético porque es necesaria la formación cultural de las personas para construir el proyecto educativo, y porque el espacio y los objetos desvelan la cultura de los que los habitan, y reflejan los valores dominantes que la sociedad quiere transmitir. Ambiente estético que ambientaliza al ser humano, lo acoge en una red de relaciones que suponen un campo de posibilidades creativas de expresión y de comunicaciones múltiples.



En general, se puede entender el ambiente como un entorno dinámico, con determinadas condiciones físicas y temporales, que posibilitan y favorecen el aprendizaje o desarrollo de las dimensiones del ser humano, como una constelación sistémica espaciotemporal de la realidad formada por conexiones que se codeterminan.

¿Hay incidencia del ambiente en el aprendizaje?

Sí, y no sólo en la educación infantil, las instituciones efectivas son aquellas en las cuales los niños se sienten bien cuidados y seguros. Son lugares donde los niños son valorados como personas, sujetos únicos e irrepetibles, esencialmente libres, ciudadanos activos, capaces de expresarse a través de cien lenguajes (Malaguzzi, 2001) y donde sus necesidades de atención, aprobación y afecto están cubiertas. También son lugares en donde los niños pueden ser ayudados a adquirir una base sólida en el conocimiento y en las habilidades.

Los ambientes educativos también están signados por la identidad, pues la gestión de las identidades y lo cultural propio es la posibilidad de creación de relaciones de solidaridad, comprensión y apoyo mutuo e interacción social⁴.

El ambiente educativo no se limita así, a las condiciones materiales necesarias para la implementación del currículo, cualquiera que sea su concepción, o a las relaciones interpersonales básicas entre maestros y alumnos. Por el contrario, se instaura en las dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias vivencias por cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socios afectivos, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa.

Teniendo en cuenta estos aspectos las preguntas vinculadas a los ambientes educativos ya no resultan tan obvias y de sencillas respuestas y es que: En la actualidad... ¿ofrecemos a los niños ambientes estéticos habitables? ¿Ambientes estéticos que les posibiliten sentirlos como espacios vitales?

Como lo sugieren Isabel Cabanellas y Clara Eslava (2005): «La cuestión del «espacio vital» ha sido relativamente olvidada, suplantándose

frecuentemente la riqueza de todas sus facetas por enfoques parciales, cuyo desarrollo ha predominado sobre la complejidad de enfoques más globales»⁵ y es que al espacio hay que comprenderlo como el ámbito que nos rodea tanto a niños como a adultos, cotidianamente y, consecuencia del sentir y de la manipulación de éstos resulta la ilimitada, recreada, ética y estética actuación y desarrollo.

La infancia es un terreno para el cuál se desarrollarán proyectos, escuelas, juegos, etc. que buscarán quizás, transformar y/o crear mundos que girarán en torno a determinados objetivos⁶. Pero construir ambientes estéticos habitables no es fácil, los frisos que con tanta dedicación y detallismo suelen prepararse para decorar las esteras, el adorno para el cesto de la basura del rincón, el mobiliario y la misma arquitectura de la sala y de institución no son indiferentes, inertes porque pueden cualificar o vedar el desarrollo de los niños⁷.

Redimensionar los ambientes educativos en la escuela implica modificar el medio físico, los recursos y materiales con los que se trabaja, exige principalmente un replanteamiento de los proyectos educativos que en ella se desarrollan y particularmente los modos de interacciones de sus protagonistas, de manera que la escuela sea un verdadero sistema abierto, flexible, dinámico y que facilite la articulación de los integrantes de la comunidad educativa: maestros, estudiantes, padres, directivos y comunidad en general. En este orden de ideas, la escuela flexible, es decir no asociada a ámbitos extremadamente deterministas a un carácter fijo y esquemático; se caracteriza porque se concibe abierta, lo mas arraigada posible a su medio, con fronteras no claramente delimitables y posibilita relaciones con el conocimiento y entre los individuos que buscan establecer vivencias culturales cruzadas por prácticas democráticas altamente participativas.

Las interacciones permanentes y sustanciales implican que el afuera no sea algo ajeno o desconectado de ella y de los procesos que le son propios. Desde esta perspectiva hablar de ambiente educativo escolar es concebir no una sumatoria de partes llamadas sectores, escenarios, actores... sino propender a su funcionamiento sistémico, integrado y flexible.

De nada serviría si un espacio se modifica introduciendo innovaciones en sus materiales, si se mantienen inalterables unas acciones y prácticas educativas cerradas, verticales, meramente instruccionales. Por ello, el papel real transformador de las instituciones está no sólo en manos del maestro,





de su toma de decisiones y de la apertura y coherencia entre su discurso democrático y sus actuaciones, y de la problematización y reflexión crítica que él realice de su práctica y de su lugar frente a los otros, en tanto representante de la cultura y de la norma.

Se trata de propiciar un ambiente que posibilite la comunicación y el encuentro con las personas, que facilite materiales y experiencias de aprendizajes que estimulen la curiosidad, la capacidad creadora y el diálogo, y donde se permita la expresión libre de las ideas, intereses, necesidades y estados de ánimo de todos y sin excepción, en una relación humanística con la cultura y la sociedad en general. Un ambiente que es necesario pensar, considerar y vivir dentro de un proyecto cultural - educativo, que los niños deben sentir nominalmente presente, capaz de solicitar polisensorialmente su presencia y sus múltiples formas de interacción. Que les permita sentir placer, interés por volver y desarrollarse.

Bibliografía

- CABANELLAS, I. y ESLAVA, C. (coords.).(2005): *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*, Barcelona: Editorial Graó, Colección Biblioteca Infantil.
- DE PABLO, P. y TRUEBA, B. (1999): *Espacios y recursos para ti, para mí, para todos. Diseñar ambientes en educación infantil*, Barcelona: Editorial Praxis S.A.
- HOYUELOS, Alfredo (2006): *La estética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi*, Barcelona: Octaedro - Rosa Sensat.
- MALAGUZZI, Loris. (2001): *La educación infantil en Reggio Emilia*, Barcelona: Octaedro - Rosa Sensat.
- RAICHVARG, Daniel (1994): «La educación relativa al ambiente: Algunas dificultades para la puesta en marcha», en: *Memorias Seminario Internacional. La Dimensión Ambiental y la Escuela*, Santafé de Bogotá. Serie Documentos Especiales MEN, pp. 2-28.
- BARSOITI, Carlo. (2004): Entrevista a Loris Malaguzzi: «Caminando por hilos de seda» *Revista Infancia en Europa*, 04.6. Escuelas Infantiles municipales de Reggio Emilia, Barcelona: Rosa Sensat
- SAUVE, Lucié. (1994): «Exploración de la diversidad de conceptos y de prácticas en la educación relativa al ambiente». En: *seminario internacional: La Dimensión Ambiental y la Escuela*. (1994: Bogotá). Memorias. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. MEN y Fundación para la Educación Superior. FES, 1994. (Serie Documentos Especiales).

Notas

1. Loris Malaguzzi (1920-1994) pedagogo y primer responsable de las escuelas municipales de Reggio Emilia, para conocer parte de su pensamiento y obra: Revista: *Infancia en Europa*, 04.6. (2004) Revista de una red de revistas europeas. «Caminando por hilos de seda. Escuelas Infantiles municipales de Reggio Emilia», Barcelona.

2. La figura del atelierista, es una original invención de Loris Malaguzzi. En la práctica supone la introducción en la plantilla orgánica de las escuelas de 3 a 6 años (aunque también realizan proyectos en el 0 a 3) de una persona con formación inicial artística que comparte el proyecto educativo junto a las maestras y el resto del personal de la escuela infantil.

3. El fracaso para Malaguzzi tiene que ver con que hay un currículo impuesto que no es amado por los niños, por los jóvenes y por los profesores. pág. 52.

4. Para que la escuela desarrolle su identidad, Malaguzzi propone algunos trazos cualificativos, ver Hoyuelos, Alfredo (2006): *La estética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi*, Barcelona: Octaedro - Rosa Sensat.

5. Cabanellas, I. y Eslava, C. (2005): *Territorios de la infancia*, página 29.

6. Cabanellas, I. y otros. (2005): *Territorios de la infancia*, Barcelona: Graó, Cap. 5.

7. Para formular criterios de un espacio-ambiente ver: Ceppi y Zini (1998, pp. 10-35) o en *Territorios de la infancia*, Cabanellas, I. y Eslava, C. (2005), páginas 177 y 178.

María Valeria Barbero es Profesora en Educación Preescolar y de Educación General Básica; alumna tesita de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina y becaria en la investigación «Estudio sobre la actividad del niño y su relación con el desarrollo de la inteligencia», que dirige la Dra. María Mercedes Civarolo en la UNVM, Córdoba, Argentina.

¿De qué color es un árbol

¿Por qué celebramos tanto la llegada del dibujo figurativo?

¿Por qué las zonas exteriores sólo se usan para el recreo?

¿Unir plastilina de diferentes colores no es creativo?

Mirar la vida

Los niños poseen «cien lenguajes» para comunicarse con el mundo, para establecer relaciones: gestos, tocarse, el deseo de compartir... hacen de ellos verdaderos interlocutores.

La exposición «Mirar la vida», está ubicada en realidad en el pasillo de la Escuela desde el mes de febrero. Y ahí puede seguir siendo contemplada. Quiso ser esta exposición, y es todavía, un intento para provocar la reflexión sobre sus hijos en las familias que acuden al centro cada mañana. Es una exposición preñada de esperanza y de fe en un niño sano, alegre y potente. Sin embargo, no sé si consigue su propósito ahí expuesta en la pared del pasillo. Al menos que yo sepa o pueda percibir.

M.^a Jesús Gallego



Me pregunto lo que entenderán, al leer esa frase, las cien familias que pasan cada día por la esquina del pasillo o los educadores que entran y salen de sus aulas o las autoridades que nos visitan... Está escrita bajo unas fotos en blanco y negro que lo dicen todo. Que no dejan lugar a duda. ¿Qué entenderán?. Quizá lo comprendan cabalmente como creo entenderlo yo, pero me preocupa.

«Raúl por medio de movimientos autónomos y asiduos y con la ayuda de experiencias ya adquiridas durante sus actividades precedentes, es capaz de desenvolverse con alegría y lo más armoniosamente posible».

«El desarrollo postural autónomo, le permite construir su disponibilidad corporal, el dominio del cuerpo y la armonía del movimiento. Ésa es la expresión de su ser en el mundo. El niño que llega a algo por sus propios medios, adquiere conocimientos de otra naturaleza mejor que el que recibe la solución ya totalmente elaborada...»

Es, de todos modos, un hecho del momento político y social: no hablar de aquellas cosas que requieren cierto esfuerzo mental. No detenernos a sentir, a identificar nuestros propios latidos. Muchas tardes salgo al pasillo y contemplo desde la barandilla el largo corredor con las puertas cerradas a cada lado de las que, poco a poco, veo salir a los padres, a las familias con sus hijos y pienso en el esfuerzo tan grande y maravilloso que realizamos en la Escuela. Mientras les despi-do con palabras llenas de cariño, me invade por dentro un sentimiento de impotencia, «por qué es tan difícil transmitir el verdadero valor que encierra nuestro trabajo, por qué es tan difícil que el mundo real lo comprenda y acepte».



¡Cuánto cambiarían los valores de los adultos si entendiéramos de verdad el cambio de vida que significa abrir los ojos y ver el niño del que hablo! ¿Quién no quiere dar ese paso?, ¿a quién no le interesa que demos ese paso?. O aún peor, ¿estará la naturaleza del ser humano incapacitada para entender el valor genuino de las cosas? No encuentro respuestas convincentes y un prurito de rebeldía se pone en pie dentro de mí. Quizá no interese o no pueda ver el enorme valor natural de los niños ni la enorme potencialidad de que se les dota cuando se les educa en la libertad de sus propios impulsos. Luego reflexiono y me doy cuenta de que las preguntas que me formulo requieren valor para entender las posibles respuestas. Y eso significa estar en contacto con nosotros mismos. Eso es lo que da miedo. Lo que nos paraliza.

Nunca antes me planteé ese tipo de cosas, ni soñé con ser maestra de infantil, ni dirigir una escuela como ésta, ni sospeché tampoco que llegaría a saber lo que ahora sé. Al contrario, me resistí durante mucho tiempo a creer que una escuela infantil fuese algo más que un cambio de pañales, y rutina tras rutina que repetir cada día.

El devenir de la vida me ha ido sumergiendo poco a poco y sin darme cuenta en el conocimiento de las verdades infantiles, aquéllas que se adquieren al otro lado de las aulas universitarias. «Labradores» curtidos en el campo de la educación, seres cuyo rostro se agrandaba cuando hablaban del niño y la calma que reflejaba su espíritu me hicieron pensar en todo lo bueno que podía sobrevenir de un trabajo educacional bien hecho.

Me he encontrado en el camino esas personas sabias, esos «labradores» que me contaban con calma y sensatez todo lo que he ido aprendiendo. Recuerdo, por ejemplo un trayecto en barco cruzando las aguas del golfo de Finlandia para visitar la ciudad de Tallín. Estaba sentada en un banco de cubierta junto a Tere Majem, y le comentaba entusiasmada todo lo que comenzaba a prender en mi alma respecto al hombre, a la humanidad, al mundo de los niños. Ella, con sus pequeños ojos escondidos tras unas gafas de sol, me escuchaba en silencio y miraba a lo lejos, tal vez buscando esa fórmula mágica que conciliase la sabiduría escondida del hombre con su patanería cotidiana. Finalmente noté su cálida mano posándose sobre la mía y un mensaje mudo que se introdujo por mis venas llamándome al sosiego, al entusiasmo sabio, a la reflexión.



Los niños en ocasiones viven en un mundo de fantasía frente a la lógica del adulto. Por eso necesitan situaciones en las que a través de su propia actividad puedan sacarle a las cosas sus secretos y hacer sus propios descubrimientos (como el zumo de mandarina que acaba de descubrir Jimena).

«Es imposible educar a las personas para que piensen éticamente si en su aprendizaje intelectual no se les permite que descubran por sí mismas verdades.»

Mis propios virajes personales en la vida me fueron aproximando a las pocas personas con las que terminé compartiendo sentimientos e ideas. Juntas sentimos la necesidad de explorar más allá. Reventar el corsé por algún lado. En febrero de 2004 nos plantamos literalmente en Aranjuez y pusimos en marcha la escuela infantil actual, no sin antes superar una muy dura situación de dolorosa ruptura para dar paso a una educación de verdadera libertad que no sé si hemos conseguido, ni en pequeñas proporciones siquiera. En aquel momento partimos de un proyecto inicial en el que destacamos por encima de todo «El concepto de persona», entendiendo al niño como persona curiosa, activa, reflexiva, dinámica y protagonista de su propio conocimiento. Nos planteábamos eso como algo esencial a tener en cuenta. Las peculiaridades infantiles debían ser las que configurasen la fuerza del organismo joven, su tendencia al movimiento, su curiosidad, la intensidad de sus sentimientos, su placer sensorial, y la necesidad de amar la vida y ser amado por ella.

En cuanto al papel del educador, estábamos seguras y aún seguimos estándolo de que respetar a cada niño en su etapa actual, le ayuda a que su grado de seguridad en sí mismo sea más elevado. Y nuestra tarea consistió y consiste en proporcionar las condiciones adecuadas para que ese proceso se realice sin aceleramientos indeseados y perniciosos.

Pensábamos en la seguridad afectiva; en la libertad de movimientos y la libertad en la elección de actividad. Queríamos un entorno adecuado para que todo eso se llevara a cabo así.

A veces pasa que aprendes de forma natural cosas que necesitas para la vida, por medio del ensayo y error, por un juego, por respuestas inesperadas del entorno, por intuiciones... y a partir de ahí te sientes poderoso, por que lo aprendido tiene significado interno y personal.





En estos casos también se puede aprender de forma espontánea y natural, sólo es necesario garantizar un proceso tranquilo y tener confianza en la madurez infantil e individual. Aprovechar las posibilidades que te brinda «el juego de la vida», y un adulto que permita al niño crear sus propios proyectos: Un adulto que le sepa mirar y esperar.



Después de tres cursos enteros lo hemos contado y muchos de los compañeros-educadores, lo han entendido, otros no han podido superar la obligatoria mirada hacia el interior que supone todo esto y otros han buscado futuros económicos más prometedores.

Nuestra nueva ciudad, Aranjuez, digiere lentamente la diferencia del «método» a través de bocados que preparamos como la exposición «mirar la vida».

Y así... como contaba, «la barandilla» que soporta el final y el principio de la escuela como «paréntesis» que contuviese una gran verdad que a cada uno toca descubrir, sirve para los educadores que aprenden y se van, para las familias que se enfadan por considerar que esto es demasiada libertad; o para las familias que lloran porque en el fondo de sus corazones comprenden que sus hijos están cuidados en un sitio especial pero que nos han de dejar, que esto se acaba.

La escuela es el crisol de todas las emociones. De todas. Hasta de las más contrapuestas.

Ahora tengo los pies sumergidos en la orilla de un oscuro mar de desconfianza, no por nada especial, tal vez por la valoración personal que hago del momento social que me toca vivir, pero sé que, como siempre, la vida seguirá su curso y me obligará a ocupar el sitio que me tenga reservado, o me colocará yo, quizá.

Y sea el que sea el sitio que ocupe, nunca dejaré de pensar que existe el niño en el que creo. ■

La formación personal del educador



Acompañar esta construcción de la persona del niño pequeño, de la niña pequeña, no es algo sencillo. Interpela a la propia historia del educador o educadora, a su propia experiencia con respecto a la construcción de su identidad, y sus procesos de separación e individuación.

Esto es algo que no puede ser «enseñado», ni «aprendido». Es algo que no afecta solamente al conocimiento cognitivo.

Una persona puede tener muy clara toda la teoría del apego y los procesos de separación e individuación, pero ello no supone que vaya a ser capaz de acompañar dichos procesos en las niñas y niños pequeños.

La capacidad de estar con ellas y ellos, de acompañarles en su proceso de crecimiento y maduración es algo unido a las estructuras afectivas y relacionales de la persona que educa. Es decir, a su propia historia en la primera infancia, y las vivencias que haya podido tener con ese entorno que le ha cuidado.

La persona educadora es ahora parte de ese «entorno cuidador», pero antes ha sido «cuidada por un entorno».

El niño pequeño, la niña pequeña, se está formando en dos construcciones básicas «YO SOY» y «YO SOY DISTINTO/DISTINTA A TI». En el primer año de vida, sobre todo, vive la necesidad de la presencia de un entorno estable y confiable. Desde ese primer año hasta los 3 años la estabilidad y confiabilidad del entorno sigue siendo necesaria, pero ya disponible a una dinámica de presencia-ausencia suficiente que posibilite la apertura, en seguridad, hacia la separación, la individuación y el camino a la autonomía.

Alvaro Bañarán

Si yo he tenido dificultades, por poner un ejemplo un poco simplificado, en mi propio proceso de separación, e incluso hoy todavía tengo cuestiones sin resolver en ese aspecto de mi vida, es difícil que pueda situarme de forma adecuada ante ese proceso vivido por las niñas y los niños.

Si yo no he sido sostenido adecuadamente, contenido, envuelto, asegurado en el comienzo de mi vida, por «un otro» disponible, acogedor, respetuoso, empático... es difícil que yo pueda contar con una base de seguridad y confianza en mí mismo y en el otro, y por lo tanto tendré dificultades a la hora de empatizar con los sentimientos, necesidades y vivencias de los niños y las niñas con quienes trabajo.

Y si esto no se puede aprender en los libros ni con la cabeza, ¿cómo podemos trabajar sobre algo tan importante en esta etapa de 0-3?

La propuesta de trabajo de estos aspectos se realiza a través de la Formación Personal: una forma de trabajo que propone a la persona realizar un recorrido de acercamiento a las propias sensaciones, percepciones y toma de conciencia de sí, basándose en trabajos de creación de situaciones vivenciales y vivenciadas, que van desde el trabajo sobre el propio cuerpo, hasta el encuentro con el espacio, los objetos y el otro/otros, a través del movimiento, la relajación, el juego y los diferentes niveles de simbolización: escribir, poner palabra a lo sentido, a lo vivido, dibujar, realizar creaciones plásticas... hasta la unión con aquellas conceptualizaciones que dan luz a lo vivido, y concretan el valor de esta formación para el ejercicio de una competencia profesional. No olvidemos que este trabajo no busca ser una terapia, sino un instrumento más para la adquisición de

las necesarias competencias para el ejercicio de la profesión de educador o educadora infantil (en el caso de nuestra formación, de educador o educadora en psicomotricidad).

A mi entender, en la formación de las educadoras y educadores del 0-3 (y también del 3-6) es necesaria la existencia de una formación en este sentido, pues si no se tiene una mínima conciencia de las propias capacidades y límites, de los placeres y displaceres en cuanto a su propia persona, difícilmente se podrá diferenciar qué es de las niñas y de los niños y qué es propio en el torbellino emocional y de vivencias de todo tipo (que tocan a lo más profundo del ser humano: la base de su existir, las raíces de su deseo, y todo lo relacionado con la separación y la autonomía) que surge en la relación con la primera infancia.

En la Práctica Psicomotriz Aucouturier utilizamos este nivel de formación junto con las Formaciones Teórica y Práctica, y hemos podido constatar que la visión y la comprensión de las niñas y los niños pequeños cambia absolutamente en las personas que viven la Formación Personal: se toma una conciencia enorme de la importancia de lo que aquellas y aquellos viven en estos primeros años de vida, al escuchar cómo resuenan estas cuestiones en la propia persona en las diferentes propuestas de trabajo que se realizan en dicha Formación, y se realiza una integración de los conceptos teóricos de una forma mucho más profunda y clara, accediendo así al sentido de la teoría y de la práctica con la niña y el niño. Pongo un ejemplo reciente:

En una sesión de Formación Personal, en un trabajo en el que las participantes y los participantes están en pequeños grupos de tres personas, con los ojos tapados (en un recinto similar a un gimnasio), realizan una propuesta de separación y encuentro. Una chica nos relata el miedo que le causaba vivir la experiencia de soledad, y cómo ese día vive la angustia de soledad, y descubre que la puede soportar, la percibe, y aunque siente dicha soledad, siente un cierto placer al ver que puede permanecer en ella y que no pasa nada grave. Posteriormente busca a su grupo, lo abraza con felicidad, y luego ya puede comenzar a jugar con gran placer el alejarse y acercarse, sin que le angustie excesivamente dicha situación de soledad.



Esta persona ha reconocido en sí misma las dificultades que tenía con respecto a esta cuestión de la separación que unía a una gran angustia de soledad: ello le ha permitido saber las emociones que se mueven en ella ante esta situación y ha podido comprender con claridad todo el proceso del apego y la separación y la necesidad de realizar un recorrido de aseguramiento que permita rebajar la angustia que ello provoca hasta que ésta sea soportable y uno pueda encontrar sus propios recursos ante ella: la chica remarca la importancia de haber podido vivir un proceso previo en el que se ha sentido en seguridad por el marco creado en la Formación, lo que le ha permitido llegar a ese momento en que ha podido reducir la angustia que le producía la vivencia de soledad, hasta poder comenzar a *jugarla*.

Jugar el encuentro y la separación: solo se puede jugar con aquello que uno ya tiene asegurado. Es el ejemplo de perder el equilibrio: las niñas y los niños pequeños, cuando ya conquistan la seguridad en el equilibrio vertical es cuando comienzan a jugar a caer, corren y caen al suelo con gran placer, ¡pueden jugar a perder el equilibrio porque ya están asegurados en dicho equilibrio! Asimismo, pueden jugar a alejarse, a «perder» al otro cuando ya tienen su presencia asegurada a través de los diferentes mecanismos de interiorización y simbolización de dicha presencia.

No es éste el lugar para explicar en profundidad en qué consiste este tipo de formación que llamamos Formación Personal, pero pienso que es suficiente recalcar la idea de que cuando trabajamos con las niñas y los niños de 0-3 estamos tocando las bases de su persona, y ello resuena en nuestras propias bases, influyendo, en gran manera, a la hora de relacionarnos con ellas y con ellos, y en nuestras capacidades para comprender y ajustar nuestra pedagogía a sus necesidades.

Se trata de contener al máximo el riesgo de proyectar en las niñas y niños nuestros propios miedos e inseguridades, tratando de *des-centrarnos* en el mayor nivel posible, para poder escuchar lo que realmente viene de cada niña y cada niño, y poder realizar un trabajo educativo y preventivo de calidad.

La Formación Personal es ese lugar en que poder centrarnos en nuestra propia persona, para poder así *des-centrarnos* luego con mayor facilidad.

Escucharnos para escucharles. ■



Ensalada de pasta

acciones y emociones

Objetivos

- Iniciar la toma de contacto con la actividad-espacio del taller.
- Acercar al niño/a a nuevas texturas y sus diferentes posibilidades.
- Favorecer el desarrollo del pensamiento lógico-matemático a través de la manipulación.

Desarrollo

Preparación:

Cocimos pasta de diferentes tamaños y colores.

Seleccionamos diferentes recipientes, utensilios y herramientas manipulables por las niñas y los niños.

Protegimos el suelo con papel continuo de color blanco.

Está nueva experiencia ayudará a niños y niñas a descubrir y disfrutar. Meter, sacar, deslizar, mezclar, invitar, compartir, medir, pesar, comprobar, probar, estrujar, esparcir, amontonar..., todas éstas y muchas más acciones podemos haber previsto o pensado al preparar esta propuesta.



Equipo educativo de la Escuela Infantil Tafalla Haur Eskola (0-3 años)

La propuesta:

Presentamos la pasta y los objetos sobre el suelo colocado de una forma atractiva y accesible.

Les anticipamos la situación explicándoles la propuesta.

Les animamos e invitamos a entrar en la propuesta con la única premisa de dejarles acercarse a esta con toda libertad.

El recuerdo:

Documentamos la sesión con fotos.

Exponemos una selección de fotografías en el panel de clase destinado a mostrar las actividades que realizamos.

Con las fotografías expuestas invitamos a los niños y niñas a enseñar a las familias donde están, qué hacen, dónde se reconocen, a quién reconocen, etc.

Por ello, cuando pensamos una propuesta, pensamos en las acciones, en los descubrimientos que les ayudaran a aprender sin olvidarnos de que irán adquiriendo conocimientos y respuestas mediante el movimiento, el lenguaje, el pensamiento y las emociones.

Emociones y sentimientos que nos transmitirán a las educadoras y a las familias, sin olvidarnos de las emociones y sentimientos que los propios niños y niñas, educadoras y familias experimentaremos antes, durante y después del momento: expectación, asombro, alegría, miedo, orgullo, inquietud, provocación, sentirse provocado, sensaciones nuevas... ■

¿Por qué hemos hecho una nave espacial recoge-basura?

Todo el grupo se implica en la realización del proyecto, exponiendo sus ideas en la asamblea, plasmándolas en bocetos que dibujan en sus libretas, poniéndose de acuerdo en cómo unir los diseños individuales en un esquema común, llevando a cabo con su equipo las fases de construcción de la nave para presentarlas después en la asamblea, en un proceso de ida y vuelta de los equipos a la asamblea en el que se van incorporando, eliminando o rectificando trabajos; hasta que todo el grupo decide que el prototipo de la nave ya está listo para ser presentado en sociedad.

Investigando el sistema solar, los niños y las niñas del grupo de las Palomas (de 5 a 6 años) descubren el gran problema que supone la presencia de tanta basura en el espacio, el riesgo de colisión para naves y satélites, y la posibilidad de que «el cielo se nos caiga encima». Su sensibilidad medioambiental les hace tomar como propio este problema y plantearse cómo se podría resolver. Deciden «inventar una idea»: diseñar el prototipo de una nave que limpie el espacio, con diferentes sistemas que permitan eliminar, reciclar o alejar la basura espacial.

ción de la nave y su viaje por el espacio, resolviendo de paso algo que nos había dejado muy preocupados: el rescate de la perra Laika.

Problemática medioambiental

El curso anterior este mismo grupo había incluido, entre los oficios que querían conocer, el de

Manuel Ángel Puentes

En el espacio común de la escuela aparecen la nave y un panel explicándola. A la vez reunimos a todos los grupos de 0 a 6 años para pasarles un vídeo contando un cuento inventado por el grupo de las Palomas que explica la construc-

astronauta. Acabando el curso, tras la lectura de las aventuras del ratón Ulises (libro editado por el Parque de las Ciencias de Granada sobre un ratón polizón en el primer viaje humano a la Luna), fuimos al Parque de las Ciencias, disfrutando de la actividad del planetario infantil y una sesión en el aula cosmológica con el astrónomo Víctor Costa, que nos resolvió bastantes de las dudas sobre qué hacen, cómo se preparan, los retos a los que se enfrentan, y las dificultades que no se han podido resolver aún (entre ellas la muy importante de la alimentación: pensar en comer sólo comida triturada, echó para atrás alguna vocación espacial, aunque no descartaron trabajar como astrónomos desde la Tierra). Los vídeos protagonizados por Pedro Duque, que nos iba poniendo la monitora María Jesús, complementaban el interesante diálogo que se abrió entre el astrónomo y el grupo.

Este curso lo iniciamos recordando aquella visita, el problema de las distancias para llegar a los planetas más lejanos, e incluso los límites a los que pueden llegar los vuelos tripulados. Tan enfrascados estábamos, tanta información llegaba de las familias, que hasta los nombres con los que simbolizamos a los equipos, con que organizamos al grupo para llevar a cabo actividades de pequeño grupo, eran relativos a la astronomía.

Un sistema solar a escala (construido en un proyecto común entre todos los equipos) pendía sobre nuestras cabezas en el espacio propio del grupo (desde un Mercurio del tamaño de una pelota de ping-pong a un sol de dos metros y medio) y a una familia se le ocurrió traernos un «satélite» hecho con rulos del pelo y pajitas de refrescos para colocarlo en nuestro cielo particular. Como uno de los oficios que habíamos conocido el curso anterior había sido el de basurero, y habíamos recibido una charla sobre reciclaje, acogimos esa idea, y la devolvimos a las familias para que nos trajeran de las casas «satélites» hechos con material de desecho. Menos mal que no somos competitivos, pues hubiera sido difícil elegir a cuál dar el premio.

Tan enfrascados estábamos que obtuvimos del Parque de las Ciencias el disfrute en el planetario «de mayores» del programa de nuestro amigo Ulises y una visita al jardín astronómico adaptada por María Jesús a nuestro grupo.

Entre la información que llega de las casas empiezan a aparecer noticias relativas a los cincuenta años de los primeros satélites espaciales y poco después el del lanzamiento de la perrita Laika.

Descubrir que no estaba previsto que volviera a la Tierra, nos suscitó un reflexivo debate, amenizado por la canción del grupo «Mecano». Ponerse en lugar de Laika pasó del orgullo de ser la primera astronauta o de convertirse en estrella, a la pena y la indignación, siendo interesante ver las soluciones que daban para el experimento: desde personas que se quisieran morir hasta animales que consideran perniciosos.

Un impactante fotomontaje del periódico «Público» sobre la basura espacial, nos refrescó algunos de los problemas pendientes de resolver que nos había contado Víctor, y empezamos a debatir sobre qué se podría hacer para quitar esa basura espacial, ya que era un riesgo no sólo para las naves que pudieran chocar con tanto obstáculo, sino que podían acabar cayendo encima de la Tierra y romper algo o dañar a alguien. En este problema vinieron a unirse dos oficios ya estudiados: el de basurero y el de astronauta. Y, sobre todo, hicimos nuestra una problemática que la humanidad no ha sido aún capaz de resolver. Nos poníamos en situación de inventar algo útil, que todavía no existe, y que viene a plantear soluciones a un problema real.

Las ideas fueron agrupándose en torno a dos ejes: recoger la basura o desplazarla.

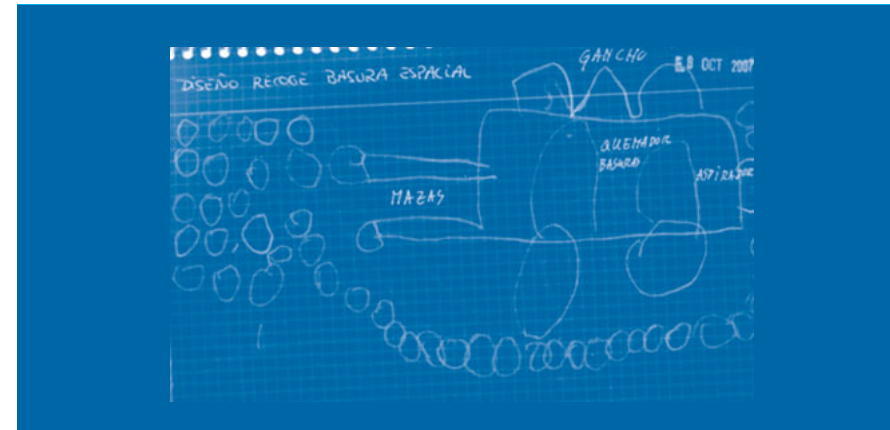
En el primer supuesto se inventan

una serie de artilugios (red, grúa, aspirador, manos artificiales, pala...) que introduzcan la basura espacial en una nave para hacer con ella cuatro cosas diferentes:

- quemarla para transformarla en energía que mueva a la propia nave,
- reciclarla dentro de la nave para reconvertirla en satélites útiles,
- traerla a la Tierra para su tratamiento,
- llevarla a otro planeta y convertirlo en vertedero.

En la segunda opción se recurre a mazas, ventiladores o bombas que impactan contra la basura espacial con dos efectos distintos:

- alejarla hacia zonas del espacio donde no estorbe al tráfico ni peligren nuestras cabezas,
- provocar su caída a la Tierra desintegrándola para que se transforme en meteoritos o estrellas fugaces.



Para ser coherentes con el propósito medioambiental que alumbraba nuestro proyecto, recurrimos al material de desecho para construir nuestro prototipo. Los equipos pensaban en las partes que querían construir y buscaban en el almacén los restos de aparatos, materiales, juguetes... que ya no servían y que guardáramos «por si acaso». También de las casas nos llegaron algunos materiales que podrían sernos útiles y que a las familias que los traían ya no les servían. En las asambleas diarias poníamos en común los pasos que se iban dando, complementando, modificando o incluso suprimiendo lo que se iba haciendo, en un proceso colectivo de construcción que da la oportunidad a cada niña y cada niño de seguir el tema al nivel que pueda, de maneras diferentes.

Se ofrece así una educación individualizada y personalizada, lo que es una forma de tratar de equilibrar la formación general con el dominio de competencias específicas, y fomentar el uso de diferentes recursos materiales y diversas fuentes de recogida de datos y obtención de información, no sólo del ámbito escolar, y mantener la actividad en un nivel reflexivo, lo que supone que los valores y las opiniones de cada miembro del grupo deben ser atendidas, discutidas y criticadas.

La nave fue ocupando su lugar en el grupo en un largo proceso en el que cada equipo intervino al menos en tres sesiones, hasta que decidieron que estaba acabada. Los problemas técnicos que iban surgiendo se resolvían dentro del equipo o se llevaban a la asamblea donde los demás daban sus ideas hasta encargar al siguiente equipo la continuación del trabajo.

Hasta que llegó un debate que nos empezó a sobrepasar:

Manu: Pero, ¿cómo podemos echarlo a volar?

Claudia: No puede volar porque no es de verdad.

Martina: Yo no sé cómo va a ser de verdad.

Candelilla: ¿Cómo va a volar si tiene las alas de cartón?

Candela: No va a volar porque no está hecha de verdad las alas y está hecha con cosas que no se puede llevar para volar.

Xavi: No puede volar porque si no tiene fuego de verdad no puede volar.

Julia: Estamos haciendo una nave de mentira.

Claudia: Para inventar una idea.

Fue el momento de introducir el concepto de prototipo, ilustrado con ejemplos gráficos del mundo de los automóviles, de forma que la siguiente vez que alguien duda sobre su funcionamiento ya no cabe el debate:

Manuel: ¿Y cómo van a salir las bombas?

Claudia: Es una idea.

Pablo y Xavi: ¡Es un prototipo!

Fede: Nos estamos inventando la nave espacial y ya está.

Así que, una vez hecha la nave había que darla a conocer, para que pudiera ser recogida la idea. Cómo hacerlo fue un nuevo motivo de reflexión:

Fede: Yo creo que está quedando muy *chula*.

Martina: Cada vez se está quedando más

bonita.

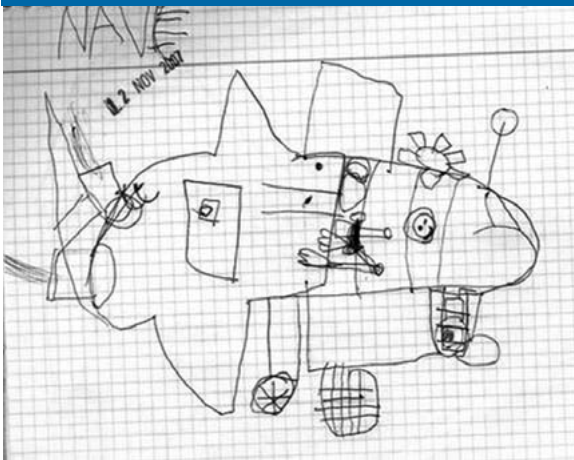
Damián: ¿Por qué no hacemos una foto?

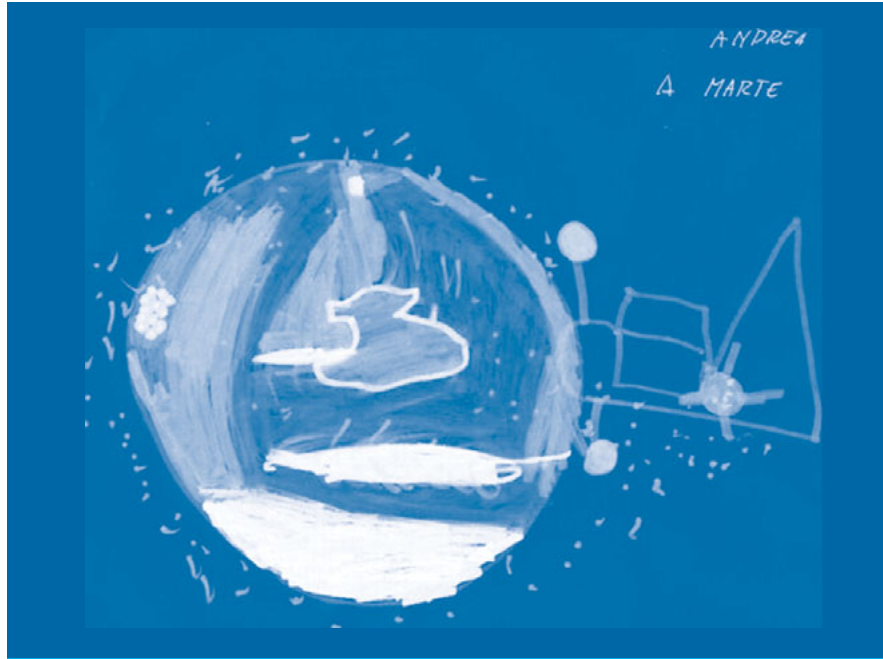
Mariano: Cuando se termine contamos la historia de la nave y se lo contamos cómo la hemos hecho a los padres.

Damián: Cuando mi padre viene al cole a traerme o a recogerme, ve la nave y le gusta mucho y dice que es muy chula.

Por lo tanto, en la asamblea inventamos uno de nuestros cuentos colectivos en el que intervinieron varios de los personajes que habíamos conocido a lo largo del proceso (el ratón Ulises, por supuesto; pero también El Principito y su autor, la perra Laika y el Ícaro de Matisse) donde lecturas, audiciones musicales, y propuestas desde el mundo de la pintura, tenían en común el mundo del cosmos. El cuento, debidamente ilustrado con sus autores y con sus propias voces se convirtió en un vídeo que presentamos al conjunto de la escuela a la vez que la nave con un panel explicativo de la utilidad de cada artilugio. La transmisión del cuento por medios electrónicos a las familias del grupo fue la forma de hacerles llegar la documentación del proyecto, complementada con nuestra valoración de la participación de su hijo en el proyecto en el informe trimestral que les entregamos.

Pero no queríamos que la nave se quedara dentro de las paredes de la escuela, así que optamos por ofrecerla al Parque de las Ciencias como agradecimiento por todo lo que nos había aportado, y a la vez, coincidiendo con el final de nuestro proyecto, la mandamos a un concurso de una revista de divulgación científica que casualmente descubrió una de las madres del grupo.





El resultado del concurso, dejando nuestra nave fuera, nos llegó un tiempo después y nos sirvió para superar un primer desencanto:

Candela: No han puesto la nuestra y me parece mal.

Manu: Porque nos hemos esforzado mucho en hacerla y al final no la han puesto.

Mariano: A lo mejor han dicho que la nuestra es muy chula y la aprovecharán para otro día.

Julia: Hemos hecho la nave para darle una idea a los que hacen cosas de naves.

Manu: La habíamos hecho para mandarla al Parque de las Ciencias.

Pablo: Para un museo y que la vea la gente, y si no la quieren nos la quedamos en la clase.

están más graciosas.

Diego: Porque será que esas son más grandes.

Carlos: Porque tienen menos colores.

Lucía: Porque esas pesan menos y la nuestra pesa más.

Ángel: Porque la nuestra tiene más cosas y se pueden caer.

Damián: Cuando la nave va volando, las cosas que tiene se le pueden caer.

Fede: Porque esas son más chulas todavía.

De manera que ahora nuestros «rivales» forman también parte de la documentación espacial que manejamos en el grupo y se debaten entre si les gusta más una en forma de biberón u otra en forma de botella de cava.

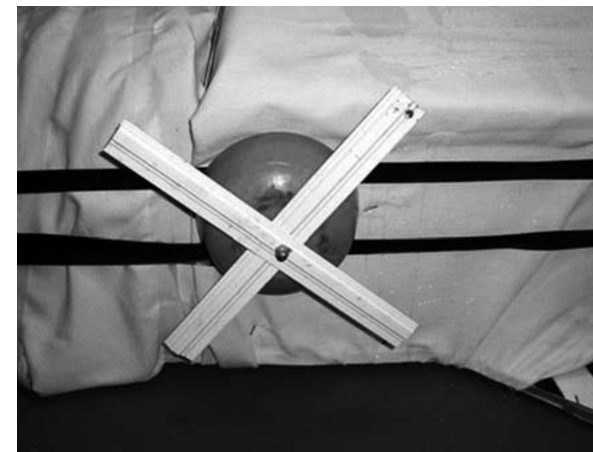
La situación emocional que se produjo en el grupo nos sugirió la idea de intentar ponerlos en el lugar del comité que había elegido las otras naves. Curiosamente todos encontraron motivos objetivos para elegir esas otras naves:

Otto: Porque la nuestra tiene muchos plásticos.

Pablo: Porque en esas había cabina.

Claudia: Porque esas

Que las familias del grupo montaran una chirigota sideral para el carnaval, fue una prueba de la potencia que este proyecto ha tenido en la vida del grupo. ■



¿Tapar el espejo?

Sucedió de forma casual, en un momento en que, observando, descubrí que, en una clase de Infantil, el espejo del aula se encontraba «oculto» tras un armario. Esta imagen hizo que, una serie de cuestiones surgieran en mi.

Uno de los momentos trascendentes que experimenta un niño, una niña, es, el encuentro ante el espejo; entonces, ¿por qué ese espejo no tenía un lugar propio?, ¿será que para algunas maestras el espejo no tiene tanta importancia en la constitución y desarrollo de los pequeños?, ¿será que, de momento, hasta que encuentre su utilidad, ése sea su lugar?, ¿qué sería un espacio propio del grupo sin el espejo grande de la pared?, ¿quién decidió que el espejo era uno de los elementos importantes para trabajar con los niños y niñas?, ¿por qué hay maestras y maestros que en vez de dejarlo para ver, verse, conocer, conocerse, lo utilizan como pared o corchera colocando encima los trabajos de los pequeños?...

Después de éstas y otras preguntas, sigo afirmando que el espejo es fundamental. El niño y la niña se acercan a él, como un imán, de muchas formas y maneras:

La maestra de Educación Infantil de la Escuela Pública Los Sauces-Sahats, en Barañáin, Navarra nos relata la experiencia de cómo el espejo grande, colocado en una de las paredes de la estancia de Infantil, se convirtió en el protagonista, recibió, por un instante, la mirada atenta del grupo y desencadenó todo un alud de posibilidades.

Rosa Álvarez

- Los hay que se miran de frente porque quieren encontrarse, verse, saludarse, sonreírse, incluso, jugar a desaparecer detrás de un disfraz.
- Algunos entran por un lateral. Se miran sólo asomando su cara, como si se asomaran a una ventana, para ver qué hay al otro lado de ella, y, al mirar, se encuentran que al otro lado están ellos.
- Los hay que se mueven por la estancia, entonces, miran el espejo, y, vuelven la mirada para ver que lo que hay dentro del espejo también está fuera, objetos y sujetos dentro y fuera de la realidad.
- Otros, se pasan largos ratos recorriéndose con su mirada; se toman a sí mismos, sus manos, sus piernas, los gestos de su cara, su pelo, su vestido, y van encontrando un sujeto entero, un todo, diferente a la experiencia que tiene ellos de sí, un ser fragmentado.
- Hay otros que, mostrándose a ellos mismos sus trabajos delante del espejo, parece que buscaran su propia aceptación, o simplemente verlo desde otro ángulo, otra perspectiva, o las dos cosas.
- Es interesante también, seguir la pista de los que apoyan la palma de la mano en el espejo, y, pegando la cara en él, van despegando poquito a poco la mano, haciendo simetrías, y así con todo el cuerpo. Sería interesante tener no sólo un espejo en vertical pegado a la pared, sino varios, como biombos para que pudieran ver por delante y detrás, por un lateral, desde arriba y desde abajo, y así, realizar diferentes juegos de simetría con todo el cuerpo.

- Hay niños y niñas que experimentan en el periodo de adaptación un gran desconsuelo. Buscan su lugar, y, en ese ir y venir por la estancia, se encuentran casualmente con ellos mismos delante del espejo. Se ven llorar, llegando a tener esa escena un efecto positivo de consuelo, o de rechazo, pues parece que, al verse, toman más conciencia de su presencia allí, en un lugar desconocido que aún no les contiene del todo, que no les es familiar...

En fin, el espejo siempre ha suscitado interrogantes. El psicoanalista francés Jacques Lacan, aportó interesantes planteamientos en torno al «Estadio del espejo» en las primeras edades, entre los 6 y los 18 meses de edad, donde, el bebé, en manos de su madre o de un adulto que le dice «ése del espejo eres tú», reacciona con alborozo al contemplar su imagen en él. Esta estampa es muy cotidiana y habitual, es de gran importancia para el bebé pues, de momento, se percibe fragmentado. Aún no logra dirigir, coordinar, ni reconocer del todo sus miembros. A través de la mirada delante del espejo, reconoce su cuerpo como un «todo entero», lo que será, un ser reconocido, amado, controlado por el mismo para crecer.

Es muy interesante y emocionante, como adulta, descubrir a los pequeños emocionarse de diferente manera cuando van y vienen al espejo para verse, reconocerse, sorprenderse de ellos mismos al transformar su imagen con un disfraz, una tela, o con pintura en la cara, pasarse ratos delante, sentados en el suelo solo mirándose, sin hablar, sin hacer nada más que mirarse y pensar (¿qué se dirán...?).

No nos conocemos sólo a través de la mirada en el espejo. Otra fuente de conocimiento de uno, lo tenemos frente a otro que hace de espejo, que nos devuelve una mirada desde fuera, mirada que nos hace pensar, cambiar, o distanciarnos. Ya lo decían Sócrates o Séneca recomendando el uso del espejo como ejercicio para mejorar el conocimiento de nosotros mismos. Recurriendo a la tradición oral, encontramos una frase interesante:

«...espejo, espejito mágico quién es la más guapa de este Reino», pronunciada por el sujeto. En la vida cotidiana también nos preguntamos delante del espejo y, nos contestamos, o no; nos quedamos en silencio, viéndonos o mirándonos; a veces nos sorprendemos no reconociéndonos del todo, constatando que la vida pasa. El espejo refleja la verdad, nuestra cara es el espejo del alma, o eso dicen.





Volviendo al espacio propio del grupo. Las posibilidades de trabajo con el espejo son muy variadas:

- Invitamos a los niños y niñas a mirarse delante del espejo para dibujarse en el papel, dejando la huella de lo que perciben, de lo que sienten cuando se ven, se miran, se observan. En ese momento, nos damos cuenta de que no es tan fácil saber reflejar con líneas nuestra identidad, pero que, poco a poco se puede ir delimitando aquello que se percibe.
- Otra sesión de trabajo interesante se da cuando invitamos a los pequeños a que elijan con quién sentarse para dibujar uno a otro de su misma edad. Generalmente surge el descontento al ver las producciones, pues no se reconocen en el trabajo de su compañero, y necesitan volver la mirada al espejo para asentar la idea que ellos tenían de su propia imagen, que nunca será la reflejada en el papel.
- Las fotografías de los rostros de los niños y las niñas son una de las mejores herramientas para el trabajo de la identidad, pues ahí está claro quién es quién y quién se parece o no a quién y por qué.

El espejo también es un soporte para replantear situaciones habituales. En una ocasión, coloqué en el suelo, delante del espejo de la pared, otro espejo y, así, provoqué en los pequeños una mirada nueva.

Entrando en la estancia, les invité a descalzarse, y, delante de los espejos, se fueron sumergiendo en un sinfín de experiencias: los hubo que se sujetaban a un mueble cercano o a un compañero, porque pensaban que se iban a caer dentro del espejo del suelo nada más pisarlo; otros entraban sin dificultad e iban recorriendo con la mirada todo lo que sucedía a su alrededor; algunos se agachaban mirándose fijamente al espejo del suelo y, luego, al que tenían delante, con una mano en cada espejo; otros no pasaban del marco del espejo, se quedaban de pie, sin entrar en el «suelo/espejo», resolviendo sus dudas, sus inquietudes, sus interrogantes, etc. Cada uno tiene su ritmo y resuelve a su manera.

Cada vez que planteo esta propuesta, me lleva a mantener una posición nueva ante el niño que se va descubriendo en el mundo que le rodea desde diferentes perspectivas, como la vida misma.

Para finalizar, concluyo diciendo que el espejo, presente en el espacio propio del grupo de infantil, en un lugar adecuado, genera curiosidad y ayuda a ratificar pensamientos sobre la identidad. El ser que mira es invitado a entrar, a moverse entre la fantasía y la realidad. El espejo devuelve la mirada a quien se pone delante llorando, sonriendo, sufriendo, o preguntándose si, ése que está ahí, es quien siente ser o el proyecto de lo que llegará a ser. ■

Igualdad de género

¿Con qué Educación Infantil?

Tampoco pudimos escucharlo con tranquilidad cuando el desarrollo de la LOE en 0-3, a diferencia de otras etapas, ha sido negociado con sigilo con las CC.AA.... dado que ya anteriormente éstas habían presionado para realzar el carácter asistencial del ciclo y obtener una independencia casi absoluta en su actuación, como narraba el Sr. Pérez

Tezanos (PRC) en el parlamento cántabro:

«... hay una demanda unánime, por parte de las Comunidades Autónomas, de la necesidad de replantear este ciclo desde un prisma de orientación educativo-asistencial. Pero planteando al mismo tiempo la facultad de las Comunidades Autónomas para establecer su modelo de atención infantil.» (DSPCA núm. 119-A.2, 18 de diciembre de 2002: 15; subrayado nuestro)

El anterior titular del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (MTAS) informó el pasado 19 de octubre de 2007 de que, dentro de los planes de igualdad de género, se iba a promover la formación de mujeres paradas mayores de 45 años y su inserción laboral dentro del plan de Extensión de la Educación Infantil. Escenas así nos trajeron desconcierto y estupor a muchas escuelas infantiles, al verlo anunciado por un ministro sin competencia en educación, y que habitualmente se refiere al primer ciclo como una "asistencia" (El País 18.03.07). Recuerda momentos que creíamos superados, cuando el MTAS promovía las llamadas Guarderías Laborales sin establecer de forma efectiva condiciones, control, u orientaciones de ninguna clase.

MTAS (MTAS, 2003). En estudios internacionales comparativos, la reforma española para menores de 3 años se identifica ya como ejemplo de oscilaciones, ambigüedad y dudas, con un progresivo cambio de énfasis desde lo educativo hacia lo asistencial (KORINTUS y MOSS, 2004). El silencio del MEC mientras todo esto ocurre hace que la incertidumbre sea inevitable.

Alejandro Arrillaga

En consecuencia, muchas eludieron aplicar la LOGSE, mantuvieron la ordenación anterior en departamentos de servicios sociales o de trabajo, u obviaron su mejora formativa. La LOCE vino a bendecir estas prácticas, y más aún el *IV Plan de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres* (2003), que devolvía la responsabilidad del 0-3 al

Para entender realmente el porqué de este laberinto, es necesario advertir la influencia clave que juegan las políticas europeas. Como el propio gobierno español explicaba en el *Plan Integral de Apoyo a la Familia 2001-2004*, «la extensión de los servicios de atención a la primera infancia debe enmarcarse también en el desarrollo de las directrices y recomendaciones para el empleo de la Unión Europea» (MTAS, 2001, § III.3).

El marco europeo

La UE parte de la necesidad de encontrar nuevos empleos para grupos, como las mujeres, con escaso acceso al mercado laboral. Para ello confía en los «Nuevos Yacimientos de Empleo», uno de los cuales lo forman los servicios para la primera infancia (GAMALLO, 2005). Se espera que si las funciones tradicionalmente femeninas de cuidado de personas pasan a cubrirse mediante profesionales externos a la familia, al ser una atención a menudo individual, el número de empleos que pueda



generarse sea muy alto (FLAQUER, 2004). Esta estrategia se fue concretando desde 1997 a lo largo de diversas cumbres y reuniones, hasta fijar que en el año 2010 la cobertura de los servicios deba alcanzar al menos al 90% de la población de 3 a 6 años, y al 33% de la menor de 3 años (2003/578/CE).

Se acordó igualmente evaluar la acción de los estados miembro a partir de 1998 (COLINA, 2003), y desde la primera de estas evaluaciones (2000/164/CEE), la actuación del gobierno español fue considerada claramente insuficiente en cuanto a la tasa de empleo femenino y de servicios de atención a la infancia. Las evaluaciones sucesivas, hasta la fecha, han insistido sistemáticamente en los mismos puntos. En 2010, el incumplimiento de los objetivos podría dar lugar a sanciones.

Estos objetivos europeos ya se recogieron en el «Plan Integral de Infancia y Adolescencia 2006-2009», aprobado en 2006. Por ello es llamativo que en la última campaña de las elecciones municipales se debatiera sobre una

recomendación europea del 20% de cobertura. Tal recomendación es sencillamente inexistente: fue una propuesta del informe elaborado por la Red de Trabajo Europea sobre Servicios de Atención a la Infancia (MOSS, 2004a). Pese a su extraordinaria amplitud, rigor y profundidad, sus sugerencias nunca se traspusieron a normas concretas, sino a meras invi-

taciones genéricas que no establecían coberturas mínimas (92/241/CEE). Con unos resultados que, seis años después, la propia Comisión valoraba así: «En la mayoría de los Estados miembros, la evaluación de la calidad de la oferta de servicios es limitada y apenas va más allá de la formulación de normas mínimas para las infraestructuras». (C(98)237 final)

En contraposición, existe abundante evidencia de que no todos los enfoques en atención a la infancia aportan iguales beneficios a los niños y niñas. El contraste de diversas investigaciones en EE.UU. pone de manifiesto que se obtienen mejores resultados en los Estados que tienen una ordenación legal de estos servicios (HONIG, 2003). Análogamente, una meticolosa revisión coordinada por Helen Penn concluye que, en términos generales, el efecto de los servicios que integran un enfoque educativo es beneficioso para las criaturas, y que, en esas condiciones, también la incorporación temprana es ventajosa (PENN, 2004). Por el contrario, la atención de baja calidad

puede ser perjudicial, incluso en menores de 1 año (NICDH, 1997).

Este es pues el marco en el que debe entenderse el anuncio del Sr. Caldera: El primer ciclo de educación infantil se está desarrollando como instrumento de las políticas europeas de empleo, respecto de las que el estado español ha recibido sistemáticamente evaluaciones negativas, y ocurre mientras que la UE ha optado por evitar la regulación del sector, ignorando ampliamente las aportaciones de especialistas, y los resultados que ella misma constata.

La formación del personal

El citado informe de la Red Europea ya había insistido en la formación, sugiriendo porcentajes de personal con formación terciaria (universitaria o no) de 3 años, apuntando conocimientos y competencias necesarias, etc. Sin embargo la UE también en éste aspecto eludió las concreciones y se conformó con pedir que se hiciera: «todo lo posible para que la formación, tanto inicial como continua [...], esté a la altura de la importancia y del valor social y educativo de su trabajo». (92/241/CEE, art.3.3)

En la revisión posterior de los resultados, la propia Comisión no podía ser más pesimista: «A pesar del número de empleos cada vez mayor que genera el sector, los esfuerzos tendientes a reevaluar la importancia de los trabajadores empleados en los servicios de cuidado de niños y a garantizar una oferta de formación adecuada han seguido siendo modestos». (C(98)237 final). Pese a ello, la UE sigue sin adoptar ningún criterio común.

La preparación de quienes trabajan con la primera infancia tiene una importancia mayor de la que refleja la postura europea. Por un lado, los sistemas educativos con un currículo abierto, como el español, necesitan profesionales con elevada formación inicial y constante reciclaje (BENNETT, 2000), capaces de llevar a cabo de manera efectiva la concreción curricular en su labor cotidiana, algo que «requiere un conocimiento avanzado de psicología infantil y una sólida formación pedagógica» (BENNETT, 2004:2). La formación reducida, en cambio, responde a sistemas centralizados, que contemplan al personal como «técnicos y técnicas que solamente requieren las competencias necesarias para aplicar procesos predefinidos» (MOSS, 2004b:2). Así, la mejora formativa que fijó la LOGSE viene exigida por la estructura curricular adoptada, cuya validez puede verse comprometida al recurrir en exceso a perfiles técnicos.

Por otra parte, existe una sólida base científica para afirmar que la calidad de las interacciones cotidianas es el factor más significativo en el desarrollo antes de los 3 años (SHONKOFF y PHILLIPS, 2000; CMK, 2004), y que dicha relación depende de la formación del personal, en mayor medida que sus años de experiencia o el tamaño de los grupos (HONIG, 2003). Aunque otros estudios encuentran resultados imprecisos, las investigaciones que manejan clasificaciones de formación bien definidas obtienen resultados consistentes (NICHD, 2000). En consecuencia, actualmente en EE.UU., con una situación de escasa formación del personal y ausencia de regulación federal, grupos de reconocidos expertos abogan por la formación universitaria para la profesión (ZERO TO THREE, 2005).



Este convencimiento se está extendiendo en ámbitos ajenos a la infancia. Así, la confrontación de experiencias de diversos países desarrollada por el Grupo de Expertos en Género, Inclusión Social y Empleo de la UE concluye que:

Al extender los servicios de atención a la infancia es primordial atender no sólo la demanda de los padres y madres, sino también incorporar personal de buena calidad. Asumir que la naturaleza de la profesión consiste en que sea mal pagada y poco formada está causando problemas graves en algunos países.(GEGISE, 2006:110)

En nuestro medio, la LOGSE supuso un claro impulso de mejora de la formación, pero se vio seriamente limitada por la moratoria de sus mínimos. Así, se siguió contratando personal sin la titulación requerida, lo que más tarde fue legalizado por la LOCE al sustituir la mención a los Técnicos y Técnicas Superiores por «otro personal». El análisis de la «habilitación para profesionales de primer ciclo» ofrecida por servicios de empleo pone en evidencia estos procesos. Este programa fue previsto para elevar la formación y dar un título válido a personas contratadas antes de la LOGSE, evitando que su implantación les obligara a abandonar su trabajo; por ello, su duración es de 500 horas frente a las 2000 del título en la enseñanza reglada, reconociendo así un valor formativo a su trayectoria.

Un estudio de la Fundación Tripartita (FT, 2003) recoge que en 2002 el 41'03% de quienes realizaron esta formación ocupacional era menor de 25 años, y el 62'6% no había tenido



empleo anterior. Se detecta, pues, que se aceptó a personas que por su edad tuvieron que ser contratadas sin titulación con la LOGSE ya en vigor, o en 6 de cada 10 casos para personas sin empleo. Es decir, que fue usada como preparación inicial y, de este modo, aprovechada deslealmente para burlar la mejora formativa del sector.

Además, en los últimos años, estamos asistiendo a una proliferación de cursos de formación ocupacional bajo el epígrafe de «cuidador/a infantil». Estos cursos, aunque se justifican para personas que deseen trabajar como «canguros» o cuidadores/as a domicilio, incluyen en su temario bloques sobre educación infantil... y ello con duraciones que oscilan entre 150 y 500

horas, según los lugares. Simultáneamente, en varias Comunidades podemos observar que la denominación de algunos puestos de trabajo ha pasado a ser «cuidador/a infantil», y la titulación requerida es indistintamente Técnico Superior, Técnico Especialista, la Habilitación oficial o la formación ocupacional.

Del mismo modo, la Comunidad de Madrid, puso en marcha el programa AMPLIA, en el cual da una formación de 150 horas a mujeres desempleadas, con un certificado de «Auxiliar de Educación y Ocio»¹. Realizan además 80 horas de prácticas en centros educativos mediante acuerdos con ayuntamientos, y, por ejemplo, se han usado para prorrogar el horario ampliado de algunas Escuelas Infantiles desde las 17:30 hasta las 19 horas, en un escenario completamente diferente del resto de la jornada. Ni este curso ni el anterior tienen el amparo de una cualificación profesional ni de un certificado de profesionalidad.

Quizá por ello, se ha llegado a proponer rebajar la cualificación del Ciclo Superior de Educación Infantil. Durante el curso 2004-2005 se revisó esta formación en el Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL), órgano de contacto entre los Ministerios de Educación y del de Trabajo. El procedimiento establece que un equipo de expertos elabore un borrador que posteriormente debe ser revisado por otras personas y entidades especializadas, en un proceso conocido como «Contraste Externo». Invitada a participar, la Consejería de Trabajo de la Comunidad de Madrid propuso que la cualificación fuera rebajada al nivel de Ciclo Medio (antigua FP1

o nivel 2). Obviamente, esta propuesta se desestimó, y fue aprobada en el Consejo de Ministros del pasado 19 de octubre de 2007 con el nivel tradicional de Técnico Superior².

Si la preparación de los y las profesionales descendiera, se alteraría profundamente la dinámica del equipo educativo. La maestra o maestro dejaría así de ser quien realiza directamente la intervención para pasar a supervisar el trabajo de otras personas (ALONSO, 2006), y perdería la posibilidad de compartir el trabajo en un equipo de iguales. La autonomía profesional y el trabajo en equipo se desdibujan, apuntando hacia una jerarquización completamente ajena al sistema educativo.

En definitiva, se hace necesario constatar y reconocer el esfuerzo del MEC y algunas administraciones educativas autonómicas por elevar la formación del personal en el ciclo 0-3. Sin embargo, cuando dicha formación se desarrolla desde los servicios de empleo, se deben señalar elementos que apuntan en sentido contrario, evidenciando concebir la profesión como nuevo yacimiento para el empleo de baja cualificación.

Un debate lamentable

La vaguedad de la LOE en este apartado, al mantener la referencia a «otros profesionales», y no adoptar un mínimo común de titulación para el estado (ALONSO, 2006), hace temer el refuerzo de esta tendencia. Y ello porque la administración local, que al parecer va a recibir la responsabilidad mayor en el desarrollo de estos servicios, en el debate de la última reforma educativa expresaba que:



Estamos de acuerdo con la finalidad educativa de los dos ciclos de la educación infantil y con que esté a cargo de personal suficientemente cualificado. Pero hay que distinguir muy claramente las necesidades de los niños y niñas en el primer ciclo (de 0 a 3 años) y en el segundo (de 4 a 6 años). La especialización requerida será también diferente, así como el número de niños recomendable por grupo en cada uno de los dos ciclos (FEMP, 2005:4)

Pese a la cuidada ambigüedad de las expresiones elegidas, y el recurso a mencionar unas necesidades que no se analizan o justifican, es evidente que donde dice «diferentes» debemos entender «menores». Se bendice así, en cada uno de esos elementos «la «situación de desventaja» que desde hace años existe del primer

ciclo respecto al segundo» (GÚTIEZ, 1995). En cualquier caso, en otros foros esta línea de pensamiento se ha expuesto con más claridad, como aclaraba en el debate de la LOE en el Senado el Sr. Mur (PAR):

Pretendemos que la Educación Infantil de cero a seis años, además de ser considerada etapa educativa, se considere también asistencial [...] La finalidad está en poder prestarla sin los requisitos formales que se requieren cuando se trata de una etapa plenamente educativa. (MUR, 2006:4664) (Subrayado nuestro)

Por más que la postura sea criticable, es de agradecer que se exprese con esa claridad. Finalmente, pues, se trata de poder prestar el servicio con requisitos menos exigentes, que significan especialmente costes de personal menores. Aquí se pone en evidencia el verdadero tema del debate: en palabras de Peter Moss, «¿quién pagará el costo de una fuerza laboral adecuadamente cualificada?» (MOSS, 2004b:2). Y ésto, el costo de una educación infantil de calidad, que constituye el problema central de su extensión, ha permanecido oculto.

No sería justo ignorar que fue insinuado por la administración local en el debate de la LOE, al apuntar: «Una vez revisado el marco competencial y financiero...» (FEMP, 2005:4). Así, parece señalar el carácter limitado de una financiación a través del Plan Concertado de Servicios Sociales, frente a hacerlo, por ejemplo, con un módulo-aula en las partidas presupuestarias de educación, que debiera ser debatido como tal en los parlamentos, como lo es el de la enseñanza concertada.

El gasto que realiza el estado español destaca por su escasez. Expresado en porcentajes de PIB, en el año 2003 el gasto público en 0-6 era del 0'5% mientras en la OCDE alcanzaba un promedio de 0'7%. Específicamente en 0-3, era menos del 0'1%, muy lejos del 1'2% de Islandia o el 1% de Dinamarca y Noruega (OCDE, 2007). En un país que se proclama la octava potencia económica mundial, y cuyo PIB supera al de estos países ¿es éste todo el esfuerzo que puede hacerse?

Con mayor motivo cuando no se trata sólo de un gasto. En los últimos años ha surgido un enfoque que señala que quienes en su primera infancia pasan por programas educativos, cuando son personas adultas generan a su vez más riqueza, demandan menos servicios, y originan un gasto público menor (OCDE, 2006). Así «el beneficio económico a largo plazo es mayor que la inversión inicial» (PENN et al., 2006:24). Se ha llegado incluso a calcular ese beneficio: el premio Nóbel de economía James J. Heckman lideró un conocido estudio que estima, para cada dólar invertido, un valor de retorno que varía entre 3'78 y 17'07 dólares, según los programas. (HECKMAN et al., 2006). El debate, entonces, no debiera centrarse sólo en cuánto podemos gastar, sino también en cuánto provecho deseamos obtener. Es evidente que el punto de vista económico es esencialmente limitado para dar cuenta del valor social de la educación infantil (DAHLBERG et al., 2005). No obstante, también es cierto que, en el contexto del debate de la financiación, este enfoque supone una traducción viable, y facilita concebir, como

reclama Peter Moss, la educación infantil como bien público universal, en vez de producto de pago –aun subvencionado– para familias que trabajan (MOSS, 2007).

El debate riguroso se ha sustituido aquí por una polémica superficial y lamentable. Se finge discutir sobre las necesidades de los niños y niñas, la preparación del personal, si los horarios deben tener algún límite, el tamaño de los grupos... (MAJÓ, 2003; ALONSO, 2006). Pero en vez de investigaciones o datos, se manejan vagos principios generales, como la conciliación de la vida personal y laboral, el apoyo a la familia, etc. que no son sino la mera repetición de los propios enunciados del debate. Sirva como ejemplo una intervención de la Sra. Juaristi, anterior Consejera de Educación de Cantabria:

... porque mire los niños de 0 a 3 años necesitan educación pero básicamente ellos y sobre todo sus familias necesitan asistencia social, a los 0 años, al 1 año y a los 2 años y a partir de los 3 años necesitan sistema educativo. (DSPCA, num. 89-A, 4 de marzo de 2002: 2460)

Nada o poco se dice de qué significan estas diferencias, o de qué deben ofrecer en concreto estos servicios a los niños y niñas. Menos aún de qué modo y por qué razón haya de hacerse así.

Se ha señalado una tendencia a rebajar los criterios de calidad y las exigencias de la educación infantil en el momento de producirse un aumento repentino de la demanda, proceso que se ha producido aproximadamente del mismo modo en todos los países desarrollados (GOFFIN,

2000). En este sentido, lo propuesto por el ministro Caldera no es una novedad, y representa la culminación de un proceso que vienen desarrollando desde hace años las agencias de empleo y las administraciones locales.

¿Igualdad de género?

No hay duda de la necesidad de favorecer el empleo femenino. Ahora bien, el facilitar el empleo a estas mujeres en el sector concreto de la educación infantil ¿puede entenderse verdaderamente como una medida a favor de la igualdad de género?

Se trata de un ámbito marcadamente femenino: en el año 2004 el 94'9% de los contratos firmados en los dos ciclos del sector lo había sido con mujeres (INEM, 2005); en el año 2002 los hombres representaban sólo el 4'4% del alumnado de «habilitación para primer ciclo» en la formación ocupacional (FT, 2003). La subrepresentación masculina en el sector no es sólo una intuición, y algunos la estiman inferior al 1% para el primer ciclo (MOSS y CAMERON, 2002). No es exclusiva del estado español, sino «algo que aún no se debate en la mayoría de países, y la feminización es tan dominante que ha llegado a ser «invisible»» (OCDE, 2006:171). Sin embargo, no parece razonable silenciarla, ya que «contribuye a reforzar la idea de que la crianza de niños y niñas es esencialmente un «trabajo de mujeres»» (Ibid.:170).

Su fundamento es la creencia de «que las mujeres poseen un instinto natural del que carecen los hombres... [de modo que] ...los padres (o trabajadores especializados en cuidar meno-

res), pueden ayudar en la crianza de los niños, pero en absoluto compartirla en pie de igualdad con sus madres» (VALIENTE, 1997:120). Este punto de vista es relativamente común en Europa, Norteamérica y Australia (CAMERON et al 1999: Id.2001). Pero en nuestro país tradicionalmente se ha mostrado con más intensidad (VALIENTE, 1997; KORINTUS y MOSS, 2004), e incluso a menudo impregna el discurso de las profesionales de estos servicios (RODRÍGUEZ y TORÍO, 2005).

Pudiera parecer algo superado, pero todavía hoy los hombres encontramos escuelas privadas que no nos aceptan, u otras, incluso públicas, en las que se nos impide o dificulta trabajar en grupos de bebés, por miedo a la opinión de las familias o por prejuicios de las propias compañeras. A la vez, se espera que realicemos tareas como las pequeñas reparaciones, con independencia de nuestra habilidad para ello (OWEN, 2003)... Las escuelas infantiles podrían ser lugares clave para avanzar hacia la igualdad; sin embargo a menudo son «instituciones «de género», que usan discursos tradicionales de género» (CAMERON, 2006: 7).

Este discurso tradicional aparece en pautas de crianza «que a menudo son tipificadas por la ausencia del padre y de hombres adultos» (KAUFMAN, 1999b:8). En esta medida, puede decirse que «es la presencia o ausencia de hombres en los servicios para la primera infancia lo que mantiene o cuestiona las ideologías sociales dominantes sobre roles y relaciones de género» (OWEN, 2003:3).

La presencia de hombres en los servicios puede contribuir al progreso en igualdad porque no responde a la expectativa social de

empleo masculino (OWEN, 2003), de modo que quienes superan este filtro y acceden a este trabajo muestran en general masculinidades no tradicionales, que pueden cuestionar las relaciones tradicionales de género (SARGENT, 2005). Así aportan al menos dos oportunidades clave para el cambio. Una respecto de los padres varones, por hacer visibles a hombres en un rol cuidador (ARNAL,2007), aportando «una validación social de otros modelos alternativos de masculinidad más igualitarios» (BONINO, 2001:1). La otra, «mostrar a las criaturas pluralidad en el personal a través de la visibilidad tanto de hombres como de mujeres, en su infinita diversidad» (MOSS, 2000:13). Es decir, no por demostrar una masculinidad o feminidad «ideales», sino por ofrecer una multiplicidad a partir de cuyo análisis y cuya vivencia el niño o niña construirá de forma activa su propia identidad de género (BARRON,1994; RINALDI,2005), aprovechando así la oportunidad que señala la UNESCO para

... reducir los prejuicios relativos a las funciones tradicionales asignadas a ambos sexos y propiciar la igualdad entre ellos, a una edad en la que los niños construyen sus conceptos de la identidad, la empatía, la tolerancia y la moral (UNESCO, 2007: 17)

Pudiera parecer que la edad de las criaturas hace prematuro plantearlo, pero precisamente se ha señalado que: «...a los cinco o seis años, antes de que tengamos un conocimiento muy consciente del mundo, los cimientos de nuestra personalidad de género están firmemente establecidos» (KAUFMAN, 1999:64)



Por todo ello, años después de que la Red Europea, en su objetivo nº 29, propusiera un 20% de hombres en los servicios colectivos, se han desarrollado programas específicos para ello en Noruega, Dinamarca, Irlanda y Reino Unido (CAMERON, 2006), y existe un considerable consenso internacional, al menos entre expertos y expertas, en torno a que las políticas de igualdad de género han de pasar por incorporar a un mayor número de varones a nuestra profesión (KAUFMAN,1999; KAMERMAN,2000; OCDE,2006), incluso con carácter de prioridad central (ELNIFF-LARSEN et al., 2006). Pero este deseo, o incluso la adopción de objetivos concretos, por sí solos, no cambiarán las cosas, ya que «No hay un ejemplo de país en el que los hombres se hayan incorporado a la profesión sin haberse aplicado ninguna medida política» (PEETERS, 2007:6). Y dichas medidas, para ofrecer resultados, deben aplicarse en múltiples planos: estatal, autonómico, local y en el propio centro de trabajo (PENN y McQUAIL, 1997).

Aquí, las administraciones parecen llevarnos en sentido contrario: «la feminización del personal se está reproduciendo en países, como España, donde el trabajo de atención y cuidado a las personas se está desarrollando como nuevo yacimiento de empleo» (MOSS y CAMERON, 2002:28). Algo que parece comenzar a preocupar al MEC, que recientemente ha decidido afrontar el sesgo de género en la selección de cursos de FP, que afecta muy especialmente a los estudios de Educación Infantil (AmecoPress 26.10.07). Se

ha señalado el mismo fenómeno en los estudios universitarios (ARNAL, 2007)

En este sentido, una de las líneas básicas de actuación europeas es la «Transversalidad de Género», que «reconoce que las iniciativas dirigidas específicamente a mujeres, [...] aunque necesarias, son insuficientes por sí mismas [...] La cuestión no es «añadir» mujeres a diversos procesos, sino reformar dichos procesos para crear el espacio para la implicación de hombres y mujeres» (GTTGCE, 2004:7). En consecuencia, es necesario asegurar que

«las iniciativas no sólo respondan a diferencias de género, sino que busquen reducir la desigualdad de género» (Ibid.: 9), para lo cual se debe «examinar sistemáticamente las medidas y las políticas y, a la hora de definir las y ponerlas en práctica, tomar en cuenta sus posibles efectos» (COM(96)67final).

Así, con relación a la propuesta del Sr. Caldera, es inevitable preguntarse cómo la incorporación de más mujeres ayudará a la igualdad de género en las escuelas infantiles, y cómo las escuelas resultantes favorecerán

dicha igualdad en su entorno social; o si su Ministerio vigilará que la reducida formación proporcionada por los servicios de empleo sea considerada idénticamente suficiente en la colocación de hombres.

Conclusión

Resumiendo, la medida tiene como objetivo el aumento del empleo femenino, que espera lograr en parte mediante el incremento de escuelas infantiles, combinando así dos objetivos de la Estrategia Europea de Empleo. Se produce en ausencia de regulación europea de la atención a la infancia, y con una reforma educativa que no ha concretado unos mínimos estatales para 0-3. Se compone de dos elementos: uno, una formación ocupacional que no conocemos, pero cuyos antecedentes han significado la disminución efectiva de la preparación. El otro, aumentar la participación de mujeres en un sector altamente feminizado, frente a un consenso científico internacional en sentido contrario, y una incipiente preocupación en el MEC por el sesgo de género en la profesión.

En comparación con otras perspectivas, la combinación de ambos elementos, feminización y baja cualificación, concuerda claramente con una visión de la atención a la infancia como «dominio exclusivo de las mujeres, que pueden desarrollarla sin necesitar habilidades profesionales específicas» (HADAD, 2002:36). Y ello porque un enfoque limitado a la conciliación sustenta la idea de que su función sólo es ser «madres sustitutas que

simplemente cuidan a los niños y niñas mientras sus padres y madres no están» (Ibid.:36). Algo a lo que el mismo exministro ha aludido en otras ocasiones al referirse a la «universalización de esta asistencia» (El País 8.7.07: 17; subrayado nuestro)

La universalización es, pues, el gran objetivo del gobierno español, y parece tener un valor absoluto, a juzgar por sus palabras en la presentación del plan ante el Congreso:

«Tenemos que seguir haciendo enormes esfuerzos para conseguir que todo padre y toda madre que desee disponer de una plaza infantil de 0 a 3 años pueda acceder a ella, y estoy seguro de que en los próximos cinco, seis o siete años España verá universalizado este derecho y nos situaremos de nuevo –insisto, de nuevo nos situaremos– a la cabeza de Europa» (Diario de sesiones, 293: 14442; subrayado nuestro)

Esta afirmación muestra una jactancia y una inexactitud que parecen impropias de la condición de quien la hacía. La asistencia infantil podría llegar a ser un derecho mediante una ley, como parece haber sopesado el ministro (El País 18.03.07). Pero en cualquier caso, nunca puede negar o relegar el verdadero derecho fundamental que recoge la Constitución: una educación digna a cualquier edad, un apoyo que facilite el pleno desarrollo. Y que no consiste sólo en «obtener una plaza en un servicio, sino en que exista un servicio que responda realmente a sus necesidades y sus intereses» (BALAGUER, 2004: 9).

En definitiva, es necesario replantearse el debate, y entre especialistas, profesionales y

administraciones realizar una reflexión que no se ha hecho. Olvidarse de los juegos de palabras para examinar con seriedad datos e investigaciones, e incluso financiarlas en nuestro ámbito para afinar los hechos a analizar. Un camino coherente para ello lo indica la sugerencia adoptada en la última reunión europea de expertos y expertas, en el sentido de retomar los 40 objetivos de la Red de Trabajo Europea (CMK et al, 2004).

El progreso en Europa tiene algunos de sus mejores ejemplos en la unidad de la etapa dentro del sistema educativo, la investigación especializada, los currículos específicos y rigurosos, la preparación universitaria, las experiencias innovadoras, la inclusión y la atención temprana en los centros, la orientación y apoyo de servicios educativos específicos, o el empeño por la participación masculina. Aquí, por el contrario, los avances en estos aspectos parecen haberse detenido o incluso retrocedido desde el impulso inicial de la LOGSE. Por ello, encontrar en el simple aumento de cobertura un motivo para sentirse en la vanguardia de Europa sólo puede obedecer al desconocimiento más absoluto. ■

Notas

1. Para este curso (2007-2008) se ha cambiado por la de «Auxiliar de comedor y ocio».
2. Tuve conocimiento directo de ello al participar en el equipo de expertos desde el mundo laboral, y en dicho proceso conocí el documento elaborado por la Consejería de Empleo y Mujer de la Comunidad de Madrid.

Referencias bibliográficas en:
www.revistainfancia.org

Infancia

INFANCIA: *Tenemos entendido que te has jubilado recientemente después de trabajar durante 34 años en una escuela 3-6 de Reggio Emilia... ¿Podrías explicar cuál ha sido tu trayectoria profesional?*

MARA DAVOLI: Bien, empecé a trabajar en 1973 como tallerista, es decir, como maestra de educación visual y expresión en la escuela infantil Pablo Neruda, pero yo, como todos mis compañeros talleristas, éramos y somos un recurso para todo el sistema. Por eso he trabajado también con otros compañeros talleristas, por ejemplo, en la elaboración del proyecto de la primera exposición «L'occhio se salta il muro» y después «I cento linguaggi dei bambini» también en estrecho contacto con el profesor Loris Malaguzzi.

I.: *¿Los talleristas, no tenéis una formación inicial en pedagogía?*

M. D.: No, la formación inicial de los talleristas es una formación de grado superior en Arte, por lo tanto, hace falta haber hecho estudios en la escuela superior en la especialidad de Arte, o en la Academia de Bellas Artes. En realidad la figura del tallerista no existe, es una invención de Loris Malaguzzi, pero para ser de alguna manera contratados por la administración municipal hace falta haber hecho una oposición y tener el mismo título que se pide a los profesores de arte en las escuelas superiores. Por lo tanto se trata sobre todo de una formación en artes visuales. Yo hice los estudios en Reggio, en mi ciudad.

Mara Davoli ha trabajado durante más de treinta años en el taller de una de las escuelas infantiles para niños y niñas de tres a seis años del Ayuntamiento de Reggio Emilia en Italia. Un tiempo muy largo durante el cual su vida personal y su vida profesional se han entrelazado de manera muy intensa y se han nutrido y alimentado recíprocamente.

I.: *¿Y por qué elegiste ser tallerista en la escuela infantil?*

M. D.: Cuando yo acabé los cinco años de formación en la Escuela superior de Arte trabajé durante un año, o año y medio, en un estudio de jóvenes arquitectos e ingenieros para ver qué dirección quería dar a mi vida. Aquel mismo año, en el estudio se estaba proyectando la primera escuela infantil de Reggio, Arcobaleno, con Loris Malaguzzi y yo, que colaboraba en el proyecto, conocí a Malaguzzi y el proyecto de la primera escuela infantil. Malaguzzi me dijo: «Mujer, si has estudiado en la escuela de Arte, ¿por qué no te presentas a la oposición para hacer de tallerista que tendrá lugar aquí dentro de poco?» Yo respondí: «Gracias, pero no me interesa mucho, creo que haré de arquitecta»; y él insistió: «Aún así va a haber la oposición, prueba a hacer el examen...» Y, después, un poco porque seguí encontrándome con Malaguzzi, un poco por el hecho que ya trabajaba en el proyecto de la escuela infantil, conocía la experiencia que era bastante incipiente y

Conversando con Mara Davoli

había pocos talleristas, hice la oposición...; ¿sabes cuando haces las cosas por probar? Después empecé a trabajar y entendí que sí, que era esto...

I.: *Te sentiste absolutamente seducida por el proyecto...*

M. D.: ¡Exactamente!, del todo seducida por la experiencia, y me dije: «¡Bien! éste podría ser mi camino» y... ¡me quedé!

I.: *Hasta ahora has trabajado en una de las escuelas infantiles más emblemáticas de Reggio. Según tu opinión, ¿qué es lo que la define mejor? ¿Cuál es su pensamiento, las ideas que sustentan su acción educativa?*

M. D.: No es fácil de decir. Las escuelas infantiles, en Reggio Emilia, tienen un ADN propio que es común a todos los centros, porque corresponde al pensamiento filosófico y cultural del proyecto, pero, a la vez, cada escuela tiene una identidad propia que, de alguna manera es también original y, en parte, diferente respecto de las otras. Esta diversidad viene dada por un lado por la arquitectura de los espacios y los ambientes que contribuyen a definir y connotar una experiencia educativa y, por el otro, por el grupo de personas que desarrollan su tarea, por el grupo de trabajo.

Si tuviera que decir, después de treinta y cinco años, cuáles son los rasgos característicos más importantes de la escuela Pablo Neruda, los rasgos identificativos que han permanecido todos estos años, más allá de los diferentes proyectos que hemos realizado, serían dos cosas, dos cosas que podríamos denominar dos objetivos, dos hitos que nos propusimos como grupo de trabajo:

- Uno es la de invertir muchos pensamientos y recursos para pensar en la cotidianidad como proyecto en sí mismo. Repito: más allá de los proyectos concretos sobre el color, el lenguaje musical, la ciudad..., el esfuerzo más grande ha sido pensar en el espacio y el tiempos cotidianos como proyecto que puede nutrir y generar todo el resto de proyectos. Por lo tanto, ésta ha sido la verdadera tensión y atención que nos ha mantenido ocupados, tanto en el vivir cotidianamente la experiencia, como en nuestros encuentros formativos, que tienen lugar normalmente a lo largo de la semana. Ésta sería pues una de las características de la escuela Pablo Neruda,

una cotidianeidad rica, rica en el sentido de vivaz, interesante..., que procura renovarse a lo largo del tiempo, con el cambio de los niños y también de los adultos.

- El segundo hito que ha caracterizado nuestra escuela es el trabajo en grupo. Ser quince personas que conviven todas las mañanas en un mismo espacio no significa ser un grupo. Ser un grupo de trabajo, las maestras, el tallerista, pero también la cocinera, el personal auxiliar... significa encontrar las maneras, no sólo de establecer un diálogo, unos encuentros para reflexionar sobre las cosas que hacemos, sino también tener la valentía de establecer una relación crítica y de dejar que afloren los conflictos. No se trata de fomentar el conflicto contra alguien, sino un conflicto sobre el tema que trabajamos, sobre el problema que hemos visto, sobre los diferentes puntos de vista. Es un proceso difícilísimo, porque es más fácil no expresar hasta el fondo el propio punto de vista, el propio pensamiento, no provocar conflictos... Ahora bien, pienso que esta actitud implica mostrarse indiferente con respecto a los compañeros de trabajo y también con respecto a aquello que estamos haciendo.

En resumen, diría que estas dos cosas en especial, la calidad del tiempo cotidiano y el trabajo colectivo, son dos de las características de la escuela Pablo Neruda.

I.: *Por lo tanto, ¿la organización y la valoración del tiempo cotidiano son la base de todo el resto??*

M. D.: Estoy convencida de que la calidad del tiempo cotidiano es esencial. Hay muchas formas para definir esta calidad y no hay una sola manera de vivirla. Lo que hemos procurado hacer en la vida cotidiana es pensar en un tiempo que está hecho también de rutinas (porque vivir en comunidad comporta también algunas citas fijas) mirando de no proyectarlo a base de fracturas y momentos separados: la entrada, la llegada, el juego, la actividad, el comer, el baño, el reposo... Hemos mirado de encontrar la raíz del valor y el significado que tiene cada uno de estos momentos, porque cada momento tiene un valor: la comida tiene un valor, el trabajo en pequeño grupo también tiene un valor...; pero no se trata de establecer una jerarquía de valores, cada momento es importante. O sea que no estamos hablando de un tiempo hecho de segmentos y fracturas sino de un tiempo fluido, como una ola con diferentes modulaciones.

I.: *Una continuidad educativa.*

M. D.: Sí, una continuidad educativa entre los diferentes momentos de una jornada. Por lo tanto, hay organización pero también hay flexibilidad. La otra cosa que intentamos hacer es dar a los niños y las niñas la posibilidad de participar en la valoración y la organización del tiempo. El comer juntos o el descanso son momentos que los pequeños preparan junto con los adultos. Naturalmente, esto requiere más tiempo. Un adulto acaba

antes, pero es importante que los niños y niñas devengan los responsables del tiempo que conforma su día, tanto de aquellos momentos que son considerados más 'nobles' (los que hacen referencia, por ejemplo a la formación del intelecto) como de los momentos considerados menos importantes (como los que hacen referencia al estómago u otras partes del cuerpo).

I.: *¿Cuáles son, en tu opinión y después de 25 años de experiencia, los principios fundamentales de las escuelas infantiles de Reggio?*

M. D.: La primera cosa que diría quizás es el hecho de pensar en un proyecto educativo, una experiencia educativa, no como método cerrado y definido que resta inmutable a lo largo del tiempo, sino como proyecto cultural y como experiencia práctica. Un proyecto en que la teoría y la práctica se construyen sobre unos valores determinados, identificables. Esto ha hecho que esta experiencia, que tiene más de 50 años (porque empieza en la posguerra), haya sabido mantener sólidamente las raíces de los valores sobre los cuales se fundó y que haya podido cambiar, innovar y renovarse en el tiempo.

Estos elementos, la continuidad y el cambio, son esenciales en cuanto que dan vitalidad a una experiencia educativa. Quiero decir que los niños, y yo misma, éramos diferentes cuando empecé, en 1973. Las familias, los conceptos, eran diferentes. Hoy, la cultura se nutre de aportaciones diversas. Ésta sería la primera cosa

que diría: no se trata de un método, que una vez que ha encontrado una buena forma dice 'bien ya está, ahora sólo hace falta repetirla en el tiempo', sino un proyecto de vida, un proyecto cultural.

¿Y de qué valores se trata? El primero que me viene a la cabeza es el de pensar en el niño y en la infancia de una manera diferente. Pensarlo diferente, no como sujeto débil que no sabe hacer, que no sabe andar, que no sabe hablar..., sino como persona humana que se encuentra en una edad determinada de la vida, pero que ya es rico y potente desde el momento en que llega al mundo, porque genéticamente, biológicamente, el ser humano ya incorpora todas sus potencialidades desde el principio. Pensar en el niño de esta manera ha hecho que se conciba la escuela no como un depósito o un aparcamiento o, simplemente, como sustituta de la madre, sino como escuela a la cual hace falta la figura de una educadora culta que necesita una formación. Por lo tanto, la primera idea es pensar en un niño diferente.

El otro elemento fundamental es la participación. Por un lado, la participación de las familias. Este elemento es fundamental, da identidad a la experiencia educativa. Por el otro, la participación también en el sentido de formar 'parte', sentirse parte integrante del proyecto que implica a las familias, pero también a las personas que trabajan en la escuela. Digo personas, en general, porque entiendo que hablamos de las maestras, pero también de la cocinera, las



educadoras y los niños. La participación no se limita a la necesidad de hacer encuentros con las familias; se trata de una idea de participación que afecta a todos quienes habitan en la escuela, una idea que da forma a aquella experiencia.

Otro valor importante tiene que ver con la relación entre el programa y el proyecto, la enseñanza y el aprendizaje, o sea, el equilibrio y el enlace entre estos elementos.

Un valor que nos ha ayudado a no quedar estancados en el tiempo ha sido la práctica: pensar en la teoría, pero después poner en práctica la observación, la documentación, la interpretación, dotarse de instrumentos para intentar entender qué estamos haciendo, cómo lo estamos haciendo y por qué lo estamos haciendo. Y, finalmente, encontrar las formas para hacer comunicable, compartible, esta experiencia. Las maestras no son sujetos que aplican programas definidos por otros, sino que son co-constructores del proyecto educativo junto con los niños y con las familias y, a la vez, en diálogo con los pedagogos, los psicólogos, los investigadores...

I.: *El descubrimiento de Reggio por parte de mucha gente de aquí viene a partir de la primera exposición que llegó a Barcelona, «L'occhio se salta il muro»... Por un lado, vimos las cosas que puede hacer un niño, un niño competente, muy rico, un niño que sabe hacer, que sabe resolver cosas. Ahora bien, mucha gente no era consciente de toda la tarea de reflexión, de compartir puntos de vista, que hay detrás.*

M. D.: Es cierto, esto no se ve. Aquella primera exposición de Barcelona de «L'occhio se salta il muro», a principios de los ochenta -que por cierto ahora se está rehaciendo-, tenía principalmente dos objetivos: uno estaba más ligado a la experiencia de Reggio, a la percepción visual y los lenguajes expresivos. Teníamos la necesidad de hacer una valoración, después de unos siete años de presencia de todos los talleristas en las escuelas infantiles, sobre qué habíamos sabido producir en términos de búsqueda y experiencia... Por lo tanto, en parte, era un trabajo interno. Además, era una ocasión para mostrar a la ciudad, a los políticos que hacían este gasto para mantener un tallerista en cada escuela, que esto no era una cosa superflua sino un acierto.

El otro objetivo era dar una gran visibilidad a un niño que nadie imaginaba. Había que inventarse una didáctica, una manera de hacer las cosas, el cómo había que hacer las cosas. Naturalmente, en la práctica no había muchas referencias, especialmente, en lo que respecta a los lenguajes expresivos, al color, a la sombra, a la expresión gráfica... Por lo tanto, la primera exposición tenía muchos ejemplos de experiencias didácticas mostradas a través de las propias producciones y no se veía todo lo que había detrás. A lo largo del tiempo, la experiencia ha ido cambiando, nosotros hemos devenido más curiosos, nos hemos interesado más por los procesos que hay detrás de los resultados y por la experiencia cotidiana en la

escuela, y poco a poco, en las exposiciones, especialmente en esta última exposición que estamos haciendo (a pesar de que una exposición no puede explicarlo todo), intentamos dar mucha más visibilidad no sólo a las experiencias concretas, sino también a los procesos (los de los niños y también los de las educadoras).

I.: *Qué cambios has visto durante estos años de profesión con respecto a los maestros, los niños, las familias, la gestión política...*

M. D.: Creo que en esencia se trata de los mismos cambios que vivís aquí, a pesar de que Barcelona es una gran ciudad. Se trata de una multiplicación de los tipos de familia: las denominadas tradicionales, las monoparentales. De alguna manera, el hecho que convivan supone una riqueza, pero crea también problemas y conflictos, culturas diferentes... No se sabe bien cómo hacerlo, hace falta probar día a día. ¿Qué significa concretamente este entramado de culturas diferentes? Por un lado, significa encontrar maneras para hacer que la diferencia sea realmente un valor y no sólo una palabra cuando se trabaja con los niños, sino también con las familias. Antes hablábamos de la imagen de niño; la imagen de la infancia es una construcción cultural y social que varía de cultura a cultura y también en el tiempo. Esto entra en las escuelas hoy en día.

En Reggio hay un centenar de etnias diferentes. En algunas zonas de la ciudad, y esto es algo que procuramos afrontar, hay demasiada concentración de etnias diferentes en una misma escuela. El rol de

la mujer, los aspectos vinculados a la confesión religiosa son diferentes en cada cultura, lo cual implica una nueva complejidad. La participación de las familias es otro elemento que ha cambiado. En los años setenta sólo hacía falta abrir las puertas de la escuela porque la participación estaba muy presente en el tejido social. Ahora, un poco porque la experiencia está consolidada y las familias saben que funciona, y un poco porque muchas familias vienen de otras culturas, es más difícil y hace falta construir una trama de pequeños momentos cotidianos que fomenten la acogida y la relación, aparte de los encuentros más estructurados, si queremos que cada cual pueda encontrar su lugar y sentir que aquella escuela es realmente la escuela del hijo o la hija.

I.: *¿Sentir que se tiene un espacio propio dentro de la escuela?*

M. D.: Sentir que se es respetado, sí. Nuestras escuelas son públicas y laicas. Esto significa que miramos de no priorizar un solo punto de vista. Hace falta estar abierto y decir: 'la escuela te acoge, escucha tu cultura y después en casa tú profundizas y continuas, por ejemplo, la educación religiosa de tu hijo o tu hija'. Esta escuela es una escuela de todos.

Cuando, por ejemplo, nos acercamos a Navidad, este momento deviene uno de los puntos delicados... ¿Qué estamos probando en Reggio? La Navidad es difícil porque, por un lado, todos la viven: empiezan las luces, los papás Noel, los juguetes,

la televisión, las escuelas cierran por vacaciones... ¿Qué es en realidad la Navidad? Por una parte, es la celebración, la conmemoración, del nacimiento de un niño. Por otra, también es el momento en que, incluso las familias que no tienen ninguna religión, que son ateas, o las familias creyentes, musulmanes, católicos, budistas, precisamente por el hecho de que las escuelas están cerradas, encuentran momentos para reunirse. Entonces, hace falta encontrar las maneras para formular la Navidad no sólo como 'el nacimiento de Jesús'. Quizás podemos encontrar un valor que es el de la relación, el de juntarse, el de la celebración. Hace falta tener en cuenta, además, que lo que los niños hacen en casa entra en la escuela, lo explican a los compañeros, se crea una gran diversidad..., no es fácil.

I.: *Aquí hay escuelas que en Navidad hacen el álbum para llevar a casa, trabajos de plástica...*

M. D.: No, eso no. Te hablo de las escuelas infantiles de Reggio, pero en especial de Pablo Neruda. Procuramos evitar los trabajitos para las celebraciones, aquel producto que se hace expresamente para la Navidad, para el día de la madre, del padre..., Halloween, Carnaval (este sí que lo hacemos, hay un día en que nos disfrazamos). Es decir, hay momentos del calendario que son importantes y que entran en la escuela trayendo un significado, pero pensamos que toda la actividad de la escuela no tiene que girar alrededor de esto.

I.: *Parece que si se habla de la Cuaresma se tendría que hablar del Ramadán.*

M. D.: Exactamente. También está el tema de la alimentación. Ésta es la otra forma de acoger que nosotros procuramos poner en práctica. Tenemos cocina interna en las escuelas, con una dieta para cuatro semanas preparada por un grupo de pediatras que tiene en cuenta el hecho de que algunos niños no pueden comer carne de cerdo y ésta ha sido eliminada; hay otros tipos de carne. Por otra parte, se han introducido otras cosas, además del cuscús, que gusta mucho a los niños... Si para algunos que tienen una fe determinada es importante no comer determinadas cosas, pienso que hace falta encontrar la manera de respetarlo.

I.: *Para ir acabando, qué es lo que has aprendido en todos estos años de trabajo como tallerista que trabaja con otras profesionales...*

M. D.: Por una parte, pienso que el trabajo de maestra demanda mucho esfuerzo, tanto desde el punto de vista intelectual como emotivo; te exige mucho esfuerzo, mucha energía e implicación. Lo que me ha mantenido interesada a lo largo de tan largo tiempo es la conciencia que tu aportación, a pesar de que sea pequeña y parcial, es útil e importante para la experiencia. Diría, también, la responsabilidad y por lo tanto el orgullo de la profesión. Una profesión que no es reconocida socialmente, porque quien trabaja con los niños pequeños tiene el sueldo más bajo en la escala jerárquica de la formación y la pedagogía y, en definitiva, sigue contando mucho quien enseña en la universidad.

Yo, en cambio, he descubierto que la calidad de la profesión no tiene relación con la edad de los niños, ni con la cantidad de dinero que se gana, sino con la calidad de la enseñanza.

Por otra parte, ha sido importante para mí poder imaginar, soñar y proyectar para después hacer. Por lo tanto, destacaría esta posibilidad de mantener unidas las ideas que todos tenemos, como personas y como profesionales, y la posibilidad de ponerlas en práctica, no de manera aislada. Creo que este último elemento contribuye a mantener vivo el placer de hacer (aparte del esfuerzo y la implicación), el placer de sentirte responsable de los propios puntos de vista, pero no en solitario. En nuestra experiencia, no estás nunca sola, tienes un sistema que te da apoyo: tienes tus compañeros y compañeras con quienes te encuentras y te enfrentas... Aún así, al final se encuentra un camino común que hace que, en el resultado final, reconozcas 'tu trocito, tu aportación, y que el resultado sea algo que no habrías podido hacer tú sola, sin el trabajo del grupo; de ahí la importancia de Malaguzzi y de la coordinación pedagógica. Una buena guía y una buena coordinación son los elementos que te permiten asumir tu responsabilidad sin que te sientas sola.

I.: *Y, finalmente, ¿qué recomendarías a las maestras en general y a las que empiezan en especial?*

M. D.: A las que empiezan, que hace falta cultivar la cultura de la duda y la incertidumbre. Dudar significa construir la

conciencia de tus capacidades y potencialidades y también de tus límites. Cuando se deviene consciente de los propios límites surge aquel espacio que te ayuda a evolucionar, que te ayuda a aprender a aprender, porque no tienes la sensación de que lo sabes todo. Hace falta cultivar este espacio de duda e incertidumbre..

También hace falta cultivar la curiosidad, el otro elemento: estar dispuestos a sorprenderse en el trabajo cotidiano con los pequeños. Hace falta trabajar una capacidad de escucha que se construye con la profesión, pero sobre todo con la disponibilidad a maravillarse y sorprenderse escuchando a los niños, aquello que nos aportan como cultura de la infancia, aquello que nos aportan como punto de vista, como lógica 'diferente'. Esto es precisamente lo que ahora echo más de menos. Me gusta mucho trabajar con los adultos, con los jóvenes, como hago ahora con los jóvenes talleristas, pero echo de menos el punto de vista de los pequeños, aquella otra lógica que te mantiene la cabeza siempre un poco en desequilibrio, que no te deja estar del todo equilibrado. La otra cosa que diría que ha sido útil para mí, a pesar de que me he visto obligada por Malaguzzi, es no contentarse nunca con los primeros resultados. No contentarse nunca con la primera solución, con la cosa más fácil. Hace falta no instalarse en la repetición, en aquello que es obvio, sino estar dispuestos a asumir algunos riesgos.

I.: *Gracias por tu generosidad al compartir con nosotros tu experiencia.* ■

Formación 2009
Association Pikler Lóczy
de France

La *Association Pikler Lóczy de France* ya ha hecho público su programa de formación para el año 2009. Incluye diferentes modalidades formativas: seminarios clínicos, jornadas de estudio, etcétera, en París y también en otras ciudades francesas.

Puede consultarse la información completa en

www.pikler.fr



Nuestra portada



La portada de este número se debe al buen hacer de la ilustradora vasca Elena Odriozola que la compuso para el libro *Cuando sale la luna*, de Antonio Ventura, editado por Thule. Podemos ver a un pingüino, reconocerlo y designarlo como tal, pero hay mucho más. Hay esta inmensidad blanca, tensada como una sábana sobre el fondo oscuro del azul. Y en la esquina izquierda, a nuestro personaje. Miremos su cara, su pico, su ojo, la reposada actitud de su cuerpo... Nosotros le estamos mirando a él, pero él no nos observa, y dirige su atención a algo que debe estar ocurriendo fuera de nuestro campo de visión. Basta con esta síntesis para interesarnos por su mundo, su personalidad, su carácter, su entorno...

Viaje en «blog» al mundo de los libros
Centro internacional del Libro Infantil y Juvenil
Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Salamanca

Aun siendo una herramienta cada vez más popular, seguro que algunos lectores se preguntarán: ¿Qué es un blog?

Un blog es como un antiguo cuaderno de papel, pero en formato digital, que permite elaborar documentos y publicarlos gratuitamente en Internet para compartirlos con otras personas.

Al igual que los antiguos diarios personales, los blogs generalmente guardan un estilo singular propio de cada individuo.

Blogs para un viaje en «blog» al



mundo de los libros

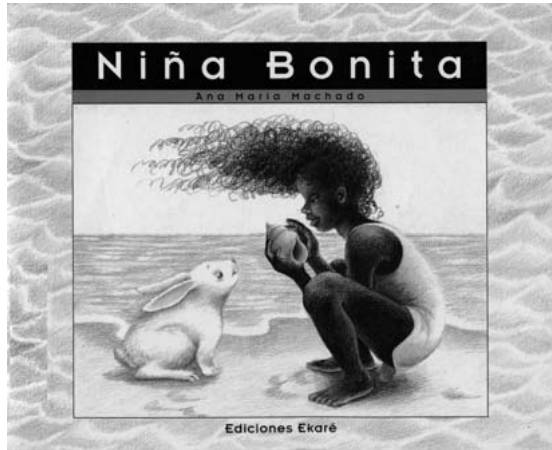
Literatura infantil y juvenil actual
<http://lij-jg.blogspot.com/>

La tormenta en un vaso
<http://www.la.tormenta.en.un.vasoblogspot.com>

Cuchitril literario
<http://lepisma.liblit.com>

Solo de libros
<http://www.solodelibros.es>

Ana María Machado.
Ilustraciones de Rosana Faría.
Niña Bonita
Caracas: Ekaré, 2007 (1ª edición
1994)



Este libro es una pequeña joya de la que disfrutamos hace años pero Ekaré lo ha reeditado recientemente en tapa dura.

La narración habla de la lindeza de una niña negra y el deseo de ser negro y bello de un conejito blanco. Una historia sencilla, hermosa y profunda como las cosas más importantes de la vida.

El libro tiene varios valores dignos de reseñar. La edición en su conjunto es cuidada, con un diálogo ajustado entre el texto verbal y el icónico y un tratamiento de la composición, de la textura, etc. bien elaborado.

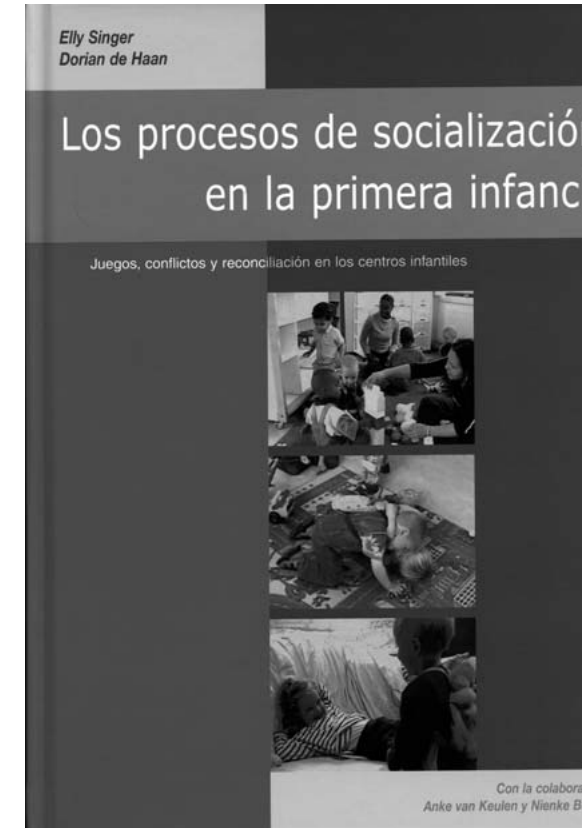
Por otra parte, la belleza del texto verbal, con sus repeticiones y metáforas, hace que se lea con auténtico placer y que sea muy adecuado para los niños y niñas pequeños. Asimismo hay que resaltar el trabajo de la ilustradora que crea imágenes suaves donde, sobre fondos pálidos, resalta el color negro.

La historia, un canto a la naturalidad, a la belleza y a la grandeza de la diversidad, encandilará a cuantos se sumerjan en ella. A partir de los cuatro años.

Haur Liburu Mintegia
Facultad de Humanidades
y Educación
Mondragón Unibertsitatea

Este libro nos ofrece una rica visión de la vida de los niños y las niñas en los centros para la primera infancia. ¿Cómo establecen amistades y cómo desarrollan un sentimiento de vínculo con el grupo? Los conflictos y las fricciones entre los más pequeños nos muestran cuáles son las cuestiones sociales con las que tienen que lidiar, que a menudo se parecen sorprendentemente a las de los adultos.

En la discusión sobre estas cuestiones sociales, siempre se centra la atención en los maestros o en los educadores. ¿Cómo pueden ayudar a que los niños aprendan unos valores, unas normas y unas habilidades sociales básicas a través del juego? El libro contiene varias descripciones de interacciones de los niños, profusamente ilustradas con fotografías y analizadas con la ayuda de nuevas perspectivas psicológicas.



Elly SINGER, Dorian DE HAAN:
Los procesos de socialización en la primera infancia,
Amsterdam: SWP, 2008.

Suscripción a la revista *Infancia*

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

Se suscribe a *Infancia*, año 2009 (6 números de *Infancia* y 2 números de *Infancia en Europa*)
 Precio para 2009 (IVA incluido):
 España: 47 euros
 Europa: 57,11 euros
 Resto del mundo: 60 euros

Pago: Por talón adjunto a la suscripción
 Por domiciliación bancaria

Boletín de domiciliación bancaria

Apellidos y nombre del titular de la cuenta/libreta

Entidad Oficina Dígito control Cuenta/libreta

Firma del titular

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

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

Dirección: Irene Balaguer, Mercedes Blasi
Coordinador y Jefe de Redacción: Enric Batiste
Secretaria: 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: Catalina Barragán, 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 Boquete, 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, Mónica Calvo, Josune Etxabe, Lurdes Garíjo, Maite Gracia, Koro Lete, Jasone Llona, Maite Pérez

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 TRIPI, 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.»

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
Ilustración de portada: Elena Odriozola

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.: 7,90 euros ejemplar (IVA incluido)

Colabora:

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia

