

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

2000
62
JULIO
AGOSTO

NOVEDADES ROSA SENSAT



- **Dibujar: mirar y pensar**
Consideraciones sobre educación artística. Vol. I
- **Una manera de enseñar artes plásticas en la escuela**
140 ejercicios para educación infantil y primaria. Vol. II
Montserrat Torres Tarrés
Roser Juanola Argemí

PVP dos volúmenes: 8.900 PTA

«Sólo puede enseñar aquel que está dispuesto a aprender».
Heidegger.

Este libro nos muestra sobradamente la voluntad de aprendizaje de las autoras, su curiosidad científica, su vocación de docentes y las amplias posibilidades didácticas de sus propuestas. Propuestas que, más que ofrecer unos conocimientos establecidos, ofrecen los medios y las herramientas para que cada uno halle el lenguaje más adecuado a su voluntad de expresión.

R O S A
S E N
S A T

Associació de Mestres
Rosa Sensat

Av. de les Drassanes, 3 • 08001 Barcelona
Tel.: 934 817 373 • Fax: 933 017 550
E-mail: rsensat@pangea.org
<http://www.pangea.org/rsensat>

Distribución:
Celeste Ediciones, S.A.

Fernando VI, 8, 4º derecha
28008 Madrid
Tels.: (91) 310 05 99
Fax: (91) 310 04 59

Algo se mueve

La inquietud social que existe en el país con relación a la educación infantil, muy especialmente en torno a su primer ciclo, el que afecta a las niñas y los niños de 0 a 3 años, que en nuestras páginas hemos recogido y denunciando, empieza a tener una cierta respuesta.

Durante los últimos años, han aumentado las movilizaciones sociales y profesionales para reclamar lo que la vida cotidiana hace evidente en los pueblos y ciudades: la educación de los más pequeños es una asignatura pendiente, de todas las administraciones y muy especialmente de la educativa.

En la mayoría de CCAA, los medios de comunicación han recogido la creciente inquietud social, lo que posiblemente ha contribuido a que todos los partidos políticos, en las distintas contiendas electorales, se comprometieran a dar solución a este cada vez más acuciante problema.

Ahora, es posible constatar que empieza a producirse una cierta respuesta:

- en Asturias, con la tasa de natalidad del 0,8, sin duda altamente alarmante, y donde no ha existido hasta el momento ninguna intención de atender la demanda de escolarización de 0 a 3 años, se ha puesto en marcha un importante compromiso: la creación de centros infantiles, un nuevo servicio público para los niños de 0 a 3 años; en colaboración con los ayuntamientos; el Gobierno del Principado se propone atender al 15 % de la población y el próximo año se crearan 800 nuevas plazas
- en Baleares, el Gobierno Insular de las Pitiusas inaugura para el próximo curso dos nuevas escuelas infantiles públicas de 0 a 3 años
- en Cataluña, el Gobierno de la Generalitat se ha comprometido a facilitar la creación de 6.000 nuevas plazas en el 2.000
- en Murcia, el Gobierno de la Comunidad ha creado en colaboración con ayuntamientos tres nuevas escuelas infantiles públicas de 0 a 3 años

- en Navarra, un acuerdo presupuestario entre el Gobierno y el PSN en la oposición ha significado la puesta en marcha de la implantación del ciclo 0 a 3 años con la creación de 1.581 plazas de titularidad municipal para el próximo curso en 44 poblaciones, tal como venía demandando la oposición en su conjunto y la población en general

Con un panorama tan alentador es posible preguntarse qué es lo que está haciéndolo realidad. ¿Las políticas definidas? ¿Los compromisos electorales? ¿Las personas al frente de los temas? ¿Las movilizaciones previas? O, simplemente, ¿el peso de la realidad que resulta insostenible?

Lo que cabe valorar como muy positivo es que algo se mueve, que las niñas y los niños de 0 a 3 años empiezan a ser tenidos en consideración.

Y cabe también esperar ahora que su escolarización sea satisfactoria acorde o mejorando la Ley y que esta incorporación permita identificar el 0-6 completo, tanto física como conceptualmente.

Página abierta	Carta de unos padres al finalizar el curso La coordinación entre el segundo ciclo de infantil y el primer ciclo de primaria. ¿Una utopía?	Padres de la E. I. Jardines de Aranjuez	2
Educar de 0 a 6 años	¿Qué es la autonomía desde la primera edad? A la escuela por primera vez. Entre todos es más fácil	M. ^a Carmen Miranda, Amalia Suay	3
Escuela 0-3	La biblioteca. Un proyecto participativo Todo un mundo	Ángela Sanz Carne Cois, Marta Ferrer	18 20
Buenas ideas	Música de la naturaleza, naturaleza de la música: Kaskamelan	Juan Mari Beltrán	24
Escuela 3-6	Recrear el mercadillo ambulante del pueblo ¿Inglés desde los cuatro años?	M. ^a M. Calderón, M. Cénit, S. Cortés, M. ^a J. Villena M. ^a José Eguskiza	25 28
Infancia y sociedad	¿Interculturalidad? Formación permanente	M. ^a Teresa Codina Manuel Vergara	31 35
Infancia y salud	El qué y el porqué de la homeopatía	Carne García	39
Érase una vez	Clásicos para representar. El gato con botas	Seminario de Lenguaje del CPR de Albacete	42
Informaciones			44
Libros al alcance de los niños	sumario		46
Ojeada a revistas			47
Biblioteca			47

Carta de unos padres

al finalizar el curso

Estimada Alicia:

Te dirigimos esta carta con el deseo y la confianza de que sabrás hacer partícipe de ella a todas las personas que forman el equipo educativo y de apoyo de la escuela.

Aunque la carta está escrita a título personal, estamos convencidos de que nuestras palabras hablarán en nombre de una gran mayoría de padres y madres de los niños del centro.

No siempre se tiene la oportunidad o se aprovecha la ocasión para destacar lo que de positivo se produce, en todos los órdenes de la vida, a nuestro alrededor. A menudo nos entretenemos demasiado en los errores, los tropiezos o los disgustos. Por eso quisiéramos, en esta ocasión, hacerte llegar el agradecimiento que tenemos muchos padres y madres que, a lo largo de muchos años, hemos visto como nuestros hijos e hijas han ido creciendo a vuestro lado y beneficiándose de una educación de calidad.

Les habéis transmitido un afán por descubrir la belleza en todo lo que les rodea, sembrando sus corazones de gestos amables y recuerdos que les acompañarán ya el resto de sus vidas. Es verdad que uno no olvida nunca a sus primeros maestros pero, en este caso, seguramente no lo harán porque tendrán mucho que recordar. Numerosas experiencias pero, sobre todo, numerosos sentimientos, gestos de cariño y comprensión, palabras de estímulo y reprobaciones afectuosas.

En estos años nos hemos sentido orgullosos de la escuela que, tal vez entre todos, hemos construido. Un espacio y un tiempo en el que, desde la colaboración



La directora de la Escuela Infantil Jardines de Aranjuez, de la Comunidad de Madrid, recibió, de una familia que acababa su paso por la escuela, la afectuosa carta que ahora os transcribimos.

de las maestras y educadoras con nosotros, los padres, hemos aprendido—espero que mutuamente— mucho de nuestros hijos, de cómo transmitirles una visión positiva de la vida y de sí mismos, pero, también, de que hay un modo universal e infalible de construir el futuro: desde la comprensión y la ayuda.

Quisiéramos destacar la comunicación que ha habido en estos años entre todos, como uno de los elementos clave en esta mirada positiva que ahora somos capaces de dirigir a nuestra escuela. Información, diálogo, comunicación... Os animamos a que sigáis cuidando este aspecto, pese a que a veces sea complicado construir y recorrer ese camino, porque de ello depende que vuestro trabajo sea adecuadamente valorado y nuestros hijos puedan seguir caminando hacia adelante.

Os animamos también a que conservéis ese espíritu joven que os caracteriza: joven por inquieto, trabajador, esforzado... Ha sido un placer ver como os implicabais en las actividades de nuestros hijos y les insuflabais confianza e ilusión en ellas.

Ahora que nuestros hijos abandonan la escuela y dejamos de ser miembros de ella, queríamos sólo enviaros un saludo afectuoso, tal vez en nombre de nuestros hijos que aún no son capaces de valorar lo que estos años han representado para ellos, pero que nosotros, por la ausencia de experiencias similares cuando teníamos su edad, tal vez veamos más claramente.

Un abrazo y un recuerdo impagable.

Los padres de un niño/niña que se ha hecho mayor

La coordinación

entre el segundo ciclo de infantil y el primer ciclo de primaria

¿Una utopía?

Con este artículo de opinión queremos hacer una reflexión acerca del grave problema que existe en los centros sobre la falta de coordinación entre educación infantil y primer ciclo de primaria. No vais a encontrar ciencia, ni teorías enunciadas por pedagogos eminentes; vais a leer la realidad de las escuelas y –seguro– nuestra inquietud, (como la inquietud de muchos y muchas de vosotros) por encontrar una posible solución a este conflicto.

Los equipos de infantil y primaria no encontramos nunca el momento, de una manera metódica, para analizar la necesidad de acometer una coordinación real y efectiva entre ambos ciclos. Hasta ahora, nos limitamos a comentar entre tutores de un ciclo y otro sobre los niños y niñas en general, y, particularmente, sobre los que tienen algún tipo de problema. Les contamos lo *bonitos* que son, lo a gusto que nos hemos sentido con ellos. Eso sí, les decimos que todo el material de evaluación de los tres años del ciclo está a su disposición en el fichero general del centro.

Si hacemos un ejercicio de análisis, nos daremos cuenta de que, en la corta estancia de los pequeños

en la escuela, serán *nuevo* objeto de estudio por todos y cada uno de los ciclos por donde pasen.

En caso de haber algunos pequeños con desfases curriculares o con necesidades educativas especiales, los equipos de atención temprana y el equipo de orientación (en primaria) se pasarán la información complementaria, la cual quedaría también archivada en su fichero, aunque en este caso los tutores tendrían reuniones con el equipo.

M.^a Carmen Miranda, Amalia Suay

El problema empieza en educación infantil, ya que no existe coordinación alguna entre los centros 0-3 y los centros de infantil y primaria, con lo cual comienza ese nuevo estudio del pequeño, y otra entrevista con las familias, que tienen que contestar rutinariamente a muchas de las preguntas que se les hace, las mismas que cuando su hijo accedió al ciclo 0-3 años.

Los equipos de infantil de los centros tenemos bien definido nuestro proyecto curricular, nos reunimos semanalmente dos horas para analizar situaciones, debatir temas, tomar acuerdos metodológicos; llegamos a disentir sobre los criterios de evaluación formulados años anteriores y los reelaboramos. Siempre aparece el nombre de algún niño, la preocu-

pación del tutor o tutora por él, que hace partícipe al equipo de esa misma preocupación y la consecuente búsqueda de soluciones...

Probablemente, el equipo del primer ciclo de primaria está en esos momentos, a veinte metros, planteándose temas parecidos.

Todas estas preocupaciones que se tienen por igual en ambos ciclos son como *islas*; los equipos son muy cerrados, trabajamos y trabajamos, pero todo es inútil. Falta el eslabón de unión, la coordinación entre ellos.

Los maestros y maestras de infantil nos preocupamos extraordinariamente por los niños y niñas mientras están con nosotros, pero... ¿y después? Nos conformamos con mantener una conversación informal con su nuevo tutor o tutora acerca del curso en general.

¿Dónde han ido a parar nuestras preocupaciones y desvelos por aquella niña con Síndrome de Down, o por aquel niño con una falta de atención preocupante, es decir, por todos y cada uno de ellas y ellos? ¿Dónde hemos olvidado ese cuaderno diario que con tanto cariño hemos ido rellenando? ¿Dónde están todas las fichas de evaluación que con tanto esmero y cuidado hemos elaborado a lo largo de los tres años del ciclo?... Ah, sí, eso sí, están en secretaría, en el fichero que corresponde a primero de primaria.

A lo largo del primer trimestre los maestros y maestras de primero nos abordan por los pasillos y sala de profesores interesándose por algún niño o niña en particular, ya que presenta el *síndrome de la lecto-escritura* —lecto-escritura: temido contenido que como si de ogro malvado se tratase acometen como fin prioritario maestros y niños de primero de primaria olvidando todo lo demás— y a nosotros que creíamos que todos, o casi todos los niños superarían con éxito estos primeros momentos *se nos caen los palos del sombrero* cuando nos damos cuenta de que nuestra metodología —en donde prevalecía el juego como estrategia de apren-

dizaje; la asamblea como eje directriz de toda actividad, conocimiento y relación; el cuento como eje globalizador de todos los aprendizajes— ha sucumbido ante una montaña de libros, mesas individuales, sillas...

¿Cómo es posible que entre unos y otros hayamos consentido esta ruptura metodológica tan brutal? El pequeño, al cambiar de ciclo, pasa como un relámpago del movimiento a la quietud; de la creatividad, fantasía e ilusión a la enseñanza aburrida de los libros de texto; del aprendizaje significativo al aprendizaje memorístico y repetitivo de los libros citados; de la autonomía controlada a la supeditación de objetivos, contenidos y actividades que dictan las editoriales; de la experimentación al *completa, subraya, pon lo que falta*; del error como estrategia de aprendizaje al error que es evaluado negativa-

mente; de la socialización, de la relación al individualismo de los libros de texto... De la globalización a la compartimentación.

¿Qué está ocurriendo? ¿Por qué no se hacen programas conjuntos entre educación infantil y primer ciclo de primaria? ¿Por qué no elaborar conjuntamente los objetivos y contenidos de los niños de 3 a 8 años? ¿Cómo no se nos ocurre elaborar un método lecto-escritor que dé respuesta a los dos ciclos y así conseguir —por fin— que los niños y niñas no padezcan la ruptura tan brusca que sufren?

Consideramos que en educación infantil y primer ciclo de primaria no deberíamos trabajar con material editado, y deberíamos tener una metodología conjunta basada en la acción, la experimentación, en —fundamentalmente— procedimientos y actitudes; en la expresión en su más extenso significado,

en donde la asamblea tuviese un lugar preferente al comienzo de la jornada.

Jamás debemos olvidar que los conocimientos y aprendizajes de los niños y niñas tienen que ser *globalizados y divergentes*; y que, en los dos ciclos, la metodología debe de ser *convergente* y así los niños y niñas saldrán ganando... ¡Perdón por el error al expresarnos!: *Queremos decir que nosotros y nosotras saldremos ganando y, como consecuencia de ello, los niños y niñas de nuestras escuelas.*

¿Por qué no lo hacemos así? Pues porque:

- No tenemos tiempo.
- Las reuniones son por separado.
- Tengo que: dar el libro, leer, escribir...
- Me restan tiempo los especialistas y no llegamos.
- Tenemos muchos libros y no da tiempo a terminarlos.
- Tenemos que elaborar trabajos complementarios.

Y aunque creemos en la buena voluntad —tanto de un ciclo como de otro—, se nos pasan los años, los cursos y esta coordinación, este intercambio de experiencias —que sería tan rico— sigue siendo una utopía. ■

La inquietud por la coordinación entre infantil y primaria es compartida.



¿Qué es la autonomía desde la primera edad?

En muchas ocasiones de modo involuntario, y otras muchas con buenos argumentos, el adulto impide que el pequeño actúe fuera de los momentos que el propio adulto ha previsto para ello. A partir de ahí, a menudo el pequeño pasa una parte de su tiempo esperando: esperando a que alguien se dirija a él, esperando a que llegue el momento de la actividad,

esperando a crecer para variarla; esperando pasivamente.

Pero cada vez hay más lugares donde al pequeño se le percibe de otra manera: activo por sí mismo y competente desde su nacimiento, y rico en iniciativas y en interés espontáneo acerca de su entorno. Las condiciones de su entorno, en el sentido amplio del término, son las que determinan la posibilidad de llevar a cabo estas virtualidades.

La investigación experimental cada vez va descubriendo más facetas de la competencia de los niños y niñas. La ciencia también nos enseña que todo acto querido y ejecutado activamente por el sujeto tiene para éste unas consecuencias inmediatas y a largo plazo mucho más enriquecedoras que las de los actos impuestos o soportados. Sin embargo, en nuestro hábito cultural, estos descubrimientos todavía no tienen cabida: la imagen del recién nacido es obstinadamente fija. Aún se le considera como a alguien a quien debemos enseñarle todo, o, al menos, alguien a quien hemos de hacer ejercitar sus capacidades del modo como nosotros juzgamos importante para su desarrollo. Al mismo tiempo, no damos la suficiente importancia a sus actividades ni a sus descubrimientos autónomos.

Anna Tardos, Agnès Szanto-Feder

La observación del adulto: fundamento de la autonomía del pequeño

Más que cualquier discusión teórica, la observación concreta es la que nos puede convencer de la importancia fundamental de la actividad en la vida psíquica del pequeño. Los parámetros de observación son: la calidad de la actividad, su contenido, su duración, y el lugar que ocupa en relación con el comportamiento global del pequeño. Esta vez no se trata de medir aquello que el pequeño es capaz de hacer en determinadas circunstancias, sino de observar los momentos habituales de su vida, de mirar al pequeño que está en actividad de un modo espontáneo. Plantearse cuestiones concretas y variadas permite *ver* al pequeño, descubrirlo, y después actuar en consecuencia: los descubrimientos que se derivan de ello son apasionantes.

Cuando observamos, deberíamos hacerlo desde un doble punto de vista: el del adulto y el del pequeño. Porque el pequeño no juega: vive. Vive de un modo muy serio, implicándose por completo, implicando todas sus funciones y todas sus emociones en cada uno de los actos, desde su nacimiento. Sólo la observación externa descubre en esta actividad los signos de una evolución, los elementos más o menos favorables de un progreso y los cada vez más complejos factores del futuro comportamiento. Para el pequeño, no se trata de *preparar el futuro*, sino de agotar sus posibilidades actuales. Estas posibilidades dependen del estadio de desarrollo en que se encuentra, del entorno sobre el que puede ejercer influencia y de su estado psíquico.

Tomemos el ejemplo de un pequeño de ocho días, en brazos de su madre, justo después de mamar: inmóvil, gira los ojos en todos los sentidos; durante algunos momentos parece que no vea nada *exterior*. Tumbado de espaldas sobre su cama, agitando los miembros, continúa moviendo los ojos; después, vuelve la cabeza a derecha y a izquierda.

¿Qué hace el adulto? Sostiene al pequeño en sus brazos con una atención cálida y reflexiva para transmitirle una sensación de seguridad: el pequeño apoya la nuca y toda la espalda. Constatamos que girando los ojos y la cabeza ejercita la coordinación oculocefálica.

El pequeño no sabe nada de todo esto. Sencillamente, parece muy interesado: cómodamente, experimenta la sutil sensación que implica el acto de girar los ojos, a la que, después, en la cama, se suma la del placer de volver la cabeza. Sus medios nos parecen rudimentarios, pero en este momento son los suyos, y, por ellos, él se activa, serio y atento.

Otro ejemplo: una niña pequeña de diez meses, en la escuela 0-3, durante una mañana. Está echada boca abajo, con la cabeza bien erguida, y observa un trozo de papel, girándolo en todos los sentidos. Se tumba de espaldas y continúa observándolo, cambiándolo de mano y haciendo que se mueva. Después, se vuelve a poner boca abajo y mira a sus compañeros. Alargando mucho la mano quiere recuperar el trozo de papel, que le acaba de quitar otro pequeño. Como no lo consigue, se vuelve a poner rápidamente sobre la espalda y busca otro juguete para manipular. Se pone boca abajo y coge una pelota, y se vuelve a tumbar de espaldas mientras la sostiene.

Una semana después la vemos tumbarse otra vez boca abajo, darse la vuelta, jugar con sus pies, desplazarse rodando para coger un juguete. Boca abajo, al lado de su maestra, le alarga un juguete y luego se lo pide; hace esto tres veces seguidas.

¿Qué constatamos? Sus movimientos están adaptados a aquello que quiere hacer: nos fijamos en su agilidad, en su habilidad, en lo adecuado que está todo su cuerpo a su actual nivel motor; este nivel consiste en asimilar bien el hecho de *darse la vuelta*. Aunque no se arrastre ni se siente, no parece presentar ningún *retraso*. Notamos la gran destreza de las manos y los dedos, y también los progresos de una semana a otra: levanta más el busto y controla mejor que la semana anterior el darse la vuelta. Además, observamos un cierto dominio del espacio en lo

referente al desplazamiento hacia objetos concretos y observamos gestos que indican un buen esquema corporal. Su comportamiento con el adulto la situaría más bien como *avanzada* para su edad. Siempre satisfecha, relajada en todo lo que hace debido a que tiene una plena libertad de movimientos, la niña está contenta, preocupada, seria, activa o interesada según le vayan las cosas. Extrae sus ocupaciones de la riqueza de un entorno adaptado a sus medios.

Creemos que hay dos factores fundamentales para que la vida activa de un pequeño sea satisfactoria para él y para su educador: que el pequeño disfrute de libertad de movimientos y que tenga algo en que ocuparse, algo que esté relacionado con su desarrollo.

La importancia del juego autónomo durante el primer año

Pocas veces el adulto puede contemplar al recién nacido absorto en la contemplación y el descubrimiento de su entorno. Generalmente, en el momento en que nos acercamos al pequeño y entramos en su campo visual, modificamos la situación. Cuando nos ve, es normal que empiece a observarnos. Según la edad que tenga, sus experiencias anteriores y el *valor afectivo* que para él tenga el adulto que se le acerca estará atento o a la expectativa. Algunas veces se ríe, da pequeños gritos de alegría, y otras se pone serio y hasta se echa a llorar. Si el adulto establece un contacto con él hablándole, mostrándole algún juguete o si empieza a jugar con él, el pequeño escucha y participa, y muchas veces es él quien inmediatamente toma la iniciativa. Estos momentos son muy importantes y valiosos en la vida de un recién nacido.

Sabemos muy bien de qué manera el pequeño acoge, a diversas edades, a los adultos conocidos o desconocidos cuando ve que se le acercan.

Pero casi no sabemos nada de lo que le pasa al pequeño, contento y satisfecho, cuando ni él nos ve ni nosotros lo vemos a él, cuando juega en el lugar que le es habitual, un lugar espacioso, adaptado a su libertad de movimientos y muy bien provisto de juguetes. Para el pequeño, estos minutos y estas horas son también tan importantes y valiosos como los que pasa en nuestra compañía. Si el adulto consigue observar al pequeño es esos momentos sin que se dé cuenta, puede sacar de ello una alegría y una satisfacción enormes.

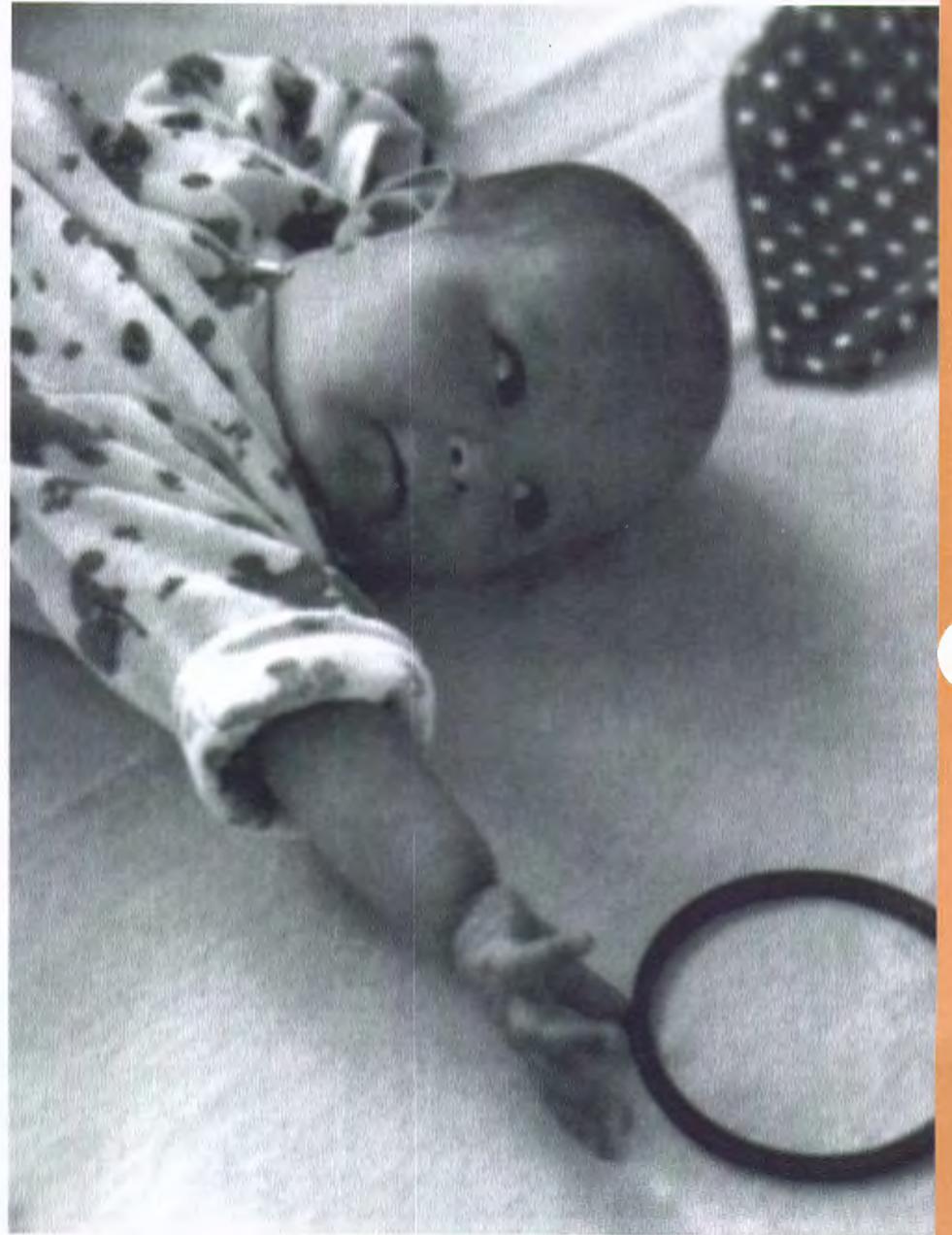


József M., 1,5 meses.

Fotos: Marian Reismann

Todo lo que diremos a continuación en este artículo sólo es válido en lo que se refiere a los recién nacidos que disfrutan de una plena sensación de seguridad. Tenemos que precisar que el fundamento de este sentimiento lo constituye la experiencia de ayuda inmediata cuando tiene necesidad. Eso quiere decir que cuando el pequeño «hace saber» que tiene un problema, el adulto, aunque se encuentre fuera de su campo visual, tiene que aparecer inmediatamente, o al menos hacerle saber que lo ha oído. De este modo, para el pequeño, el hecho de estar solo no supondrá estar abandonado, sino largos momentos de serenidad y de juegos tranquilos. ¡Puede que sea esta serenidad la que seduce al adulto que lo observa! Para el pequeño, es ella la que da tanto valor a la situación.

Cuando el pequeño no está rodeado de juguetes *inoportunos* ni *provocadores*, que se mueven o que provocan sonidos a cada gesto involuntario que hace, y cuando se encuentra bien en su cuerpo, con libertad de movimientos, su atención o su interés se organizan al ritmo exacto de su madurez, al nivel que corresponde al estadio de su crecimiento. El pequeño puede pararse según su deseo en un objeto o en un hecho. Está atento a sus gestos, a sus manos, a sus pies, mira la naturaleza y



Krisztina M., 7 meses.

los objetos, observa las hojas en movimiento o el salto de los pájaros que picotean migas de pan; estudia la trama de la pequeña cesta de plástico que tiene a su alcance, y los agujeros de la trama; se entretiene moviéndola o arrastrándola por el suelo, etc.

Su actividad también se organiza de acuerdo con su capacidad de atención, con su interés y con su humor en ese momento. A cada instante puede interrumpir la actividad libre y espontánea: de hecho, lo hace a menudo. La cesta que tiene se para un momento en el aire; el pequeño observa una brizna de hierba, mira una mosca que da vueltas a su alrededor, un pájaro que pasa, y después vuelve a la cesta. A primera vista, tenemos la impresión de seguir un encadenamiento fortuito de actos sin ninguna relación entre sí. Pero, en realidad, el pequeño sigue su propio ritmo y su curiosidad. Estos ensayos y momentos de reposo le permiten volver después a la cesta para descubrir en ella cada vez más cosas: recoger *informaciones* sobre el material de que está hecha, sobre su forma, sus movimientos y las cosas que puede hacer. Precisamente porque nadie le está enseñando nada, porque nadie quiere atraer su atención, puede ocuparse de la cesta durante todo el tiempo que el objeto le interese y en los momentos en los que puede estar realmente atento. La repetición del acto le permite observar los resultados de este acto; a fuerza de acordarse de él hasta espera dichos resultados. Por ejemplo, un gesto fortuito ha hecho que la cesta se tambalee. Entonces lo irá probando hasta aprender a hacer el gesto que produzca el resultado que está buscando, que está esperando. La serenidad y el sentimiento de estar solo ante la cesta le ayudan a aprender en la medida en que puede proponerse tareas que tienen una solución accesible para él. Además, en esta situación sin condicionamientos, las pruebas infructuosas no se transforman en fracasos explícitos, socialmente reprobados.

El pequeño también puede modificar su proyecto de acción, o reemprender sus intentos más tarde. Por ejemplo, quiere recuperar la cesta que se ha caído fuera de los barrotos del parque. Pero no puede, no encuentra el gesto adecuado, la cesta no pasa... El pequeño está solo, no espera que el adulto lo ayude. Lo prueba unas cuantas veces, y con frecuencia se impacienta. De vez en cuando, también puede descansar, tomar otros juguetes, moverse reptando o gateando hasta el otro extremo del parque y volver al cabo de unos minutos. O bien pasa un rato contemplando la cesta y luego intenta recuperarla. También puede conformarse con un juguete más

pequeño. Por el momento, ha abandonado sus intentos y los volverá a reiniciar en otra ocasión, dos días o una semana después. La aceptación del fracaso momentáneo y la modificación flexible de los planes de acción también forman parte del aprendizaje.

El lactante que, en su lugar habitual, tiene la ocasión de encontrar día tras día juguetes y objetos familiares, dispone de la posibilidad, casi desde su nacimiento y durante todo el primer año (y los siguientes), de ejercer y desarrollar sus competencias.

Cada vez se vuelve más hábil, cada vez aprende más cosas sobre los objetos que lo rodean, sobre sus dimensiones, formas y cualidades. Pero sobre todo perfecciona sus competencias aprendiendo a estar atento a los resultados de sus actos; es decir, aprende a aprender.

La importancia, durante el primer año, del movimiento autónomo

Para el pequeño, la libertad de movimientos significa la posibilidad, en las condiciones materiales adecuadas, de descubrir, experimentar, perfeccionar y vivir, en cada fase de su desarrollo, sus posturas y movimientos. Por ello necesita un espacio adaptado a sus movimientos, usar ropa que no lo obstaculice, hallarse sobre un suelo firme y disponer de juguetes que lo *motiven*.

Después de la posición dorsal,¹ sin que el adulto ponga al pequeño en ninguna de estas situaciones, sucesivamente irán apareciendo las primeras vueltas, *el girarse* en el momento en que el propio pequeño, tumbado boca abajo, domina su comportamiento. Después irán surgiendo las demás etapas: *arrastrarse* y desplazarse gateando, la posición sentada, levantarse de rodillas, después derecho, primero aguantándose y después sin aguantarse... El pequeño vive su vida cotidiana a través de estas posturas y movimientos intermedios, jugando como hemos descrito anteriormente. Haciéndolo, construye los preliminares, las infraestructuras de su motricidad *acabada*, es decir, las que le permitirán sentarse y andar, cosa que después hará con facilidad.

Antes de hablar de las ventajas de esta práctica, diremos que, en la actualidad, está estadística y científicamente demostrado que los pequeños que gozan de buena salud y un buen estado psíquico descubren de un modo efectivo, por su cuenta y en un determinado orden, todas las etapas de la motricidad de la que hemos hablado antes. Si no hallan ningún impedimento para ello, todos lo consiguen.²



József W., 6 meses.

¿Cuáles son estas ventajas?

Mediante esta motricidad se desarrolla una actividad realmente autónoma y continua, que constituye un factor fundamental en la estructuración de una personalidad competente:

1. La manera progresiva que tiene el pequeño de encontrar las posturas le permite volver con seguridad, con un movimiento controlado, a la postura precedente. En dicha postura, puede ponerse en actividad de un modo relajado mientras no haya asimilado del todo la nueva posición. Así pues, no necesita la ayuda del adulto (volverse a poner de espaldas estando boca abajo puede resultar problemático durante algunos días...).
2. De una posición asimilada a la otra no hay fisuras en la continuidad, ya que cada una de ellas tiene un período de predominio. No obstante, en el repertorio del pequeño activo, no hay ninguna posición que desaparezca por completo.



Ilona, 8,5 meses; Roni, 7 meses.



Fotos: Marian Reismann

3. Esta motricidad parece poner íntimamente en relación la necesidad constante de actividad del pequeño y los medios de que dispone en cada etapa de su desarrollo.
4. También hay una relación entre la motricidad y el desarrollo intelectual y afectivo: el pequeño siempre dispone de los medios de escoger la posición más adecuada para poder manipular con tranquilidad o para estar atento a lo que le rodea. Sus movimientos y posiciones le son útiles para construirse un esquema corporal correcto; y sus desplazamientos, para estructurar activamente su percepción del espacio.
5. Si al principio de cada estadio encontramos las características de las pruebas, y los errores y las dudas del principio propios de todo aprendizaje, una vez adquirido el gesto o el movimiento (en algunas horas o algunos días) podemos notar la buena calidad de la coordinación y de la economía en el esfuerzo. El pequeño se siente satisfecho, se da cuenta de su eficacia, aprende a aprender y a llevar a cabo hasta el final lo que ha empezado.

De este modo, el pequeño que lo desea efectúa sus esfuerzos activamente y los organiza de una manera global; además, puede modularlos y, sobre todo, ir a su aire. Es capaz, haciendo un movimiento nuevo o una posición nueva, de volver al estadio anterior para continuar tranquilamente una actividad orientada hacia otra cosa que no sea el propio movimiento.

Algunos puntos impactantes sobre la relación entre adulto y pequeño

La observación del contenido de la actividad del pequeño en la vida cotidiana —cuya trama es la libre motricidad y su instrumento la riqueza del ambiente— permite apreciar el nivel global de su desarrollo de una manera completamente nueva. Esta apreciación hará que intervengan la calidad del movimiento y del juego, el interés que el pequeño tiene por su propio juego, así como las capacidades constatadas no por la investigación intermitente, sino por la actividad observada cada día. El temible espectro de lo que aún no hace queda atenuado con creces por lo que ya hace. Además, la progresión dentro de un mismo estadio puede ser considerada al mismo nivel que el paso a otro nuevo. Hemos de subrayar que entre los pequeños que *se mueven libremente* y que tienen a su disposición una gran diversidad de juguetes, la edad de pasar de un estadio a otro varía dependiendo del



Edií, 15 meses.

pequeño. Además, el propio pequeño puede ser *rápido* en unos estadios y *lento* en otros. Todas estas cuestiones ponen de manifiesto la gran diversidad de factores que en general determinan el desarrollo. En cambio, lo que caracteriza a cada fase y a cada pequeño es la tranquilidad del gesto, la armonía del movimiento asimilado, es decir, la corrección y precisión en sus actos. Uno de los criterios del desarrollo correcto no es ya únicamente el estadio a que se ha llegado, sino, sobre la base de los progresos individuales, la calidad y la riqueza de dicho estadio y su integración en la actividad compleja. El interés de esta actividad motora y del juego autónomo así vividos desde los primeros momentos de la vida sigue siendo válido más tarde. El pequeño de 18 meses, de 3 años —o el de 10 años— lleva en sí mismo, por un lado, la armonía, la simplicidad y la buena calidad de sus movimientos y gestos, y, por otro, el espíritu de iniciativa, el interés por descubrir el mundo y el placer de la actividad rica y autónoma.



Zsuzsa, 15 meses.

Fotos: Marian Reismann

En la complejidad de los fenómenos que determinan las ganas que tiene el pequeño de ser activo, es importante destacar la actitud de respeto por parte del adulto hacia esta actividad. Ello implica la organización de un entorno *estimulante* para el pequeño, para cada pequeño, pero también puede haber más cosas. Cuando existe un profundo respeto hacia lo que hace el pequeño, porque a él le interesa –un respeto centrado más en su persona que en sus actos–, todas nuestras acciones están impregnadas de un contenido que enriquece la personalidad, la seguridad afectiva y la consciencia de la propia estima del pequeño. Con frecuencia, hemos podido constatar que la observación y la valoración de esta actividad autónoma (motricidad libre, manipulación, investigación, iniciativas del pequeño en sus relaciones con el adulto), han suscitado el respeto hacia su persona por parte del adulto encargado de cuidarlo: este respeto se ha convertido en un componente importante en su relación. Hemos de precisar que el pequeño de quien todo el mundo se desinteresa nunca podrá ser *autónomo* de la manera como hemos descrito antes. Su sentimiento de seguridad, su comodidad motora y la riqueza adaptada de su entorno exigen mucha más atención individualizada, cuidados y disponibilidad por parte de los adultos que cualquier programa preorganizado. Resulta más difícil de llevar a cabo, pero comporta más y más profundas satisfacciones a los adultos que están al lado del pequeño: los padres, educadores, pediatras o enfermeras.

Como conclusión, adelantamos una hipótesis que nos ha sido sugerida por tantos años de experiencias, observaciones y comparaciones. Se trata de ir más allá de decir: *el pequeño puede jugar solo y extraer un beneficio de ello*. La hipótesis es esta: la actividad autónoma, decidida, seguida por el pequeño –actividad surgida del propio deseo– es una necesidad fundamental del ser humano desde su nacimiento. La motricidad en libertad (según Pikler) y un entorno rico y adecuado que corresponda al nivel de dicha actividad, constituyen las dos condiciones *sine qua non* para satisfacer esta necesidad. ■

Notas

1. Por muchas e importantes razones, el recién nacido adopta la posición dorsal. Esta será la única posición que el pequeño conozca hasta que por sí mismo se vuelva de lado y después boca abajo. Véase PIKLER: *La Médecine Infantile*, n.º 2, febrero de 1981, París (Maloine), 219-228; SZANTO-FEDER: *Le Pédiatre*, 1981, XVII, 75, p.125-133.
2. Lo demostró la doctora Pikler en su obra: *Se mouvoir en liberté dès le premier âge* (Moverse en libertad desde la primera edad), París, PUF, 1979.

Seis películas muestran la filosofía de la maternidad de Lóczy, en Hungría: *Moi-même, Le plaisir du bain, Plus que du jeu, La promenade, La joie du mouvement, Indépendamment, tout seul*. Pueden consultarse en la biblioteca de Rosa Sensat.

A la escuela por primera vez

Entre todos es más fácil

Nuestra escuela, El Escondite, se encuentra situada en el municipio de Fuenlabrada, Madrid. Pertenece a la Red Pública de Escuelas Infantiles de la Comunidad de Madrid. Su titular el Ayuntamiento de Fuenlabrada y la escuela lleva funcionando desde el año 94. El equipo educativo es el mismo desde el inicio y, desde que comenzamos a caminar juntas, surgió la necesidad de *profundizar en la relación con las familias*. En este

contexto, nos cuestionamos el *proceso de adaptación como base fundamental de esta relación*, que consideramos imprescindible. Tampoco estábamos satisfechas con lo que se estaba haciendo hasta el momento, puesto que había

¿Cómo facilitar el proceso de incorporación de los pequeños y su familia a la escuela? ¿Cuáles son las mejores condiciones posibles? ¿Qué procesos internos viven los niños y niñas en la separación y cuáles son sus manifestaciones? ¿Qué criterios de actuación son los más adecuados? En definitiva, ¿qué entendemos por adaptación del pequeño y su familia a la escuela infantil? Éstos son los interrogantes que se daban en el equipo de la Escuela Infantil El Escondite y por los cuales decidieron embarcarse en la transformación de la práctica cotidiana a partir del análisis en equipo de la realidad y de la formación teórica conjunta. Lo que a continuación se describe es el proceso seguido, tanto en la reflexión conjunta de todo el equipo educativo, como en la puesta en práctica de los distintos pasos para acoger a los pequeños y sus familias en el contexto escolar, en un marco de adaptación mutua.

Lourdes Quero

distintas opiniones y por lo tanto, distintos modos de actuar. Por todo ello, nos planteamos trabajar, durante el curso 96-97 sobre este tema, consensuar criterios (distribución de grupos, organización de los tiempos, presencia de las familias en el espacio de los grupos...), considerando todos los factores que intervienen y las distintas experiencias y opiniones de las educadoras. Por otro lado, habíamos observado falta de información en las familias al inicio de curso, puesto que la mayoría no recuerda con exactitud la información que se transmite en la reunión general y entrevista individual, que se celebran en julio (nombre de la educadora, del grupo, materiales, calendario de incorporación...). Todo el claustro estuvo de acuerdo en trabajar para mejorar este proceso.

Comenzamos por poner en práctica distintas metodologías, con el objetivo de recoger datos de las experiencias y, una vez evaluados, extraer conclusiones.

En este contexto, nos hicieron la propuesta de formar un grupo de trabajo, junto con otras escuelas, la orientadora y el CPR, por medio de su asesora de infantil, para trabajar sobre cómo tener en cuenta las necesidades y los procesos emocionales y sociales que presentan los pequeños y sus familias, centrándonos en el periodo de adaptación.

Desde nuestra escuela pretendíamos dar soporte teórico a todas las reflexiones antes mencionadas, con el fin de obtener un criterio consensuado, en función de las conclusiones que se obtuviesen.



Y comenzamos a trabajar. La dinámica de trabajo se estableció comenzando por la selección e inicio de las lecturas. (Los libros elegidos fueron: F. López Sánchez: *Necesidades de la infancia y Protección Infantil. Fundamentación teórica, clasificación y criterios educativos*, Ministerio de Asuntos Sociales. H. R. Schaffer: *El desarrollo de la sociabilidad*, Visor. J. Bouwlyby: *Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida*, Morata. A. Esparza y A. Petrolí: *La adaptación en el jardín de infantes. Nuestra experiencia*.)

Posteriormente, se reunía el grupo de trabajo, que estaba formado por las directoras de las tres escuelas infantiles implicadas, El Lago, El Naranjo y El Escondite, la orientadora del EAT y la asesora de infantil del CPR, y se elaboraban los resúmenes de los libros, para pasarlos al equipo educativo de cada escuela

Cada educador realizaba la lectura personal y finalmente se debatía en claustro.

Una vez finalizado este proceso, cada escuela incorporó de manera distinta el estudio a su proyecto.

En nuestra escuela, este trabajo nos ha permitido entender mejor los procesos que vive el pequeño y la familia en la adaptación, tanto en la incorporación como, posteriormente, en el día a día, en la llegada y la salida. *Ante situaciones de la vida cotidiana de la escuela, hacemos mayor hincapié en entender más y atender mejor las necesidades afectivas y de relación.*

Qué aprendimos para nuestra práctica cotidiana

Por lo que respecta a las necesidades de los niños y niñas, algunas ideas básicas: el pequeño como ser activo que se comunica a través de manifestaciones diversas; papel de la figura de apego; necesidad de sentirse seguro y confiado, de sentirse querido; necesidad de ausencia de desprotección o sensación de abandono.

Los niños están orientados a resolver sus necesidades básicas, pero es necesario que el entorno ofrezca determinadas condiciones, de ahí su importancia. No sirve cualquier entorno

También apreciamos reacciones posibles ante la separación en menores de 6 años, con personas y lugares desconocidos.

Y factores que pueden facilitar la adaptación: adaptación en la escuela infantil: familiaridad con el espacio y las personas; presencia de la figura de referencia o persona con la que ha permanecido hasta la incorporación a la escuela; calidad de los cuidados recibidos.

Los niños y niñas, desde que nacen, son seres activos, que aprenden a través de sus relaciones con los adultos que les cuidan. Cuando comen, lloran, sonríen, se están comunicando con su medio más cercano y esperan nuestra respuesta. Su círculo familiar, su casa, es su medio natural. Al llegar a la escuela se amplía su mundo de relaciones, con las personas, con los lugares, con los objetos... Esta ampliación supone cambios importantes en su vida afectiva. *La adaptación es un proceso de conocimiento mutuo en el que están implicados los pequeños, las familias y la escuela.* Dada la importancia de este proceso es necesario que todos lo cuidemos al máximo.

Cómo incorporamos estas conclusiones en la práctica diaria

La familia en proceso de separación. Las lecturas y debates nos han servido para comprender la importancia de cuidar todas las circunstancias que rodean la adaptación y la necesidad de crear vínculos, no sólo con los niños, sino también con las familias. *Desde su seguridad, tranquilidad y conocimiento previo del contexto escolar, podremos crear las relaciones necesarias con los pequeños. A través de la adaptación de las familias conseguiremos la de los niños y niñas. Decidimos que este proceso debería recibir*

un tratamiento global por parte de la escuela y no enmarcado en cada grupo, por lo que deberíamos considerar como «Periodo de adaptación» desde el primer día en que las familias llegan a la escuela para solicitar la plaza. Y facilitar ese conocimiento previo en un momento relajado, que no estuviera influido por la separación.

Presencia de la figura de referencia, que genera en el pequeño seguridad y confianza, sentimientos de identidad y autoestima, de pertenencia, que le protege y acepta, y le hace sentirse querido. La exploración se hace desde esta seguridad. El primer día tiene una función más activa, de reconocimiento de espacios y materiales del espacio del grupo y de los otros niños y niñas. A partir de ahí, se irá replegando y permaneciendo estática en la zona de mesas, realizando tareas previamente organizadas. Posteriormente, combinamos su presencia en el aula con tiempos fuera de ella, pero sin abandonar la escuela (mesas de trabajo), asegurando la despedida consciente de familias y niños.

Calidad de los cuidados recibidos. Disponibilidad de la educadora: capacidad de escucha y devolución de las demandas, contestar siempre, si no se puede en ese momento, explicar porqué, teniendo en cuenta la edad, y por lo tanto la capacidad de espera; coherencia en la intervención, afrontar de forma similar situaciones semejantes; facilitar y provocar la relación afectiva, asegurar su disponibilidad y accesibilidad incondicional.

Este estudio se concreta en las modificaciones que para el tratamiento de este periodo hemos realizado: adelantar la fecha de organización de los grupos, modificando los criterios que hasta ahora teníamos; organizar visitas para todas las familias solicitantes; modificar los contenidos de la reunión general de julio; introducir una reunión de grupo, previa a la incorporación, en septiembre; tener en cuenta para la incorporación toda la jornada, incluyendo el horario ampliado; facilitar *trabajo* a las familias en el espacio del grupo y, posteriormente, fuera de él, en un lugar cercano y destinado a este fin, de forma que los pequeños sean conscientes de su proximidad. Las familias que no pueden asistir durante la incorporación se lo llevan a casa y lo realizan con los pequeños.

De forma que la actuación de la escuela quedó dividida en los dos grandes bloques que vamos a describir a continuación.



Antes de la incorporación

Periodo de admisiones:

- Distribución de grupos en abril (anterior al inicio del plazo para las nuevas admisiones) y designación de las educadoras correspondientes.
- Organización de visitas, por la tarde, cuando los espacios de los grupos están vacíos, para todos los solicitantes (padres e hijos). Se organizan grupos por nivel guiados por las educadoras que previsiblemente estarán en ese grupo el próximo curso.
- Convocatoria de asistencia a las *Jornadas de Puertas Abiertas*.

Periodo de matriculación:

- Destinando la dirección un tiempo, pactado previamente, a cada familia, con el fin de generar seguridad, informándoles de todos los aspectos de interés, incluyendo aspectos generales del periodo de adaptación y de la importancia de su participación en las actividades y, por lo tanto, en el proceso. Se entrega el cuestionario de la entrevista individual y de hábitos.

- Jornadas de Puertas Abiertas, en las que les invitamos a conocer la escuela *por dentro*. Las actividades que realizamos son de diverso tipo: en los *grupos*, para ver la dinámica general; *charla-coloquio* sobre la importancia de la educación infantil, su encuadre en el sistema educativo y los principios que conforman la vida en nuestra escuela; intercambio de experiencias con familias que ya están en el centro; visualización de un vídeo, en el que aparecen otras actividades que se realizan en la escuela, pero de carácter más puntual: salidas, fiestas, etc.; ambientación de la escuela con una exposición con trabajos de las niñas y los niños, álbumes de fotos, contenidos de talleres y producto final, y otros objetos elaborados por las familias en las distintas comisiones.

Julio:

- Reunión general y de grupo, en la que se entrega un documento que recoge distintos aspectos: nuestra filosofía de escuela, algunas nociones sobre el periodo de adaptación, normas de convivencia y material.
- Entrevista individual (en los grupos de edad 2-3 y 3-4, con la presencia de los pequeños). Posibilidades reales de adaptación.
- Visitas de los pequeños a la escuela.

Septiembre:

- Entrevista individual en los grupos de edad 0-1 y 1-2; para tener información actualizada, puesto que en estas edades los pequeños pueden modificar sus hábitos durante el verano.
- Reunión de grupo, previa al comienzo de la escuela, a la que asisten todos los padres, nuevos y antiguos, con los pequeños y que consiste en: corro (canción o juego de presentación, entrega de un cuestionario para rellenar en el momento que se lee en voz alta a modo de presentación, lectura del cuento de grupo para darlo a conocer, diálogo posterior); actividad con material específico (mural que decora la zona de corro durante el primer trimestre, y que ha sido elaborado por padres, niños y educadoras), cuyo objetivo es familiarizarles, de forma lúdica, con los materiales de juego y aseo, su uso y ubicación, los distintos espacios del grupo y la importancia de la indumentaria de los pequeños para favorecer su proceso de autonomía; vuelta al

corro, ya de forma mucho más distendida para concretar calendario de incorporación, organización de las familias del grupo, pautas de actuación, establecimiento y difusión de los medios de comunicación a utilizar durante este periodo, importancia de respetar los acuerdos consensuados, entrega a las familias del material para elaborar en casa con los pequeños... también se informa de las posibles alteraciones que pueden aparecer en la conducta de los niños y niñas.

Con toda esta organización aseguramos: el conocimiento previo de espacios y personas antes de la incorporación; el consenso para una incorporación progresiva, entendida y respetada; la utilización progresiva de los distintos espacios de la escuela.

Durante la incorporación

Los criterios que seguimos durante este periodo son:

- Una organización estable y predecible para todos: en el grupo, siempre rutinas iguales, espacios y materiales limitados, pocas normas pero claras.
- Estabilidad de la nueva persona de referencia, evitando cambios o intervención de varias personas.
- Planificación conjunta familias-escuela, considerando las necesidades y posibilidades reales de todos los implicados.
- Organización de la incorporación agrupando pequeños ya escolarizados y nuevos.
- Respeto al máximo de la individualidad de cada pequeño, adaptando el tiempo de incorporación y presencia de la figura de referencia en función de sus necesidades. Utilización de objetos de apego.
- Incorporación progresiva, que permita la relación individualizada de la educadora con cada familia y su hijo, valorando qué momentos del día son más adecuados para la incorporación de cada pequeño, fundamentalmente en el grupo de edad 0-1.
- Consideración de los horarios ampliados como un periodo susceptible de adaptación.
- Utilización de toda la jornada escolar para no alargar en exceso el periodo.

- Observación de los hábitos y las costumbres, tanto de las familias como de los pequeños, así como de su forma de relación, para potenciar el establecimiento de lazos afectivos.
- Combinación de la presencia de la figura de referencia en el espacio propio del grupo con tiempos fuera de este espacio.

Lo que pretendemos es transmitir al pequeño, tanto por parte de las familias, como de la escuela, que existe una comunicación fluida entre ambos, base de la relación afectiva necesaria. La educadora tiene la información necesaria sobre dónde están los padres, puede localizarlos, etc. Por otro lado, las familias tienen acceso directo al espacio del grupo en entradas y salidas durante todo el curso.

En los grupos de edad 0-1 y 1-2, se trabaja este aspecto con mayor profundidad, puesto que son los padres, junto con sus hijos, los que se ocupan de comprobar el estado de sus objetos personales (de higiene, vestido, trabajos, etc.). De este modo, se amplía el tiempo de permanencia en el espacio del grupo y el movimiento en este espacio durante todo el curso.

En el espacio propio del grupo de edad 0-1, para crear este ambiente de seguridad y confianza, se intenta, en la medida de lo posible, reproducir las condiciones existentes en casa, cuidando aspectos como la orientación de la cuna, objetos personales del pequeño y de la madre, hábitos relacionados con la higiene, alimentación y sueño. Todo ello no es posible sin un intercambio fluido y cordial de información, y un tiempo en el que la educadora puede observar directamente la relación existente entre los padres, madres y pequeños, y su modo de actuar. Nos permite conocer mejor la relación entre ellos y conocernos mejor los adultos.

Por otro lado, con las mesas de trabajo, también pretendemos reducir la angustia de las familias, no sólo por el hecho de poder permanecer en el centro, de forma que, si se les necesitaba en el espacio del grupo, puedan acudir, sino también, poder compartir sus vivencias con otros padres y madres, tanto nuevos como antiguos, que pudiesen aportarles mayor tranquilidad y seguridad, al mismo tiempo que se conocen entre ellos. Periódicamente, les informamos sobre cómo va transcurriendo la permanencia de sus hijos en la escuela.



Para organizar las mesas de trabajo, utilizamos la sala de usos múltiples. Intentamos crear un ambiente relajado y distendido, acondicionando el espacio con luz suficiente, música relajada y los materiales necesarios. También preparamos otra zona donde poder tomar un café y dialogar con otras familias.

Valoración

El equipo de la escuela valoró que esta nueva organización ha favorecido la incorporación de los pequeños y sus familias a la vida de la escuela, lo cual repercute directa y positivamente en su adaptación. Lo valoramos así porque:

- Los adultos (familias y educadoras) están más tranquilos y transmiten serenidad y confianza a los pequeños.



- El clima es más relajado, puesto que las relaciones previas que se establecen posibilitan, por una parte, que las relaciones del pequeño con la educadora y el grupo se realicen dentro de la seguridad que le proporciona la presencia de la familia, y, por otra, que el pequeño perciba la relación entre familia y escuela (espacio) y familia-educadora.
- Se produce un intercambio bidireccional de información sobre todos los aspectos que intervienen en el proceso, siendo todos partícipes de él.
- La organización del tiempo, utilizando toda la jornada, incluido el horario ampliado, ha permitido conocer los hábitos de los pequeños con respecto a las rutinas, incorporar más pequeños sin coincidir en el tiempo, facilitar una estancia en el espacio de grupo más larga, al mismo tiempo que nos hemos adaptado a las posibilidades de las familias y se ha reducido el periodo de tiempo de incorporación del total de los niños y niñas nuevos.

Estas circunstancias han superado el desapego en las condiciones más óptimas para todos los implicados, aunque ello no impide que se produzca un momento crítico en la separación y que los pequeños lloren, pero sí que se reduzca la angustia que se produce y que su duración sea más corta.

Por otra parte, contamos con la opinión de las familias, la cual hemos recogido a través de cuestionarios y verbalmente en las reuniones de grupo, que nos habla de la importancia que para ellos tiene, por un lado, el hecho de dar respuesta a las inquietudes que tienen al escolarizar a sus hijos por primera vez, a través de su asistencia al espacio del grupo, y, por otro, compartir sensaciones y sentimientos con otras familias en igualdad de condiciones, o que ya han tenido la experiencia y quieren compartirla.

Estas familias han mostrado, durante todo el curso, una especial implicación en la dinámica de la escuela, tanto a nivel personal como participando en los grupos mixtos de trabajo, promoviendo iniciativas dirigidas al APA. y a la Comunidad Educativa.

Entre todos hemos propiciado un ambiente cálido y afectivo, acogedor para las nuevas familias, que ha favorecido la confianza mutua para iniciar el camino juntos partiendo de un conocimiento más real de lo que significa la escuela infantil para todos. ■

La biblioteca

Un proyecto participativo



Los destinatarios de la experiencia son tres grupos diferenciados: equipo educativo, familias, niños y niñas. El equipo educativo está formado por nueve educadoras, dos educadores y una directora.

Los padres y madres forman un grupo muy heterogéneo en cuanto a nivel socioeconómico y cultural, podría decirse que pertenecen a clase media más bien baja. En la mayor parte de los casos trabajan los dos miembros de la pareja por lo que su participación en la vida de la escuela se ve muy limitada. A pesar de ello se sienten muy a gusto con la escuela y se implican en la medida de sus posibilidades. Los niños y niñas son un total de 101 con edades comprendidas entre los 8 meses y los 4 años, formando un grupo muy heterogéneo con necesidades e intereses muy distintos.

La experiencia cifra objetivos para los distintos destinatarios:

Con respecto al equipo educativo

- Utilizar la biblioteca como complemento y ampliación de conceptos.
- Implicarse en el cuidado, mantenimiento y ampliación del fondo editorial.
- Dar a conocer a los pequeños la biblioteca de la escuela, además de utilizarla como recurso y motivación para fomentar en ellos el uso y disfrute de los libros, así como su cuidado.

Esta experiencia se lleva a cabo en una escuela infantil que acoge a niños y niñas de 0 a 4 años, perteneciente al Patronato de Escuelas Infantiles del Ayuntamiento de Móstoles. Comienza en el curso 1995-96. La experiencia se centra prioritariamente en la puesta en marcha de un proyecto de biblioteca y animación a la lectura. Se trata de implicar a todos los que integramos la escuela, de desarrollar en los niños y niñas el gusto por la lectura y de fomentar relaciones sociales y de intercambio.

Ángela Sanz

Con respecto a las familias

- Implicarse en la creación de la biblioteca.
- Fomentar en sus hijos hábitos de lectura, cuidado e interés por los libros.
- Ver la importancia de que visiten la biblioteca de la escuela con sus hijos, así como otras bibliotecas.
- Comprender que un libro es un buen regalo, que han de ayudar a sus hijos a crear su propia biblioteca, con un espíritu crítico, eligiendo libros de calidad.
- Dedicar un tiempo cada día a contar cuentos a sus hijos.

Con respecto a los niños y niñas

- Participar en la creación de la biblioteca, para orientarse en ella y vivenciarla como un espacio educativo más.
- Desarrollar la imaginación, el vocabulario, la expresión, la capacidad de atención, la comunicación, mostrando interés por los libros y valorándolos como instrumentos de disfrute.
- Desarrollar el gusto por conocer, por estar solo, por la belleza.
- Mostrar actitudes de cuidado por los libros. Enseñarles a tener un libro y a quererlo.

La biblioteca ha perseguido entre sus funciones: promocionar la prelectura en los pequeños y la lectura en los adultos; ayudar a despertar la curiosidad por los libros, ofrecer novedades; orientar en la elección de un libro; facilitar bibliografía seleccionada; enseñar a respetar y cuidar los libros; realizar préstamos a las familias.

Se quiere hacer entender desde la biblioteca que la literatura infantil es literatura que gusta a los niños, pensada para ellos, que hace soñar, que despierta la imaginación, que crea opinión crítica, que despierta el gusto y la estética.

El concepto de animación que subyace en la experiencia de animación implica no sólo recibir, sino participar activamente: elección de las actividades, creación, crítica y análisis. La participación ha sido la constante en todo el proceso: asumiendo responsabilidades en la elaboración de las decisiones, manteniendo un sentimiento de pertenencia al grupo, utilizando los servicios del grupo, confiando en la corresponsabilidad, coordinación y cooperación del grupo.

Organización

Espacio y materiales. Como espacio para situar la biblioteca se eligió un rincón en el hall, muy cerca de la puerta de entrada a la escuela. Nos pareció que era un espacio suficientemente amplio, muy luminoso y alegre. El espacio se acotó con unas pequeñas vallas de madera. Al tratarse de un espacio tan cercano a la puerta se hace más cómodo el sistema de préstamo, además es muy motivador tanto para los padres y madres, como para los niños ya que lo ven todos los días y tienen libre acceso

En cuanto a los materiales, se han utilizado los propios de biblioteca (libros, cuentos, revistas, artículos...). También se ha contado con material audiovisual cedido por la sede central del Patronato de Escuelas Infantiles (proyector de diapositivas, proyector de opacos y cassette). Sin olvidarnos del ordenador que nos ha permitido el archivo de todos los datos y la creación de un programa que utilizaremos el próximo curso.

Elementos personales. En la experiencia realizada están implicados un grupo de madres y padres coordinados por una educadora.

Elementos funcionales. El proceso seguido para realizar la campaña fue el siguiente: los miembros de la Comisión de Biblioteca nos reunimos para decidir lo que se iba a hacer y distribuirnos el trabajo. Decidimos comenzar elaborando el fichero de registro de los libros infantiles con los que cuenta la escuela, también se redactó una carta que sería enviada a treinta y dos editoriales y algunos centros relacionados con la literatura infantil, y otra carta para informar a todas las familias.

Actividades

Se han realizado muchas actividades, entre las que cabe destacar: la celebración de la *Semana del Cuento*, con actividades de presentación de la biblioteca e inicio del servicio de préstamo, y la fiesta de fin de curso. En la fiesta de fin de curso, nos reunimos todos en el hall disfrazados de personajes de cuentos. Los niños y niñas de cada clase donaron a la biblioteca un libro (con dibujos hechos por ellos, con recortes de revistas...), y también el libro-viajero completado a base de historias que cada uno *escribió* en casa con la ayuda de sus padres y madres. Después vino uno de esos abueletes (marioneta de hilos) que se saben tantos cuentos y nos contó *El gallo Kiriko*. Y, como colofón, los niños y niñas de 2 años representaron *La ratita presumida*.

Además de todas las actividades de gran grupo, durante todos esos días se estuvieron realizando actividades de pequeño grupo. Las más destacables fueron: visita de un padre o madre cada día para contar un cuento, elaboración del libro-viajero, un libro de imágenes, un marcapáginas para regalar a sus familias, elementos para decorar el hall el día de la fiesta... En cuanto a las actividades destinadas a los padres y madres destacan: cuentacuentos, visita a la biblioteca para ayudar a sus hijos en la elección de los libros de préstamo, participación en la elaboración del libro-viajero, creación de un tablón de anuncios en la biblioteca con informaciones varias (guías de libros recomendados, actividades de animación a la lectura, cuentacuentos, etc.). Estas actividades se han repetido cada año y se han ido ampliando.

Valoración

Desde un punto de vista global, se valora muy positivamente el trabajo realizado. Los objetivos se han logrado en gran medida y se ha conseguido un gran apoyo de todos los implicados.

La realidad ha demostrado que la creación de la biblioteca era una necesidad y prueba de ello ha sido la respuesta inmediata y masiva a las actividades organizadas.

Se puede concluir la importancia de partir de una necesidad real, de la reflexión en toda actividad de animación para mejorar la acción y del apoyo de las familias. ■

Todo un mundo

Trabajar con flores, plantas y frutas es poco habitual en las escuelas 0-3. La experiencia nos acerca a las múltiples posibilidades de experimentación, elaboración y observación que los niños y las niñas tienen con estos materiales, e invita a incorporar estas actividades a la vida cotidiana de la escuela.

Hoy es lunes, son las nueve menos cuarto de la mañana y todavía faltan por llegar tres pequeños del grupo. La mayoría tiene dos años recién cumplidos. Mientras tanto, unos miran libros, otros juegan a comiditas y han iniciado una conversación muy interesante sobre las pieles de mandarina que el viernes colgamos sobre el radiador para que se secasen. En la sala hay un murmullo constante en torno a las diversas actividades. Se abre la puerta y entra Júlia con su madre. Las dos ríen intensamente, Júlia repite «ina fina, ina fina», y mira a su madre con cara resplandeciente y con la complicitad que finalmente ha conseguido por parte de ella, que, con el mismo ritmo y la misma insistencia que Júlia, va repitiendo «mandarina, cosa fina». Los otros niños y yo las miramos sorprendidos, sin acabar de entender a qué viene tanto jolgorio.

La madre de Júlia me explica que, durante todo el fin de semana, la niña había estado repitiendo una cantinela cuyo significado ningún miembro de la familia había logrado entender, hasta que, al llegar a la escuela, la cantinela se había hecho comprensible.

Carme Cols, Marta Ferrer

En la cartelera que estaba al lado de la puerta, se leía, con un gran titular: «Mandarina, cosa fina», y se explicaba la actividad central del

viernes: mondar mandarinas con mucho cuidado para poder poner la piel a secar; cortar rodajas pequeñas y colocarlas sobre el radiador sobre un papel de estraza y, claro está, también comerlas.

—Debió de ser muy interesante —comenta la madre de Júlia—, porque todo el fin de semana nos ha estado hablando de ello, y nosotros sin entenderlo, ya que el viernes la vino a buscar mi tía y no me acordé de decirle que leyera la actividad del día en la cartelera —y de pronto me dice—: ¿Sabes que toda la sala está perfumada de mandarina? —ciertamente, al entrar yo también lo había notado—. Bien, te dejo, pues hoy, con todo este *show*, llegaré tarde al trabajo. ¡Ah!, por cierto, mi suegro dice que para el mes de mayo podéis contar con un saco de lavanda de su terreno. Bueno, ya hablaremos.

Entre tanto también han llegado Pau y Ferran. Ahora ya estamos todos, y con esta conversación el ambiente general ha subido un poco de tono. Como tengo que cambiarles los pañales a unos

cuantos, a un grupito de tres les propongo que vayan al jardín a regar las plantas, una tarea que les gusta mucho realizar, y que, al mismo tiempo, hará que se calme un poco el ambiente.

Llegados a este punto se puede pensar: ¿Qué hay de innovador en lo que se ha explicado hasta ahora? ¿Por qué sólo se habla de plantas o de la mandarina? ¿Qué tiene de nuevo todo esto?

Mucho o nada, según cómo se mire, es bien sencillo. Pero a nosotras no nos ha resultado nada fácil llegar al acuerdo de dedicar el pequeño presupuesto que tenemos para juguetes a la compra de utensilios de jardinería: regadoras, azadones, rastrillos, capazos, tijeras de podar, semillas, algunas plantas, y, además, tomar la decisión de que compartiríamos la idea con las madres y padres de todos los grupos. Hemos tenido que superar muchos miedos sobre los posibles peligros de las herramientas y la toxicidad de las plantas; hemos estudiado cómo se secaban y prensaban; nos hemos informado sobre en qué épocas había que podar y plantar, y, sobre todo, hemos discutido mucho acerca del interés que este tipo de actividades podían tener para los niños. Intentábamos imaginar qué podría interesarles, qué experimentos podrían hacer, cómo teníamos que proponer las actividades, las múltiples actividades que habíamos pensado, para



Una larga y apasionada discusión inicia el trabajo. Hay muchas preguntas que resolver: ¿qué plantas necesitan sol?, ¿cómo se han de regar? Lo preguntan en casa. Y meses después salen las rosas, las calabaceras tienen flores, aquellas huelen...



los sentidos, la noción de tiempo y del tiempo, sobre la relación del agua y las plantas, y, por tanto, sobre sus necesidades. Nos planteábamos tantas hipótesis, teníamos tantas ideas... Pero la realidad es aún mucho más apasionante y todo el mundo se muestra entusiasmado.

Con la puesta en marcha de este tipo de actividades hemos descubierto que muchos abuelos tienen un pequeño huerto, y eso hace que dispongamos de unos magníficos consejeros para construir el nuestro. Dos abuelas conocen el secreto de cómo secar las flores, una madre es una experta en Internet y nos inunda de información, y todos los grupos de niños disfrutaron con el descubrimiento de los olores, resistencias y texturas, y conocen las diferentes plantas y aprenden sus nombres. ¡Hay tantos matices y tonos de color!: verde, rosa, rojo, amarillo...

En realidad, todo un mundo, el nuestro, tan cercano y sin embargo tan lejano cuando no lo incorporamos a la actividad, a la vida de la escuela. Con esta dinámica que hemos iniciado, en cada época del año tenemos nuevos olores, nuevas texturas, nuevos colores, y nuevas palabras y nuevas actividades. Podemos aprender a mondar las mandarinas con mucho cuidado para aprovechar su piel, con la que haremos una «cesta de los tesoros» para los más

pequeños, o bien guardamos pequeños trozos, que, una vez secos, llenarán una cajita que al abrirla nos perfumará, o podremos picar muy finamente la piel seca para obtener un pigmento natural, y todo lo que la imaginación nos vaya sugiriendo, pero ya sabemos que en abril podremos cortar rosas de los rosales que ahora estamos regando y, quizá, con sus delicados pétalos podremos iniciar un nuevo proceso de elaboración, de descubrimientos..

Pero a mí lo que me gustaría es invitaros a entrar en esta dinámica y animaros a empezar un jardín, un huerto, un espacio donde podáis tener un cuidado especial del fascinante mundo vegetal.

Si tenéis la suerte de disponer de un patio con tierra, sólo hay que preparar un trozo para iniciar el cultivo: esponjarla y, con mucho cuidado, plantar las semillas, los esquejes o las plantas que junto con los niños hayáis podido comprar. De esta manera empieza la aventura y la responsabilidad de cuidarla, de aprender juntos cómo y cuándo hay que regar, de observar cómo empieza a asomar un pequeño punto verde que irá creciendo y que se convertirá en una magnífica calabacera, que nos dará calabazas con las que podremos hacer un sinfín de experimentos y actividades: unas servirán de adorno y podremos tocar su forma suave o rugosa, y observaremos sus colores y los variados tonos y gamas; otras se las daremos a la cocinera de la escuela para que las ponga en el caldo, o haremos confitura con ellas. Hemos podido observar, descubrir y comprobar las habilidades de los niños cavando o cortando margaritas para después depositarlas con delicadeza en un bol, y su ilusión al poder preparar y ofrecer regalos a los más pequeños, o su excepcional paciencia mientras esperan a que las rosas



Pétalos de rosa y calabazas del huerto, pieles secas de mandarina, regalos de texturas, olores y colores para todos.





*¿Un huerto? También con macetas en un rincón.
Con poco espacio la naturaleza también
puede entrar en la escuela.*



se sequen, su gran concentración y precisión al reconocer y oler que esta planta es lavanda y aquella otra romero o tomillo, ¡o la mandarina!

Se pueden organizar pequeñas parcelas especializadas: unas con flores, procurando que su ciclo de formación nos permita tener todo el año flores frescas; otras con plantas aromáticas, y otra con fresas y fresones. Lo importante es que toda esta actividad se incorpore a la vida cotidiana.

En este punto es posible que alguien se sienta desanimado porque en su escuela no hay jardín, pero también se puede hacer lo mismo en jardineras en la terraza, y, si ni siquiera se tiene terraza, pensad en cuán agradable puede ser disponer un espacio interior con plantas y flores para poder trabajarlas con los niños.

Cuántas veces, con la mejor de las intenciones, nos complicamos la vida programando actividades que en algunos casos se quedan en agua de borrajas, poniendo en su preparación mucho esfuerzo y tiempo, pero que tienen un resultado limitado y breve cuando toca trabajarlas con los niños, hasta el punto de que no les damos tiempo para que hagan suya la actividad y todo lo que de ella pueden sacar...

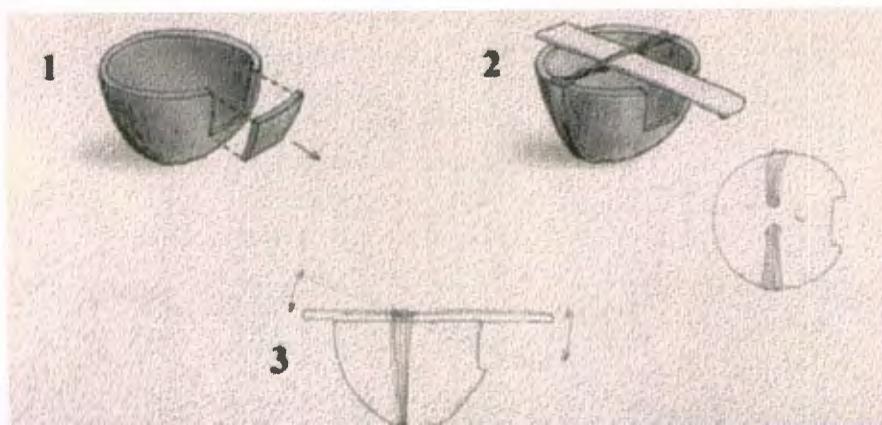
En la vida cotidiana, en las actividades aparentemente más simples, podemos encontrar los procesos más largos y complejos, en los que los niños pueden implicarse y ser los verdaderos protagonistas. Descubren, relacionan, conocen y, por tanto, respetan lo que les rodea porque han tenido tiempo, un tiempo tranquilo pero continuo, recurrente, progresivo, con resultados reales, útiles, agradables, compartidos con los demás y llenos de significados personales y colectivos. ■

Música de la naturaleza, naturaleza de la música:

El kaskamelan es un instrumento musical, juguete sonoro, de percusión, construido con cáscara de coco, con el que los pequeños juegan a ser músicos y dan forma a diferentes ritmos.

Juguete sonoro de percusión, similar al que se hace con cáscara de nuez, construido en este caso con cáscara de coco. Sirve para dar toques rítmicos y acompañar los cantos que uno mismo interpreta.

Par su construcción, se toma media cáscara de coco y, con una sierra, alicates o similar, se le hace un corte a partir del borde, en forma de U en uno de los dos extremos. A continuación se enrolla una cuerda o hilo fuerte transversalmente alrededor de la cáscara dando ocho o diez vueltas y se sujeta haciendo un nudo. Para terminar, se prepara una tablita de madera algo más larga que el coco y se introduce en el anillo de hilo, procurando hacerlo de tal modo que quede el mismo número de hilos a ambos lados, y se comienza a girar en sentido contrario a la punta de la cáscara que no tiene el rebaje, retorciendo y tensando el anillo de hilo de tal modo que éste presiona la tablita

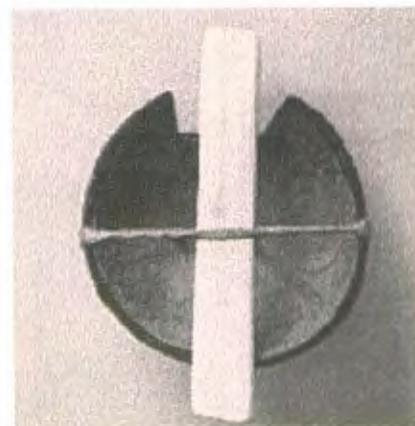


Kaskamelan

Juan Mari Beltrán

contra la cáscara de coco. Para hacer esta operación es necesario, cada media vuelta, desplazar la tablita para que pueda pasar por el interior del coco. El grado de tensión deberá ser el necesario para que la tablita golpee con fuerza el coco, pero no demasiado, lo que podría romper la cáscara.

Para tocar, se toma el kaskamelan con una mano y con los dedos de la otra se presiona la tablita hacia el fondo por el boquete que anteriormente se había hecho en la parte posterior. Al quedar libre la tablita, se golpea con fuerza la punta del coco produciendo el sonido. Al hacerlo con cuatro dedos seguidos (todos excepto el pulgar), se produce una especie de redoble que, combinado con golpes sueltos, dan forma a los diferentes ritmos. ■



Recrear el mercadillo ambulante del pueblo

Unas maestras de Infantil del C. P. Madrigal y Padial de Vélez de Benaudalla (Granada) intentamos partir de un acontecimiento importante para la vida cotidiana del pueblo, el mercadillo ambulante de los lunes, para crear una situación de enseñanza-aprendizaje, que nos abra múltiples vías de acción, experimentación e investigación. En estas líneas, resumimos el desarrollo de la actividad, desde que surge la idea, hasta su evaluación. Queremos resaltar que fueron niños y niñas los que marcaron el ritmo de trabajo, aportando ideas y soluciones en cada actividad y transmitiéndonos a nosotros, los adultos, todo el entusiasmo con el que ellos lo estaban vivenciando.

En Velez Benaudalla, localidad donde está nuestra escuela, el mercado ambulante se instala todos los lunes. Lo llaman la *placilla*, por el lugar donde se desarrolla. Es todo un acontecimiento en el pueblo, pues supone un lugar de encuentro para los vecinos y un momento para establecer relaciones sociales.

Se aprovecha para abastecerse de productos que se venden en comercios de los que carece el pueblo y que, si no llegaran a través de los vendedores ambulantes, habría que desplazarse a localidades más grandes para adquirirlos; además, en el mercadillo se encuentran a buen precio.

Por otra parte, supone algo realmente gratificante para niños y niñas, pues, al llegar a casa, sus padres les enseñan la nueva compra (un chandal nuevo, unos zapatos, un pasador para el pelo...).

Esta mañana unos han faltado porque han ido con sus mamás a la placilla a comprar, otros protestan porque ellos o ellas también quieren ir, pero asistir a la escuela se lo impide.

Se decide visitar la *placilla* todo el grupo, desde la escuela, el lunes siguiente.

Previamente, en la escuela con los niños y niñas elaboramos unos criterios de observación para esta salida:

M.^a del Mar Calderón, Manuela Cénit, Sivia Cortés, M.^a Joaquina Villena

Es tal la importancia que cobra el mercadillo en el pueblo, que es tradición *de siempre* que mamás y abuelas se acerquen a la hora del recreo para probar ropa y zapatos a niños y niñas.

Cómo surge la idea de hacer el mercadillo en la escuela

- Cómo son los puestos
- Qué venden
- Distintos tipos de tiendas
- Qué hacen los vendedores, qué dicen
- Qué hacen los compradores, qué dicen
- Qué productos son los que pesan y cuáles no.
- En qué envuelven los productos
- Dónde guardan el dinero

Tras la visita y en asamblea se decide hacer un mercadillo en la escuela en el que venderemos productos que elaboraremos.

Cómo nos organizamos

El ciclo lo forman cuatro unidades, una de tres años, una de cuatro y dos de cinco años. Estamos en un edificio independiente de primaria pero con patio común.

En asamblea se recogen las observaciones de cada grupo de alumnos y alumnas y se decide qué puestos va a montar cada grupo y con qué técnica plástica va a trabajar, qué materiales va a necesitar, dónde los podremos conseguir...

Por fin se decide que los de tres y cuatro años harán, cada grupo, un puesto de frutas y verduras, modeladas con engrudo y luego pintadas con témperas; un puesto de ropa de confección (camisetas, pantalones, calcetines, braguitas, guantes...) que haremos con papel continuo y colorearemos con ceras, y un puesto de adornos (collares, pulseras, anillos, medallones... ensartando macarrones y cuentas en lana.

Cada grupo de cinco hará un puesto de cacharros de cocina, con material de desecho, otro de ropa, otro de zapatos, que se decide *que sean de verdad*, traídos de sus casas (sobre todo, quieren zapatos de tacón, tanto chicas como chicos), otro puesto será de legumbres y, por supuesto, también quieren hacer uno de adornos.

Los mayores, que ya son capaces, en cierto modo, de anticipar acontecimientos e ideas, planifican el trabajo.

Durante diez días se trabaja en todo ello:

- Se fabrican tenderetes (se toman medidas con palmos y pies), mostradores, productos, etiquetas, listados de precios, carteles.
- Se diseña todo tipo de ropa y se fabrica, se organiza en tallas y se ordena.
- Se confeccionan collares y pulseras ensartando cuentas.
- Se modelan frutas y verduras. Se clasifican y agrupan las legumbres...

Todo está preparado para que, el lunes, empecemos a hacer el mercadillo del pueblo en nuestra escuela.



Dramatización del mercado

Esta mañana todos y todas llegamos muy agitados. Es el día del mercado, enseguida nos salimos al patio y empezamos a prepararlo todo.

Nos repartimos los papeles: un grupo son vendedores y otro compradores. Sacamos los puestos y colocamos los productos. Casi todo está ya listo.

A alguien se le ocurre que invitemos al primer ciclo de primaria para que vengan a comprar también.

Todo lo que sucede allí parece tan real que es como si estuviésemos comprando en el de verdad.

El mismo bullicio, la misma efervescencia. Cada uno a adoptado su papel de forma espontánea. Unas son mamás, otros papás, otros hijos...

Los vendedores vocean sus mercancías:

- Tomates, tomates de Vélez
- Zapatos, zapatitos baratitos
- Pantalones y faldas de moda. Están de rebajas



Observamos también el regateo:

- ¿Cuánto valen?
- Mil pesetas señora.
- ¿Cómo mil?
- Le doy setecientas y estamos en paz
- ¿Cuánto valen los zapatos?
- Veinte pesetas.
- Eso es muy caro si no me lo pones más barato no te lo compro.

Valoración

Es increíble la cantidad de situaciones de aprendizaje que se han desarrollado durante estos días realizando las distintas tareas para el desarrollo de esta actividad.

Se ha trabajado con muchísima ilusión y había una gran expectativa en torno a ello, lo que hacía que el ritmo de trabajo fuera incluso, en ocasiones, vertiginoso.

Las mamás prueban la ropa a los pequeños y, si no les está bien, la des-cambian.

Hacen la lectura de las etiquetas (a su manera) antes de comprar, y, por supuesto, miran bien si tiene algún defecto.

Los zapatos tienen un gran éxito, *sobre todo los tacones*, y todos quieren probárselos. *Increíble, algunos que nos pedían normalmente ayuda, ahora resulta que se anudan solos las zapatillas.*

Por supuesto todos han comprado collares y pulseras.

En el puesto de las legumbres, pesan una y otra vez las judías, las lentejas y los garbanzos. Los juntan, los separan, los envuelven para despacharlos en cucuruchos de papel.

Los cacharros de cocina también llaman la atención de los pequeños. Sartenes y ollas, vasos y platos (hechos con envases de yogur o de natillas) fueron adquiridos rápidamente.

Lo mejor de todo era ver cómo se iban solucionando los problemas que se iban planteando a lo largo del proceso y la riqueza de ideas que iban aportando los niños y niñas en cada asamblea, en cada tarea que realizábamos, en cada momento que se vivía...

La actitud de los pequeños era totalmente activa y participativa, siempre ofrecían soluciones.

Por ejemplo, cuando nos planteamos hacer los cacharros de cocina, no teníamos muy claro cómo hacerlo. Entonces propusieron:

—Las sartenes las podemos hacer con los envases de las natillas y les ponemos el mango de plastilina.

—Pero entonces se vuelcan, ¿ves?

—Bueno, pues le ponemos plastilina en el fondo [contrapeso], y así no se vuelca, ¿no?

—Vamos a probar.

Por otro lado las oportunidades de trabajar con ellos todo tipo de habilidades fueron múltiples: recortar, colorear, pintar, calcar, doblar papel, ensartar, anudar, picar...

Los contenidos que surgieron y trabajamos fueron muchísimos: concepto de compra-venta, trueque, valor de la moneda, oficio de vendedor, caro y barato, mucho-poco, largo-corto, colores, seriaciones de mayor a menor, clasificaciones de las prendas de vestir según estaciones, secuencia de una acción...

Hemos trabajado duro, y nos lo hemos pasado muy pero que muy bien, y, además, hemos aprendido un montón. ■

¿Inglés desde los cuatro años?

Desde hace algunos años se ha venido produciendo a nuestro alrededor una especie de obsesión generalizada con respecto a la enseñanza del inglés como lengua extranjera. No se trata de una obsesión exclusiva de nuestro entorno más cercano, en absoluto, parece ser que preocupa a todo el mundo y todo el mundo busca la manera de optimizar recursos para conseguir una enseñanza-aprendizaje eficaz y de calidad.

Esta obsesión se expresa a través de muchos frentes. Por una parte, los medios de comunicación nos bombardean constantemente con sistemas mágicos, métodos, cursos, materiales de vídeo, etc.; por otra, los colectivos de padres y madres son conscientes de que en el mundo actual no se puede funcionar sin, al menos, una lengua extranjera, y exigen que la escuela tome medidas para procurar que la *enseñanza-aprendizaje* de la lengua extranjera garantice que al finalizar la enseñanza obligatoria se haya alcanzado una buena competencia comunicativa en ella. Como profesional de la enseñanza del área de inglés, no tengo ninguna duda acerca de la necesidad de lograr una enseñanza exhaustiva y de calidad de las lenguas extranjeras. No sólo es indiscutible desde un punto de vista práctico: salidas profesionales, ampliaciones de estudios, comunicaciones a nivel mundial, internet, entre otras; sino que en la sociedad actual cada vez más compleja y diversa es fundamental que se esté expuesto a formas de pensar, de relacionarse y de compartir distintas de la propia e igualmente aceptables y dignas de respeto. Todo ello lo comportan las diferentes culturas a las cuales se tiene verdaderamente acceso a través de un buen conocimiento de las lenguas que les son propias. Otro aspecto que no se debe olvidar es que, con respecto a este tema, y por muchas y muy diversas razones, las generaciones anteriores han tenido experiencias muy frustrantes en su aprendizaje de las lenguas extranjeras y esto, unido a los demás aspectos anteriormente expuestos, hace incuestionable la bondad de cualquier medida dirigida a mejorar, ampliar o intensificar la enseñanza de las lenguas extranjeras en los centros escolares.

María José Eguskiza

Parece razonable por tanto que la administración educativa se plantee todas las medidas necesarias para dar respuesta a una demanda social y además potenciar la escuela pública con una oferta que la haga más atractiva para las familias. Como profesional de este área en la enseñanza pública, comparto plenamente esta inquietud, pero creo que es necesario adoptar las medidas necesarias para que esta experiencia sea realmente positiva para *todos los estudiantes*.

En el curso 1989-90, se inició una experiencia de introducción, que en aquel momento llamábamos *precoz*, de la lengua extranjera, francés e inglés, en 3º de EGB en varias escuelas públicas de los tres territorios históricos. Tras varios años de experimentación, se generalizó la experiencia a todos los centros del Estado como proponía la LOGSE.

En aquel caso, la experiencia (en la que tuve la oportunidad de participar como miembro del equipo de coordinadoras para Bizkaia durante el curso 1989-90) resultó muy interesante y la evaluación que llevamos a cabo, francamente exitosa. Supongo que posteriores evaluaciones ratificaron esta primera, ya que creo que, cualquiera que sea el proyecto que se proponga, siempre llegará a buen puerto si las personas encargadas de llevarlo a cabo están motivadas, tienen formación suficiente, cuentan con el material y la asesoría necesarios, y disponen de un tiempo dentro de su horario para elaborar materiales, adecuar los que tienen y poner en común sus experiencias, dudas y preocupaciones con otros profesionales que se encuentran en la misma situación. En la experiencia citada estas condiciones se dieron y, por tanto, los resultados fueron óptimos.

Las dificultades surgen cuando las experiencias se generalizan y se da por hecho que todo el profesorado involucrado en la generalización se enfrenta a la tarea en las mismas condiciones que el de la fase previa, la de experimentación, lo que es lógicamente imposible.



En lo que se refiere a la experiencia de introducción de las lenguas extranjeras mencionada, el paso del tiempo ha hecho que se desvirtúen algunas de las características específicas del proyecto inicial, como por ejemplo la de que el idioma sirviera de vehículo de los contenidos propios de tres áreas, y se ha transformado en una oferta monolítica que casi sólo contempla el inglés como lengua extranjera. Sin embargo, es también el tiempo lo que ha posibilitado que surjan un sinnúmero de materiales editados comercialmente, diversos en sus planteamientos, de una gran calidad y con cantidad de propuestas didácticas variadas que enriquecen y facilitan la labor docente en gran medida, con lo que, en general, la enseñanza del inglés a partir de 3º de primaria es una experiencia enriquecedora y eficaz. En este sentido conviene no olvidar que la aparición de tantos materiales tiene que ver con la generalización de la enseñanza de la lengua extranjera en los mismos niveles en todo el Estado español. Esta consideración es importante porque conviene recordar que las editoriales sólo se sienten motivadas para producir materiales nuevos si los beneficios económicos que se pueden obtener así lo justifican.

En estos momentos nos encontramos iniciando otra fase. Para el curso 1999-2000, la Consejería de Educación del Gobierno Vasco decretó la generalización de la introducción, ya no temprana sino precoz, de la enseñanza del inglés a los cuatro años. Esta medida posteriormente quedó en suspenso por diversas razones, aunque todo el colectivo escolar y social parece convencido de que el retraso es sólo coyuntural y que se generalizará dentro de poco tiempo, y los medios de comunicación informaron, a principios de septiembre de 1999, de que la enseñanza del inglés se iniciará a los tres/cuatro años en todos los centros públicos de la Comunidad Autónoma.

Es obvio que se trata de un intento por parte de la administración educativa de dar respuesta a las demandas planteadas a las que antes nos referíamos. Como profesionales del sector público, no podemos menos que compartir la

finalidad de una medida semejante; sin embargo, considero que es necesario aclarar algunas ideas preconcebidas muy generalizadas con respecto al tema de la adquisición de las lenguas. Algunas se basan en generalizaciones poco rigurosas, que, de la experiencia de bilingüismo familiar, se trasladan al ámbito escolar sin tener en cuenta que existen otros factores que deben considerarse y, del mismo modo, se olvidan de las diferencias entre experiencias en programas de inmersión de segunda lengua y la enseñanza de una lengua extranjera que se propone, como máximo, durante tres horas semanales.

Dentro de tales ideas preconcebidas, pueden destacarse tres. Todo el mundo parece estar de acuerdo en que los niños y niñas, por el hecho de serlo, aprenden la lengua con facilidad y rapidez; que cuanto más joven se empiece a aprender la lengua, mejor; o que cuanto mayor sea el tiempo de exposición a la lengua, mejores serán los resultados. Sin embargo, hay numerosas investigaciones en este campo que ponen en entredicho estos mitos.

En lo que se refiere al primer supuesto, teorías de índole biológica, que sustentaban la creencia de que los niños y niñas aprenden más rápido y más fácilmente debido a la *flexibilidad* de su cerebro, han sido desestimadas. Lo que ocurre es que la lengua que tienen que aprender es más fácil porque está limitada al tipo de intercambio que es propio de la edad de los aprendices. En una situación formal como la que se da en la escuela, son capaces de imitar satisfactoriamente el modelo propuesto con gran facilidad, pero lo olvidan con la misma rapidez, como todo enseñante de cualquier área puede confirmar al comienzo del curso en septiembre.

El tema de la edad es siempre una cuestión difícil. Parece ser que en lo que se refiere a la posibilidad de lograr una *pronunciación de hablante nativo*, cuanto más joven sea quien aprende, mejor. Sin embargo, en los demás aspectos, algunos estudios en este campo afirman que los aprendices más eficaces de una lengua extranjera son los adolescentes y los jóvenes porque han alcanzado la madurez cognitiva, lo que significa que pueden transferir todas las estrategias de aprendizaje adquiridas a lo largo de su desarrollo a la segunda lengua, consiguiendo de este modo que el aprendizaje sea significativo y permanente.

El objetivo que se planteaba en el momento en que se generalizó la enseñanza de la lengua extranjera a los ocho años era sensibilizar a los niños y niñas hacia la lengua extranjera, que se fueran familiarizando con los nuevos sonidos y, en conjunto, se esperaba una experiencia gratificante de acercamiento que facilitara los aprendizajes posteriores. Todas las personas

consultadas consideran que se trata de una experiencia muy positiva. Es verdad que de un año a otro olvidan casi todo lo que han *aprendido* el año anterior, pero *les queda la música*, los sonidos, recuerdan el lenguaje de uso habitual, la experiencia positiva de entender y hablar en una lengua extranjera, de seguir instrucciones, etc. Sin duda se prepara el camino para que los aprendizajes posteriores sean más ricos y más eficaces.

Otro de los preconceptos planteados anteriormente justifica también la introducción precoz, al considerar que cuanto más tiempo se esté expuesto a la lengua, mejor se aprende. Sin embargo, hay estudios que demuestran que la exposición *per se* no garantiza la adquisición, y esto es algo que puede corroborar una prueba de control en cualquier área: a pesar de las muchas explicaciones, ejemplos y demostraciones, un concepto no ha sido adquirido. Esto es debido a que hay otros factores que deben tenerse en cuenta para garantizar la adquisición, y, sin ellos, el tiempo de exposición a la lengua es, por lo menos, insuficiente.

Ante todas estas consideraciones, considero que existen una serie de preguntas para las que sería bueno obtener respuesta antes de que se lleve a cabo la generalización de este proyecto: ¿Cuál es el objetivo pedagógico que queremos conseguir con la introducción de la lengua extranjera cuando la primera no está afianzada y la segunda se encuentra en los inicios del proceso de adquisición? ¿Qué garantías, o mejor, qué resultados de una evaluación pública de la experiencia durante los cursos pasados nos aseguran que la introducción de la tercera lengua a esta edad no interrumpe ni ralentiza el desarrollo en las otras dos? ¿Qué dotación específica humana y material van a recibir los centros para hacer frente a la experiencia? ¿O va a ser quien sepa un poco de inglés quien asuma la enseñanza de los primeros cursos, lo que imposibilita que se logre el único objetivo que justifica la introducción temprana desde un punto de vista práctico: la pronunciación de nativa? ¿Qué previsiones de formación del profesorado hay establecidas para apoyar a los maestros en este nuevo reto, teniendo en cuenta que los especialistas de inglés no tienen, en general, experiencia en educación infantil? ¿Por qué, si la enseñanza del inglés es una prioridad en estos momentos, no se implementan medidas para que todos los centros cumplan la ley y, a partir de 3º de primaria, se disponga como mínimo de las tres horas que propone la LOGSE y no de las tres sesiones que vienen siendo norma?

Creo que sin lograr respuestas razonables a estas preguntas es una irresponsabilidad peligrosa la generalización de un proyecto de estas características. No obstante, si, en último término, se trata de un tema imparable, puesto que todos los estamentos sociales involucrados están a favor de la implementación de este plan y no hay posibilidad de frenar su implantación, es imprescindible que se garanticen una serie de medidas que aseguren que la puesta en práctica sea lo más adecuada posible. Para ello considero fundamental:

1. Informar a todos los centros sobre las repercusiones que puede tener en ellos la iniciación de esta experiencia: el maestro de infantil debe trabajar estrechamente con el de inglés y compartir el aula con éste durante la clase de lengua extranjera; debe estudiarse la necesidad o no de dotarse de un aula de lengua extranjera y la conveniencia de asignar tiempos específicos para la coordinación en la escuela y fuera de ésta.
2. Organizar cursos de formación, tanto de refuerzo lingüístico y didáctico como de caracterización de la etapa. El maestro debe tener un nivel de lengua impecable para ofrecer el mejor modelo posible y debe saber qué aspectos hacen de este tramo educativo una experiencia distinta y qué implicaciones tiene esto para el aula de inglés.
3. Dotar a los centros de personal suficiente que permita que se pueda disponer de tiempo para elaborar materiales y contrastarlos con el equipo de infantil. No se puede pretender que un profesional que da clase en ocho niveles diferentes todavía tenga fuerzas e imaginación suficiente como para desarrollar un currículo innovador, rico y motivador, que es uno de los elementos clave para llevar a cabo una experiencia exitosa.
4. Facilitar la organización de seminarios de coordinación en los que todo profesional involucrado en la experiencia pueda poner en común sus dudas, compartir las ideas que han resultado eficaces, desechar determinadas actividades, comentar expectativas, compartir evaluaciones, etc.
5. Proporcionar una dotación de materiales adecuada a las nuevas necesidades teniendo en cuenta que los aspectos orales son clave y los vídeos, cintas, etc., son materiales muy costosos.

Conviene, de todos modos, que antes de aventurarse en iniciativas un tanto dudosas todos los estamentos reflexionemos sobre las implicaciones que puede tener esta implantación y no asumamos como beneficioso y, sin pensárnoslo dos veces, algo que no necesariamente lo es. ■

¿Interculturalidad?

Abordemos el tema: de entrada, aplicado a la primerísima infancia, el término parece desproporcionado. Sin embargo, si consideramos que la interculturalidad –tema del que ahora se habla tanto– es un aspecto específico de la educación de la sociabilidad, y que en buena parte es cuestión de actitudes,

nos damos cuenta de que la escuela infantil tiene mucho que hacer al respecto.

Sabemos que las primeras reacciones que se producen ante situaciones nuevas son básicas para el proceso educativo y que los intercambios con un medio ambiente culturalmente organizado orientan el crecimiento de la persona.

Es decir, por un lado, la entrada en la escuela conlleva una primera experiencia respecto a una situación diferente de la habitual: de ello puede resultar una actitud positiva (buena disposición,

Emplear el término «Interculturalidad» referido a la primera infancia parece algo un poco desproporcionado; pero si lo miramos como un aspecto específico de la educación de la sociabilidad, veremos que la escuela infantil tiene mucho que hacer al respecto. ¿Cómo tenemos que actuar para que cada uno de los pequeños reafirme su identidad y se abra al respeto y al intercambio de la identidad de los demás, cuando el grupo está formado por niños y niñas de diversas culturas? ¿No estaremos corriendo el peligro de diluir o relativizar negativamente la propia identidad? Realmente, constituye un reto: hemos de llegar a encontrar los medios y los límites de la interculturalidad.

conciencia, el crecimiento personal consistirá en irse apropiando de los distintos aspectos de la cultura (entendida en sentido amplio, como una manera de vivir y de enfocar la relación con los demás, los tipos de creencias, de intereses, etc.), que se ha recibido del grupo social a que se pertenece, mientras al mismo tiempo se van incorporando los propios descubrimientos y opciones.

Los maestros y maestras deberíamos propiciar que esta selección se haga con un espíritu abierto y dinámico, procurando mantener un equili-

M.^a Teresa Codina

bertura, confianza, etc.), o bien una reacción negativa (miedo, inseguridad, cerrazón, etc.). Hay que prever, conducir, mejorar... en definitiva, es necesario educar este primer estado de ánimo.

Por otro lado, la escuela, por principio, presenta al pequeño los patrones culturales dominantes; en conse-

cuencia, el crecimiento personal consistirá en irse apropiando de los distintos aspectos de la cultura (entendida en sentido amplio, como una manera de vivir y de enfocar la relación con los demás, los tipos de creencias, de intereses, etc.), que se ha recibido del grupo social a que se pertenece, mientras al mismo tiempo se van incorporando los propios descubrimientos y opciones.

cuencia, el crecimiento personal consistirá en irse apropiando de los distintos aspectos de la cultura (entendida en sentido amplio, como una manera de vivir y de enfocar la relación con los demás, los tipos de creencias, de intereses, etc.), que se ha recibido del grupo social a que se pertenece, mientras al mismo tiempo se van incorporando los propios descubrimientos y opciones.

brio entre el pasado y el presente, con visión de futuro: en un sentido general y amplio, podríamos decir *macro*, para evitar el etnocentrismo.

Por todo ello, la escuela infantil constituye un lugar y un tiempo privilegiados para educar la personalidad en un marco de diversidad. Y ello es así porque si, desde el primer momento y cuando todavía no tienen prejuicios propios, a los pequeños se les inicia en el aprendizaje positivo de la sociabilidad y la diversidad –al mismo tiempo que, como grupo, unos y otros, juntos, llegan a poseer unos referentes comunes–, experimentarán que es posible hallar lo que les une sin despojarse de nada de lo que les es más propio, es decir, sin uniformizarse, y de lo que les enriquece precisamente por lo que cada uno tiene de peculiar y diferente.

Los maestros y maestras, explícita o implícitamente, siempre hemos intentado movernos según estos criterios, a fin de que cada pequeño, sea cual sea su bagaje personal y cultural, vea satisfechas sus necesidades afectivas (se sienta acogido, querido, estimulado, etc.), y poco a poco vaya descubriendo que los compañeros también las tienen, y para que, en un segundo paso,



Foto: Clara Elías

el ambiente conduzca a la relación interpersonal y al intercambio. Sin embargo, cuando la diversidad se ha intensificado por aspectos geográficos y socioculturales, y en algunos casos hay un alto grado de heterogeneidad, será beneficioso que tomemos consciencia de lo que hasta ahora hacíamos de un modo intuitivo y lo confrontemos. En necesario que las actitudes de respeto, de reconocimiento de valores y de tolerancia que la sociedad nos demanda en nuestra calidad de adultos, en la escuela infantil se traduzcan a un nivel *micro*. Nuestro objetivo deberá enfocar-

se a asimilar y reforzar lo que es esencial para cada uno, y a ayudar a encajar y situar las diferencias a fin de ir intercambiándolas progresivamente, hasta, al final, llegar a compartirlas.

En consecuencia, cuando en el grupo se integran niños de diversas culturas, algunas veces muy distintas (andaluces, vascos, gallegos, catalanes, gitanos, magrebíes, pakistaníes, filipinos, chinos, etc.), ¿cómo tendremos que actuar para que cada uno reafirme su identidad y se abra al respeto y al intercambio con la identidad de cada uno de los demás? ¿Acaso estare-

mos corriendo el peligro de diluir o relativizar negativamente la propia identidad? Realmente, para nosotros constituye un reto: hemos de llegar a encontrar los medios y los límites de la interculturalidad.

Hará falta que determinemos el marco de nuestra actuación: se trata de formar y salvaguardar la identidad cultural de cada uno, mientras, por otro lado, favorecemos el intercambio entre los diferentes sujetos. Cuanto más sólida y rica sea la identidad y la autoestima del pequeño, más capacitado estará para relacionarse y situarse respecto de la identidad de sus compañeros.

Uno de los objetivos de esta etapa educativa es precisamente el de que el pequeño progrese en la percepción de sí mismo y en la de los demás: las experiencias vividas han de llegar a suponerle un bagaje que le posibilite reacciones y actitudes personales y sociales al mismo tiempo. La consciencia de la propia imagen permite avanzar en la percepción de la imagen del otro, y ambas contribuirán a perfilar mejor la propia: como yo me veo, queda modificado por como me ven los demás. El conocimiento y la aceptación de uno mismo y la autoestima son etapas básicas de la identidad, previas a la percepción y aceptación del otro. Del mismo modo como los niños y niñas pequeños al empezar a asistir a la escuela, a través de la relación con los compañeros, perciben su propia situación en la familia y elaboran nuevas formulaciones (mi madre, mi hermano, mi casa, etc.), con las que implícitamente reconocen en los otros una coincidencia en la posesión y una diferencia respecto a las vivencias, en un ámbito más amplio, la propia experiencia constituye un punto de partida para entender la vivencia del otro.



En el crecimiento personal uno se apropia de aspectos de la cultura del grupo social al que se pertenece y se incorporan los propios descubrimientos.



Resulta básico conocer las diversas experiencias entre pequeños de edades parecidas, en primer lugar, para ampliar horizontes, y, en segundo, para evitar que una determinada manera de hacer o de vivir se convierta en algo absoluto. Cuando el pequeño puede expresar con naturalidad que en su casa los días festivos se come paella y que en casa de su amigo comen cuscús, o bien que en la escuela ha descubierto que hay muchas maneras diferentes de decir «agua», o que algunas personas mayores no escriben de izquierda a derecha, ni dicen las letras como él..., o incluso que el año no empieza para todos en la misma fecha —porque su amigo, que es chino, dice que en su país lo celebran otro día—, ha dado un paso importante para conocer y admitir aspectos culturales distintos al suyo propio.

Hemos de tener en cuenta que el proceso y las dificultades para percibir la propia identidad y conseguir la autoestima dependen mucho del entorno sociocultural. Así, entre dos extranjeros, y hasta entre dos del mismo país, uno hijo de un diplomático y el otro hijo de inmigrantes, las dificultades que este último deberá afrontar no tienen nada que ver, ni en cantidad ni en calidad, con las que puede encontrar el hijo de una familia que goce de una cierta seguridad económica, social y cultural.

En lo concerniente a la seguridad personal y la autoestima, condiciones que resultan básicas en una primera relación, convendrá que recordemos que, en la etapa en que nos movemos, las reacciones se producen de una manera global y que éstas afectan a toda la persona: cuando un pequeño marroquí, por lo que sea, dentro o fuera de la escuela, no se siente acogido o

se encuentra inseguro, no podemos pretender que ponga de manifiesto sus vivencias o que nos haga partícipes de aspectos propios de su cultura.

Al hablar de la relación entre las culturas, no nos podemos limitar a la lengua, ni al vestido, ni al color de la piel, ni a las costumbres folclóricas: también existen diferencias en cuanto a la ideología, los intereses y las motivaciones, así como en la jerarquización de valores que tienen una evidente repercusión en la convivencia (también hay diferencias en la formación del esquema mental, que en su momento requieren que se efectúe una adecuación de la didáctica).

Cuando se pone en práctica un enfoque dirigido a fortalecer la identidad y a aceptar las diferencias, podemos correr algunos peligros: el primero de ellos sería el de acentuar las diferencias o quizá el de *etiquetar* a alguien en razón de la imagen que tenemos de un determinado grupo sociocultural; inconscientemente, también podemos establecer dos bloques: el del propio grupo cultural y todos los demás. Hemos de estar atentos a no identificar a un pequeño con la imagen que tenemos de una determinada cultura, sino que debemos intentar contemplar a cualquier pequeño como a alguien que en su día será capaz de tener una visión crítica y positiva de su entorno, y, por lo tanto, de la cultura propia.

Hemos de ser realistas y ver los límites del intercambio cultural. El hecho de descubrir los valores de los demás no puede hacernos perder de vista los derechos que cualquier persona, sea hombre o mujer, posee: derecho a la vida, a la salud, a la autoestima, a la libertad, a la seguridad, a la educación, a la justicia, a la verdad, a la

paz, etc. No obstante, también podemos pensar que estamos hablando de unos conceptos desproporcionados en la etapa educativa a que nos referimos: hemos de hallar la expresión *micro* precisamente para no dejar que sutilmente se filtren contravalores que los pequeños podrían considerar normales y hasta llegarían a integrar. Éste es un aspecto del reto: los maestros podemos encontrar la manera de no caer en una discusión dialéctica, sin, por otro lado, menospreciar lo que se expresa. Pero tampoco debemos permitir que los que se hallan presentes, sean pequeños o adultos, acepten a ojos cerrados aquello que se plantea, ni dejarles creer que nosotros estamos de acuerdo con ello (a menudo se originan situaciones de esta clase, por ejemplo, las relacionadas con la discriminación de la mujer). Precisamente, el intercambio y el contraste suave pero constante entre las culturas son los que poco a poco pueden modificar las creencias y humanizar las situaciones.

De un modo esquemático, podemos considerar que, en un nivel *micro*, es decir, en la escuela infantil, hemos de atender la diversidad socio-cultural en dos vertientes, la pasiva y la activa:

- La del pequeño que tiene todo el derecho a ser acogido en el ámbito institucional y en el grupo de compañeros, aunque no coincida con los parámetros implícitamente establecidos por la mayoría de un determinado centro.
- La de los pequeños que también tienen derecho a experimentar la experiencia positiva de la diversidad, aunque formen parte de la mayoría considerada *normalizada*, que tiende a excluir a los que no coinciden con ella.

¿Cuáles pueden ser los pasos para educar este aspecto de la sociabilidad? Ya sabemos que, para que una actuación resulte educativa y realmente eficaz, es decir, para que no sólo suponga una respuesta útil en un momento dado, sino que sea válida a largo plazo, hay que asegurar la coherencia entre los diversos aspectos y momentos dentro del marco en que se sitúa la educación, en este caso, la escuela infantil. No basta con explicar cuentos de diferentes países: hay que procurar que la vida diaria y la organización del centro estén impregnadas de las actitudes que queremos potenciar. A grandes rasgos, podemos simplificar el proceso a seguir en los pasos siguientes:

- Reparar en el otro, los otros.
- Ser capaz de ponerse en su lugar, para percibirlos como personas parecidas al propio yo.
- Reconocer sus valores.
- Desear intercambiar, y colaborar recíprocamente (ser amigos).
- Pactar la experiencia positiva del intercambio, y llegar a ser consciente de este hecho.

Finalmente, hay que tener en cuenta que los maestros y maestras también procedemos de una determinada cultura: nosotros también habremos de superar nuestros prejuicios, y hacer lo posible para conocer las culturas de origen de los pequeños, su historia y situación actual, y la estructura cognitiva y afectiva, a fin de hallar la didáctica adecuada. Tendremos que ser sensibles a los conflictos que el contacto entre las culturas puede originar en los pequeños, a fin de ayudarlos eficazmente a percibir su identidad y a estructurar su personalidad. ■

Formación permanente

«Ya no son necesarias personas que digan a los profesores cómo han de hacer las cosas, sino personas que diagnostiquen obstáculos y ayuden al profesorado a encontrar soluciones.»

F. Imbernon

«Ser permanentemente un aprendiz.»

Fullan

«El aprendizaje no se basa únicamente en los aspectos intelectuales; los aspectos emotivos, empáticos y de comunicación son básicos en el proceso de formación y en el desarrollo personal.»

Planteamientos de la *Pedagogía Crítica*,

Graó

La formación vía paradójica

Sintetizaré, de una manera más bien descriptiva, las diez paradojas escolares más significativas que, a mi modo de ver, tiene planteadas ahora mismo la formación del profesorado en general y en concreto en Educación Infantil.

A medida que pasa el tiempo, me voy dando cuenta de que formación del profesorado y desarrollo personal van unidos estrechamente, de que es muy difícil para mí adivinar si es más importante la influencia de lo personal (carácter, historia afectiva, modos de relación...) sobre lo profesional, o si lo aprendido profesionalmente (conocimientos aprendidos, maneras de actuar, cambios en la metodología...) puede cambiar la actuación personal en la escuela. Un curso donde he aprendido la dinámica asamblearia, ¿qué cambia después en mi quehacer diario?, ¿cambio sólo en la escuela, o esos conocimientos también los aplico en mi vida cotidiana? A partir del supuesto de que los problemas personales atascan mi labor docente, y, a su vez, la labor profesional (claustros y problemática escolar) atrofian mi desarrollo afectivo y relacional, he llegado a comprender muchas de las cuestiones, que, sobre formación del profesorado, he podido leer en los libros y ver en las escuelas. Entiéndase este artículo como una reflexión personal sobre lo que, a mi modo de ver, es la formación profesional de los maestros y las maestras, a tenor de mi experiencia como asesor de formación y mi trabajo en la escuela.

Manuel Vergara

El modo de actuar contradictorio (ser o querer una cosa y hacer justamente lo contrario) es algo humano. La escuela, como institución de humanos que trabaja para y con humanos, no podía substraerse a la dinámica paradójica en su funcionamiento cotidiano. Así pues, sintetizaré en diez las paradojas que tiene planteadas, a mi juicio, la formación permanente.

Paradojas escolares que dificultan la formación

Paradoja: «Frase, acto o situación que aparentemente encierra una contradicción o contraste. Contraintuitivo o absurdo.» Los griegos la definieron como «cierta distancia o confusión de la razón».

Paradoja 1

La formación del profesorado parte de un supuesto jerárquico: los técnicos que saben y los profesores que saben menos y con el mismo nivel.

«Las tareas de la institución escolar quedan divididas en dos bloques: la estructura burocrática y la estructura educativa.» (*Pedagogía Crítica*)

Los industriales de la formación (asesores, técnicos, expertos...) son los que saben. Los maestros deben aprender a enseñar mejor con su ayuda. La realidad es que de algunos aspectos los grandes conocedores y expertos son los maestros que tienen que encontrar soluciones más allá de teorías y libros, ayudados por su buen hacer y por su dedicación. También en otras escuelas, algunos maestros y maestras, sepan lo que sepan y hagan lo que hagan, son tenidos en cuenta en relación al grupo a su cargo: así, planteamientos más abiertos metodológicamente (fiestas, rincones, proyectos, participación de las familias...) son vistos por algunos compañeros como *cosas de los pequeños*, insignificancias y artificios preciosistas frente a contenidos como las sumas y los dictados.



Así, la formación es vista como retrógrada por los propios compañeros de centro, quienes sólo entienden una determinada manera de hacer las cosas. Tienden (o tendemos) en algunos centros a tener una doble moral: la de planteamientos más o menos modernos (asambleas, programaciones basadas en los intereses de los niños y niñas); o la de miembro de un claustro que nos obliga a acatar, a sabiendas, determinadas metodologías y maneras de actuar en favor de una mayoría de dudosa validez.

Deberíamos revisar cómo está la jerarquía de poder en cada claustro. Quiénes son las figuras de poder, cómo actúan y por qué. No hay modo de enseñanza democrática si no hay democracia en el centro.

Paradoja 2

La formación sigue siendo fundamentalmente heterómoma pero pretende conseguir un desarrollo profesional autónomo.

«Liderazgo es la capacidad de conseguir que los hombres hagan lo que no quieren hacer y les guste.» (H. TRUMAN)

Cuando se va del CPR a un centro es inevitable la pregunta de los maestros «¿qué nos traes?». La respuesta lógica sería «vengo a llevarme». El planteamiento de que el CPR no *da* sino que *ayuda*, no creo que salga beneficiado con el aluvión de certificados y creditajes. La formación pasa por un supuesto que considero imprescindible y es que si algo *no* es querido, se hará con un gran esfuerzo o por medio de un fraude. En la práctica, las querencias formativas e intereses de las personas que forman un equipo suele ser tan variada, que cualquier esfuerzo por aunar puede ser un fracaso; porque lo que para una es útil, para otra es deleznable.

Paradoja 3

La formación debe de respetar la individualidad y sin embargo preparar para la vida y trabajo en común.

Si algún maestro se ve demasiado mayor para cambiar, otro quiere un certificado y a otro le gustaría tintar ropa en clase todo el día porque es una técnica que le encanta... ¿cómo armonizaríamos estas tres tendencias apocalípticas en un grupo o en un curso? Si yo sé que «la mejor manera de trabajar en clase, no es exactamente la mía, que es mejorable, pero para lo que me pagan ya vale», ¿cómo puede alguien ayudarme a cambiar?

La individualidad y la competencia están presente en los equipos de trabajo y lo común está lejos; el interés particular prima más que el general por motivaciones distintas y que en cada caso (centro) deberían de analizarse.

Paradoja 4

La formación tiene una normativa fija pero pretende la participación libre y voluntaria.

Todo es puro proyecto. Si me quiero formar, lo mejor será que haga un proyecto; si lo que hago tiene que estar reconocido, debo decir a qué convocatoria estoy acogido, quién lo avala o quién me lo evaluará. Así, obras maravillosas se pierden y trabajos cojitrancos pseudoeducativos se encumbran. Por lo general, el maestro de escuela tiene mucha dificultad para escribir sobre su trabajo, no está acostumbrado a plasmar sus ideas

ni tampoco que resulten inteligibles para otros. Quien sí sabe, lo hace y lo pública. Generalmente, suele estar alejado del fragor de la clase o es una investigación demasiado compleja para ser entendida por un novel.

Se han creado órganos sancionadores de lo que es y no es formativo: ajustándose a una orden, a unas horas y a un programa que traducir a dinero. Formación, instituciones y dinero no creo que hagan un buen trío. Se participa por cifras, horarios y recibos, pero siempre de una manera voluntaria y libre.

Paradoja 5

La formación es en gran medida transmisión de conocimientos técnicos pero pretende transformar la mente del profesor.

«Si no te mueves, no notarás la cadena.» (Colectivo de No Violencia y Educación)

Es muy chocante ver a un asesor de formación decir, opinar y orientar sobre cosas que sólo sabe de oídas (o leídas), que no ha llevado a la práctica y que probablemente no llevará.

Si pierdes el norte del aula, te vuelves un planificador, un gestor, un *manager*. Preparas platos para que otros se los coman y casi siempre los encuentran sosos o demasiado salados. Si los pruebas tú, te das cuenta que sólo son dibujos sobre un papel. Las manzanas no se describen ni se catalogan, principalmente, se comen.

El factor confianza es clave en la formación con iguales. Si el profesor no te considera una persona capaz o que sabes, todo lo que digas o hagas es infravalorado, desperdiciado. Se parte de un planteamiento a mi juicio erróneo: pensar que, si un alumno suspende, la culpa es suya porque no estudia, es igual de grave que pensar que si un maestro no se forma, la culpa es suya porque es un antiguo incapaz de redimirse de su ignorancia anquilosada. Si un maestro no se forma en parte el fracaso es de los encargados de formarlo. No pretendamos que un maestro que esté en un nivel de formación profesional precario (muestras, métodos superados tipo *machaca...*) de la noche a la mañana se convierta en un *Piaget con boina* (con todo el respeto para las boinas). Probablemente porque nunca lo será. Su tiempo ha pasado y ya es bastante tragedia para él saberse incapaz, como para que vayamos nosotros a recordárselo.

Hagámosle la vida un poco más atractiva y trabajémosle en aquello para lo que sí vale, que se sienta útil, y, sobre todo, que no se parapete en las defensas personales (inseguridad) y profesionales (quejarse y desprestigiar gratuitamente).

Cuando los maestros preguntan a los oráculos (Inspección, CEP, Dirección Provincial...) si lo que hacen está bien hecho, es lo justo, lo necesario, puede que sea el conducto reglamentario, pero no sé que tendrá eso de transformador.

Somos normativos por definición y el control nos viene que ni pintado para demostrarnos a nosotros mismos que teníamos razón, que la culpa es de la Administración «que no deja», del CPR que no apoya o puede ser que tengamos una vena inspirada y le echemos la culpa al *Boogie*.

Los proyectos pueden cambiarse, copiarse, remodelarse, anularse pero las personas no. O si lo hacen, con gran esfuerzo.

Paradoja 6

Tenemos que elaborar documentos progresistas y libres, pero hemos de hacerlo forzosamente.

«Realizar cambios profundos en el sistema educativo pasa necesariamente por un conjunto de medidas adoptadas por todos los agentes que intervienen en el sistema. La tendencia a centrar las reformas en los métodos pedagógicos, contribuye a crear falsas expectativas y desviar el centro de atención de los problemas principales de la educación» (*Crítica*)

Nos dan plazos para entregar documentaciones en donde se escribe que nuestra escuela se declara libre, aconfesional, respetuosa con el niño y su infancia, mientras que la enseñanza es obligatoria, puede que se rece o no (depende de los padres en algunos casos), si no aprendes «ahí te quedas» y los intereses del niño que respetamos obligatoriamente son por lo general las excursiones y la chocolatada de Carnaval.

Si alguien va a una escuela puede *alucinar* con el lenguaje no verbal de las decoraciones, filas, instalaciones, comparándolo con la verborrea facilona de los múltiples papelotes encanutillados (PEC, PCC, PGA...) que están a buen recaudo en Dirección, por si hay revista.

Paradoja 7

La formación considerada buena es la que trabaja en una línea avalada por editoriales, libros, modas y disposiciones, pero, en todas o en casi todas, se apunta como importantísima la creatividad del profesor.

«Los maestros podemos desarrollar nuestra actividad profesional como simples piezas de un gran engranaje o como intelectuales transformadores. Lo primero lleva al desencanto, la monotonía e incluso al cinismo; lo segundo a la dignificación profesional y humana de nuestra actividad.» (*Crítica*)

Es tan grande el corpus de teorías, cuestionarios y escalas que el profesor confundido opta por seguir haciendo lo que hacía, porque lo otro no hay quien lo entienda. Además «si lo miras bien, te parece lo de siempre». La creatividad del docente se espolea, pero para certificar esta tesis: comparadas las terminologías de antes y las de ahora se saca la siguiente conclusión: La información a las familias... «ah, sí, los boletines»; las Unidades Didácticas... «lecciones»; la atención a la diversidad... «que en vez de seis problemas para casa, pues mando tres».

Paradoja 8

La formación del profesorado se mueve en parámetros de personas adultas cuando de lo que se trata en última instancia es de formar niños y niñas.

Pocas veces se hacen reflexiones serias y claras sobre lo que necesitan los pequeños que van cada día a nuestra escuela. El divorcio profesor-alumno es algo generacional, de acuerdo, pero la capacidad de adaptación de nosotros, los maestros, deja mucho que desear, y, de una tacada, podemos pasar en un centro del histrionismo de la ñoñería de algunos maestros a ser demasiado taxativos e inflexibles por exigencias de las programaciones de otros. Si la situación del profesorado, en cuanto a técnicas de enseñanza, en general, es mejorable, en cuanto a habilidades sociales, para manejarse de forma sana entre personas de distinta edad (niños y niñas), es precaria. Siempre salvo honrosas excepciones, claro.

Paradoja 9

La neutralidad es un valor escolar a enseñar y aprender.

«En estos últimos tiempos [...] ya no se trata de escoger entre ser un agitador político o un profesor renovador recluido en su aula; ni tampoco sirve

ya la idea de recubrirse de un halo de cientifismo a base de asumir como propias las teorizaciones asumidas por el poder. Se trata de ser profesores como intelectuales transformativos, que aporten un análisis crítico global de nuestra cultura y sociedad.» (*Planteamientos de la Pedagogía Crítica*)

La formación nunca puede ser neutral, receptiva, contemporizadora, injusta, violenta o pobre. La escuela debe tomar partido y compromiso social, y el CPR debe apoyar esa labor mediante la concienciación profesional; ser acción y crear conciencia; olvidar la complacencia y los cumplidos de rango y orientar su posición de *extra-escuela*, para apoyarla de la mejor manera que sepamos. Si en el CPR no tenemos problemas que solucionar y «todo va bien», eso es que algo no funciona. O si tenemos problemas que consideramos irresolubles (desánimo, cansancio del profesorado, hostilidad...) algo debo de hacer, aparte de quejarme.

Paradoja 10

Los maestros tienen competencias técnicas (matemáticas, lengua, manuales...) que de alguna manera pueden enseñar a otros, pero casi todos demuestran incompetencias relacionales que no pueden enseñarse a otros si no se vivencian.

«Todo aquello que más vale la pena ser aprendido, casi nunca puede ser enseñado.» (*Crítica*)

Si en un centro no se vivencia el consenso, no se puede ser demócrata, aunque lo ponga el PEC. Si un centro es autoritario (dirección, jerarquización, funcionamiento...), no se puede ejercer la libertad educativa ni en el claustro, ni en las clases. Si no se conocen las dinámicas de funcionamiento de los grupos en un centro, si se funciona por poderes y banderíos, por rumores e in-comunicación, un centro no puede dar calidad humana de enseñanza.

Para concluir

Hacer más humana la enseñanza (maestros, niños, familias...) no es más que un reflejo de una tendencia humanizadora general que, junto con otra de insolidaridad y competencia, *recorre el mundo* y nos invita a posicionarnos. No podemos estar ajenos a este planteamiento.

Creo que nos equivocamos si creemos que formarse es hacer Unidades Didácticas o proyectos con apellidos. Formarse es mejorarse como personas para ser mejores profesionales. ■

El qué y el porqué de la homeopatía

Cada vez es más normal oír hablar de la homeopatía. Quien más y quien menos tiene algún familiar o un cono-

cido que se trata con unas pequeñas bolitas que parecen caramelos o con un líquido que parece agua, y que curan enfermedades calificadas de imposibles por la medicina tradicional.

Pues bien, esta técnica terapéutica no es nueva. Ya en el siglo V a.C., Hipócrates habló de cómo se deberían curar las enfermedades y esbozó por primera vez los fundamentos para ello. Y hace doscientos años Samuel Hahnemann sistematizó la técnica para llevarlo a cabo e hizo posible la aplicación de la homeopatía.

Hahnemann era un médico de prestigio en la Alemania del siglo XVIII, que se dio cuenta de la agresividad de los tratamientos y del estado en que dejaban a los enfermos tanto física como mentalmente. Probó la manera de estimular la fuerza que todos los seres vivos tenemos para responder ante las enfermedades. Observó que los hombres que trabajaban con el árbol de la quina desarrollaban una enfermedad muy parecida a la malaria, la cual casualmente se curaba con la propia quina, por lo cual dedujo que lo mismo que provocaba la enfermedad también podía curarla.

La homeopatía es una técnica terapéutica que trata las enfermedades desde el interior y devuelve el equilibrio que perdemos cuando estamos enfermos tanto física como mentalmente. Esto se hace con medicamentos naturales que no provocan efectos secundarios y que estimulan las defensas propias del organismo.

Carme García

A partir de ahí experimentó en su propia persona diversos tipos de sustancias y comprobó que todas podían curar los males que producían.

Hahnemann experimentó con sustancias animales, vegetales y minerales. Para no tener problemas de intoxicación, fue reduciendo las dosis de medicamentos hasta llegar a la mínima cantidad posible de materia, y comprobó que no sólo funcionaba mejor por ser la dosis más pequeña, sino que no producía ningún efecto secundario, y que cada vez que experimentaba una sustancia después se encontraba mejor tanto física como mentalmente. Y de este modo nació la homeopatía que conocemos hoy: de homeo, que significa «igual» («curar con lo mismo») y patos, que significa «enfermedad».

Para entender la homeopatía y, de hecho, la medicina, es muy importante comprender qué significa estar sano y qué estar enfermo. La salud no es sólo la ausencia de enfermedad y dolor, sino que es un estado físico y mental que nos permite desarrollar todas nuestras capacidades como personas, y, gracias a este estado de armonía, enfrentarnos a los problemas y estar con los demás. A veces nos olvidamos de que lo normal es estar sano, no tener molestias ni depender de los medicamentos. Por eso, la naturaleza nos ha dotado de una fuerza que nos permite restablecer el equilibrio perdido cuando por causas externas o internas nos ponemos enfermos. Es la fuerza vital, la energía que todos tenemos y que nos permite vivir, desarrollarnos y curarnos a nosotros mismos.

Samuel Hahnemann.



Preparación de medicamentos homeopáticos.

La homeopatía estimula esta fuerza. Nunca va en contra de las enfermedades como hace la medicina tradicional, que para la fiebre da antitérmicos; para la diarrea, antidiarreicos; para las infecciones, antibióticos, etc. Siempre estimula, enseñando al organismo a defenderse. A partir de las mínimas dosis posibles (diluyendo la sustancia con agua y extrayendo su energía por métodos mecánicos de dinamización), trata a la persona enferma con la misma medicación que, administrada a una persona sana, produciría los mismos síntomas, tanto físicos como mentales, y provoca la fuerza vital para reaccionar ante cualquier clase de agresión.

Por este motivo, el médico homeópata debe tener en cuenta todas las particularidades que la persona presenta ante su enfermedad: cómo le duele, qué siente, cuándo se encuentra peor, cómo se le ha modificado el carácter, cómo ve las cosas...

Todo es importante porque no existe ninguna enfermedad que afecte por igual a todo el mundo y porque la homeopatía no trata enfermedades, trata enfermos, mejor dicho, personas que necesitan restablecer su equilibrio para encontrarse bien, y lo hace de la manera más suave y permanente posible.

A veces los cambios en las personas son muy rápidos, y enseguida notamos la disminución de las molestias y la mejoría del estado general. Pero también puede suceder que determinadas enfermedades necesiten un cierto tiempo para resolverse. Este es uno de los problemas con el que los médicos homeópatas nos encontramos, y no por la terapia en sí, sino porque hoy en día nadie está acostumbrado a esperar. Todo lo queremos de inmediato, necesitamos estar bien enseguida y muchas veces nos olvidamos de lo más importante cuando se está enfermo: hay que dejar que el cuerpo descanse y reaccione.

Y con los pequeños

Todas las cosas que pretende la homeopatía son aún mucho más importantes cuando se trata de niños y niñas pequeños. Cuando nacemos, adquirimos de la madre una serie de defensas que nos son muy útiles durante los tres primeros meses de vida, pero cuando pasa dicho tiempo hemos de aprender a defendernos solos (inmunológicamente hablando) ante el mundo, sobre todo si no se recibe la ayuda que proporciona la lactancia materna.



Consulta médica homeopática.

Nacemos con un sistema inmunológico primario que se tiene que ir desarrollando. Con esto sucede lo mismo que con los demás aprendizajes de los primeros años de vida. La estimulación y la formación de los primeros seis o siete años son básicas, más o menos como pasa con la educación, ya que determinarán en gran parte el estado de salud y las reacciones posteriores.

Cada vez que el niño se pone enfermo, forma y estimula su sistema inmunitario. Siempre que contra estas enfermedades utilizamos medicamentos agresivos (aunque sean muy rápidos y efectivos), retardamos y distorsionamos esta formación, y es como si el propio organismo nos avisara, porque se vuelve a repetir la misma enfermedad poco tiempo después.

Todos nosotros conocemos algún caso de niños que han sido tratados cada dos por tres con antibióticos, y que vuelven a repetir la otitis o las anginas cada quince días, cosa que no sólo no ayuda a superar la enfermedad de un modo permanente, sino que además debilita al niño, haciéndolo más vulnerable a cualquier otro tipo de infección, como pueden ser las virasis, las cuales, como todos sabemos, han aumentado mucho en los últimos años.

La homeopatía actúa de una manera opuesta a lo que acabamos de comentar: modifica la enfermedad porque refuerza el estado de salud del niño y hace que él mismo logre que baje la fiebre y la infección, en caso de una enfermedad infecciosa, o elimine el espasmo respiratorio, cuando se trata de una bronquitis obstructiva, por poner algunos ejemplos.

En los casos agudos actúa rápidamente, de manera que enseguida se produce una mejoría del estado general y de los síntomas. El hecho de tratarnos con homeopatía no está contraindicado con la utilización de cualquier otra alternativa médica, como puede ser la cirugía o determinados tipos de medicamentos, de los que a veces no se puede prescindir, como, por ejemplo, la insulina. Además, no siempre se puede dejar un fármaco de una manera radical cuando se ha estado tomando durante mucho tiempo, por lo que se precisa un tiempo de deshabitación junto con la homeopatía.

Por ello es imprescindible que el profesional homeópata sea siempre médico. En nuestro país, el Colegio de Médicos y todos los profesionales de la homeopatía luchamos para que este punto se cumpla a rajatabla y para evitar cualquier tipo de intrusismo.

Hoy en día la homeopatía aún está empezando a dar a conocer sus posibilidades tanto en el mundo sanitario como en el social. En el caso de los niños, poco tiempo después de haber empezado un tratamiento se puede observar que hay una disminución del absentismo escolar, con todo lo que eso supone para su rendimiento académico y para el rendimiento laboral de la madre (o del padre) que cuidan de ellos; por otro lado, al encontrarse bien y no estar sometido a tratamientos agresivos, el niño reacciona mejor en casa y con los demás compañeros: juega, duerme y come.

Hasta ahora, y normalmente por desconocimiento, la homeopatía se había considerado una alternativa desesperada (en el mejor de los casos) a la medicina tradicional. No obstante, entre todos los médicos homeópatas estamos intentando cambiar en el sistema sanitario la idea de lucha por la de cooperación mutua entre dos sistemas distintos con la finalidad de mejorar el estado de salud de la humanidad. ■

Clásicos para representar

El gato con botas

Seminario de Lenguaje del CPR de Albacete

NARRADOR: Había una vez un molinero, que al morir, dejó la herencia a sus tres hijos. Al mayor el molino, al mediano el burro y al pequeño el gato.



HIJO DEL MOLINERO: Pero... ¿Qué voy a hacer con un gato? ¡Me moriré de hambre!

GATO: Amo, tú no te preocupes. Vamos, amo, dame tus botas y un saco.

NARRADOR: El gato se calzó las botas, se fue al campo y cazó un conejo. Se lo llevó al Rey.

REY: ¿Quién me envía este presente?

GATO: De parte de mi amo, el marqués de Carabás.

NARRADOR: El gato con botas le siguió llevando presentes durante un tiempo al Rey. Un día que el gato oyó en palacio que el Rey y su hija iban a pasar cerca del río, le dijo a su amo:

GATO: Amo, quítate la ropa y métete en el río.

NARRADOR: El hijo del molinero se metió en el río, el gato escondió la ropa.

GATO: ¡Socorro, socorro! ¡Socorro, socorro! ¡A mi amo le han robado la ropa!

REY: Pero... ¿tu amo no es el marqués de Carabás?

NARRADOR: El Rey mandó a un criado a palacio para que trajera ropa para el Marqués de Carabás.

REY: Señor Marqués, suba a mi carroza.



*Ilustraciones de los niños y niñas de cinco años.
Escuela Benjamín Palencia, Albacete.*

NARRADOR: El gato se adelantó, para avisar a todos los campesinos que dijeran que aquellas tierras pertenecían al Marqués de Carabás, y así llegó al castillo del ogro.

GATO: ¡Ah del castillo!

OGRO: ¿Quién se atreve a gritarme?

GATO: Me han dicho que eres un gran mago, y que puedes convertirte en cualquier animal.

OGRO: ¿Acaso lo dudas? ¡Ahora verás!

NARRADOR: El ogro se convierte en un gran león. El gato asustado se esconde.

GATO: ¡Eso es muy fácil! ¡Lo difícil sería convertirte en algún animal pequeño! ¡Seguro que no te conviertes en un ratón!

OGRO: ¿Lo dudas? ¡Está hecho!

NARRADOR: El ogro se convirtió en un pequeño ratón. El gato sin pensarlo, se abalanzó sobre él y se lo comió. Salió a la puerta del castillo a recibir al Rey y a su señor.

GATO: Adelante, Majestad, ¡pase al castillo de mi amo, el Marqués de Carabás!

NARRADOR: El hijo del molinero se casó con la hija del Rey. Y fueron felices, comieron perdices y a mí no me dieron porque no quisieron. ■

Proposición no de ley para el desarrollo del 0-3, en Asturias

Exposición de motivos

En el ámbito educativo cada vez es más evidente la importancia de la educación infantil, y el correcto tratamiento de la etapa 0-6 años, algo que está obligando a las administraciones responsables a abordar de forma rigurosa la definición de la oferta que se debe plantear como servicio público a la sociedad, dando respuesta a una demanda creciente que además plantea necesidades más allá de la tradicional concepción y servicio de guardería.

Si bien es cierto que hablamos de una etapa no obligatoria, su importancia en la formación de los niños y niñas se reconoce explícitamente en la LOGSE, y como un avance claro se afirma su consideración con una concepción y tratamiento esencialmente educativo, así como un derecho tal y como se recoge en el art. 7.2 de esta ley; consideración que no es contradictoria ni excluye otros necesarios aspectos relacionados con la escolarización infantil, como aquellos de carácter asistencial, integración o vinculados a la incorporación laboral de la mujer.

Ahora el Gobierno asturiano, en el ejercicio de la reciente competencia educativa, debe resolver la definición de la oferta educativa para la etapa 0-6 años en el marco de nuestra comunidad; esta es una cuestión a incorporar al modelo global de escuela pública asturiana de forma lógica, pero que también debe atender a una realidad y necesidades específicas, al igual que han hecho otras CCAA, como es la existencia de centros de educación infantil que llevan tiempo funcionando con un proyecto educativo apoyado desde las administraciones públicas.

Proposición no de ley sobre educación infantil

La Xunta Xeneral del Principáu insta al Consejo de Gobierno para que en el ejercicio de la competencia educativa:

1. Se defina de forma rigurosa, y con la participación de la comunidad educativa y agentes sociales la implantación progresiva, en el marco global del Servicio Público de la Educación asturiana, de la red pública de educación infantil y su oferta en la etapa 0-6 años.

2. Asuma, tal y como establece la LOGSE en su art.11.2, el desarrollo de la educación infantil desde la administración educativa, asegurando la necesaria coordinación con otros ámbitos de la administración para favorecer la atención integral del niño.
3. Se facilite la acomodación en esta red de las escuelas infantiles laborales ya existentes, tal y como se ha hecho en otras CCAA, aprovechando recursos y experiencias reales.

Congreso Arte na Escola Infantil: unha ventá aberta, en Santiago de Compostela



La Asociación Galega de Mestras /es de Educación Infantil (AGAMEI), el Centro Galego de Arte Contemporánea (CGAC) y la Facultade de Ciencias de Educación da Universidades de Santiago organizan, del 29 de junio al 1 de julio de 2000, el Congreso *Arte na Escola Infantil: unha ventá aberta*.

Este congreso cuenta con diversas conferencias, talleres y mesas redondas.

Más información: Tel. 981 546619.

3ª Escuela de Verano organizada por la C.G.T., en Granada

La sección de enseñanza de la C.G.T. organiza, del 3 al 8 de julio de 2000, en Granada, su 3ª Escuela de Verano.

Estas jornadas incluyen conferencias, seminarios y talleres.

Más información: Tel. 958 200530.



Manifiesto por una educación sin exclusión, en Brasilia

La sociedad brasileña constata, en cada publicación del censo educacional, que es imposible pensar y hablar de educación sin escuchar y dar valor a los municipios, que hoy tienen la responsabilidad casi exclusiva de la educación infantil, además de ir creciendo su peso proporcional en la oferta de enseñanza básica.

En este escenario, la *Unión Nacional de Dirigentes Municipales de Educación* (UNDIME) lanza una señal de alarma al país, a la vista de sus preocupaciones, ante los graves problemas de la coyuntura educativa:

1. Después de la aprobación de la Enmienda 14 e, principalmente, después de la implantación del *Fundef*, la educación infantil enfrenta una grave crisis, consistente en una progresiva disminución de oferta de plazas. Esta disminución está provocada por la retirada acelerada de los Estados de este nivel de enseñanza y por los efectos de la no inclusión de la educación infantil en el *Fundef*. La sociedad brasileña precisa, urgentemente, recibir una definición de fuentes claras de financiación, bajo el riesgo de un retroceso en la cobertura escolar de los niños y niñas de 6 años de edad.

2. El reajuste, en una media del 7'5%, del coste por alumno, en el ámbito del *Fundef*, se ha quedado muy por debajo de las necesidades reales de la educación. El incumplimiento de la ley, en lo que respecta a la diferenciación de coste por alumno de zona rural supone perjuicios para los municipios.

3. Estemos presenciando un retroceso en lo que respecta a institución de un Régimen de Colaboración entre Estados y municipios, siendo evidente el incumplimiento de la ley 9766/98 que establece la repartición de dos tercios de los recursos del salario de educación también entre los municipios. Los Estados, en su gran mayoría, no parecen dispuestos a considerar las medidas legales, necesarias en la división de los recursos con los municipios.

4. También es grave el hecho de que se reducen los recursos ofrecidos por el FNDE, en el dinero relativo al tercio del salario de educación. El 1999, sólo dos acuerdos (aceleración de aprendizaje y educación de jóvenes y adultos) fueron suscritos con los municipios. Y la perspectiva del 2000 no es nada halagüeña. Por otro lado, los constantes atrasos en los traspasos hacen inviable la ejecución correcta de los recursos;

5. Los últimos problemas ocurridos en el censo escolar de 1999, en

cuanto a la inclusión, o no, de jóvenes y adultos en el cómputo de alumnos de enseñanza básica, evidenciaron, una vez más, la injusticia del veto presidencial añadido a la ley 9424/96. Alertamos a la sociedad para el necesario cambio de actitud del gobierno federal y la inclusión urgente de los jóvenes y adultos como alumnos de enseñanza básica.

Ante tal coyuntura, UNDIME:

1. Insta al gobierno federal y al Congreso Nacional a establecer formas positivas y claras de financiación de educación infantil, jóvenes y adultos.

2. Propone la revisión del coste por alumno, para que se cumplan los presupuestos legales.

3. Reivindica la inmediata inclusión de los alumnos jóvenes y adultos en el cálculo del *Fundef*.

4. Requiere la firma de todos los convenios no aplicados en 1999.

5. Exige el traspaso regular, en tiempo hábil, de los recursos relativos a la merienda escolar y otros gastos de funcionamiento.

6. Defiende la apertura de un debate sobre un cambio profundo en la legislación reactiva al salario

7. Solicita la participación de UNDIME en la definición de criterios de distribución de recursos.

8. Preconiza la revisión del criterio para la recomposición del Consejo Nacional de Educación.

Nuestra portada



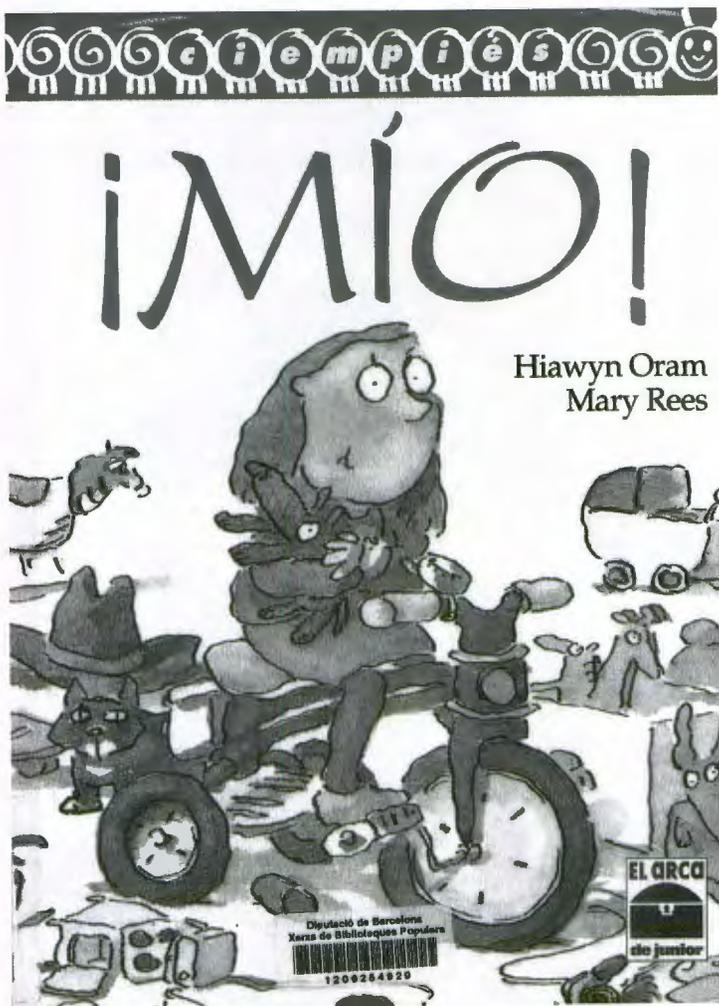
¿Magia?

Es como Reme Pico titula la secuencia de imágenes que ilustra la portada de este número de *Infancia*.

En el jardín de la Escuela Infantil Aire Libre, de Alicante, Jordi Ots, de tres años de edad, ha descubierto y experimentado el trazo y la huella de sus manos en un amplio e improvisado panel.

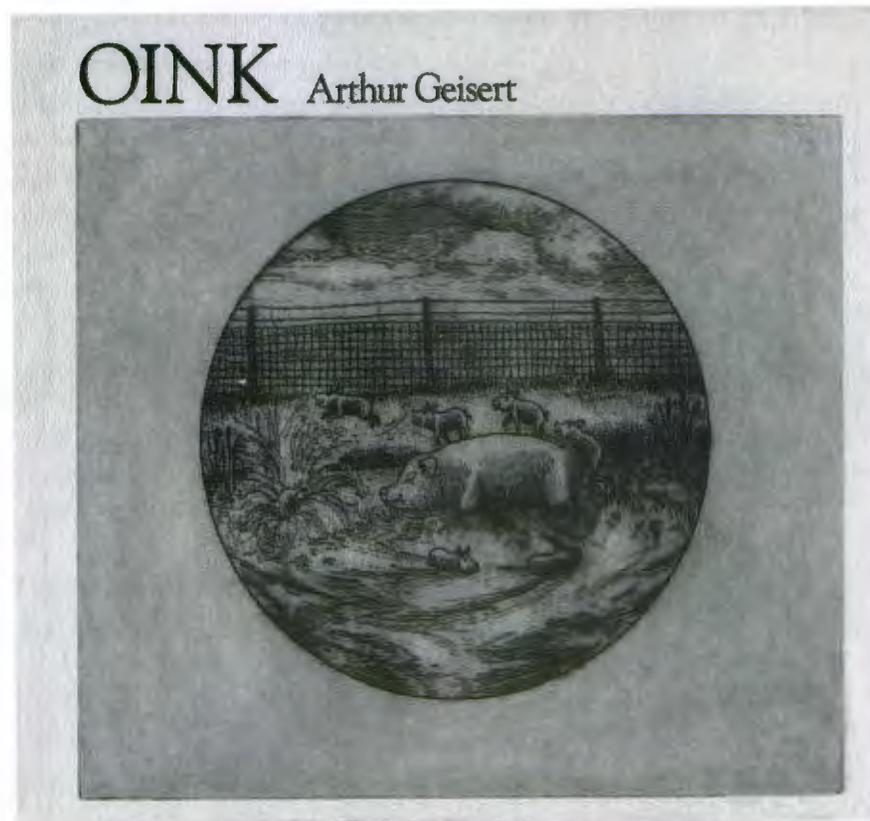
La cálida, porosa y limpia pared de la escuela ha soportado unos instantes las huellas del agua al sol, como un rastro perecedero, efímero, mágico.

Lejos de la acción intencionada de Jordi, las imágenes reproducen, fielmente, las distintas sombras que su acción proyecta en la pared: una actividad mágica y un calor intenso.



Hiawyn ORAM, Mary REES
¡Mío!
Barcelona, Arca de Junior, 1993

Este libro trata los conflictos que surgen entre los pequeños por el sentido de la posesión. Las situaciones están claramente definidas y con bastantes contrastes, como les gusta a los niños y niñas. Tiene un final gracioso. A partir de 2 años.



Arthur GEISERT
Oink
México, Fondo de Cultura Económica, 1992

Una divertida historia sin texto, fácil de seguir gracias a las expresivas y encantadoras ilustraciones. Las situaciones, muy fáciles de identificar, tienen gran fuerza. A partir de 2 años.

Haur Liburu Mintegia
Seminario del Libro Infantil
Irakasle Eskola - Eskoriatza

Bambini, núm. 4, abril de 2000

«Tra linguaggio orale e alfabetizzazione»

Paola PISTACCHI

«L'Apecheronza' per costruire insieme l'Europa»

Antonella TRAPLETTI, Emanuela PERI, Tiziana RANIERI

Preescolar na casa, núm. 115, año 2000

«23 anos de Preescolar na casa»

«Manifiesto 2000»

Scuola Materna, núm. 16, mayo de 2000

«Conoscenza di sé per la riscoperta dei fini»

Arianna BRADOLINI

«Lavoro minorile in Italia e riforma dei cicli»

Maria Teresa TAGLIAVENTI

«Il bambino testimone attendibile: realtà e stereotipi»

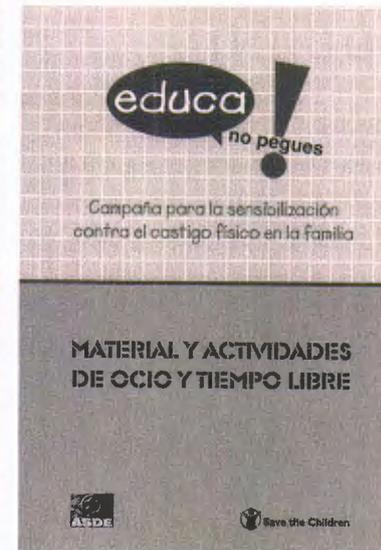
Daniela PAJARDI

«Simboli per crescere»

Giussepe ZANNIELLO

«Incontri 'felici' con le parole»

Rita SIDOLI

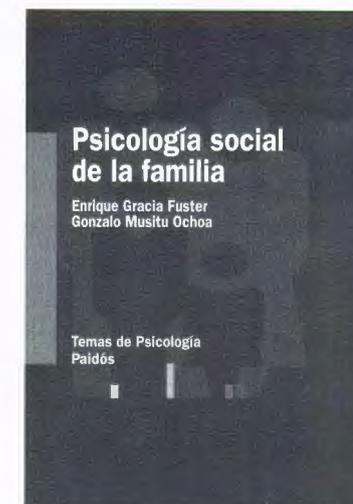


ASDE, SAVE THE CHILDREN: **Educa, no pegues. Campaña para la sensibilización contra el castigo físico en la familia**, Madrid, SAVE THE CHILDREN, INJUVE, 2000.

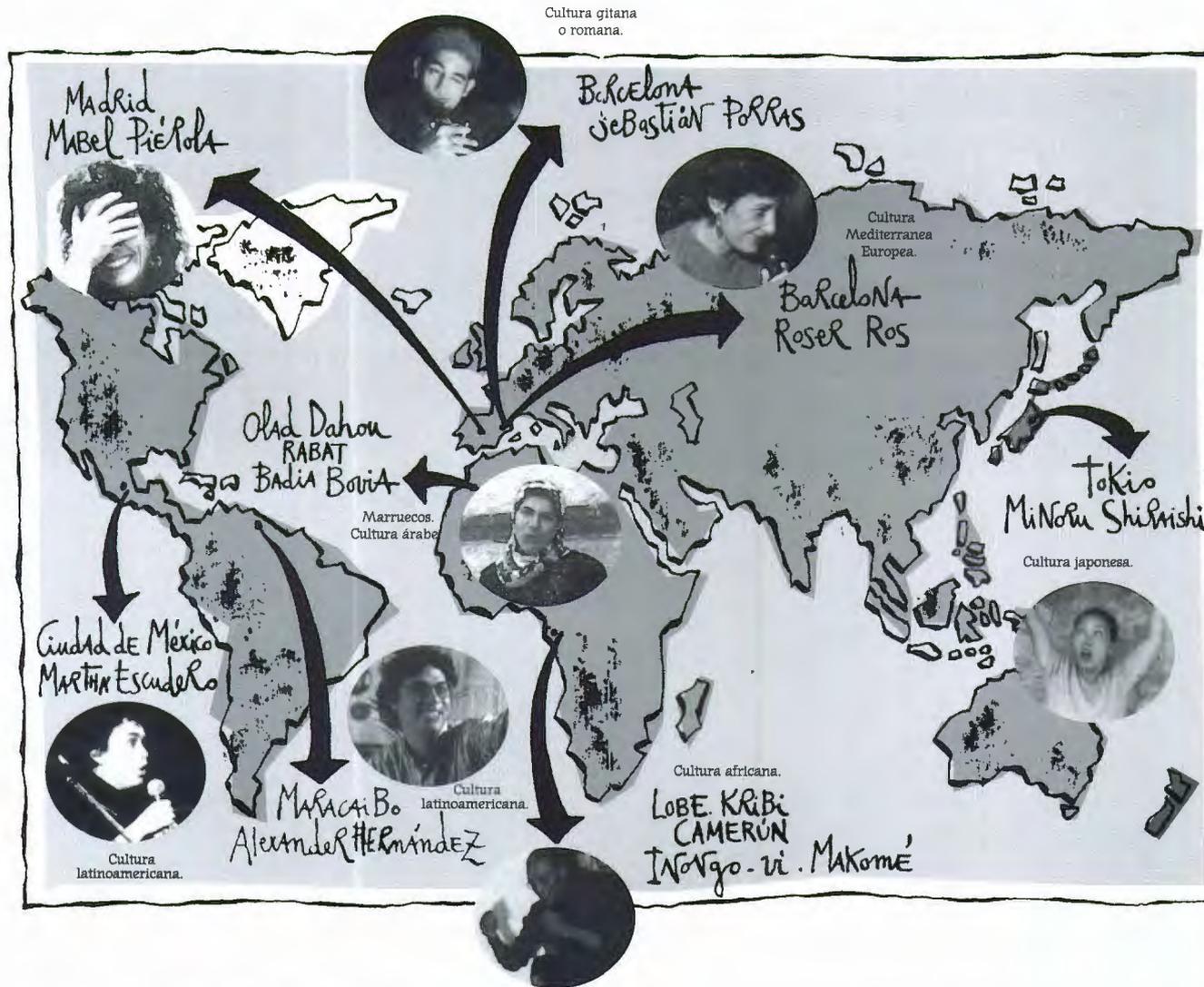
Save the Children, el Comité Español de UNICEF, CEAPA y CONCAPA han promovido la campaña «Educa, no pegues» para la sensibilización social contra el castigo físico a los niños y niñas en la familia. Han editado también este material para la formación de monitores de ocio y tiempo libre, que comprende unidades temáticas y una serie de actividades prácticas.

E. GRACIA, G. MUSITU: **Psicología social de la familia**, Barcelona, Paidós, 2000.

En este texto se examinan las dificultades de definición de la familia, los planteamientos epistemológicos en que se enmarcan los desarrollos teóricos en este ámbito, así como la visión de la familia que asumen las diversas alternativas teóricas. Se subraya así la idea de que las teorías de la familia configuran la forma en que pensamos acerca de ella, lo que observamos, cómo interpretamos ese conocimiento y la forma en que utilizamos la información en decisiones que afectan a la vida familiar.



Cuentos de todos los colores



tasmánias

Cuentos de todos los colores es una colección escrita por narradores de los cinco continentes que, con un lenguaje sencillo y fácil de entender, nos acercan a otras tantas culturas. Una magnífica forma para iniciarse en la manera de pensar de otros pueblos de la mano de Espasa y Rosa Sensat. Es una colección cuyos 4 primeros títulos son: *Cuentos sobre los orígenes*, *Cuentos de animales*, *Cuentos de encantamientos* y *Cuentos de ingenios y otras trampas*. Desde la cultura gitana a la africana pasando por la árabe, la europea, la latinoamericana o la japonesa.

Todas las culturas se unen en Cuentos de todos los colores.

R
S
E
N
S
A
T

ESPASA

PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES

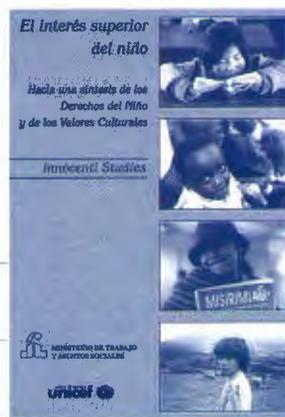
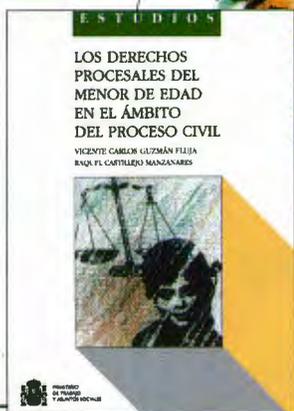
Estudios

Las familias monoparentales
en España

2.500 pta. 15,03 €

Los derechos procesales del
menor de edad en el ámbito
del proceso civil

1.700 pta. 10,22 €



El interés superior del niño. (Hacia una síntesis de los Derechos del niño y de los Valores Culturales)

485 pta. 2,91 €



Revista del MTAS

RTD.- Serie Derecho del Trabajo

RTS.- Serie Seguridad Social

RTL.- Serie Derecho Social Internacional
y Comunitario

RTE.- Serie Economía y Sociología

RTA.- Serie Asuntos Sociales

Núm. suelto o extraordinario: **2.000 pta. 12,02 €**

2 núm. misma serie: **3.500 pta. 21,04 €**

Suscripción anual (10 núm.): **17.000 pta. 102,17 €**

Textos Legales

Código sobre protección internacional
de la infancia

4.000 pta. 24,04 €



Guías

Adopción de niños de origen extranjero

Gratis



MINISTERIO
DE TRABAJO
Y ASUNTOS SOCIALES

Distribución y venta: **MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES. LIBRERIA Agustín de Bethencourt, I.I. 28003 Madrid. Tel.: 91 554 34 00 / 78 06 - Ext.: 3003. Fax: 91 533 38 47**