



REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT 2002

**in-fan-cia** 71

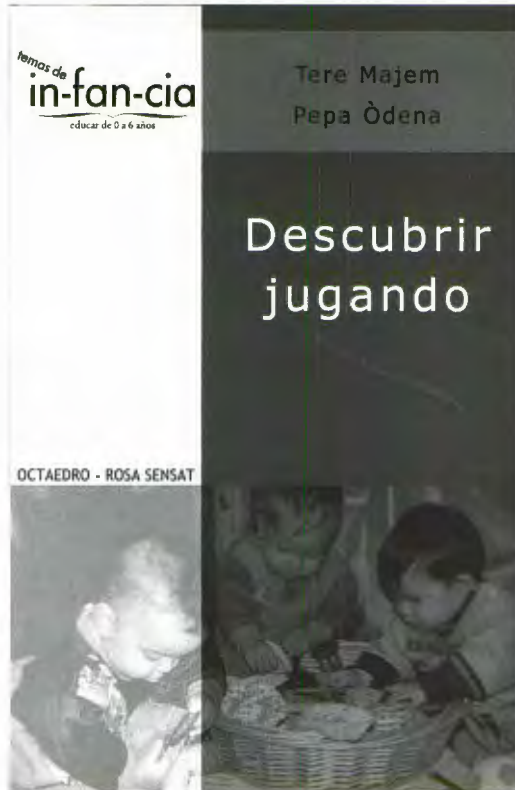
*educar de 0 a 6 años*

ENERO  
FEBRERO

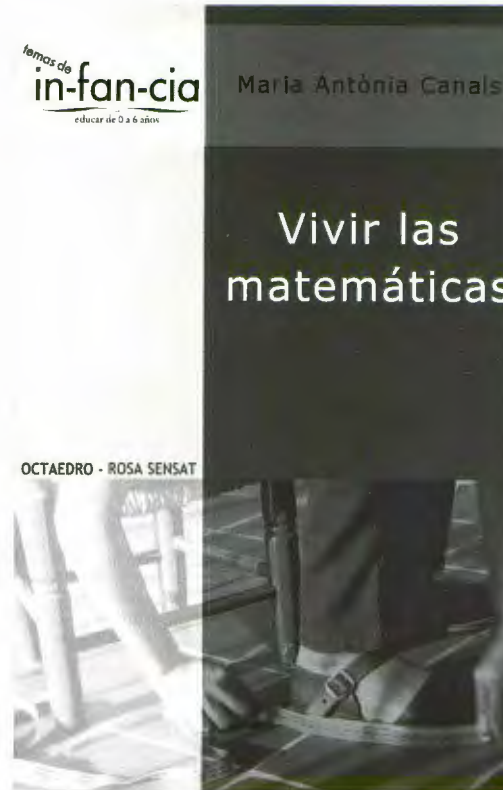


# Temas de in-fan-cia

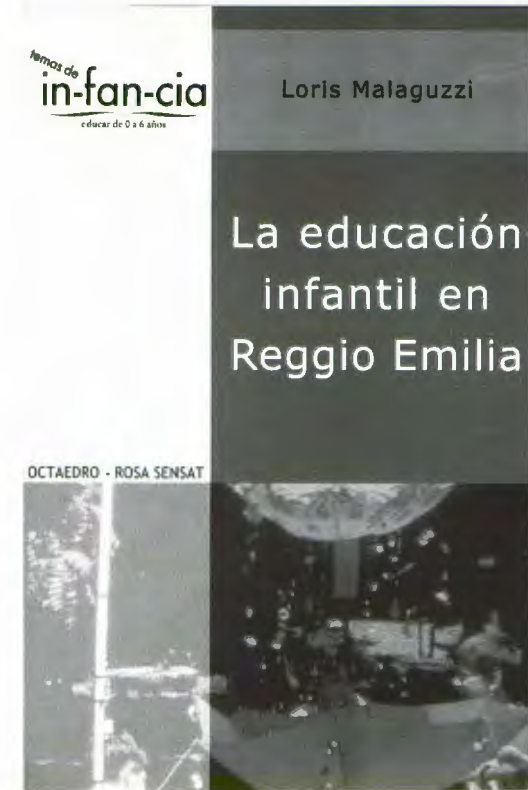
## ¡Una nueva colección!



1. Tere Majem, Pepa Òdena:  
*Descubrir jugando*



2. Maria Antònia Canals:  
*Vivir las matemáticas*



3. Loris Malaguzzi: *La educación infantil en Reggio Emilia*

En preparación:

4. Penny Ritscher: *¿Qué haremos cuando seamos pequeños?*
5. Josep González-Agàpito: *La infancia de ayer*
6. Bernd Fichtner: *Enseñar y aprender, un diálogo con el futuro: la aproximación de Vigotski*



# Rumores

Cada año es distinto, y en cierta medida eso hace que cuando el año comienza siempre resulte interesante especular sobre el futuro, sobre lo que pueda pasar, y poder imaginar y proyectar lo que de diferente nos va a traer el nuevo año. Ahora que justo se inicia el 2002, el único año capicúa del siglo, una numeración excepcional, ¿será también excepcional lo que ocurra en educación infantil durante el año?

Es éste un año que comienza con muchos rumores: pequeños y grandes rumores, graves y leves rumores, fuertes y débiles rumores... rumores sobre la Ley de «calidad» de la educación, sobre el «coste» del primer ciclo de educación infantil, sobre la supuesta «modernidad»

de nuevos servicios para la infancia, rumores sobre la «necesidad» de ofrecer unos horarios más extensos.

Se rumorea también que se crearán «nuevas escuelas infantiles» para los niños y niñas de 0 a 3 años, que algunas se construirán en los edificios de la escuela primaria, con una nueva posibilidad para el 0-6. Circulan otros rumores sobre una posible «ampliación del número de maestros» en el 3-6, para poder atender mejor a los niños. Así mismo, rumores sobre «incrementos salariales».

Los rumores nos dibujan unos claros y oscuros para el año que comienza, que abren interrogantes sobre cuáles se harán realidad. En esta construcción futura, habrá que considerar las decisiones de los gobiernos y las posiciones

de los partidos, y las de los sindicatos. Y, también habrá que contemplar cómo reaccionarán las asociaciones de madres y padres, cómo actuarán los maestros y educadores, los vecinos y la sociedad en su conjunto.

Las páginas de *Infancia* se ponen a vuestra disposición para acoger y recoger toda opinión que pueda contribuir a hacer que los rumores se conviertan en realidades positivas. Ante los rumores es posible la reacción y la acción. Sea como fuere, habrá que trabajar para hacer realidad los rumores que contribuyen a que la educación infantil sea cada vez más de nuestro tiempo: más respetuosa con los pequeños, más considerada con los profesionales, más atenta con las familias, más acorde con nuestra sociedad y nuestro tiempo.

<b>Página abierta</b>	<b>¿De verdad no hay tiempo para los cuentos?</b>	Teresa Flores	<b>2</b>
<b>Educación de 0 a 6 años</b>	<b>Trabajo en equipo, equipos de trabajo. Un modelo educativo</b>	Jesús Hernández	<b>4</b>
<b>Escuela 0-3</b>	<b>Sobre la educación infantil. «Frena el carro... Mariano»</b>	M.ª Teresa Vidal	<b>9</b>
<b>Buenas ideas</b>	<b>Un paseo por las canciones de cuna. Una nana de Burgos</b>		<b>11</b>
<b>Escuela 3-6</b>	<b>La Cerca de don Gonzalo</b>	Manuel Ángel Puentes	<b>12</b>
	<b>¡Viva la diferencia! Un proyecto de educación intercultural</b>	Teresa Gómez, Manuela Uría	<b>19</b>
<b>Ayer en educación infantil</b>	<b>Del dicho al hecho en educación infantil o la frustración de un proceso</b>	Infancia	<b>23</b>
<b>Infancia y sociedad</b>	<b>Una perspectiva europea. Los hombres como educadores</b>	Jytte Juul Jensen	<b>25</b>
<b>Infancia y salud</b>	<b>El juego no es un juego</b>	Joan Carles Alba	<b>34</b>
<b>Érase una vez</b>	<b>Un cuento de los niños y niñas de 3 años: Por el fondo del mar...</b>	Grupo de 3 años del C P. Verbena	<b>40</b>
<b>Informaciones</b>			<b>42</b>
<b>Libros al alcance de los niños</b>			<b>46</b>
<b>Ojeada a revistas</b>			<b>47</b>
<b>Biblioteca</b>			<b>47</b>

sumario



# ¿De verdad no hay tiempo para los cuentos?

Teresa Flores

Llevo desde hace más de trece años dedicándome a animar a diferentes profesionales de la educación, a padres y madres, así como a los encargados de bibliotecas, a recuperar los cuentos.

Sin entrar en la función benéfica de los mismos, en el valor de la transmisión de la literatura oral y en tantas otras cosas que doy por archisabidas, constato, para mi sorpresa y tristeza, que actualmente no se cuentan cuentos a las criaturas. Algunos tal vez en los primeros años en las escuelas infantiles, para ir después desapareciendo paulatinamente durante los cursos de primaria ahogados por los programas escolares.

Cuando he tenido que asistir a una escuela infantil a contar cuentos a familias (madres, padres y criaturas), me ha sorprendido el comentario de que no se tiene tiempo para contar cuentos. Y en ese momento yo les lanzo

una pregunta: ¿quién lleva a vuestros hijos al dentista, los acompaña camino del colegio, los tranquiliza en la cola del súper o simplemente les da de comer, los baña y los acuesta... haciendo con ellos la mil y una actividades de la vida cotidiana?

En esos momentos, me tropiezo con alguna que otra mirada de asombro. Normalmente me parece observar una tendencia a mantener a los pequeños a nuestro lado, reclamándoles que no molesten a terceros, comprando la mayoría de las veces su silencio por medio de algunos kilos de chucherías, o con otras presiones menos agradables, y me lleva a reflexionar sobre esa parte mágica que nosotros, los de generaciones anteriores, tuvimos la suerte de vivir en nuestra infancia.

Tantas cosas horribles había que ocultarnos cuando niños, por duras, por desagradables o por difíciles de explicar, que se nos metió en

un mundo permanente de fantásticas mentiras; los niños venían de París, nacían bajo una col o se vendían en los hospitales. El ratoncito Pérez, los Reyes Magos, los tres cerditos y Caperucita, vivían con nosotros en el mismo nivel de realidad, y si los ojos de mamá estaban tristes era porque había picado cebolla, o si el padre se iba dando un portazo seguramente sería el viento el culpable.

Las cosas eran así, sin más explicaciones, y, cuando no se nos quería hacer sabedores de algo, se nos endulzaba el tema de la mejor manera posible, y la verdad es que así se nos hacían pasar muchos ratos amargos. ¿Qué mejor retahíla ante el asqueroso puré de hígado... que una cucharada por mamá, otra por papá y otra por la tía Carmen que vivía en Burgos?

De manera, que nuestro mundo de pequeños, estuvo siempre rodeado de una serie de personajes

fantásticos, que podían aparecer en los momentos más inoportunos. Si no hacíamos caso de las órdenes a veces un tanto exigentes de nuestros mayores; el hombre del saco, el sacramentacas; el ogro o el lobo feroz, competían sin problemas con el policía de la esquina que vendría a llevarnos a la cárcel a castigar nuestra desobediencia.

Hay que decir que eran tantas las mentiras, que, cuando nos dábamos cuenta de ellas, eran como aterrizar de golpe y sin colchón.

Pero ahora nos hemos ido al otro lado. Todo está basado en una información exhaustiva. No necesitamos animar con un cuento a ningún niño a que coma un plato que no le gusta, porque sencillamente se lo retiramos de delante y lo cambiamos por otro de su agrado.

E intentamos responder a las mil y una preguntas que hacen, la



mayoría de las veces dando un tratado tecnológico, tan malo para el que lo entiende, como aburrido para el que lo da.

Como siempre volvemos a los extremos, tan negativos unos como otros.

Y donde quiero llegar es a la necesidad de volver a recuperar el mundo de fantasía que los niños requieren (el adulto también pero que se lo busque), esos cuentos contados alrededor de la mesa, ese paseo interminable tirando de una criatura cansada que vamos distrayendo con mil y unas historias, «Mira ese señor que corre por la calle, en chándal, es que ha vuelto a perder el autobús, y este agujero del suelo es que nos van a poner una piscina en el parque o estarán buscando tesoros, pero seguro que ahí no están...»

Esas comidas llenas de risa y buen humor, en el que un tenedor respondón le habla al plato y hasta

el vaso se vuelca para apagar un incendio de carcajadas.

Esos ratos de coche en que los kilómetros, sin darnos cuenta, son disipados por miles de canciones, adivinas- adivinanzas, recuperando cuentos, aprendiendo las canciones que los pequeños cantan en la escuela y que se mezclan con aquellas que nosotros recordamos de nuestra infancia, o charlando de mil y una cosa, e inventando que es lo que «nos trae el barco cargado de...»

Demos explicaciones fantásticas a lo cotidiano, desdramaticemos a nuestros adolescentes ególatras, demasiado ocupados en ellos mismos, enseñándoles a reírse de sus hormonas juguetonas culpables de sus tantísimos cambios de humor.

Pongamos en la relación con nuestras criaturas, la paciencia infinita que con nosotros tuvieron nuestros mayores, la sapiencia

transmitida de padres a hijos, sobre como dar un poco de azúcar a la píldora amarga que la vida por fuerza nos obliga a tragarnos, con mucha pero que con mucha fantasía.

No permitamos que sea la televisión la que nos quite ese momento afectivo y único de compartir el crecimiento de nuestros pequeños, sorprendernos ante los vericuetos de sus mentes, la sorpresa de su imaginación, la hermosura de sus torpes primeras palabras, sabiendo así como reaccionan ante los miedos, estando allí para recuperar la risa juntos, tan necesaria. Siendo conscientes que esto solo es posible, cuando establecemos nuestra presencia a su lado, cercanos, riendo con ellos, abriendo cada noche el cuento para seguir siempre con una maravillosa tradición que se ha perpetuado desde hace mucho y que nosotros estamos a punto de perder.

Siempre hay un momento para un relato, siempre hay un instante para una retahíla, para aquel cuentecillo que viene a pelo, para animar a probar ese sabor nuevo que parece tan extraño desde el plato, para soportar el frío en un momento determinado, el cansancio de unos pies demasiados pequeños para tanta acera, para ponernos de frente, juntos, casi en susurros a compartir el cuento fantástico que sale de un libro, de un recuerdo, de un momento que nos trae a la cabeza otros...

La historia de las criaturas que tenemos ahora entre las manos, viene fraguada por la que vivieron otros antes de nosotros y es una lástima que no se perpetúe, por que con el placer de escuchar, viene el sentirse protagonista de ese acto único e irrepetible, que determinará tantos momentos futuros, de abrir un libro y sumergirnos juntos en la magia de las palabras...



## Trabajo en equipo, equipos de trabajo

# Un modelo educativo

### La necesidad y límites de los equipos

Recientemente hablaba yo con una directora de un centro 0-3. ¡Qué complicado se ha convertido esto de dirigir la escuela infantil! ¡Antes era todo mucho más sencillo!, me comentaba.

Durante la conversación aparecen todos los problemas típicos que se le presentan a cualquier profesional director/directora de un equipo.

Al parecer todos los miembros de los diversos equipos de trabajo que actúan en los ámbitos educativos se han convencido de la importancia y necesidad de trabajar en equipo. El convencimiento surge por un lado de la complejidad misma de la tarea educativa. Cada profesional espera del otro compañero poder encontrar la solución para aquellas tareas para las que uno mismo no tiene solución o que resultan más desagradables o cuya ejecución deja una cierta insatisfacción al que las ha realizado.

Por otro lado la presencia en todos estos ámbitos de profesionales diferentes, desde profesionales de la limpieza, de la cocina hasta los estrictamente educativos, educadores, psicólogos, orientadores y administradores sin olvidar a los propios padres y madres de los niños y

**Existe hoy un evidente interés por la búsqueda nuevos modelos para la gestión de los centros y para conseguir la necesaria colaboración de todos los profesionales para el buen funcionamiento. Estas líneas destacan brevemente tres de ellos que el autor ha venido observando en diversas organizaciones no solo de carácter educativo, pero también en éstas.**

### Jesús Hernández

niñas a los que se atiende, exige algún tipo de colaboración y coordinación del conjunto de los profesionales, de sus tareas, de sus funciones, de sus horarios...

Al mismo tiempo se va implantando poco a poco una cultura democrática en todos los espacios de la vida. El *orden y mando* o *donde manda capitán no manda marinero* no solo está mal visto por ser un estilo que se ha ejercido en tiempos que creemos superados, sino también porque los límites de ese estilo son muy grandes. En el momento que este principio jerárquico a ultranza se impone en cualquier organización, los subordinados desarrollan una actitud de obediencia, que conlleva en sí un sentido de no-responsabilidad, o en algunos casos desarrollan una actitud de resistencia que hace prácticamente imposible ningún acuerdo. El responsable de todo para lo bueno y para lo malo, sobre todo para lo último, es el revestido de autoridad, porque así lo ha mandado o porque no lo ordenó, en la percepción del personal subordinado. En la visión del jerarca son los subordinados los que no hacen las cosas como deberían, y es que *uno no puede estar en todo*. Por ello el jefe o director/directora de un centro educativo o tiene que reducir complejidad para poder dominar y llegar a todo para lo que no le *queda otro remedio* que hacer todo a su medida, o tiene que multiplicarse por sí mismo para estar en todo momento en cada situación. Como ambas cosas son imposibles se recurre con frecuencia al reglamento del centro: *Así todo el mundo sabe lo que tiene que hacer*.



Pero los procesos educativos, como la vida misma, no se deja encasillar en párrafos y artículos aunque hayan sido aprobados unánimemente por los profesionales, los padres y madres del centro y hayan sido aceptados por la consejería correspondiente. Querer regular la educación a través de prescripciones es tan estéril como ineficaz.

### Búsqueda de nuevos modelos

Por ello no es de extrañar que se busquen nuevos modelos para la gestión de los centros y para conseguir la necesaria colaboración de todos los profesionales para *el buen funcionamiento*.

Voy a destacar brevemente tres de ellos que he venido observando en diversas organizaciones no solo de carácter educativo, pero también en éstas:

- El modelo repetitivo o más de lo mismo.
- El empeñista o todos tenemos que arrimar el hombro.
- El educativo o todos podemos aprender.

### El modelo repetitivo o más de lo mismo

El primero es el más conocido y practicado. Como las cosas no funcionan como deberían, se espera y se cree que reforzando los sistemas conocidos que van desde los reglamentos y reglamentaciones pasando por las sanciones, amenazas y chantajes, las personas implicadas acabarán funcionando como deben, y el sistema en su conjunto mejorará. Para ello se pone en marcha el mecanismo del *más de lo mismo*. Es decir ante las deficiencias, problemas y conflictos que inexorablemente surgen entre las personas, se descubren deficiencias en el mecanismo, por lo que se decide aumentarlo, ampliarlo para que nada ni nadie *se escape*. De este modelo se espera que aumentándolo y perfeccionándolo hasta el no va más a la gente, es decir a los compañeros de trabajo, profesionales de la educación o personal auxiliar, a los clientes, educandos y sus padres y madres... no les quede otro remedio que *pasar por el aro*.

A pesar de que se sabe que con ello no se va a avanzar mucho, ante la falta de alternativas en la concepción de la vida y de la educación y ante

la falta de otras habilidades que las entrenadas durante años, no se les ocurre a los responsables de los centros educativos otra cosa que aumentar, repetir y ampliar las mismas conductas que están llevando al fracaso.

Ante el fracaso y la frustración reaccionan algunas personas con síntomas de cansancio, de estrés, de desmotivación y de resignación. Con frecuencia se llega al hartazgo, incluso a la enfermedad física o mental. El sistema de comunicación que de ello se deriva se puede resumir en la queja, unos de otros, y todos de todos. El sistema es el responsable, la institución, la dirección, los compañeros, los pequeños, los padres y así sucesivamente y recíprocamente.

### El empeñista o todos tenemos que arrimar el hombro

El modelo empeñista surge del entusiasmo que algunas *ideas* educativas y organizativas producen en los profesionales de la educación. A través de lecturas, de la participación en algún seminario, congreso o taller sobre la educación, la democracia, la comunicación, la gestión, etc. han tenido contacto los profesionales de la educación con modelos nuevos de gestión, de funcionamiento, al parecer más efectivos, más democráticos, que pretenden cambiar superándolos modelos jerárquicos, autoritarios, reglamentistas, que les han entusiasmado. Otros por el contrario parten simplemente de ideologías que proclaman la igualdad de las personas, la democracia asamblearia o la bondad de las personas, y piensan que con esa creencia las cosas van a funcionar mejor. Para conseguirlo ponen en marcha dos sistemas de funcionamiento. Uno es la *predicación continua* de lo que es bueno y de lo que es malo. Los directivos y el personal de los equipos se dan consejos, recomendaciones, indicaciones y sugerencias unos a otros, se animan entre sí, desarrollan relaciones interpersonales, asumen una actitud ante el trabajo de que todos tienen que colaborar. Además se escuchan continuamente llamadas y exortaciones a la responsabilidad de todos. Expresiones como *todo depende de nosotros*, *hay que arrimar el hombro*, *tenemos que ser responsables*, *hay que hacer las cosas bien*, etc. son indicadores más de convencimientos personales (a nivel por tanto de ideas), que expresión de habilidades prácticas. Pero, como sabemos, una cosa es predicar y otra muy distinta dar trigo, o, dicho de otra manera, una cosa es saber lo que hay que hacer y otra muy distinta



el saber hacerlo. Para lo primero basta el convencimiento, o el conocimiento, para lo otro son necesarias habilidades, capacidades prácticas. Éstas son con frecuencia las deficiencias que se detectan en aquellas personas de buena voluntad que quieren cambiar, pero les faltan las habilidades prácticas para transformar los conocimientos de cabeza (conocimientos cognitivos) en conocimientos prácticos (saber hacer). Los estilos de comunicación entre las profesionales vienen dados por *las exigencias* de unos sobre otros y el cultivo de relaciones personales que, por no ponerlas en peligro, lleva a los profesionales a evitar cualquier conflicto, confundiendo lo que son relaciones funcionales, necesarias para el trabajo, con las relaciones de amistad, necesarias para la vida precisamente fuera del trabajo. El resultado de tal modelo suele ser el cansancio y el malestar llevando a los profesionales a estados de ánimo de mayor fracaso, a la resignación y al sentimiento de impotencia y a la impresión de que es imposible hacer nada nuevo. Con frecuencia y como mecanismo de defensa se considera que la gente, los profesionales, los trabajadores, no quieren colaborar, son unos vagos o no se quieren implicar y por tanto que *es imposible... con esta gente...*

—Ya lo hemos intentado todo —me decía con resignación una directora de un centro educativo.

—¿Todo? —le pregunté—. Bueno, todo lo que sabemos hacer —relativizó ella misma.

—¿Y crees que ya lo sabéis todo?

—Hombre, tampoco somos dios —me contestó.

Si no somos dioses, y menos el dios todopoderoso que todo lo sabe y

---

**“Somos miembros de una sociedad desarrollada, democrática y compleja en la que no hay valores ni creencias comunes valederas para todos, sobre los que orientar la acción educativa igual para todos.”**

---

todo lo puede, a parte de que un dios así resulta un tanto *te-dios-o*, tal vez podamos desarrollar un tercer modelo, quizá el más humano, el modelo que se apoya en el principio de que todos *podemos, no tenemos*, sino que *podemos* aprender.

#### **Modelo educativo o todos podemos aprender**

Este modelo parte del principio de que nadie sabe todo, ni nadie sabe más que todos juntos. Por tanto se parte de la hipótesis de que todos podemos aprender. Ni en los libros, ni en las ideologías está todo escrito, ni tan solo se aprende de ellos y de ellas. Por otro lado este modelo tiene en cuenta la complejidad de los procesos educativos. Somos miembros de una sociedad desarrollada, democrática y compleja en la que no hay valores ni creencias comunes valederas para todos, sobre los que orientar la acción educativa igual para todos. Más bien se está haciendo realidad la educación personalizada, cada individuo es un mundo, cada familia un universo. Lo que para unos vale, para otros aparece como inútil o grotesco. La gestión de la organización se fundamenta más en la diferenciación y división de trabajos, funciones y tareas, con las consiguientes diferencias y jerarquización en cargos y cargas, en sueldos y en responsabilidades, que en principios autoritarios, en las que uno manda y los demás obedecen. En definitiva se trata de un modelo que tiene en cuenta la complejidad por un lado, y la dinamicidad por otro, de los procesos de educación y del funcionamiento de las organizaciones. El equipo de trabajo y el trabajo de equipo se fundamentan no en una ideología, aunque también la haya, ni siquiera en la multidisciplinariedad que también se da, sino simple, llanamente y sobre todo en la



necesidad de coordinación de tareas y funciones, de integración de diferencias y diversidades en los planteamientos, en las disciplinas, de la necesidad de combinar responsabilidades individuales y colectivas en lo que se refiere a la organización y en lo referente a la educación, a la necesidad de atender la diversidad de personas y personalidades, a los deseos legítimos de los padres, a la pluralidad de valores, principios y objetivos en la educación, en la imprescindible convivencia entre todos los implicados en la tarea educativa: trabajadores, dirección, educandos y padres y madres. Las relaciones entre los profesionales no son de carácter amistoso, aunque haya amistad ente algunos de ellos, sino que son funcionales, son relaciones en tanto en cuanto necesarias para el trabajo. El conflicto, la diversidad de opiniones y concepciones son parte importante y sustancial del funcionamiento del centro. El diálogo, la comunicación y la coordinación se convierten en piezas imprescindibles para el buen funcionamiento del centro educativo.

La reflexión continua y la puesta en común de los problemas que surgen en el quehacer cotidiano se convierte en estilo de trabajo, en práctica habitual. La diversidad de percepciones, de concepciones, de

---

**“El conflicto, la diversidad de opiniones y concepciones son parte importante y sustancial del funcionamiento del centro. El diálogo, la comunicación y la coordinación se convierten en piezas imprescindibles.”**

---





---

**“La experiencia ha hecho que consideremos a los equipos de trabajo y al trabajo en equipos en organizaciones educativas como un proceso de aprendizaje en el que educar no solo es una tarea a realizar con otros, sino que educar es un proceso que envuelve al propio educador ofreciéndole la oportunidad de ser educado.”**

---

propuestas de solución de problemas, el conflicto incluso no son distorsiones del buen funcionamiento sino punto de partida, elementos esenciales del mismo. En fin, se trata pues de un modelo en el que la dirección no asume funciones de orden y mando, sino de coordinación, posibilita y gestiona el diálogo, la comunicación, garantiza espacios de tiempo y de lugar para la reflexión, con la participación de todos, gestiona la diversidad de conocimientos, las iniciativas, los conflictos. Los trabajadores asumen su función en plena responsabilidad, puede ser creativos y originales en sus estilos y formas propias de realizar el trabajo, se sienten parte importante de la organización. Las funciones que cada uno realiza son todas valiosas, no hay funciones de 1ª y de 2ª, sino que todas contribuyen al bienestar de las personas a educar.

Este modelo lo he llamado *educativo* en un doble sentido. Primero porque todos aprenden en él. La experiencia laboral se convierte en fuente de aprendizaje, un aprendizaje por la experiencia, cuya connotación es la reflexión. Si no hay reflexión y puesta en común, difícilmente puede aprenderse. Este modo de proceder se convierte por otro lado en modelo para la educación de los destinatarios: la atención a la diversidad de necesidades, el respeto a las diferencias, la asunción de responsabilidad en el grado que corresponda a su edad, la tolerancia, el diálogo y la comunicación sustituyen a la amenaza, al castigo y a los sistemas punitivos tan extendidos en la práctica educativa, aspectos pues que se convierten en elementos explícitos e implícitos de la educación.

Es verdad que este modelo de funcionamiento no es más sencillo que los anteriores. Quizá tenga alguna ventaja respecto a ellos. Se corresponde mejor con una sociedad democrática, plural, compleja, desarrollada, como lo es la nuestra.

Además las personas implicadas en los equipos de trabajo saben que pueden aprender, que ellos mismos son objetos-sujetos de educación, por lo tanto que pueden crecer como personas y como profesionales.

Saben de la importancia de sus funciones, pero no las absolutizan, saben que son parte de un puzzle, pero no el puzzle, saben que pueden equivocarse, pero asumen su responsabilidad.

En definitiva asumen que el trabajo en equipo y los equipos de trabajo son necesarios para el buen funcionamiento de los centros educativos, pero no hacen de ello una ideología sino un campo de experimentación.

Durante algún tiempo hemos tenido la ocasión de acompañar asesorando algunos equipos de trabajo, y algunos trabajos en equipo.

La experiencia de ello ha hecho que consideremos a los equipos de trabajo y al trabajo en equipos en organizaciones educativas como un proceso de aprendizaje en el que educar no solo es una tarea a realizar con otros, sino que educar es un proceso que envuelve al propio educador ofreciéndole la oportunidad de ser educado. Qué bien lo formuló Freire: «no se puede educar, sin ser educado». ■



# Sobre la educación infantil

## «Frena el carro... Mariano»

La autora plantea la reflexión hecha en la escuela La Gaviota, de Cartagena, Murcia, sobre la presión que ejerce la Administración en el uso de una nueva terminología, que hace que muchos maestros se sientan agotados, aburridos y reclamen el sentido común para permitir a los niños y las niñas que puedan desarrollarse de manera alegre y relajada.

Como cada año, comenzamos el curso en nuestro centro con el más maravilloso y sensible «mate-

rial de trabajo»: los niños y niñas pequeños.

Un día cualquiera después de una jornada de trabajo, haciéndonos una reflexión sobre la programación, evaluaciones, proyecto de centro, proyectos *para-centro*, nos confesamos lo aburridos que estábamos de tanto diseño, competencia curricular, unidades didácticas, temas transversales, talleres, juegos programados... ¡Qué términos tan contundentes para referirnos a niños y niñas tan pequeños que están todavía en vías de todo! Resulta difícil comprender el empeño que muestra la Administración en utilizar una terminología, creo que inadecuada o desfasada, y el porqué de ese afán en divi-

dir y subdividir para volver a repetir, objetivos y contenidos, creando así tal desconcierto en el educador de a pie, que ya no sabe si «comer con corrección» es un contenido actitudinal o comportamental, o ¿acaso es el concepto?

¡Cuántas veces nos planteamos si estamos obligando a los pequeños a ser uniformes en cuanto a la adquisición de capacidades y en las actitudes! ¿Es que también está programado que estén alegres o tristes, y todos a la vez?

No es fácil poner la mente en orden y descontaminarla de cientos de aspectos de una exhaustiva programación, controlada al milímetro y olvidamos con frecuencia las bases de nuestra formación como educadores:

- El respeto a los niños y niñas,
- El apoyo y orientación a y de las familias.

El niño es muy pequeño, pero nuestras lagunas son considerables respecto al conocimiento de esta importantísima y trascendental etapa.

Sin pretenderlo, a menudo desorientamos a los padres con los *resultados*: trabajos, fichas, notas e informes que, inconscientemente quizás, imponemos a la sabiduría natural de

M.<sup>a</sup> Teresa Vidal





unos pequeños a los que no damos apenas la posibilidad de elegir ni opinar –tenemos mucha prisa en hacer de ellos unos alumnos de primaria– y no nos detenemos a pensar lo precioso que puede resultar un cielo de color verde limón o un campo de color violeta.

Nos impacientamos por el ritmo lento del pequeño, induciéndole a veces a realizar actividades que no siempre son las más adecuadas a su propia espontaneidad y no nos paramos lo suficiente a *comprender* al niño en todo su conjunto. Nos olvidamos de que sólo podemos llegar a él por el *sentimiento* (cariño), sin coacciones, condiciones ni estrictas programaciones, para procurarle una vida agradable y *alegre* donde siempre se encuentre seguro y protegido.

Clásicos como D.Duchanam ( encargado de crear las primeras escuelas de párvulos en Inglaterra ) a principios del siglo XIX, recordaba que el fin de la educación infantil era que los niños se *divirtieran*, Comenio hablaba de las escuelas del «regazo materno», Pestalozzi destacaba la importancia de la educación de la madre, Froebel hacía referencia a la espontaneidad, el puerocentrismo.

Todos ellos y muchos especialistas más hasta nuestros días, resaltan la importancia de los afectos, de la confianza en sí mismos (la tan traída y llevada autoestima) y del educador como condicionante, al igual que los padres, para que esto se consiga, envolviendo para ello toda la tarea educativa en un fuerte halo de *afectividad*.

Nosotros les consideramos maestros, y les respetamos como tales; cuestionamos sus métodos, elegimos uno u otro, o una combinación de ellos y no dudamos en utilizarlos o al menos, tenerlos en cuenta como base de nuestro diario quehacer.

Y yo me pregunto: ¿qué diferencia evolutiva habrá entre un niño de hoy y el de hace un siglo, o veinte, qué mas da? Es posible que actualmente sean un poco más altos o estén mejor alimentados, pero no por ello crecen más rápido. Los intereses y necesidades, salvo las modas, no han variado. Pero actualmente da la impresión de que si los niños no asisten a un centro infantil, a la edad más temprana posible, van a perder el tren de la «selectividad» –hay que pensar siempre en el mañana, la universidad amenaza. Deben competir desde que nacen, en el sentido literal de la palabra, para llegar en condiciones a la enseñanza primaria. Con seis añitos deben haber superado ya una buena carrera de obstáculos: romper su ritmo de sueño para estar a las 8 h. o a las 9 h. en punto en el centro infantil, separarse cada día de sus papás durante muchas horas –a veces hasta siete horas seguidas– sin opción. Los tiempos han cambiado y los papás deben trabajar; hay que adaptarse al centro infantil - educadora - nuevos sabores y presentación de las comida - nueva cuna - cambios de pañal - horarios y tiempos



diferentes - tareas - fichas - adaptaciones curriculares si es conveniente... y lo que les queda...

Estamos hablando de niños muy pequeños, inmaduros a todos los niveles y por ello, altamente *vulnerables*. Como educadores, conocedores de este campo, tenemos la obligación de poner un poco de sentido común y no dejarnos llevar por la vorágine muchas veces pseudo-innovadora sobre todo en la terminología con la que la Administración pretende presentarnos al niño de educación infantil –un alumno de primaria reducido.

No nos queda más remedio que reivindicar la *tranquilidad* y el *sentido común*. Las actividades en estos centros tienen que estar medianamente programadas, para dar un sentido coordinado a nuestro trabajo, pero debemos ser más humildes y dejar que sea el pequeño quien decida. El sí sabe lo que quiere. Es el único dueño de sus *capacidades* y *preferencias*. Nosotros no podemos interferir en esta etapa tan temprana y sí tenemos que adaptarnos a esos dos conceptos básicos, facilitándoles el camino para que pueda desarrollarlos de la forma más alegre y *distendida* que sea posible, viajando plácidamente en el «carro de Mariano», subiendo y bajando las veces que sea necesario, para observar el inmenso trabajo de las hormigas, los colores y el grácil vuelo de una mariposa, hacer un pipí o meter los pies en un *inmenso* charco con las mágicas botas de lluvia que por la mañana le pusieron amorosamente sus papás, para protegerle de los más grandes diluvios que puedan acontecer en el apasionante discurrir de un mundo donde todo es posible... ■



# Un paseo por las canciones de cuna

## Una nana de Burgos

Entre los tiempos señalados de la vida cotidiana de la infancia, el sueño ocupa un lugar muy destacado. Los momentos de reposo diario se suman a las otras rutinas que favorecen la expresión y el desarrollo de las capacidades y las potencialidades de los niños y las niñas más pequeños, y sirven para respetar sus ritmos. En educación infantil, se sabe que cada uno de esos tiempos están impregnados de valor y son, entre otras cosas, una oportunidad excelente para crear y consolidar una relación educativa. Las canciones de cuna, las nanas, son recursos que forman parte del folklore y la cultura tradicional, y sirven para acompañar y facilitar el descanso de los pequeños y la comunicación y relación con los adultos que están a su cargo. Este año hemos pensado dedicar nuestra sección de buenas ideas a dar un paseo por nuestras tierras, y recoger el texto y la música de algunas de las canciones de cuna más conocidas de nuestro rico acervo popular.

### Una nana cantada en Burgos

Calla, niño calla,  
que tengo que hacer:  
lavar los pañales,  
ponerme a coser.  
Qué majo eres,

qué mal que lo entiendes,  
que está el padre en casa  
y el niño no duerme.  
Al runrún del alma,  
al runrún del alma,  
al runrún.

*Andante*

Ca-lla, ni-ño, ca-lla, que ten-go que ha-cer: la-var los pa-ña-les, po-ner-me a co-ser. Qué ma-jo que é-res, qué mal que en-tien-des, que está el pa-dre en ca-sa y el ni-ño no duer-me al run, run del al-ma al run, run del al-ma al run, run.



# La Cerca de don Gonzalo

La educación infantil tiene integrados, en la globalización de sus propuestas didácticas, los *contenidos del ámbito de expresión matemática*

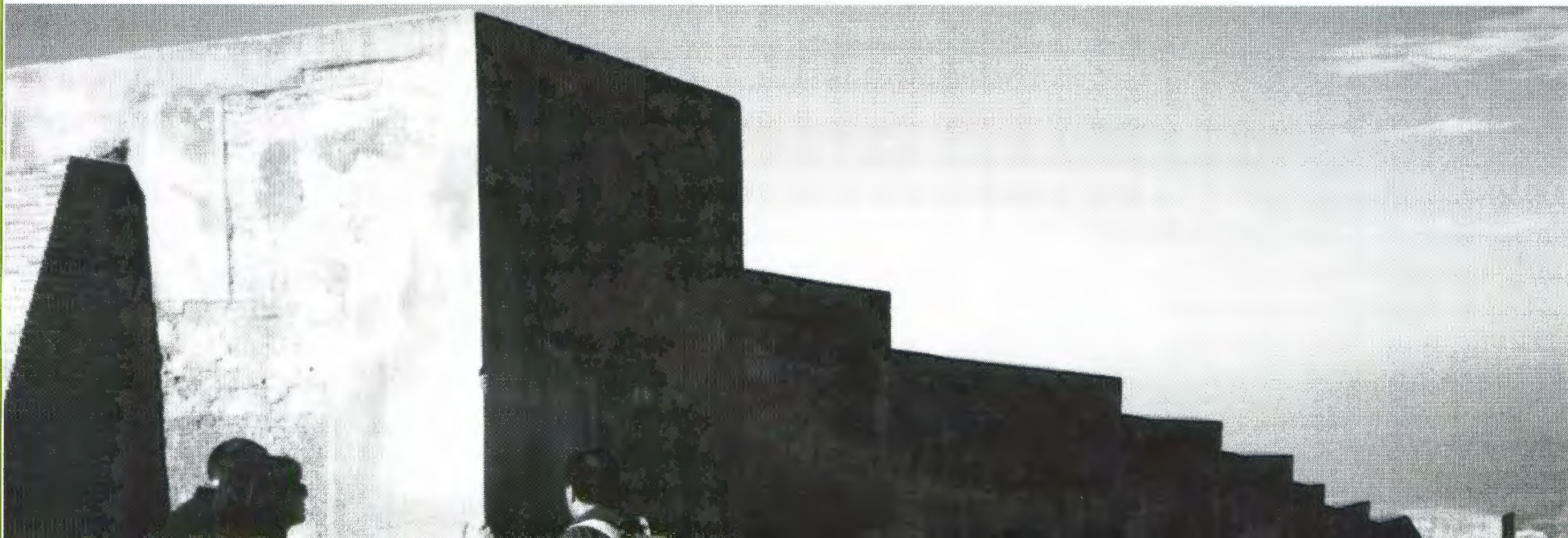
**En unas jornadas organizadas en Granada el año 2000 por la Asociación de Enseñantes de las Matemáticas THALES y la Facultad de Ciencias de la Educación, se propuso recurrir a la educación medioambiental para desarrollar estrategias conducentes a la resolución de problemas matemáticos. Ésta fue la propuesta que se presentó desde la educación infantil.**

**Manuel Ángel Puentes**

como unos más para los que habrá que generar experiencias que permitan a los niños y a las niñas avanzar en la elaboración de su *pensa-*

*miento lógico-matemático*, en un triángulo en el que *el lenguaje, el pensamiento y la acción* deben interrelacionarse mutuamente en todas las combinaciones que admiten estos tres elementos.

Estas propuestas tienen su cabida dentro del marco de la *vida cotidiana*, y así, habrá desde





simples recuentos de los niños y niñas que han venido hoy, y la deducción de quiénes faltan, a las que les dedicamos un tiempo en el que no sólo habrá intenciones de cálculo sino también (y sin duda más importante) de relaciones sociales; a la tan frecuente actividad de recoger, que se inicia desde los bebés, que les encargamos porque estamos trabajando desde responsabilidades propias de la vida en sociedad, hasta elaboraciones más complejas de la teoría de los conjuntos, que no otra cosa es la clasificación de juguetes en función de las formas, los materiales, el tamaño o el color. Actividades como poner la mesa, calcular los días que faltan para una actividad, someter una propuesta a votación, contar en los muchos juegos que lo requieren, se dan habitualmente en este contexto y garantizan mínimos que habrán de dar cumplimiento a la consecución de los objetivos.

Pero cada vez más vemos la necesidad de crear situaciones en las que el pensamiento lógico-matemático no sea sólo un elemento más que aparezca integrado en la globalidad de la acción, sino que adquiera el protagonismo de la misma. Así hemos ido desarrollando una serie de *recursos metodológicos* que irían desde la *cesta de los tesoros*, pasando por el *juego heurístico* entre uno y dos años, para llegar a lo que hemos venido en llamar la *mesa de experimentos*, como zona de actividad específica en todas las aulas a partir de los dos años, que irá asociada en muchas ocasiones a *talleres* (desde un primer nivel más heurístico hasta una investigación experimental propia de laboratorio ya con las clases de 4 a 6 años).

#### Para hacer esta muralla...

La Escuela Infantil Municipal Arlequín está situada junto a un fragmento de la muralla árabe del

siglo XIV a la que se denomina Cerca de don Gonzalo. Entre las actividades de *relación con el entorno* que programamos para la clase de 4 años (la clase de los Globos) el curso pasado, ha habido algunos paseos por los alrededores de la escuela que nos hicieron conocer muchos de los elementos urbanos que son característicos del Albayzín, así como algunas de las leyendas que les son propias; siendo la muralla un elemento más de los que destacamos.

Pero este curso (2000-2001) tenemos entre nuestros objetivos dar un mayor peso a la *relación entre la escuela y la ciudad* y pensamos que sería buen objetivo elaborar una propuesta de actuación para el adecentamiento de los aldaños de la muralla, que nos sirviera para conocer más a fondo un elemento cultural tan cercano a la escuela que se ve diariamente en la llegada y en la salida, nos permitiera desarrollar un itinerario a la búsqueda de fragmentos de





murallas, puertas y torres que nos introdujera en el Albayzín para saltar después a la Alhambra hasta acabar teniendo una visión de conjunto de la ciudad de Granada.

La propuesta es lo suficientemente abierta para que sean los propios intereses de los niños y las niñas de la clase de 5 años (Las Palomas) los que vayan marcando qué queremos hacer, cómo podemos ir solventando las dificultades que surjan y cuál es el punto en que finaliza la actividad. Es decir, el *centro de interés de la muralla* va a durar mientras tenga interés para el alumnado, independientemente del deseo del maestro.

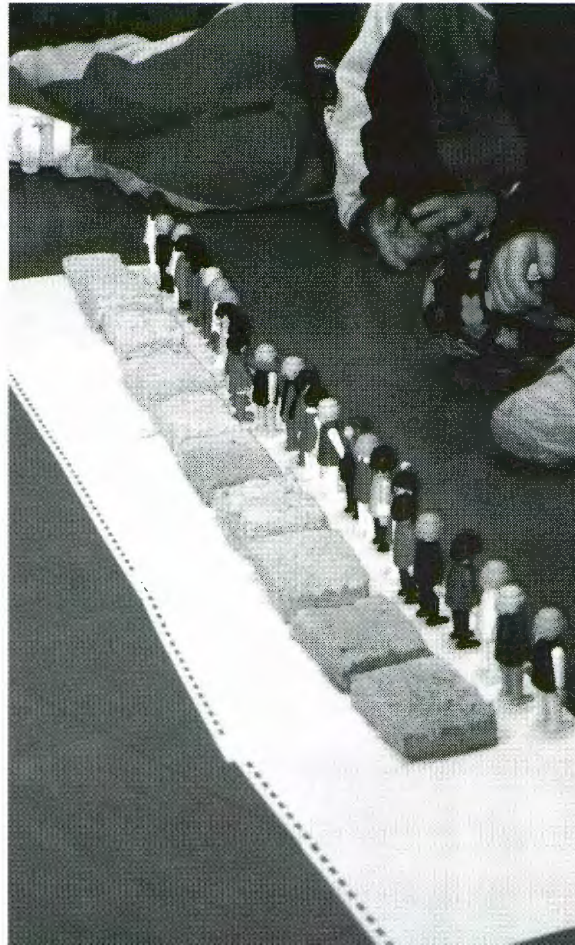
El centro de interés se abre saliendo con nuestras *libretas de construcciones* (donde van dibujando tanto edificios significativos para ellos –su casa, la escuela–, como alguno de los que hemos visto en las salidas –así la muralla ya fue dibujada el curso pasado–) a dibujar la muralla en la puerta de la escuela. De allí pasamos a una *asamblea* en la que todos y todas contestan a cuatro preguntas: ¿Qué es? ¿Para qué sirve? ¿Quién la hizo? ¿Cómo se llama? Las preguntas nos parecen suficientes junto con el dibujo para sondear los *conocimientos previos* de los niños.

A partir de este momento nos hemos dedicado a recoger todas las intervenciones que se hacen sobre las murallas (en asambleas, en trabajo de equipos, en juego libre, por parte de las familias...) con intención de valorar cuál es el grado de implicación de cada cual e intentar vislumbrar cuál es la línea de pensamiento que siguen, en un trabajo de *investigación-acción* por parte adulta sobre el que habremos de seguir profundizando.

A las *familias* se les informa del comienzo de este centro de interés de la muralla tanto a través del *parte diario* que colocamos en un tablón a la entrada de la clase como con la transcripción de todas las respuestas a las cuatro preguntas, inaugurando un espacio informativo dentro del espacio del grupo, siendo varios los momentos en que los trabajos que se van viendo en clase están acompañados por un texto explicativo. Posteriormente será tema a tratar en la *reunión trimestral* de la clase. Se les solicita *documentación* de todo tipo sobre cualquier muralla, incluida la musical que se centra en versiones de la canción

cuya primera estrofa da título al proyecto. Esta fuente de información, incitada desde la clase al contar a las familias la leyenda de la construcción de esta muralla, no ha parado de manar con referencias a murallas como la China en cuentos, fotos y cuadros; la de Adriano proporcionada por una familia inglesa de la clase y montones de murallas españolas, en muchos casos de los lugares de procedencia de las familias (la de Lugo, por ejemplo). Pero de donde más información recibimos es de las propias murallas de Granada, que aparecen en postales, libros y planos, tanto actuales como antiguos. También contaremos con su compañía en alguna salida de reconocimiento de la muralla.

La documentación se va incorporando a la clase, ubicando los libros en una zona separada, colocando en la pared y el corcho que hemos dedicado al tema los planos y fotos, de forma visible para los elementos infantiles y adultos de las familias, y realizando una serie de actividades de *expresión musical y rítmica* en torno a la canción





de la muralla que habrá de tener su peculiar versión adaptada a la escuela en nuestra actuación del *carnaval*, y de *expresión dramática* que nos lleva a una representación teatral de la leyenda ante otros grupos de la escuela.

A su vez hemos hecho un *recorrido por toda la muralla*, desde el cruce de la carretera de Murcia con el Camino de San Antonio (extremo norte de la Granada musulmana) hasta la Verea de Enmedio (en el barrio del Camino del Sacromonte), pasando por el Cerro del

Aceytuno (que corona el Albayzín); viendo tanto lo que hay, como identificando en los planos antiguos los elementos que ya han desaparecido o han sido modificados. Habrá una segunda salida para ver el resto de las murallas del *Albayzín* y un colofón en la visita a la Alhambra, donde tendremos ocasión de ver todas las *murallas de Granada*.

### ...Únanse todas las manos...

Pero a todo este conjunto de actividades hemos optado por darle una vuelta de tuerca más desarrollando un *proyecto de trabajo* que debe ir más allá de lo que es una simple actividad de trabajos manuales.

El punto de partida es una *propuesta* del maestro: «Qué os parece que hiciéramos una muralla para poder jugar con los playmobil». Este tipo de propuestas tienen la misma validez si las hacen los niños y las niñas, y en caso de haber más de una son ellos y ellas quienes las votan en las asambleas; aunque si hemos de inclinar la balanza a favor de alguna siempre preferiremos las propuestas infantiles a las adultas. En esta ocasión hay consenso, atribuible tal vez a la novedad de tener muchos clicks de playmobil cedidos por una antigua alumna.

En un proyecto de trabajo ortodoxo entraríamos en la fase de delimitación de los *conocimientos previos*, que nos permitiera ver los progresos que se vayan dando a lo largo del proceso; normalmente de esos conocimientos previos sacaríamos la conclusión de que nos faltan saberes y recurriríamos a la *búsqueda de información*: a través de las familias, consultando a otros grupos de la

escuela, recurriendo a la biblioteca del barrio, a alguien experto...etc.; pero como la principal obligación del alumnado es darle la vuelta a las presunciones del profesorado, nos encontramos con que el grupo se pone rápidamente de acuerdo en cómo hacer la muralla sin pasar por esos previos que creíamos indispensables: deciden que van a hacerla con tierra colada, agua, piedras y tablas.

El sistema de trabajo que tenemos en la clase supone pasar de las decisiones colectivas en las asambleas, a un trabajo por *equipos*; los cuales van encontrando sucesivas dificultades en la elevación de la muralla con los materiales que han elegido, y esos problemas son discutidos entre todos, dando nuevas soluciones que el siguiente equipo intenta aplicar, dando a su vez cuenta de los resultados. Cuando han pasado los cinco equipos ha quedado hecha una base de muralla sin más forma que la de las tablas sobre la que han puesto el barro y las piedras, y una oportuna lluvia viene a desbaratarla. Parece que por fin hemos llegado al momento de pedir consejo, considerando este ensayo como una forma de medir sus conocimientos previos; pero una vez más va a haber un niño que nos va a revolucionar con su propuesta de hacer tablas de papel, mezclando la idea de la argamasa que ya han usado con unas masas de papel de periódico mojado y batido que usamos el curso pasado para hacer caretas. El maestro responde ofreciendo unos moldes con los que se podrían hacer ladrillos de papel similares a otros de arcilla y de escayola que han usado otros cursos para sus construcciones, de las que muestra algunas fotos.

Como hay acuerdo unánime y entusiasmado, toda la clase se pone simultáneamente a la faena





y quedan hechos y en proceso de secado los ladrillos.

Mientras los ladrillos se están secando la vida sigue y hacemos la salida de recorrido por toda la muralla, van apareciendo más aportaciones de las familias, seguimos cantando y bailando con los Calchakis, Ana Belén y Víctor Manuel o Quilapayún, se siguen apuntando en el panel de actividades o en las tareas de mantenimiento de la clase... Y se abre un nuevo frente de investigación: los que se apuntan a la mesa de experimentos, llevan un mes haciendo mezclas de colores, y deciden plantearse cómo fabricar el color de la muralla, haciendo las mezclas de pintura con papel de periódico para fabricar la argamasa con la que unirán los ladrillos.

Cuando ya tenemos algunos ladrillos secos, un equipo empieza a trabajar con ellos; después de varias manipulaciones viendo cómo quedarían mejor, discuten sobre la altura que ha de tener:

Eloy: Con tres está mejor porque está más alta.

Teo: Con dos ya basta. Un playmobil llega hasta aquí —señala el ancho de un ladrillo—. Un playmobil puede ser un metro.

Maestro: Esa es una buena idea. Medimos la muralla por playmobiles, y cada playmobil es en la maqueta de la muralla como un niño en la muralla de verdad, ¿no?

Así empezamos un trabajo de medición en que cada equipo mide el tramo de muralla que ha elegido sobre el plano, colocándose un niño junto a otro hasta ver cuántos niños hacen falta para completarlo. Como no podemos hacer lo mismo con la altura, se fijan en que hay unas filas de agujeros

(correspondientes a los anclajes de los andamios con los que a menudo debían evitar el desmoronamiento de la muralla), y que la primera se corresponde con la altura de un niño, por lo que cuentan las filas para calcular cuántos niños necesitan para dar la altura. De regreso a la clase convierten los datos de los niños en clicks de playmobil, y una vez que los han colocado todos sobre papel, sitúan a su lado los ladrillos que necesitan para cubrir ese tramo y dibujan los contornos, tanto de los clicks como de los ladrillos. El resultado se coloca en la pared junto al resto de la documentación, y cada cual dibuja en su libreta de construcciones cómo ha hecho las medidas y copia los números de sus mediciones. De este sistema de mediciones un padre que es arquitecto nos dice que hemos adoptado el click como paradigma de escala, tan válido como el hombre con el brazo levantado de Le Corbusier o el más famoso de Leonardo.

Simultáneamente el maestro inicia un *mapa conceptual* en el que se va describiendo el proceso con apoyatura de dibujos de los propios niños,



para que les facilite la reflexión sobre las acciones, viendo el punto de partida y los pasos dados, y permitiendo en su repaso diario en la asamblea que no sólo lo recuerden, sino que si alguno ha faltado, sepa por dónde va el proyecto; además de facilitar la comprensión de las familias que lo van leyendo con sus hijos.

Las mediciones nos llevan a un nuevo problema:

Alicia: ¿Dónde la ponemos? Los planos son tan grandes que no sabemos ni dónde meterlos.

Lucía: En esa mesa —la parte superior del mueble de los playmobil.

Decidido el sitio el debate continúa con una propuesta del maestro que no es aceptada sin reticencias:

Maestro: Si empezamos midiéndonos con nosotros y después nosotros nos convertimos en playmobil, ¿podemos ahora convertir los playmobil en algo más pequeño? —unánime: sí.

Teo: Pero, Manuel, podemos medir la mesa de los playmobil y hacer la muralla del tamaño de la mesa.

Maestro: ¿Cómo la medimos?

Teo: Con un metro —lo buscamos y la medimos.

Maestro: Mide 97 cm.

Teo: Y tenemos que hacer un cacho de muralla igual.

Juan Carlos: ¿Y cuánto mide el papel?

Maestro: 2'80 cm —después de medirlo.

Los debates nos llevan a plantear una nueva reducción de la muralla convirtiendo cada ladrillo



de papel en un ladrillo de lego, y una vez tomadas las medidas de la base:

Alicia: Cabe perfectamente.

Irene: Podemos hacer una muralla de lego.

Maestro: ¿Pero no la queríais hacer de papel?

Juan Carlos: Pero ahora hemos descubierto que se puede hacer con lego.

Alicia: Pero luego no tenemos más lego.

Maestro: Tenemos que decidir si gastamos el lego en hacer la muralla o si la hacemos de papel.

Pero no es esa la decisión que va a tomar el grupo, ya que entra un nuevo planteamiento:

José Miguel: Un plano nuevo de cuatro equipos, porque no caben todos.

Teo: Tenemos que elegir trozos más pequeños, no tanto como el equipo de los Mirlos.

Maestro: O sea, ¿hacer la muralla sin el tramo de los Mirlos?

Teo: Sí.

Maestro: A ver, lo quitamos.

Teo: No, aún no cabe.

Maestro: Vamos a verlo con el metro: habría que quitar el tramo de los Mirlos, de las Gaviotas y la mitad del de los Petirrojos.

Así que ahora tenemos que decidir si hacemos una muralla del tamaño de los lego con los cinco tramos o una muralla del tamaño de los playmobil con sólo los tramos medidos por los equipos de las Águilas, los Buitres y la mitad del de los Petirrojos, y para eso están las votaciones. En la primera tenemos un empate, y, como faltan unos niños, esperamos a la asamblea del día siguiente

para tomar la decisión, aunque algún impaciente trata de llevárselos a sus votos según los ven llegar por la mañana:

Teo: Alejo ha dicho que quiere los playmobil.

La opción ganadora acaba siendo la de reducir la escala al tamaño lego para que quepa toda en la mesa de los playmobil.

Por lo tanto hacemos una base de la muralla poniendo un ladrillo de lego (de 2x4 puntos) por cada ladrillo de papel que teníamos en los planos, haciendo un nuevo plano de la base y la altura. La base la traspasamos a un tablero sobre el que vamos a hacer la maqueta y las alturas de cada tramo las preparamos con unas columnas de lego que nos sirvan de testigos en el momento de realización.

Todavía surgirán problemas al no coincidir los tamaños de los ladrillos de papel con los que vamos a construir la maqueta con los espacios que tienen marcados en el plano o con la altura de los testigos, problemas que en unos casos resuelven cortando lo sobrante y en otros añadiendo masa de papel para completar el hueco. En una mañana de trabajo la maqueta está acabada y el nivel de satisfacción es altísimo.

### ...Los negros sus manos negras, los blancos sus...

Parecía que ya se podía ir cerrando el trabajo, por lo que salimos a comparar la muralla real con la maqueta para valorar el parecido; pero lo que más nos llama la atención es que los coches no

nos dejan verla, hay muchas basuras e incluso una excavación a medio hacer ha dejado huecos con riesgo de caídas. El maestro les informa de la excavación y restauración que se hizo cuando eran bebés y de que ha oído en la radio que han denegado al Ayuntamiento permiso para hacer ahí un parking; como esto suscita mucho interés inicia allí mismo un cuestionario: *¿Cómo te gustaría que se acabara de arreglar la muralla?*, del que recoge la respuesta de cada uno.

El día siguiente ya tiene unas fotocopias del plano de la muralla preparadas y antes de repartirlas individualmente recuerda lo que cada uno dijo el día anterior y les pregunta si se les ocurre algo más y lo anota. El trabajo del día consiste en dibujar sobre el plano las propuestas para mejorar el entorno de la muralla que cada cual ha dicho; se dan casos en que al dibujar todavía se les ocurren más cosas y también se apunta. Tenemos opciones de intervenciones suaves: limpieza, plantación de flores y árboles, pasando por columpios y toboganes hasta llegar a una casa de los árabes para meterse dentro los niños y jugar (Nil) y un teatro por si los niños están aburridos (Alicia). Algunas propuestas suscitarán discusión, como la que hacen varios de que pinten la muralla, decidiendo que no van a pedir que la pinten, aunque no está claro si porque yo creo que no la pintarían de colores porque ya tiene su color (Pablo L.) o si es porque yo creo que no la van a poder pintar porque es muy grande (Teo).





Preocupación parecida con el tamaño tiene Irene al decir: «creo que no va a caber», cuando Teo propone: «podemos preguntar a los albañiles que hagan todo esto que hemos dibujado».

Unos folios con las respuestas a la pregunta ¿Cómo te gustaría que se acabara de arreglar la muralla? son expuestos en el espacio común de la escuela para que lo vean todas las familias, rodeados de todos los dibujos que han hecho sobre los planos de la muralla; pero no les parece suficiente y deciden incorporar las propuestas a la maqueta de la muralla, que entre tanto ya se ha secado.

De nuevo funcionamos por equipos viendo en el mapa conceptual las cosas que hay que hacer, decidiendo cómo hacerlo, llevándolo a cabo y presentando al resto de la clase el resultado. Todavía nos vamos a encontrar con alguna

dificultad a la hora de decidir el tamaño. Así empiezan proponiendo que una puerta para que no pasen los coches y si las personas sea de la altura de la torre; salimos a verla y vemos que sería una puerta enorme.

Eloy: Ha de ser así —dice levantando el brazo.

Maestro: O sea, ¿en la maqueta sería como un playmobil con el brazo en alto?

Eloy: Sí, pero un playmobil niño.

Realizar toda la ambientación nos lleva unos días, pero al final ya está como querían.

Pablo L.: La vamos a dejar así.

Victoria: Tan bonita.

Maestro: ¿Y eso es lo que queréis que hagan en el entorno de la muralla?, ¿quién?

Julián: Los albañiles.

Luis: El Ayuntamiento.

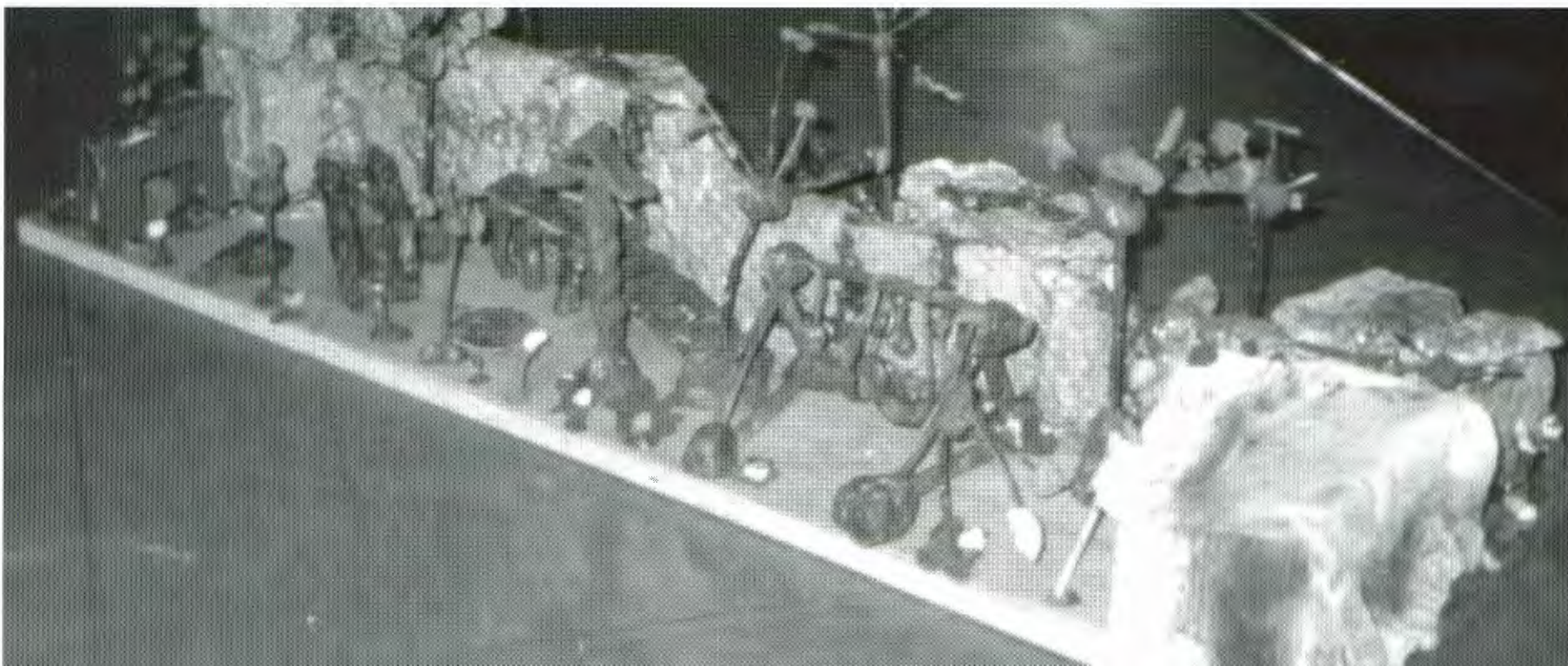
Teo: El alcalde tiene que decírselo a los albañiles.

Maestro: ¿Cómo puede saber el alcalde qué queremos?

Alicia: Se lo decimos.

Irene: Con una carta.

Y salió la carta para el Ayuntamiento, además de la muralla para el patio central de la escuela, para que la vieran todas las clases y las familias. Aunque del alcalde nos llegó un recado de que vendría, la vida municipal de Granada se fue complicando y la maqueta se incorporó al rincón de los playmobil, dando un juego simbólico que ojalá algún día puedan realizar los niños de verdad en el entorno de la Cerca de Don Gonzalo. ■





# ¡Viva la diferencia!

## Un proyecto de educación intercultural

Verbena es una escuela infantil de segundo ciclo, situada en Leganés (Madrid). Desde hace diez años, las maestras que trabajamos en ella venimos imaginando pretextos variados en torno a los cuales estructurar proyectos que puedan recoger el interés, el esfuerzo y el trabajo de todos los que pertenecemos a ella (las familias, las maestras, los niños y niñas...). Con este planteamiento, hace dos cursos, elaboramos un proyecto cuya puesta en práctica nos ocupó todo el segundo trimestre y al que bautizamos con el nombre de ¡Viva la Diferencia! Nuestro objetivo fue doble: por un lado reflexionar como adultos sobre una variable pedagógica que está adquiriendo cada vez más fuerza en nuestras escuelas: la multiculturalidad, y por otro empezar desde la educación infantil a trabajar con los niños y las niñas aspectos relacionados con la diversidad cultural como factor que enriquece el intercambio y la interacción del grupo. Este proyecto, que nos animamos a presentar a la convocatoria de Premios Nacionales a la

**Los gestos, las actitudes, las normas que nos damos, la forma de organizar nuestro trabajo y el de los niños y niñas, las relaciones que establecemos con ellos, entre nosotros, con las familias..., son el resultado de los valores que consideramos importantes desarrollar y transmitir (la tolerancia, el respeto al otro, la capacidad de empatía, la cooperación, la amistad, el pluralismo, la solidaridad...). La educación nunca es neutral. Viva la diferencia es el proyecto de una escuela que entiende la educación intercultural como un aspecto imprescindible de su actividad educativa.**

**Teresa Gómez, Manuela Uría**

Innovación Educativa 2000, ha sido destacado con una Mención Honorífica.

Desde el principio fuimos conscientes de algunas de las dificultades con las que nos íbamos a encontrar, como por ejemplo la edad de nuestros alumnos (en plena etapa egocéntrica), la escasez de materiales adaptados a su edad y nuestras propias limitaciones de tiempo y de plantilla.

El proyecto, lo llevamos a la práctica sin que hubiera minorías culturales en la escuela. Nos pareció que no era una premisa imprescindible la presencia de estas llamadas *minorías* para abordar un proyecto de este tipo, aunque seguramente el planteamiento hubiese tenido que ser diferente de haberlas habido. La importancia de trabajar este tema, aunque durante ese curso todos fuéramos occidentales, de clase media y de Leganés, lo justificamos:

- *Porque todos somos diferentes* también desde el punto de vista cultural (lo que tenemos, sabemos, sentimos y queremos, nuestras experiencias y la forma de ver el mundo son diferentes en cada caso).
- *Porque la educación intercultural es necesaria para todos*. Pensamos que conocer la existencia de otras culturas, otras formas de ver la vida además de la nuestra, es, sin duda, interesante y útil.
- Porque es cada vez más probable que nuestros chavales, *al pasar a la escuela de primaria o en secundaria*, se encuentren y tengan que relacionarse con niños y niñas pertenecientes a otros entornos culturales.





### La práctica

El desarrollo del Proyecto, que implicó a toda la escuela, se centró en el segundo trimestre. Tenemos que destacar que para nosotras fue de gran importancia poder dedicar, en el primer trimestre, varias reuniones para entrevistarnos con diferentes personas conocedoras del tema, buscar material y, sobre todo, poner en común nuestras ideas y nuestras dudas.

Por razones prácticas, organizamos el trabajo en tres bloques:

- Todos somos diferentes
- Necesitamos a los demás
- La diversidad cultural (personas de nuestro entorno que pertenecen a otras culturas)

### Todos somos diferentes

Comenzamos partiendo de la base de que para poder conocer y comprender a los demás teníamos que conocer y aceptar primero nuestras virtudes y nuestros defectos, nuestras posibilidades y nuestras limitaciones. Empezamos por las características físicas, potenciando aquellas que socialmente están poco valoradas: bajos, gordos, etc., y seguimos por nuestros gustos en cuanto a comida, juegos, etc.

Como punto de partida utilizamos el cuento *En busca de un planeta*, de Intermón, que fue adaptado para teatro por un grupo de madres. El cuento habla del viaje de un niño y una niña a través de diferentes planetas, todos ellos poblados de personas homogéneas: el planeta de los que no quieren más que comer y el de los que no comen nunca, el planeta de los que su única obsesión es el trabajo y el de los que no quieren más que estudiar, el planeta de los que están todo el día hablando y el de los silenciosos. Como no les gusta ninguno, reemprenden el viaje acompañados por un habitante de cada planeta, hasta llegar a uno deshabitado formándose un nuevo planeta de personas diferentes.

Después de identificarnos con las personas que habitaban alguno de estos planetas, jugamos a inventarnos otros en los que nos pudiéramos sentir a gusto o en el que no nos gustaría vivir jamás.



Esto nos condujo a descubrir que todos somos diferentes (ni mejores, ni peores) en cuanto a físico, gustos, aptitudes..., haciéndonos especiales.

Y no sólo somos especiales por ser como somos, sino que nos gusta lo especiales que son los demás. Descubrimos en qué nos parecíamos y en que nos diferenciamos, y que a pesar de esas diferencias nos gusta estar juntos y compartir experiencias.

Entre los cuentos que manejamos, hubo uno precioso *Cada uno es especial*, que reproducimos en las clases con nuestras propias fotos y eligiendo cada uno nuestro propio criterio; así había una página, por ejemplo, en la que Arantxa quiso incluir su foto con el criterio de que a algunas personas les gustaba llevar el pelo recogido y acto seguido Adrián puso su foto (con el pelo cortado *al uno*) con el criterio de que a otras les gustaba llevarlo suelto.

### Necesitamos a los demás

Coincidiendo con el día de la Paz, contamos para toda la escuela el cuento de *Trip, el gusano viajero*, de Manos Unidas, que nos dio pie a reflexionar acerca de que todas las personas necesitamos a los demás, no sólo para jugar y divertirnos, sino para ayudarnos a solucionar problemas, a buscar soluciones.

Llegamos entonces a los días previos de Carnaval, y, a pesar del esfuerzo que iba a suponer, decidimos que la mejor manera de respetar los gustos y las preferencias de cada cual, debía ser dejar que cada niño y que cada niña eligiera su propio disfraz. Efectivamente fueron unos días de auténtica locura, en los que una vez más la coordinación del equipo fue fundamental para intercambiar patrones, ideas, etc., pero conseguimos que, entre lo que hicimos en las

clases (máscaras, complementos) y la ayuda de las familias, celebráramos por primera vez *El Carnaval de la Diferencia*.

### La diversidad cultural

Marzo y abril lo dedicamos fundamentalmente a realizar pequeños proyectos de investigación, en los que, consultando diferentes fuentes (libros, familias, personas pertenecientes a distintas asociaciones, salidas a museos...) se pretendía conocer costumbres, juegos, músicas y formas de vida de mucha gente que, encontrándose en un entorno más o menos cercano al de la escuela, pertenecían a otros grupos culturales.

Evidentemente la forma de abordar todos estos planteamientos fue diferente en cada nivel.

En el grupo de 3 años, por ejemplo, después de la visita del padre de unos alumnos, que es holandés, y que entre otras cosas les cantó una nana holandesa, surgió, que aunque a todos les gustaba que les cantaran nanas, cada uno tenía una preferida. Decidieron entonces hacer un libro viajero recogiendo todas las nanas. Cada familia escribía una y hacía un dibujo y, a su vez, el niño o la niña hacía su propio dibujo y al volver con el libro a clase, se la cantaba a los demás.

En el grupo de 4 años, a través de cuentos en que los protagonistas

eran personas pertenecientes a otras culturas, descubrimos que compartimos los mismos sentimientos: el cariño de mamá, el miedo si nos perdemos, el llanto si nos herimos...

En el grupo de 5 años surgieron proyectos muy interesantes que propusieron los niños. Así, un día cuando se hablaba de que todos habíamos nacido igual, un niño planteó el tema de la adopción e investigaron



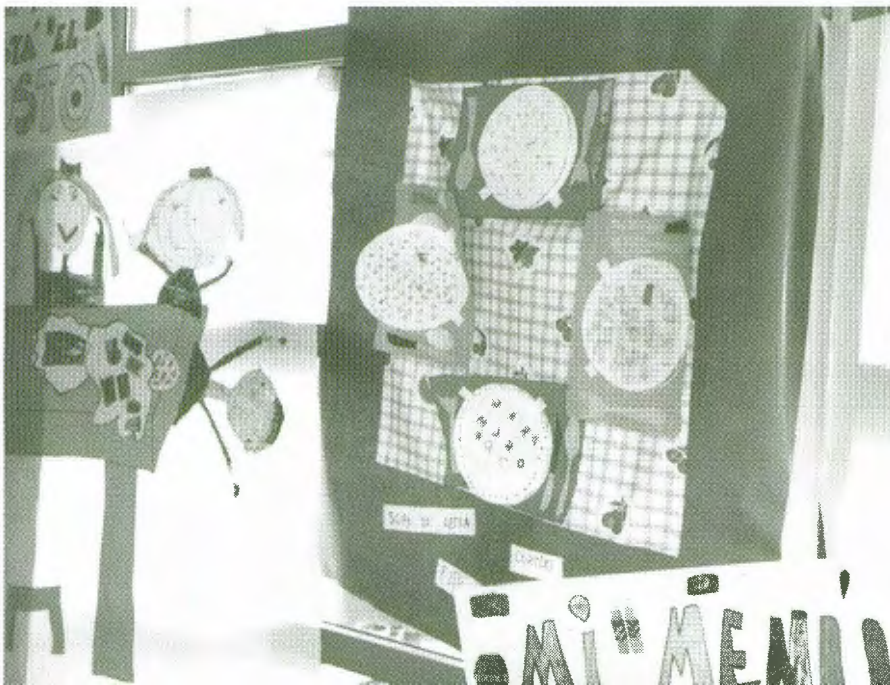


acerca de una niña india adoptada. Ella vino un día a clase, trajo cosas de allí, etc., y decidieron hacer un proyecto sobre La India.

En medio de todo esto, visitamos el Museo Antropológico de Madrid (pequeñito y solitario), que les encantó; fuimos a ver la obra *Canciones de un mundo diverso* (que todavía hoy cantan) y los de 4 y 5 años visitamos la exposición de la Amazonía que en esos días La Caixa montaba en Leganés.

Como conclusión y síntesis del proyecto celebramos *La Semana Cultural*, que tuvo como uno de los aspectos más relevantes una exposición permanente con los trabajos que en torno al proyecto se habían hecho en la escuela, así como de objetos pertenecientes a otras culturas (juguetes, vestidos, adornos, libros, utensilios, etc.) cedidos por las familias y los maestros y maestras. También se expusieron los materiales didácticos y fotografías que habíamos utilizado.

El resto de la semana lo dedicamos cada día a un aspecto diferente. Un día lo dedicamos a *cuentos del mundo*: cinco cuentos contaron historias de diferente origen cultural. El siguiente, fue para los *juegos del mundo*, donde tuvimos ocasión de fabricar cometas de la India, aprender juegos populares, maquillarse como indios amazónicos, peinarse y vestirse de una manera que desde occidente puede parecer exótica... El último día fue para la *música del mundo*, en el que pudimos disfrutar de



un mini-concierto de música guineana y luego de un viaje pirata por el mundo a través de la música.

También dentro de la Semana Cultural hicimos nuestro tradicional *mercadillo de artesanía*, en el que, además de vender objetos artesanos realizados por los niños y sus familias, se incluyó un puesto de *Comercio Justo*.

### Valoración

A pesar de la cantidad de trabajo y esfuerzo que ha requerido la realización de este proyecto, desde el equipo, estamos muy satisfechas.

Es cierto que a lo largo de este proceso, nos hemos encontrado con muchas dificultades, como la escasez de material adaptado a la etapa de infantil, nuestra falta de tiempo y de las personas pertenecientes a asociaciones y ONGs, que nos ha impedido contar con toda la colaboración que hubiéramos querido. La edad de los niños hizo también que en algunos momentos fuese muy difícil (a veces imposible) que ellos pudieran adoptar puntos de vista diferentes al propio; y, por último, sobrevoló, muy a menudo, sobre nuestras cabezas el peligro de caer en culturalismos y dejarnos llevar por estereotipos.

Sin embargo, cuando finalizó el curso y las familias valoraron no sólo el trabajo en la escuela, sino también el cambio que había supuesto dentro del entorno familiar, comprendimos que todo había valido la pena.

En cuanto a nosotras, el proyecto nos ha ofrecido la posibilidad de reflexionar, intercambiar puntos de vista, caer en contradicciones, entrar en contacto con asociaciones, cambiar algunos esquemas y replantearnos algunos conceptos: el de cultura y el de pertenencia cultural, no como algo estático que se posee (saberes, productos, folklores...), sino como algo dinámico, cambiante, permeable, como la forma de un individuo o de un grupo de situarse ante la vida y ante el mundo. ■

### Nota

Quién esté interesado por tener una relación de cuentos, direcciones útiles, etc., puede pedirnosla a [brujilda@teleline.es](mailto:brujilda@teleline.es) y nosotras, encantadas, poquito a poco, os las mandamos.



# Del dicho al hecho en educación infantil o la frustración de un proceso

A finales de la década de los años 70, al visitar alguna escuela infantil, en compañía de personas extranjeras, su asombro ante lo que veían y oían era considerable. Descubrían una realidad de educación de los más pequeños de una pedagogía y una concepción institucional muy distante de la imagen de un país oprimido por una dictadura durante demasiados años.

Sus preguntas para comprender aquella pequeña realidad resultaban siempre de gran interés para las personas del movimiento de escuelas infantiles, nos permitían reforzar la conciencia de que realmente se estaba construyendo una nueva realidad educativa para la infancia, acorde con los planteamientos más avanzados en el ámbito internacional, y que, con las nuevas coordenadas democráticas era posible generalizar esta micro realidad que era la Educación Infantil en aquellos años.

Se hacía necesario contrastar el escenario oficial y el escenario social que sobre la escuela de los más pequeños coexistían. Cuándo, cómo y por qué surgen las primeras escuelas infantiles de este último tercio de siglo.

A finales de los años 60 y principios de los 70, se vive un periodo de una cierta prosperidad. Gracias a la estabilidad económica, se crean nuevos puestos de trabajo y el mercado laboral incorpora un número importante de mujeres. También en aquellas décadas se produce una altísima tasa de natalidad, nacían más del doble de criaturas que hoy.

Este panorama plantea una nueva necesidad social: atender a las criaturas de las mujeres que trabajan. Y la respuesta oficial a esta nueva realidad no se hace esperar se establece un Plan Nacional de Guarderías,

se establece una cuantía para subvencionar «guarderías laborales», se inicia la escolarización de las criaturas de 5 años en las «aulas de preescolar» como apéndices de la nueva EGB...

Pero, paralelamente a esta respuesta oficial, en amplios sectores de la sociedad se inicia el proceso de vertebración, de organización en asociaciones y colectivos. Y es en este contexto de una sociedad activa en el que se intenta también responder a las necesidades de muchas mujeres con hijos pequeños que desean incorporarse al mundo laboral creando «escuelas infantiles».

Se articula en el país un amplio movimiento profesional y social en el que la creación de centros de Educación Infantil, se fundamenta en dos ideas muy simples y muy claras: no se proponen «guardar» a las niñas y los niños, se proponen educar; no se proponen resolver «un problema individual», se proponen resolver el de toda la población.

Esta doble perspectiva sobre la manera de enfocar la solución de una necesidad, cambio de concepto de una institución y lucha para garantizar que toda la población pueda tener acceso a ella, han orientado la labor y la lucha de más de 20 años de la Educación Infantil y permiten hoy identificar unos cortos y el quehacer de unos profesionales con algunas ideas compartidas. ■

*Infancia*

#### NOTA

Extraído de la revista *Hik basi*, número 33, diciembre de 1998.



## EL HARÉN PEDAGÓGICO

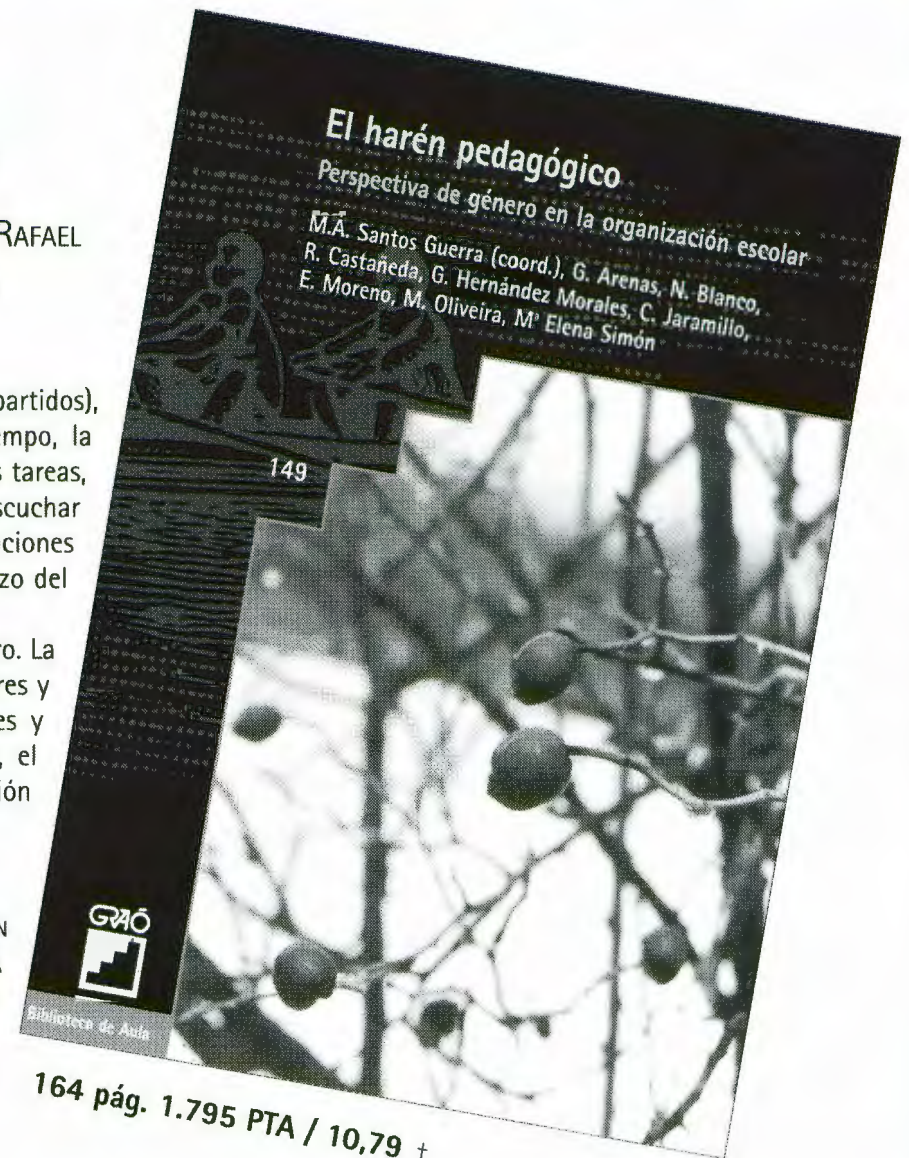
### Perspectiva de género en la organización escolar

MIGUEL ÁNGEL SANTOS GUERRA (COORD.), GLORIA ARENAS, NIEVES BLANCO, RAFAEL CASTAÑEDA, GRACIELA HERNÁNDEZ MORALES, CONCEPCIÓN JARAMILLO, EMILIA MORENO, MERCEDES OLIVEIRA, M<sup>a</sup> ELENA SIMÓN

Todo está impregnado de significados (más o menos explícitos, más o menos compartidos), en la organización escolar. Todo habla en las organizaciones: el espacio, el tiempo, la estructura de participación, la dinámica de poder, las relaciones interpersonales, las tareas, los materiales... Nada es aséptico. Nada es casual. Hace falta afinar el oído para escuchar y disponer de teorías para interpretar lo que se oye. Para comprender las organizaciones escolares es preciso cribar los hechos, las palabras y las concepciones con el cedazo del significado.

Una de las dimensiones que subyace a toda la dinámica organizativa es la de género. La institución escolar está integrada por hombres y mujeres, alumnos y alumnas, padres y madres que comparten cada día tareas y relaciones. Esta condición de hombres y mujeres influye en las expectativas, las concepciones, el desarrollo de trabajos, el desempeño de cargos, el envejecimiento, las relaciones interpersonales, la distribución del tiempo y del espacio, la utilización del lenguaje...

LA TRANSMISIÓN DE MODELOS SEXISTAS EN LA ESCUELA • TIEMPOS Y ESPACIOS PARA LA COEDUCACIÓN  
 • YO TENGO QUE HACER LA CENA. LA MUJER Y EL GOBIERNO DE LOS CENTROS ESCOLARES • LA EDUCACIÓN SENTIMENTAL. UNA CARENCIA EN EL SISTEMA EDUCATIVO • VIOLENCIA Y DIFERENCIA SEXUAL EN LA ESCUELA • LAS MADRES EN LA EDUCACIÓN, UNA VOZ SIEMPRE PRESENTE PERO, ¿RECONOCIDA?  
 • MUJERES Y HOMBRES PARA EL SIGLO XXI: EL SEXISMO EN LOS LIBROS DE TEXTO • EL ENVEJECIMIENTO DEL PROFESORADO EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS. Matices a través del género





# Los hombres como educadores

En Barcelona hay hombres trabajando en algunas de las magníficas escuelas 0-3 para niños y niñas menores de tres años de la ciudad. En Madrid conocí a un hombre disfrazado de indio en un centro para menores de seis años. En un pueblo encantador de Portugal hay un educador formado específicamente y muy comprometido con su labor (fue el primer hombre de Portugal formado para trabajar con niños; en este país esta tarea estaba vetada a los hombres hasta la Revolución de los Claveles de 1974), quien, junto con una mujer educadora también formada específicamente, dirige una escuela infantil que se halla profundamente integrada en la comunidad local. En el norte de Italia existe un patio de una escuela 3-6 que imita el aspecto de un parque, en el que se han construido unos experimentos fantásticos con juegos de agua, con unas construcciones técnicas muy ingeniosas y con un lago de dimensiones reducidas para los pájaros; resulta evi-

**¿Es necesario que en los centros de atención a la infancia trabajen hombres? ¿Qué se está haciendo para que trabajen? Las respuestas que los países de Europa han dado a estas preguntas son muy diversas. La participación masculina afecta a la relación con los niños y niñas, con el equipo, con la pedagogía de género, y a la relación con las familias y el mercado de trabajo. Sin embargo, todo ello prácticamente no se produce, pero no porque en este ámbito trabajen demasiadas mujeres, sino porque son muy pocos los hombres que lo hacen. Para incrementar el número de estos últimos se han plantado diversas acciones.**

**Jytte Juul Jensen**

dente que un miembro masculino del personal responsable del centro ha dejado allí su huella. En un centro de atención a los niños de Brasil tuve la oportunidad de entrar en la sala donde dormían los niños y las niñas, y pude observar cómo un hombre, que había sido contratado recientemente, se esmeraba, con suma atención y delicadeza, a fin de conseguir que una niña pequeña, nueva en el centro, se durmiera. Un investigador brasileño muy prestigioso ha empezado a escribir sobre este tema. Una investigadora japonesa ha viajado hasta Dinamarca y Suecia atraída por los comentarios que le han llegado acerca del compromiso y las prácticas de los hombres en tanto educadores, que se desarrollan en los centros de atención a la infancia en estos países. Una vez, en Grecia, le pregunté a la jefe del departamento universitario para la formación de personal para la atención a la infancia de Atenas que cuántos estudiantes hombres seguían la formación; ella se rió y me contestó: «¿Qué estudiantes hombres?».

En el Reino Unido, en Sheffield, existe un centro de atención a la infancia con el mismo número de hombres que de mujeres como personal contratado, en el que, además, los miembros masculinos son de procedencias socioculturales muy diversas. No obstante, a pesar de ello, cada vez que se plantea la cuestión de aumentar el número de educadores masculinos en las escuelas 0-3 y en las 3-6, la discusión desemboca, inevitablemente, en la cuestión de si no será que muchos de los hombres que buscan trabajo en los centros de atención a la infancia lo hacen sólo para poder abusar de los



niños. Esta es la opinión que defienden ciertas personas muy influyentes, algunas de las cuales prohibirían por completo hasta el hecho de que se contratara a hombres... Como se ve, hasta en el Reino Unido puedes tener la sensación de encontrarte en otro planeta.

En el contexto europeo, el debate sobre los hombres como educadores está a la orden del día. Hasta ahora, el debate respecto al papel de los padres ha constituido el principal foco de atención, y hasta se les ha dedicado un año internacional, bajo los auspicios de la Organización de las Naciones Unidas. Claro está que muchos hombres se convierten en padres más pronto o más tarde, pero los hombres que participan en la atención pública de los niños más pequeños son aún muy pocos.

En los países nórdicos se ha seguido un enfoque del tema que acentúa la importancia del hecho de aumentar el número de hombres que trabajan con los niños, ya que en su educación ellos necesitan tanto a las mujeres como a los hombres. Estos últimos reciben exactamente el mismo trato y la misma consideración laboral que las mujeres; no obstante, se acepta de entrada que tanto las unas como los otros pueden trabajar con los niños de muy diferentes maneras. En resumen, el debate se ha centrado especialmente en cómo podemos aumentar el número de hombres educadores.

Por su parte, en el Reino Unido, el debate ha resultado mucho más equívoco y se ha concentrado en el riesgo de los abusos a los niños en los centros de atención y en otros servicios, y en si el hecho de que aumente el número de educadores masculinos incrementa este riesgo. En conclusión, el debate se ha centrado en si es idóneo y está justificado contratar a hombres para los centros de atención a la infancia.

Con todo, en los Estados miembros de la Unión Europea situados al sur de Dinamarca, la situación se caracteriza fundamentalmente por la ausencia de personal masculino y por la inexistencia de un debate y de políticas generales sobre el tema. Puede ser que esta situación ya no concuerde con la realidad española, y que el Estado español constituya una excepción. Ello dependerá de si hay más hombres contratados como educadores infantiles, de si hay más experiencias en este campo, y de si se organizan encuentros y se editan publicaciones que abran un debate público sobre este tema.

La Red de Atención a la Infancia y Otras Medidas para Conciliar las Responsabilidades Laborales y Familiares de los Hombres y las Mujeres de la Comisión Europea (en adelante, Red de Atención a la Infancia de la

Comisión Europea) se ha mostrado claramente a favor de contratar más hombres. Esta postura ha conducido a la Red a plantearse el objetivo de aumentar en un veinte por ciento el número de educadores en un período de diez años (Red de Atención a la Infancia de la CE, 1996b). A fecha de hoy, transcurrida la mitad de este plazo, parece bastante probable que no se conseguirá.

### **El papel de los hombres en los centros de atención a la infancia**

El problema de fondo no es que en los centros de atención a la infancia trabajen demasiadas mujeres, sino más bien al contrario: trabajan muy pocos hombres.

### **En relación con los niños**

El principal objetivo por el que es necesario llegar a una proporción más igualitaria entre el número de trabajadores y de trabajadoras en los centros de atención a la infancia, es que así mejorará la calidad de la vida cotidiana de los pequeños que se benefician de estos servicios, tanto si son niños o niñas. Por otro lado, también puede contribuir a que se consiga el objetivo de que los niños desarrollen el sentido de la igualdad entre los sexos.

No se trata de evitar que en el futuro los chicos se conviertan en unos criminales violentos como consecuencia de la falta de atención masculina y de modelos de rol masculino, aunque este haya sido uno de los argumentos utilizados en el debate general en Dinamarca. Según este argumento, los niños de las décadas de los cincuenta y los sesenta, que se educaron en el hogar con la madre mientras el padre trabajaba muchas horas lejos de casa, tendrían que haber sido unos criminales y una personas violentas. Y no es el caso. El motivo real es que les proporcionaría una infancia mejor *aquí y ahora*.

Para asegurar los derechos y las necesidades de los niños, es necesario que trabajen más hombres en los servicios de atención a la infancia. La Declaración de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas les asegura el derecho a mantener contacto con ambos padres; en este sentido, ¿por qué entonces no tendrían que tener también el mismo derecho en lo que respecta al sector de la educación pública?





*El objetivo no es que en los centros trabajen menos mujeres, sino que trabajen más hombres.*

### La pedagogía de género

El hecho de que los niños y las niñas sean diferentes en ciertos aspectos y que elijan juegos y actividades distintos plantea diversos retos educativos a los trabajadores, hombres y mujeres, de las escuelas 0-3 y 3-6. El trabajo pedagógico diario ha de tener en cuenta estas diferencias para cubrir satisfactoriamente las necesidades de los niños y las niñas.

Durante mucho tiempo se ha considerado que las prácticas sexualmente neutras eran el ideal que había que proponerse, y se concedía las mismas oportunidades a los niños y a las niñas. Recientemente se ha reabierto el debate sobre los «niños demasiado movidos» de entre cuatro y seis años de edad. Ello ha introducido nuevos elementos y ha hecho que muchos consideraran que el hecho de contratar a hombres en los centros puede representar la solución a este problema. En este punto, pues, el debate de centra tanto en el sexo de los niños como en el de los educadores. Posteriormente, este enfoque se amplió y pasó a incluir a las «niñas cursis», un argumento a favor de otorgar a las niñas una atención especial.

¿Cómo perciben los pedagogos y el resto de trabajadores de los servicios de atención a la infancia estas diferencias entre los niños y las niñas? ¿Reaccionan de modo diferente ante este hecho los educadores hombres y mujeres? Pero se ha investigado muy poco y el debate se ha concentrado más en el tema de los «niños demasiado movidos». Pero a pesar de ello, según dice el investigador Jan Kampmann, en un artículo publicado en el diario *Dagbladet Information*, en el año 1995:

Aunque los niños sean más difíciles de tratar y hagan más «ruido», son considerados como más encantadores por parte de los pedagogos adultos —en este caso, las mujeres. Al principio, las niñas se benefician de un sentimiento de reconocimiento por parte de las mujeres adultas, pero este reconocimiento no siempre implica un respeto acerca del valor de su capacidad para responder a toda la gama de sentimientos. Por el contrario, los pedagogos pierden la paciencia con más frecuencia con las niñas.

El único estudio que, en mi opinión, habla del modo como afecta a los niños y a las niñas el hecho de que se contrate el mismo número de hombres que de mujeres, muestra que la presencia de personal masculino no realmente afecta más a las niñas (Carlquist, 1990).

En Dinamarca, actualmente se habla de un tipo de pedagogía de género que pone el énfasis en que el comportamiento de género específico de



los niños y las niñas ha de reflejarse en el trabajo pedagógico. Este planteamiento se aplica tanto si sólo hay mujeres contratadas en los centros como si son pocos o muchos los hombres que trabajan en ellos; en otras palabras, con independencia del número de hombres y mujeres que componen el personal del centro. A grandes rasgos, esta filosofía defiende que hay que conceder el mismo respeto a todos los niños y a sus diferentes necesidades. Los adultos han de crear entornos que los motiven y estimulen de manera que haya suficiente espacio para las actividades de todos, es decir, para las de los niños y para las de las niñas.

Además, es preciso que los adultos tengan en cuenta el género a la hora de elegir las actividades. Algunos servicios de atención a la infancia han desarrollado conscientemente actividades divididas por géneros, basadas en el principio de que hay que mostrar las diferencias para crear el equilibrio, durante las cuales los niños y las niñas se separan. En estos momentos, un centro de atención a la infancia de Dinamarca concentra su atención en los «niños afectuosos» y en las «niñas con genio». El objetivo que se persigue es que las chicas aprendan a decir que no y que los chicos aprendan a cuidar de los demás. Gade y Larsen (1997) han descrito un proyecto de un centro de atención a la infancia que se «creó como una contrarreacción ante el enfoque único que hasta ahora se ha centrado en los niños y para dirigir la atención a las oportunidades con que cuentan las niñas para desarrollarse y realizarse como personas en los centros de atención a la infancia». En este sentido, es importante que tanto los hombres como las mujeres de los centros experimenten con estrategias diferentes. No hay una solución que sea siempre universalmente válida.

Estas medidas y recomendaciones de acción son muy difíciles de seguir y de aplicar en un entorno de atención a la infancia donde sólo trabajen mujeres. Son más fáciles de poner en práctica en un grupo de trabajo mixto que contenga una mayor diversidad de rasgos masculinos y femeninos, que en un grupo compuesto únicamente por personas del mismo sexo. También resulta evidente que las educadoras nunca podrán sustituir a los hombres en tanto «figuras en las que pudieran reflejarse los niños» y quizá muchas de ellas nunca podrán sentirse interesadas por los juegos más «salvajes» del mismo modo como lo hacen los educadores, aunque este tipo de juegos sea una parte vital de las actividades de todos los centros. La contratación de hombres no es sólo una

cuestión relativa a la división tradicional del trabajo entre hombres y mujeres: tanto los unos como las otras pueden atender a los niños, aunque tengan percepciones divergentes acerca de qué es la atención y lo hagan de maneras distintas.

### **En relación con el trabajo en equipo**

En 1998 se creó en Göteborg (Suecia) un centro de atención a la infancia basado en la igualdad de oportunidades donde trabajaban el mismo número de hombres que de mujeres. Un investigador examinó el modo como afectaba este hecho a la cooperación del personal (Granath-Sundqvist, s.f.).

La presencia de los hombres influye en la dinámica del equipo de trabajo en la medida en que el diálogo mejora, ya que se diversifica y se amplía con temas como la política, aunque las mujeres siguen hablando de «cosas de mujeres» sin que intervengan los hombres. Al mismo tiempo, también cambia la manera de comunicarse: los hombres son más directos, cosa que las mujeres valoran positivamente. Los problemas se resuelven más rápidamente. Desaparece la manera típica que emplean las mujeres para comunicarse (dando vueltas y más vueltas a las cosas, hacia delante y hacia atrás, temiendo decir las cosas de un modo demasiado directo, y, en consecuencia, dando pie a que se creen conflictos). Tanto las mujeres como los hombres consideran que en este centro de atención a la infancia hay muchos menos conflictos de los que se producen normalmente. Las mujeres empiezan a hablar entre ellas como lo hacen los hombres sin tener la sensación de estar subordinándose a ellos: al contrario, creen que es mejor. Como se afirma en el informe: «¿Es constructivo seguir hablando de subordinación? ¿O acaso no será que, simplemente, las mujeres están empezando a considerar que es mejor? ¿Y no es precisamente eso lo que los partidarios de la igualdad de oportunidades han estado persiguiendo en vano durante tantos años entre el personal directivo masculino, en otras palabras, que valoren la manera específica de hacer de las mujeres?». En este centro, trabajan mujeres con mucha personalidad y con una identificación laboral fuerte, y se ha de reconocer que este cambio constituye una innovación muy positiva. Las mujeres saben qué quieren hacer y cómo, y mantendrán su posición aunque los hombres no compartan su opinión.



También sorprende la manera como los hombres son aceptados en los centros de atención a la infancia, que es completamente distinta de la manera como las mujeres son aceptadas en los puestos de trabajo dominados por los hombres. Todo el mundo se muestra positivo respecto a los hombres pedagogos, especialmente las mujeres que se dedican a la pedagogía. Algunas hasta han llegado a solicitar una plaza en este centro para poder trabajar con hombres. Y ninguna está dispuesta a volver a trabajar en centros donde sólo haya mujeres. Pero las investigaciones muestran que cuando las mujeres se introducen en trabajos dominados por los hombres sucede lo contrario: muchos hombres se van y los puestos de trabajo en cuestión pierden prestigio profesional.

Uno de los elementos centrales que se destacan para que el trabajo en equipo funcione es el de que en los centros de atención a la infancia tendrían que trabajar más hombres.

Por otro lado, los hombres solos pueden sentirse fácilmente abandonados y costará que se abran camino en este ámbito. Es fácil que a un hombre solo se le dé un trato especial (el hombre de «muestra»), y que las mujeres se alíen y le excluyan del equipo; por este motivo es importante contratar a más de un hombre.

Conforme se vayan contratando más hombres, éstos irán aportando una contracultura a la cultura tradicional de los centros, los cuales no podrán ignorar la manera como los hombres hacen las cosas.

Además, la cultura de los hombres puede servir de lupa o de espejo mágico para las pedagogas, ya que, como éstos actúan de un modo distinto a ellas, será necesario discutir las rutinas, los rituales, las normas y otros aspectos del trabajo. En este sentido, puede considerarse que el hecho de contratar a hombres aporta un potencial adicional al desarrollo del centro y que puede ser un factor dinámico en la cultura de este último.

De hecho, la interacción entre el personal masculino y el personal femenino es la que permite alcanzar unos efectos positivos.

### En relación con las familias

La mayor parte de los padres (incluidas las madres solteras) consideran positivamente que haya trabajadores masculinos en los centros de atención a la infancia. A muchos les agrada la presencia de hombres en los centros. Además, a los hombres les resulta más fácil establecer contactos estrechos con los padres hombres; el principal vehículo para establecer dichos contactos consiste en las «charlas de hombres».



*Los adultos han de crear entornos que motiven y estimulen a todos los pequeños.*

### En relación con los hombres

De la misma manera como los niños y las niñas, y los pedagogos y las pedagogas son individuos con sus propias características, es bastante fácil establecer generalizaciones en lo que respecta a los hombres (y a las mujeres). Y algunas de las generalizaciones que se hacen sobre los hombres pueden convertirse fácilmente en desventajas para los maestros. Las trabajadoras, los niños y los padres pueden esperar que éstos adopten el papel tradicional del género masculino; por ejemplo, puede suceder que no los consideren bastante cualificados para trabajar con los niños (con los más pequeños) y que crean que les gusta más jugar al fútbol y participar en otras actividades físicas, y en los talleres y similares. Algunas peda-

gogas hasta me han llegado a comentar que en su centro trabajaba un hombre, pero que no era un hombre «de verdad». ¿Es que en los centros sólo tendrían que trabajar las mujeres «de verdad»?

Según un estudio sobre los centros familiares del Reino Unido (Ruxton, 1992), casi todos los trabajadores masculinos ser vieron forzados a hacerse «supervisores». De ellos se espera que se comporten según el papel tradicional y disciplinado de los hombres: «No me querían porque necesitaran un hombre afectuoso, me querían sobre todo en tanto figura de padre disciplinario» (Hill, 1990). El autor del estudio realizado en el Reino Unido también destaca que la masculinidad y el rol sexual de los hombres se ven afectados por el origen social y étnico de cada individuo, y que, naturalmente, sucede lo mismo con las mujeres y los niños de los centros de atención a la infancia.



**En relación con el mercado laboral**

Es difícil hallar estadísticas sobre el sexo del personal de los servicios de atención a la infancia. En consecuencia, si no disponemos de datos, ¿de qué modo podremos conocer la situación actual y cómo podremos comprobar si tiende a aumentar el número de hombres contratados? La tabla siguiente muestra las estadísticas de seis países. Los centros de atención a la infancia para los niños y niñas comprendidos en los grupos de menor edad tienen muy pocos trabajadores hombres, si es que cuentan con alguno. A medida que aumenta la edad se incrementa el número de hombres; finalmente, en casi todas las escuelas y en los centros extraescolares de atención a la infancia hay personal masculino. Los servicios de atención a la infancia siguen siendo uno de los sectores profesionales con más «segregación de género» del mercado laboral. Cuanto más pequeños son los niños, menos hombres encontramos. Si tomamos a Dinamarca como ejemplo, veremos que sólo hay cincuenta y nueve pedagogos trabajando en los *veggestuurs* (centros de 0-3 años); dichos pedagogos cuentan con el soporte de doscientos noventa y tres asistentes no formados. En total, sólo un cinco por ciento de los trabajadores son hombres, mientras que en los servicios extraescolares de atención a la infancia la cifra alcanza un veinticinco por ciento. ¡Y hay que tener en cuenta que Dinamarca ostenta el récord mundial en cuanto al número de hombres contratados en los centros de atención a la infancia!

**Líneas de actuación**

Para «reclutar» a trabajadores hombres para los centros, y para lograr que permanezcan en ellos, en la formulación de las líneas de actuación generales y en la planificación de un plan de acción concebido con esta finalidad, es necesario conseguir la participación de las autoridades, las organizaciones y las instituciones siguientes:

- Las diversas administraciones públicas.
- Las organizaciones privadas y de voluntariado.
- Los centros de atención a la infancia: escuelas 0-3, 3-6 y otros.
- Los centro de formación, como, por ejemplo, las escuelas de maestros.
- Las asociaciones de padres.

**El personal masculino y femenino en los centros infantiles**

	Total	Hombres	Mujeres
<b>Alemania (Comunidad Flamenca, 1994)</b>			
<i>Kinderdagverblijf</i> (centros 0-3)	2.806	1 %	99 %
<i>Onthaalgezinnen</i> (centros de día familiares)			
• organizados	8.099	0.1 %	99.9 %
• autónomos	1.265	4 %	96 %
<b>Dinamarca (1995)</b>			
<i>Vuggestuer</i> (centros 0-3)			
• pedagogos (formados)	3.333	2 %	98 %
• asistentes (no formados)	3.061	8 %	92 %
• total	6.394	5 %	95 %
<i>Børnehaver</i> (centros 3-6) i centros que integran todas las edades			
• pedagogos (formados)	16.578	6 %	94 %
• asistentes (no formados)	10.592	14 %	86 %
• total	27.170	9 %	91 %
<i>Total</i> (0-6)		8 %	92 %
<b>Fritidshjem</b> (centros de atención y ocio para edad escolar, 6-10)			
• pedagogos (formados)	5.745	26 %	74 %
• asistentes (no formados)	3.405	24 %	76 %
• total	9.150	25 %	75 %
<b>Estados Unidos (maestros de los noventa)</b>			
Casi el cuatro por ciento de los maestros que trabajaban en centros de 0-7 años) eran hombres.			
<b>Estado español</b>			
<i>Comunidad Autónoma de Madrid</i>			
Escuelas infantiles públicas de 0-3, 0-4, 0-6	1.076	9 %	91 %
<i>Ayuntamiento de Barcelona</i>			
Escuelas infantiles 0-3	413	4 %	96 %
<b>Suecia (1994)</b>			
<i>Daghem</i> (centros 0-6)	71.311	3 %	97 %
<i>Fritidshem</i> (centros de atención y ocio para edad escolar, 6-10)	19.570	16 %	84 %
<b>Reino Unido (1991)</b>			
En el censo laboral, el grupo profesional «atención a la infancia y profesiones relacionadas» era la ocupación más segregada sexualmente; más del 98 % de la plantilla eran mujeres.			

Fuente: Jensen (1996).





- Los asesores profesionales.
- Los servicios de colocación.

También es igualmente importante que se estructure un sistema que sirva para controlar, evaluar y revisar cómo evoluciona el sector. En este punto, la cooperación entre las partes es vital para conseguir unos efectos óptimos.

Será en los centros donde las líneas de actuación y los planes de acción se harán realidad cuando en ellos trabajen más hombres. Y cuando estos últimos ya trabajen en ellos, se producirán cambios en la vida diaria. Los centros pueden debatir en todos los ámbitos la importancia del hecho de contratar hombres.

Las instituciones que se dedican a la formación son el primer lugar en donde hay que fomentar la incorporación de los hombres a los servicios de atención a la infancia. Si no encontramos bastantes hombres cualificados para cubrir las plazas, no tiene sentido que los ayuntamientos, las organizaciones o los centros para la infancia piensen en cómo pueden contratar a más hombres. Por tanto, la formación es clave para que más hombres se introduzcan en la profesión. Los centros de formación tienen un peso especial para atraer a los hombres hacia los centros de atención a la infancia. A menudo están en contacto con muchos de los servicios que se ocupan de esta última y con las autoridades competentes en la formación de adultos.

Otras líneas de actuación para atraer a los hombres hacia los servicios para los niños incluyen el asesoramiento y determinadas medidas de apoyo. En Finlandia, Noruega y en el Reino Unido encontramos ejemplos de formación de redes de personal masculino. Una cuestión clave para mejorar la valoración social de esta ocupación consiste en revisar los sueldos y las condiciones laborales. Esto, además de mejorar las condiciones de trabajo de muchas mujeres, también serviría para que los hombres se sintieran atraídos hacia esta clase de ocupaciones.

Es necesario impulsar más estudios en esta área, ya que casi no disponemos de investigaciones sobre la relación y las interrelaciones, en los centros de atención a la infancia, entre los niños y las niñas, por un lado, y entre los hombres y las mujeres, por otro. Concretamente, no existen estudios que se basen en la observación y las entrevistas con los niños en lo referente a su comportamiento y a sus sentimientos respecto al personal masculino.

Es difícil hallar ejemplos de prácticas efectivas en Europa (o en todo el mundo, si se amplía el campo del estudio). Como siempre, los países nórdicos constituyen la excepción que confirma la regla. Un ejemplo evidente de ello lo constituye el centro de atención a la infancia de Göteborg, con igualdad de oportunidades, así como otros tres ayuntamientos de Suecia, que han comenzado a poner en prácticas iniciativas similares. El ministro de Asuntos Sociales y de Igualdad de Derechos de Suecia organizó un seminario en 1993 sobre este tema (Socialdepartementet, 1993). En Finlandia se han llevado a cabo una serie de investigaciones que incluían entrevistas con pedagogos masculinos y se han creado los *Nalleklubber* («clubes de osos»). En Dinamarca, los 32 centros de formación del país inauguraron en 1994 una campaña titulada «Los niños también necesitan a los hombres», en la que se distribuyeron



pósters y trípticos. Además, dicha campaña recibió una cobertura muy importante por parte de la prensa. Seguramente, la campaña influyó en el hecho de que en 1996 el veintidós por ciento de los estudiantes inscritos en los centros de formación de todo el país fueran hombres. Otro centro de formación ha organizado un curso preparatorio para hombres en paro. La oficina de empleo de una región del país organizó una campaña de «reclutamiento» en cooperación con los sindicatos de personal pedagógico y con los dos centros de formación existentes en dicha zona. Por su parte, el Comité para la Infancia del Gobierno danés solicitó al Comité Interministerial para la Infancia que preparara un documento de estudio sobre la manera de conseguir que el equilibrio entre los hombres y las mujeres estuviera más adecuado respecto a la vida diaria de los niños (Bonde y Carlson, 1997).

Asimismo, el Consejo de Ministros Nórdico entregó un proyecto creado dentro del marco del Programa de igualdad de oportunidades –contratación de hombres para los servicios de atención a la infancia–, en el transcurso del cual, entre otros actos, se celebró una conferencia de países nórdicos. En dicha conferencia, Erik Hauglund, del Departamento de la Familia y la Infancia de Noruega, elaboró la siguiente definición de cuatro de los países nórdicos: Dinamarca lo hace; Suecia lo analiza; Noruega habla de ello, e Islandia piensa en ello. No obstante, en la actualidad Noruega conduce la formulación de líneas de actuación mediante un plan de acción, lo cual constituye una política bastante inusual en comparación con el resto del mundo.

En Gran Bretaña el clima de la discusión es bastante distinto: predomina la idea morbosa de que todos los hombres son potencialmente sospechosos de querer abusar de los menores. Pero a pesar de ello también en este país hallamos ejemplos de prácticas muy productivas, aunque el temor a los abusos se ha generalizado y es aceptado en muchos lugares: los empleados masculinos no deberían de mantener ningún tipo de contacto físico con los niños, ni tan sólo sentárselos sobre las rodillas o cambiarles los pañales, y menos aún ocuparse de los turnos nocturnos en los dormitorios de las niñas en los hogares residencias. Uno de los métodos que se siguen se basa en la estrategia del testigo, que consiste en el hecho de que una mujer se halle siempre presente cuando un hombre cambia los pañales a un niño. Además, en las entrevistas de trabajo, a los hombres se les pregunta sobre su sexualidad. En un programa de televisión emitido recientemente sobre un padre

divorciado el entrevistado comentó que no se atrevía a mantener el menor contacto con su hijo por miedo a que lo acusasen de abusos sexuales, hecho que comportaría inevitablemente que perdiera su custodia.

Durante los últimos once años, el centro de atención a la infancia de Sheffield ha contratado a un mismo número de hombres que de mujeres. Dicho centro no ofrece sólo educación sexual mixta, sino que amplía su oferta incluyendo perspectivas multiculturales y antirracistas. El ochenta por ciento del personal que trabaja en el centro son negros o miembros de otras etnias. El personal ofrece doce lenguas distintas a los usuarios. El personal masculino proviene de una amplia gama de orígenes culturales y proporciona



*Para reclutar a hombres para los centros, y para conservarlos, es necesario que haya implicación de las administraciones, los centros de formación y las asociaciones de padres, entre otros.*

una doble imagen positiva y directa a los niños acerca del sexo y las razas. Entre otras, el centro aplica una política de testigo, que consiste en no permitir que ningún miembro del personal, bien sea hombre o mujer, cambie los pañales a un niño si no se halla presente otra persona. La Red Nacional de Apoyo a los Hombres de los Centros de Atención a la Infancia del Reino Unido tiene su sede en dicho centro de Sheffield.

El centro también participa en el programa local de asesoramiento para jóvenes sobre las carreras profesionales y organiza sesiones en las escuelas durante las que los alumnos deben adivinar la profesión de los invitados.



Unos de los pedagogos explica su experiencia:

Los que no trabajamos en puestos de trabajo tradicionales hemos de ofrecer muchas pistas para que los jóvenes puedan adivinar nuestra profesión, pero por ahora ningún grupo ha logrado adivinarla. Yo era minero, mido más de dos metros de estatura y peso más de cien kilos. No pueden imaginarme trabajando con los niños. Cada vez que les digo a qué me dedico todos se echan a reír. En cuanto entro en el tema, afloran todos los estereotipos que han asumido. Por este motivo sé cuán importante es mi tarea, especialmente en la edad que corresponde a la formación de los niños, es decir, cuando se crean su propia imagen acerca de las actitudes y los roles de cada sexo.

El Pen Green Centre del Reino Unido, un centro familiar donde trabajan dos hombres, organiza grupos de padres y debates en torno de la cuestión de cómo se recibe a los padres en el centro. Además, este centro ha participado en un proyecto con la Emilia-Romaña (Ghedini *et al.*, 1995). El Gobierno regional colaboró con un conjunto de ayuntamientos para llevar a la práctica un proyecto sobre el papel de los padres y la mejor manera de integrarlos en la vida de los centros de atención a la infancia. Una de las justificaciones para emprender este proyecto fue la de que habrían de pasar muchos años para que se contrataran más hombres en los centros, y ellos no estaban dispuestos a esperar tanto tiempo. El Centro di Cooperazione Familiare, un instituto de investigación de Roma, (Cadaca y d'Andrea, 1996), ha publicado un informe sobre las experiencias llevadas a cabo en diversos países de Europa en lo que respecta a la manera de integrar a los padres en la vida diaria de los servicios para los niños.

En el Estado español, como muestra la tabla anterior, algunas ciudades disponen de un alto porcentaje de hombres contratados en los centros. Hace unos cuantos años, un centro de Valencia contrató el mismo número de hombres que de mujeres, los cuales asumen las funciones de director del centro por turnos. De todos modos, en la actualidad ha pasado a ser un centro «normal», como consecuencia de un cambio producido en la mayoría política que dirige el consistorio. Actualmente, podemos encontrar proyectos que persiguen aumentar el número de trabajadores masculinos en lugares como Murcia y Barcelona. De todos modos, el acceso de los niños a los padres y a los hombres educadores varía en gran medida según el período histórico y los grupos sociales. En consecuencia, no existe un valor «natural».

En todas partes podemos apreciar, pues, un interés creciente y generalizado por incrementar el porcentaje de hombres contratados en los centros para los niños. Tanto a los niños como a las niñas les gusta que haya hombres en los centros. El personal femenino considera positivo que en ellos trabajen hombres y creen que así la cooperación entre el personal mejora. Hasta los padres se muestran claramente a favor de contratar a más hombres, y a estos últimos también les gusta este tipo de trabajo. De modo que sólo hace falta ponerse a trabajar, aunque, como es bien sabido, los cambios culturales pueden tardar mucho tiempo en producirse. ■

### Nota

Este artículo se basa en los diez años de trabajo y de experiencia de la autora en la Red de Atención a la Infancia y Otras Medidas para Conciliar las Responsabilidades Laborales y Familiares de los Hombres y las Mujeres de la Comisión Europea.

### Referencias bibliográficas

- BONDE, H. y CARLSEN, S. (1997): *Dreng i kvindedominerede miljøer. Det tvoerministerielle Borneudvalg*.
- CACACA, M. y D'ANDREA, L. (1996): *Fathers in Services for Young Children. Handbook in Good Practices in Sharing Responsibilities between Men and Women*, Roma, Centro di Cooperazione Familiare.
- CARLQUIST, M. R. (1990): *Hela himlen. Ett jämställdhetsprojekt i barnomsorgen*, Bromma, Ayuntamiento de Bromma.
- FLISING, B. (1997): «Rekrytering af män till offentlig barnomsorg», en *TemaNord. Nordiska Ministerradet*, Copenhague, núm. 567.
- GADE, K. y K. LARSEN, (1997): *Pige-pædagogik*, Viborg, Dansk Pædagogisk Forum.
- GHEDINI, P., y otros (1996): *Pare, qui l'ensenyia a ocupar-te de mi?*, Barcelona, A. M. Rosa Sensat, col. «Temas d'Infancia», núm. 23.
- GRANATH-SUNDQVIST, E. (s.d.): *Framtidens daghem*, Goteburg, Ayuntamiento de Goteburg.
- HILL, M. (1990): «Involving men in the caring and educational services», *Local Government Policy-Making*, núm. 17 (3).
- JENSEN, Jytte J. (1999): *Els homes com a educadors*, Barcelona, A. M. Rosa Sensat, col. «Temas d'Infancia», núm. 32.
- RUXTON, S. (1992): *What's he doing at the family centre?: The dilemmas of men who care for children*, Londres, Jardines Nacionales de Infancia.
- SOCIALDEPARTEMENTET (1993): *Varför vill killar inte jobba på dagis och fritids? Ett seminarium om män i barnomsorgen*, febrero de 1993, Estocolmo.
- RED DE ATENCIÓN A LA INFANCIA DE LA COMISIÓN EUROPEA (1996a): *La red de atención a la infancia de la CE*, Bruselas.
- (1996b): *Objetivos de calidad en los servicios infantiles*, Bruselas.





# El juego no es un

**Con el juego no vale jugar: es un asunto muy serio. Porque por medio del juego, el niño explora e interpreta el mundo que le rodea. Mientras juega se conoce a sí mismo y la manera de relacionarse con el entorno. Gracias al juego, el niño se expresa y experimenta sin desorganizarse, porque en el juego puede avanzar pausadamente, teniendo el control de la situación.**

**Joan Carles Alba**

La paradójica negación del título esconde y contiene el diferente sentido que la palabra juego puede adquirir: lo que representa

el juego para el niño y lo que los adultos a menudo atribuyen a esta actividad. Retomando la frase que ha dado inicio a este escrito, «el juego no es un juego», podríamos decir que el juego de que hablaremos es algo más que una actividad trivial, secundaria, obvia, un pasatiempo, tal como parece apuntar la segunda noción de juego. Eso quiere decir reflexionar acerca de una cosa bastante seria, fundamental y trascendental para el hombre. Tanto, que la evolución, el desarrollo, el crecimiento y la maduración pueden depender considerablemente de su manifestación y posibilidad de expresión.

Podríamos decir que el juego es la forma que tiene el niño de conocer el mundo que le rodea y de conocerse a sí mismo, y la manera peculiar que tiene de relacionarse con este mundo. De esta noción se desprende



# juego

que el juego es el método por excelencia que poseen los humanos para aprender y conocer. Y digo humanos porque incluye tanto al niño desde que nace y mientras crece como al científico que juega (experimenta) con las variables para descubrir nuevos espacios, ocultos a su conocimiento. Y con el producto de esta actividad, el investigador, el niño y el científico se preparan para dar el salto que representa la aplicación de estas experiencias en el futuro, fuera del «laboratorio», en la realidad cotidiana, y fuera de la infancia, en la vida adulta.

Por tanto, a cualquier edad, el juego es, de hecho, una actividad básica, necesaria e importante, que aporta beneficios y progreso, como ya hemos dicho antes.

Y de esta manera lo suelen entender los padres, ya que, de un modo intuitivo, no sólo permiten, sino que facilitan que sus hijos tengan la oportunidad de jugar.

## El niño, un explorador

El niño nace con una tendencia natural -imprescindible para sobrevivir- a explorar: tanto en lo que se refiere a todo lo que está a su alcance





como a lo que guarda alguna relación consigo mismo. Explorando, el niño va conociendo progresivamente el funcionamiento y el uso de los objetos que lo rodean y de las personas con las que se relaciona. De este modo el niño se construye, es decir, se va conociendo. Va viendo hasta dónde puede llegar, y qué puede y qué no puede hacer. Se trata de un mismo proceso. En contacto con la realidad, el niño y todo aquello que no es él van adquiriendo unos límites y unas características que le permitirán conocerse a sí mismo y conocer el mundo para poder conducirse por él a lo largo de su vida.

El niño descubre qué cosas se queman, cuáles pinchan, cuáles son suaves, cuáles frías, cómo mantener el equilibrio y cómo debe cogerse el tenedor; cómo saltar, medir, y como debe interesarse y preguntar por el agua, la luz, los aviones, y muchas otras cosas. Va descubriendo, cuándo, cómo y por qué su madre lo coge, le da el pecho, se enfada y le sonríe, y cómo se siente él ante todos estos hechos.

Quizá nuestra preocupación tendría que consistir, en general, en brindar a los niños todas las oportunidades posibles para que pudieran moverse libremente y aprovechar su tendencia a explorar y hacer las cosas. De esta manera se consolidan sus competencias y su creciente autonomía.

### ¿El hombre y los otros animales juegan?

Siempre se ha hablado de la gran indefensión del bebé, pero también de su mayor capacidad para aprender respecto a cualquier otra especie. En general, cuanto más indefensos y dependientes del cuidado de sus padres son los pequeños de una especie animal, más adaptables son y mejor aprenden de la experiencia individual que modula su dotación natural. Así, el proceso de crecimiento será muy distinto en un reptil, en un pájaro o en un orangután. Dentro del mundo animal, encontramos muchas diferencias que nos pueden ayudar a pensar sobre la infancia humana, y, en concreto, sobre el tema que nos ocupa. Por ejemplo, los animales que pueden aprender más son también aquellos que más juegan. Podemos pensar en ello en términos de nuestra relación e interacción con estos diferentes animales. Pensemos por un momento en cuán distinto es el contacto con un perro o con un

delfín (por poner un ejemplo cercano y emblemático dentro del mundo animal), o con una gallina, o una hormiga, estas últimas muy ligadas y determinadas por la estrechez de sus instintos. Y, por descontado, pensemos en las posibilidades que tenemos de jugar con cada uno de los animales antes citados. Así, trasponiendo estas ideas al hombre, podríamos llegar a la conclusión de que los animales que juegan ganan en sabiduría individual.

Transcribiré un párrafo de Susan Isaacs que muestra de manera divertida el papel que desempeña el juego en la evolución de cada especie: «El corderillo salta, pero sólo durante un breve lapso de tiempo y pronto entra en la bobaliconería ovejuna. En cambio, el gatito sigue jugando y se abre camino por el mundo con sus garras y su travieso hocico, cuando ya, por su tamaño y edad, podríamos esperar de él una sobria madurez. Las monas, esos animales que tanto se parecen a nosotros, se nos asemejan en el deseo de mantener el ánimo de jugar hasta en la madurez, pero ningún animal joven juega tan libremente, con tanta inventiva y durante tanto tiempo como los niños». La autora añade —en mi opinión, muy acertadamente— que aquellos que han observado el juego de los niños, han considerado que es un medio de la naturaleza para la educación individual.

### El juego, guardián de la vida

Del mismo modo como el sueño se ocupa de nuestro descanso diario y nos ofrece la posibilidad de juzgar y digerir las experiencias vividas a lo largo del día, el juego sería el laboratorio que permite captar el mundo desconocido en condiciones controlables, sin poner en peligro la vida del individuo. Un lugar de descanso (donde no hay exigencias) para el individuo en la tarea diaria de vivir; un espacio que permite que el niño explore lo que quema sin que por ello corra el peligro de quemarse, o lo que pincha sin hacerse un daño irreparable; que explore lo que pasa cuando lanza una pelota: si ésta vuelve al chocar contra la pared, o no. Marc tira lejos la pelota sin que ésta vuelva, a pesar de sus deseos de que sea así. Se enfada mucho, se levanta y va a buscarla para volver a tirarla y comprobar si esta vez la pelota le hace caso. La rabietta surge porque la pelota no le hace caso: no hace lo que él desea. Con



este juego Marc está aprendiendo muchas cosas. Primero, que las cosas no sólo dependen de lo que él desea, que se escapan de su control; en este caso, la pelota volverá si con las sucesivas repeticiones Marc desarrolla la destreza de lograr que rebote contra la pared. Segundo, experimenta frustración y enfado como resultado del fracaso en los objetivos de su juego. También aprenderá que, si una vez no le sale bien, lo ha de volver a intentar, y observará cuán constante es y los resultados que tiene el serlo. Este es el espacio o el territorio del juego, que, como hemos dicho, permite al niño conocer aquello que está fuera y aquello que está dentro.

Me gustaría destacar especialmente —porque creo que esta es una de las funciones primordiales del juego, que podría diferenciar el camino hacia la salud y el progreso, del que sería un camino hacia un desarrollo más problemático, con más obstáculos— que el juego permite que el niño pueda hacer que convivan —y esta lucha es una constante a lo largo de su desarrollo—, por un lado, la manera como funcionan las cosas (y aceptarlo), y, por otro, la voluntad de infringir estas reglas, de subyugarlas a sus deseos.

Este trascendental y difícil paso sólo supondrá un progreso en la medida en que se pueda ir probando en condiciones controladas, algo que viene dado por el juego.



El proceso propiciado por el juego permite que el niño se vaya desprendiendo de la primitiva idea de que él lo puede todo, sin negarle la posibilidad de mantener esta ilusión. En el juego, esta ilusión se pone a prueba, el niño experimenta con los límites que diariamente le impone la realidad en todos los ámbitos: hasta adónde puede mover los brazos y las piernas, cómo soporta la espera para comer, cómo y por qué su padre y su madre se comportan de un modo determinado, por qué tra-

bajan y por qué no pueden comportarse de otra manera, etc. Es decir, el juego sería esa zona, como hemos dicho, donde el niño puede experimentar, a la vez y sin desorganizarse, los límites que halla en la realidad (no puede estar sin comer, necesita dormir, se cansa, no puede atravesar las puertas, las paredes, etc.) y la frustración producida por la idea de que puede hacerlo todo, de que se atreve con cualquier cosa, cuando en cambio le hemos estado diciendo que no puede hacer aquello o aquello otro porque puede hacerse daño, etc. En el juego, el niño ejercita este tránsito de una forma pausada, controlada, manteniendo el control de la situación.

#### ¿El recién nacido juega?

Podríamos decir que, al inicio de su vida, aunque el abanico de actividades que el bebé lleva a cabo es bastante limitado, todas ellas resultan



trascendentales. Básicamente, dedica su tiempo a todo aquello que está relacionado con la alimentación y el sueño. Pero hay momentos durante los cuales no duerme ni come. Entonces nos preguntamos qué pasa durante estos intervalos de tiempo, es decir, si hace algo distinto de mamar o dormir. Durante las primeras semanas de vida, el mundo del bebé está centrado en los sentimientos, en el sentir, en el hecho de percibir por medio de los sentidos. Digamos que su interés no está puesto en el cómo, cuándo y el porqué de los hechos y las cosas que lo rodean, sino en lo que está sintiendo, en la emoción, en lo que dichos hechos y cosas evocan en él. Su existencia está centrada en este aspecto, también presente en los adultos, que preside su comportamiento. Su juego busca estas emociones: juega con el placer y el riesgo, y con el espanto que le produce el mundo, que no aún no conoce, sin paralizarse. Las emociones guían sus descubrimientos, sus movimientos y sus relaciones. Bajo los colores de los sentimientos, el bebé explora e identifica los sonidos, las diferentes luces, sus extremidades. Toca y lame. El niño tiene la misma reacción que podemos tener nosotros cuando durante un viaje nos encontramos ante un paisaje desconocido, en el que todo es nuevo; con la impresión de que sólo podemos articular las palabras: «¡Qué bonito, qué precioso, qué emocionante...!»; como si los sentimientos nos embotasen, nos abrumaran e inundaran de tal manera que sólo hubiera lugar para el sentimiento y nada más. No se puede pensar ni hablar ni escuchar; todo lo que hallamos y todo lo que buscamos se reduce a gozar, sentir y evocar paisajes internos revividos y reelaborados no sabemos cuándo.

La madre de Miguel (de tres meses) se le acerca, lo mira, le sonríe, lo saluda con un «hola» largo y melodioso, y le dice en el mismo tono: «¿Qué hace mi pequeño Miguel, con estos ojos tan abiertos, moviendo así sus bracitos?».

Es obvio que Miguel no entiende el significado de todas estas palabras, y que ni tan sólo sabe si son palabras, sonidos, imágenes o sensaciones táctiles. No puede descifrar el origen de estos estímulos. Pero lo que sí detecta es el afecto con que su madre lo trata y se le dirige cuando acaba de despertarse. Siente cómo las palabras que recibe lo acarician, lo ponen en situación de alerta y lo hacen sentirse bien y protegido. A veces, Miguel, cuando mamaba, succionaba y mordía el pezón de su madre, y cuando

eso pasaba, la madre le retiraba el pecho de la boca. Miguel no dejó de hacerlo hasta que, un día, su madre le dijo, con un tono muy afligido, que le había hecho daño y que eso era algo que no debía hacer. Él la miró con una actitud inquisitiva y desde aquella ocasión no volvió a morderle el pecho. Pero en cambio le cogía el dedo o la mano y se los mordía.

Lo interesante de esta interacción madre-hijo es la capacidad de comprender las necesidades del bebé: la madre le muestra que acepta sus ganas y su necesidad de morder, ofreciéndole otros objetos para hacerlo. Con su reacción, le trasmite toda una serie de cosas, como, por ejemplo, que puede hacerle daño. Asimismo, la madre ofrece la posibilidad de jugar con las sensaciones del niño en condiciones adecuadas, protegiéndose y protegiéndolo, permitiéndole que muerda, pero allí donde no cause, o se cause, un daño irreparable. Claro está que Miguel no entiende las palabras de su madre, pero sí puede captar sus sentimientos y su tono de voz. Es decir, recibe su estado de ánimo sin entender el significado de sus palabras. Como se puede ver, las emociones que desvelan en él su relación con el entorno prevalecen sobre el resto de cualidades. Su estado y sus sentidos se centran en cada momento vivido, y vive (y siente) intensamente cada uno de estos momentos. Momentos que a lo largo de su vida se irán repitiendo y cuyas repeticiones le servirán para aprender.

Conforme el bebé va creciendo, el juego va ocupando la mayor parte de su vida. Durante los primeros meses de vida no puede establecerse una frontera clara entre lo que es o no juego. Todo es juego y al mismo tiempo no acaba de serlo. Al principio, las vivencias son tan intensas que por momentos pueden desbordar al bebé; en ese caso no se puede hablar de juego, ya que el niño no puede controlar mínimamente estas oscilaciones de su estado de ánimo y del entorno. Cuando su actividad se puede mantener dentro de unos parámetros que no lo desestructuran y lo paralizan, entonces podemos hablar de juego, porque el bebé puede experimentar y jugar con las emociones: puede vivirlas, sin jugarse la vida.

Hay unos umbrales que permiten producir un espacio lúdico, pero que, cuando se sobrepasan, no es posible aprender de la experiencia de jugar, como sucede cuando el niño tiene hambre, está asustado, manifiesta molestias intestinales, etc. En estas circunstancias el niño



no puede jugar. Será después, cuando llegue la calma, cuando quizá estará en disposición de jugar con aquellas experiencias que en aquel momento no estaba en condiciones de digerir. Pensemos en lo difícil que resulta gozar de un buen libro, del hecho de pintar o de ver una película cuando se viven momentos de mucha tensión, preocupación o perturbación. Podríamos decir que en esas circunstancias sentimos que nos estamos jugando demasiado como para poder dedicarnos a jugar.

El juego del niño transcurre en paralelo respecto de su proceso madurativo. Es decir, conforme va desarrollando las competencias y capacidades, éstas serán fuente y objetivo de sus juegos. Así, entre los tres y los seis meses, los bebés juegan con los dedos y pueden manejar de diferentes maneras objetos, como una argolla grande; son capaces de coger cosas; coordinan los ojos y las manos, y cada vez se van sintiendo más seguros para llegar a los objetos hasta que acaban coordinando las dos manos y moviendo todos los dedos de cada una de ellas para coger objetos.

Hitos importantes en el desarrollo del niño, y que en su momento ocuparán una buena parte de sus juegos, serán, en primer lugar, la aparición de la capacidad de andar, que ampliará su dominio de las acciones y exploraciones, y, posteriormente, la irrupción del lenguaje verbal, que alterará drásticamente sus experiencias.

Así, con la autonomía que le procurará el caminar, sus juegos se verán inundados de pruebas de equilibrio, como, por ejemplo, sostenerse con una sola pierna, subir y bajar por diferentes inclinaciones y objetos, etc. Es decir, el juego expansivo de esta etapa fortalecerá su musculatura y perfeccionará sus movimientos: primero alcanzará la movilidad amplia, de los movimientos grandes, y posteriormente la movilidad fina, ampliando el campo de su curiosidad. Pero todo ello lo introducirá en la aventura de acercarse y alejarse del adulto, con el consiguiente peligro de perderlo de vista y asustarse, hasta volverlo a encontrar. Juega con todos estos sentimientos que lo llenan. Se halla entre la curiosidad que le anima a explorar su entorno y la necesidad de no perder de vista el vínculo físico y psicológico con el adulto.

Por ejemplo, hacía rato que Pedro quería tocar la lucecita encendida del horno situado al otro extremo de la cocina. Cuando, a medio camino entre su madre y la lucecita del horno, perdía de vista a la primera,

se quedaba quieto durante unos instantes, como paralizado, y volvía a andar sobre sus pasos hasta encontrarse de nuevo entre sus brazos. Jugando de este modo, Pedro está construyendo un espacio emocional cuyo centro es la madre, la cual representa la máxima seguridad, una referencia de que no existe ningún riesgo. Cuando se siente seguro a su lado, adquiere seguridad para aventurarse a explorar el entorno más inmediato, hasta que otra vez vuelve a sentir inseguridad y miedo, y necesita volver al centro protector y emocional: a su madre. Pedro juega con el riesgo y la excitación. Juega con sus sentimientos y con sus emociones.

En lo que respecta al lenguaje, asunto que requeriría una dedicación específica, hay que decir que es un elemento que abre nuevos mundos al niño, ampliando infinitamente los panoramas de su experiencia. Pero al mismo tiempo el hecho de hablar comporta abandonar progresivamente otro lenguaje ya dominado, no verbal, que le permitía captar de un modo global su experiencia. En este sentido, el niño, antes de decir palabras, ya ha explorado el mundo de los sonidos, que ha sentido y emitido. Antes de poder hablar, el niño ya ha mantenido conversaciones con su madre y con otras personas cercanas, por medio de los gestos, las miradas, los movimientos, los sonidos y las palabras emitidas por los adultos. Antes de los significados, llegan los tonos, la cadencia, la melodía de las palabras y las pausas, es decir, todos aquellos elementos paraverbales que acompañan nuestra habla cotidiana; acompañando a otras actividades, dichos elementos se insertarán en su juego y se convertirán en el centro de éste con la emisión de las primeras palabras. ■

### Bibliografía

- CAMPO, A. J.: *El juego, los niños y el diagnóstico*, Barcelona, Paidós.  
 ISAACS, S.: *Años de infancia*, Buenos Aires, Imán.  
 KLEIN, M.: *Envidia y gratitud, y otros trabajos*, Barcelona, Paidós.  
 HARRIS, M. et al.: *Su hijo año a año*, Buenos Aires, Paidós, 1973.  
 TORRAS DE BEÀ, E.: *Qué es ser niño*, Barcelona, La Gaya Ciencia, 1977.  
 WINNICOTT, D. W.: *Realidad y Juego*, Barcelona, Gedisa Editorial, 1971.



# Un cuento de los niños y niñas de 3 años

Este año vamos a dedicar la sección *érase una vez...* a presentar cuentos elaborados por los propios niños y niñas, autores tanto de los textos como de las ilustraciones de estos relatos. Comenzamos con una narración de los más pequeños de la escuela pública Verbena, de Leganés, Madrid, centro que sólo escolariza el segundo ciclo de educación infantil.

Grupo de 3 años del C. P. Verbena

## Por el fondo del mar...





Un pez había tenido un accidente con el hacha, y lloraba, le dolían los pies.



Un pez iba nadando por el mar..

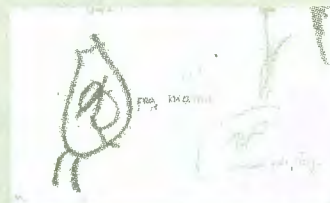
Había tiburones. Decían:  
«Me quiero comer a todos.»



La reina del fondo del mar.  
Un pez y un tiburón.  
Un hijo que iba por el agua  
nadando tenía el ojo malo.



Estos peces nadaban mu-  
cho para que no los co-  
mieran los rosas de atrás.



pez mamá, pez hijo, nadan  
muchos peces con su mamá.



Un tiburón, le pincha-  
ban en el culo, un cangrejo. El hijo y la mamá están bebiendo agua.

Un pez azul, un tiburón marrón y un pez  
marrón buscan el tesoro de los piratas.





**Jornada en defensa de la Educación Infantil,  
convocada por el Consejo de Infancia  
en Madrid**

Convocada por el Consejo de *Infancia* de la Comunidad de Madrid, se celebró el pasado 7 de noviembre una jornada de trabajo, con el fin de analizar la situación de la educación infantil en la Comunidad.

Fue un interesante encuentro de reflexión y análisis en el que responsables de diversas organizaciones nos dimos cita para afrontar conjuntamente la difícil realidad que se está viviendo en los centros.

Con este objetivo, participaron activamente los responsables de los movimientos de renovación pedagógica, de la Federación de madres y padres Giner de los Ríos, de los sindicatos de enseñanza de Comisiones Obreras, FETE-UGT, y de la CGT, los portavoces de educación y parlamentarios en la Asamblea de Madrid del Partido Socialista Obrero Español e Izquierda Unida, así como amigos de *Infancia* con una larga y comprometida trayectoria a favor de la Educación Infantil.

A todos nos unía un objetivo común, el de frenar el serio deterioro en que están cayendo las escuelas infantiles y la educación infantil en los colegios públicos, a causa de los planteamientos burocráticos que la administración está adoptando y que van destruyendo el modelo educativo vigente.

Cada organización fue exponiendo su visión y valoración de la realidad actual; comunicó también las acciones que, cada uno en su ámbito, iban a emprender.

Como objetivo común, se adoptó el compromiso firme de defender la primera etapa del sistema educativo –la educación infantil– como etapa propia, y desarrollarla en el marco que plantea la LOGSE; con ello se pretende frenar las actitudes y planteamientos que, materializados en sucesivas instrucciones, va adoptando día a día la administración regional.

**Consejo de Infancia  
en Madrid**

**Guarderías de la Diputación  
General de Aragón: un triste  
final para una larga historia**

En 1990, se aprueba la L.O.G.S.E., ley controvertida que afronta un cambio sustancial en la educación. Criticada por unos y ensalzada por otros, por nadie fue tan bien recibida como por los profesionales que en aquella época desempeñábamos nuestra labor en el primer tramo de Educación Infantil.

Por primera vez se planteaba la importancia de la educación de los niños menores de 3 años y se estudiaban y se tenían en cuenta sus necesidades. Por primera vez también las personas que trabajábamos con ellos vislumbramos con esperanza un cambio y un reconocimiento a nuestra labor.

Han ido pasando los años, y pocos o ningún cambio hemos experimentado en la manera de entender la educación en el tramo 0-3. Hemos ido peregrinando de un departamento a otro, hasta que aterrizamos en el Departamento de Educación. Pero lo nuestro ha debido ser un aterrizaje forzoso. Por fin estamos donde queríamos y creemos debemos estar; donde esperábamos encontrar a profesionales sensibilizados y capacitados para reconocer

y valorar el esfuerzo y el trabajo llevado a cabo para mantener nuestros centros con un nivel y una calidad educativa que los padres conocen, valoran y reclaman y que sus hijos merecen. Tanto tiempo navegando contra corriente y cuando llegamos a lo que creíamos buen puerto, nos encontramos con un decepcionante desprecio, con un nulo conocimiento de las necesidades educativas del primer tramo de educación infantil, con unas actitudes totalmente autoritarias e irrespetuosas, con una total incapacidad para desarrollar políticas acordes con la LOGSE y con una total incompreensión hacia los niños que asisten a nuestros centros.

Casi en el 2002, el Departamento de Educación del Gobierno de Aragón, del Partido Socialista, modifica el Reglamento de Régimen interno, cargándose de un plumazo la trayectoria de nuestros centros, dilatando el período de aplicación de la LOGSE y desvirtuándola, configurando sus guarderías, que funcionan como escuelas infantiles, en centros asistenciales, amparándose en la conciliación de las necesidades familiares y laborales y, paradójicamente, en el Pacto por la Educación, cuando en éste no se alude en ningún momento a centros asistenciales, sino a escuelas infantiles.

**Trabajadores de escuelas infantiles**



## Tesis doctoral sobre «El pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi y su repercusión en la Educación Infantil»

Alfredo Hoyuelos Planillo ha defendido su Tesis doctoral, como Tesis Europea, en la Universidad Pública de Navarra, el pasado 22 de noviembre de 2001.

Fue aprobada con sobresaliente «Cum Laude» por el siguiente tribunal: Presidente: Peter Moss (Universidad de Londres); Secretario: Benjamin Zufiaurre (Universidad Pública de Navarra); Vocales: Roser Juanola (Universidad de Gerona), Carme Àngel (Universidad Autónoma de Barcelona); José Ramón Orcasitas (Universidad del País Vasco).

La Directora de la Tesis ha sido D<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Isabel Cabanellas (C.U. en la UPNA), y el Codirector Imanol Aguirre (PT, en la UPNA).

Es esta una obra esperada en los ámbitos educativos internacionales, imprescindible para que el mundo de la educación pueda valorar, en su magnitud, el pensamiento y obra de uno de los autores más relevantes en la Educación Infantil del siglo XX. Tiene además el valor de estar escrita con fluidez y rigor y de llevar a disfrutar de su lectura desde el optimismo y la pasión de educar que Loris Malaguzzi supo transmitir.

La obra parte de un riguroso trabajo de catalogación de un amplísimo material (739 documentos recogidos y analizados) organizado de forma temática en una base de datos creada por Alfredo Hoyuelos al respecto, que se convierte en un documento imprescindible para profundizar en la obra de Malaguzzi.

A partir de los datos analizados, Hoyuelos ha interpretado, narrado y argumentado sobre la riqueza y complejidad del pensamiento y obra que se presenta. Esta labor interpretativa ha sido posible gracias a su rigor, entrega y creatividad junto con la profunda empatía que siente hacia la personalidad de Malaguzzi, hacia su obra y hacia la propia educación infantil.

El análisis ha sido realizado desde un método que ha permitido buscar una dialógica entre el deseo explícito de Malaguzzi de no ser incluido en un «modelo» y la necesidad de develar algunas invariantes que definen su dinámica personal, las posibilidades y vínculos de su pensamiento y obra vistas desde un continuo cambio. Este método ha llevado a la creación de un sistema interpretativo que va destacando los valores éticos, estéticos y

políticos de la obra y pensamiento de esta gran figura de la educación, enlazando desde ellos los principios teóricos: principios, fines y valores, con las estrategias y actuaciones, siendo un sistema lo suficientemente abierto como para lograr no encerrar ni reducir el pensamiento de Malaguzzi, dado que permite desde su estructura mostrar, al mismo tiempo que su gran complejidad, los pilares fundamentales que han guiado su proyecto educativo.

Al unir la teoría con la experiencia reggiana se consigue mostrar la coherencia profunda que existe entre la obra pedagógica y el pensamiento de Loris. Alfredo Hoyuelos ha vivido y nos hace vivir con su trabajo el valor que tenía Malaguzzi de encontrar fórmulas prácticas y organizativas para traducir su filosofía educativa.

La estructura narrativa de la obra respeta el modo de pensar de Malaguzzi, su modo de explicarse, su forma de aceptar distintos puntos de vista, su pensamiento flexible, su borbotar de ideas, sus discontinuidades, sus juegos entre la intuición y la emoción, la metáfora siempre presente y la solidez y riqueza de sus conocimientos que le permitían salir de la pedagogía para beber de otras fuentes científicas.

La obra se presenta en tres tomos: Un primer volumen dedicado al

pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi y su repercusión en la Educación Infantil; recoge hipótesis, metodología y conclusiones que suponen un magnífico documento donde se concentran los pilares básicos de la obra de Malaguzzi que serán de gran utilidad para darle difusión. Un segundo volumen recoge la biografía pedagógica de Loris Malaguzzi, escrito con verdadera fluidez a partir de las implicaciones pedagógicas de su vida personal y profesional. Un tercer volumen presenta la catalogación del material documental, en la que se demuestra la rigurosidad que se ha seguido en el proceso de recogida de los documentos y su catalogación.

Gracias a la estructura de este trabajo se nos descubre a Malaguzzi y con él una nueva imagen de niño que rompe las habituales presentaciones desde el centro de una linealidad mostrándolo desde una red de cambios que hacen posible su acoplamiento al mundo y nuestra identificación con una infancia a la vez distinta y permanente de cada época o de cada situación. Es este uno de los valores de la obra de Malaguzzi que permitirá su pervivencia y actualización a lo largo del tiempo, como era su deseo.

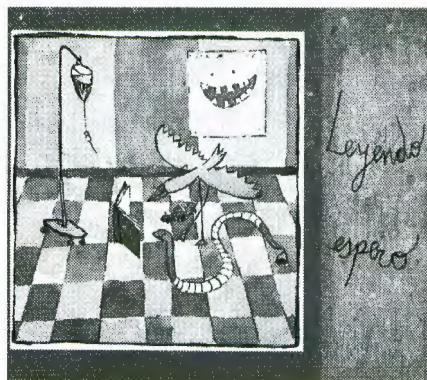
**Dra. M<sup>a</sup> Isabel Cabanellas Aguilera**  
Pamplona, 6 de diciembre de 2001



**Proyecto *Leyendo espero***

Fundación Germán Sánchez Ruipérez - Insalud

*Leyendo espero* es un proyecto de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez para acercar los libros a los pequeños en el espacio de un centro de salud. A través de una selección de 200 títulos de libros infantiles, el proyecto ofrece a niñas y niños entre 0 y 12 años y a sus familias la posibilidad de disfrutar con la lectura mientras esperan en la consulta del médico. El proyecto, que de momento tiene carácter experimental, es fruto de un acuerdo entre el Insalud, que presta sus instalaciones, y la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, que dota a la nueva biblioteca que se crea en estos espacios del mobiliario adecuado y de los 200 libros seleccionados.



**Forum Mundial de Educación, en Porto Alegre, Brasil**

La ciudad de Porto Alegre, del 24 al 27 de octubre de 2001, ha sido la sede de una importante reunión de educadores de todo el mundo. Decimos importante por dos motivos: en primer lugar, por el número de participantes, alrededor de 15.000, originarios de más de 40 países de diferentes continentes, y, por otra parte, por las ponencias que se presentaron, a cargo de educadores de prestigio de diferentes especialidades, entre ellos una representación de nuestro país, así como por los múltiples contactos que se establecieron entre los participantes, todos convocados por una idea central: ¡Defendamos la educación pública!

Durante las mañanas, en sesiones plenarias, escuchamos conferencias de excelente nivel: Steve Stoer, de Inglaterra; Ignacio Ramonet y Bernard Charlot, de Francia, y Rosa Maria Torres, de Ecuador. Los ponentes desarrollaron temas relativos a las grandes líneas de las políticas educativas de hoy y de mañana.



Por las tardes, nos dividimos en diferentes grupos para asistir a dieciséis mesas redondas sobre temas más específicos y para participar en más de setecientos relatos sobre experiencias concretas que se llevan a cabo en todo el mundo.

Completaron el programa las ceremonias de inauguración y de clausura; las presentaciones de muestras, de muy buena calidad, del folklore brasileño, a cargo de alumnos de escuelas e institutos locales; una gran feria de libros relativos a la educación, y una marcha de cinco kilómetros que reunió alrededor de 40.000 personas a favor de la educación pública que, comprensiblemente, se convirtió en una manifestación a favor de la paz.

Las autoridades del Estado de Río Grande del Sur y de la ciudad de Porto Alegre se asociaron en el acontecimiento, participando activamente en la organización y desarrollo de los actos.

Al acabar, adoptamos un proyecto de Carta de Porto Alegre, como resumen de nuestras conclusiones.

Las dimensiones del encuentro hicieron aconsejable que este documento circulase por Internet, de manera que todos los participantes pudiesen hacer contribuciones.

Ahora se está trabajando en la redacción final. Nuestra revista se hará eco de la Carta en un próximo número.

*Miquel Soler Roca*



### 3ª Conferencia Internacional sobre Políticas de Infancia, en Hull, Inglaterra

La 3ª Conferencia Internacional sobre Políticas de Infancia, que se celebrará entre el 10 y el 12 de septiembre de 2002 en universidad inglesa de Hull, explorará las políticas de infancia desde la percepción que de ellas tienen los pequeños en su vida cotidiana.

La Conferencia parte de la idea que los mundos sociales de las niñas y niños —en casa, en la calle, en la escuela, en los espacios de juego— están definidos por factores sociales, económicos y políticos que operan tanto a nivel global, a través de leyes y políticas nacionales e internacionales, como local, por medio de representaciones culturales y específicas de lo que debería ser la infancia. Información: J.A.Goddard@Bradford.ac.uk

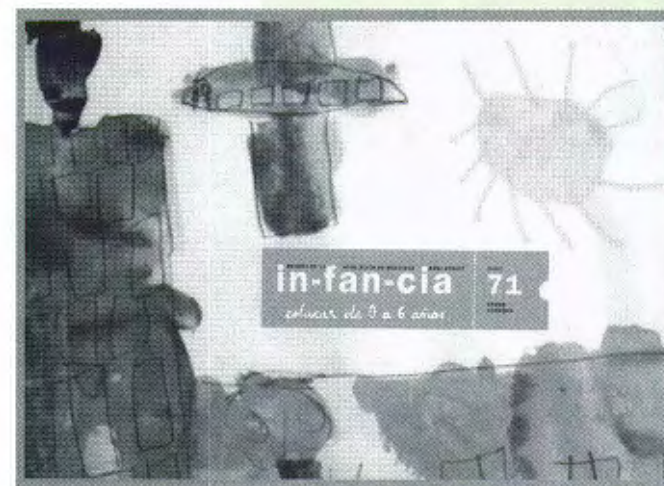
### 4ª Conferencia Internacional sobre Primera Infancia, en Warwick, Inglaterra

Entre los días 17 y el 20 de marzo del año 2002, la localidad inglesa de Warwick acogerá la Cuarta Conferencia Internacional sobre Primera Infancia, en esta ocasión con el lema «Compartiendo la investigación sobre la Primera Infancia».

Esta reunión trianual tiene como objetivo principal presentar y analizar las investigaciones más recientes sobre la atención, la educación y el desarrollo de la primera infancia, así como explorar estrategias y metodologías de investigación.

Más información detallada, puede consultarse la siguiente página web: [www.warwick.ac.uk/wie/latest/e\\_y\\_conf.htm](http://www.warwick.ac.uk/wie/latest/e_y_conf.htm)

### Nuestra portada



«Una torre, un avión, el sol, un autobús, un señor y un semáforo...». David, de 5 años, de la Escuela Infantil Puerta del Ángel, de Madrid, observa, capta, interpreta, expresa, recrea... el entorno donde vive, su ciudad. Las ilustraciones de nuestra portada de los seis números de este año pretenden recoger y construir una pequeña muestra de las capacidades y potencialidades expresivas de las niñas y los niños de 0 a 6 años a la hora de plasmar los espacios y elementos que les son cercanos y conocidos en su pueblo o ciudad.



# Tu página

# web

## WWW.

# revistainfancia.org

## ¡Visítala!

Monika BEISNER

*Atrapa a ese gato*

Barcelona, Lumen, 1994

Es un libro muy apropiado para pasar el tiempo con adivinanzas, juegos, rimas o poesía. Las excelentes ilustraciones están muy elaboradas y llenas de color, teniendo al gato como único protagonista. Muy adecuado para que los adultos jueguen y compartan con los niños y niñas. Un libro que pide ser dinamizado... A partir de 5 años.



G. ANDREAE

*La felicidad tiene sabor a miel*

Elfos, Barcelona, 1999

Si un niño o una niña te pregunta qué es la felicidad, quizás le puedas responder utilizando este libro. Precisamente ése es su objetivo. He aquí, a modo de ejemplo, algunas de las respuestas que podemos encontrar en él. ¿Qué es la felicidad?... pues la felicidad es sentir cariño. ¿Qué es la felicidad?... pues la felicidad es leer un cuento, es dar saltos, es tener amigos, es encontrar un escondite, es dejarse empapar por la lluvia, es ensuciarse los pies, es saborear la miel... Las respuestas son convencionales, pero tienen la virtud de expresar el encanto de las cosas cotidianas que a veces sólo apreciamos cuando nos faltan. Por ello, si quieres compartir tu felicidad con tus hijos o hijas, no dudes en saborear tiernamente este libro. A partir de 2 años.



Haur Liburu Mintegia

Facultad de Humanidades y Educación

Mondragón Unibertsitatea



**Bambini**, septiembre de 2001

«Progetto Bachecca»

Grupo de trabajo del barrio Navile, Bologna

«Un teatro precoce: il Progetto Nidevento»

Bruna PELLEGRINI

«L'orto didattico»

Escuela 0-3 IL LAGHETTO, Torino

«L'organizzazione degli spazi»

Carla OSSERVANTI

«L'acqua come laboratorio»

Natalia DI MARCO

**Cuadernos de Pedagogía**, núm. 307, noviembre de 2001

«Loris Malaguzzi»

Alfredo HOYUELOS

«Atravesar los límites»

Sergio SPAGGIARI

«La construcción de un modelo»

Alfredo HOYUELOS

«La luz: pensamientos, imaginarios y exploraciones»

Vea VECCHI

«Reggio fuera de Reggio»

VARIOS AUTORES

**Scuola Materna**, núm. 6, noviembre de 2001

«La dimensione del tempo»

Margherita BELLANDI

«Rosa Agazzi e il suo sistema educativo»

Sira Serenella MACCHIETTI

**Vitta dell'Infanzia**, núm. 8, octubre de 2001

«I bambini e la TV»

Anna Maria FUSCA

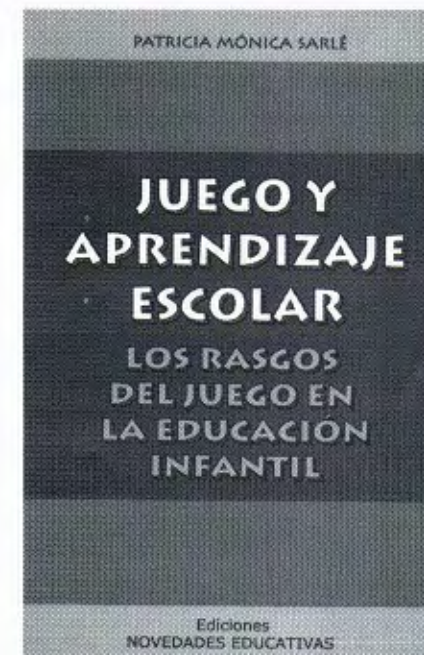


M. F. DELFOS: **¿Me escuchas?. Cómo conversar con niños de cuatro a doce años**, Amsterdam, Bernard van Leer Foundation, 2001.

Este libro describe cómo se pueden preparar y entablar conversaciones con los niños y niñas. ¿Cómo hacer que hablen sobre lo que les preocupa? ¿Se debe hablar y jugar al mismo tiempo? ¿Qué técnicas convienen a qué edad?... Se analizan profunda y respetuosamente la conversación de niños de cuatro a doce años, incluyendo todos los últimos descubrimientos y ofreciendo un modelo de conversación según las edades. Se trata de un verdadero manual de consulta para profesionales que trabajan con la infancia.

P. M. SARLÉ: **Juegos y aprendizaje escolar: Los rasgos del juego en la educación infantil**, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2001.

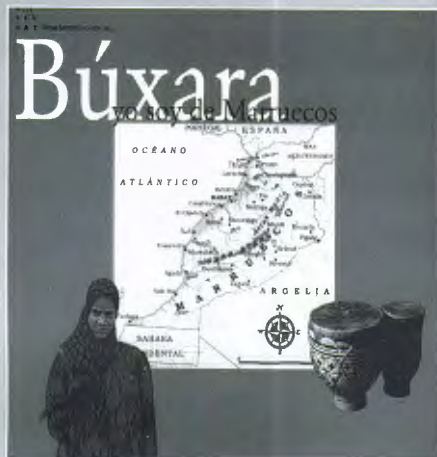
Los ocho capítulos del libro abordan: el juego en la vida cotidiana de la escuela, algunas claves de la perspectiva teórica para el análisis de las diversas situaciones lúdicas observadas, el formato del juego, las reglas, las formas en que operan los jugadores, las condiciones que le impone la escuela al juego, el lugar del maestro, sus actitudes y formas de intervención... Finalmente, en el último capítulo, se abren algunas líneas de discusión en torno al juego, su relación con el aprendizaje escolar y su lugar en las prácticas de enseñanza desarrolladas en la escuela infantil.











Un proyecto de libros para acercar a los niños y a las niñas al conocimiento y a la valoración de la diversidad humana y de la pluralidad cultural

Dirección y coordinación: ROSA SENSAT

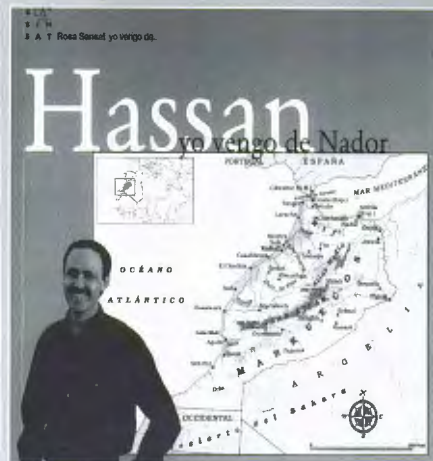
Edición: ROSA SENSAT laGalera

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.rosasensat.org>

Distribucions Pròleg, S. A.

Mascaró, 35 • 08032 Barcelona  
Tel: 933 472 511 • Fax: 934 569 506 • E-mail: prologo@ctv.es



## Colección «Yo soy de...»

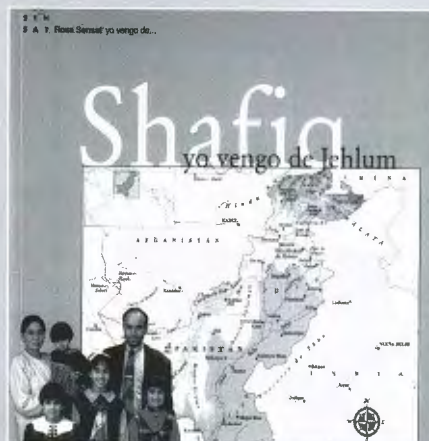
Dirigida a niños y niñas a partir de 8 años

Títulos publicados

- **Minu**, de la India
- **Takao**, del Japón
- **Fátima**, de El Salvador
- **Dana**, de los EUA
- **Lenessú**, de Benín
- **Bali**, de la China
- **Búxara**, de Marruecos  
NOVEDAD

Título en preparación

- **Erik**, de Noruega



## Colección «Yo vengo de...»

Dirigida a niños y niñas a partir de 10 años

Títulos publicados

- **Bully**, de Doubirou
- **Ostelinda**, de todas partes
- **Úa**, de Reykjavik
- **Stefan**, de Belgrado
- **Nancy**, de Cochabamba  
NOVEDAD
- **Shafiq**, de Jhelum  
NOVEDAD
- **Eneide**, de Guajará-Mirim  
NOVEDAD
- **Hassan**, de Nador  
NOVEDAD



# PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES

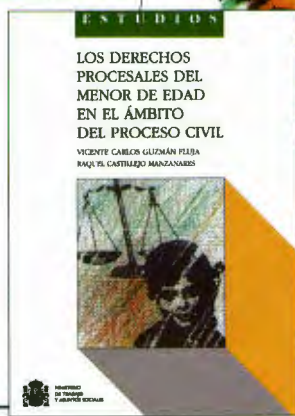
## Estudios

Las familias monoparentales  
en España

**2.500 pta. 15,03 €**

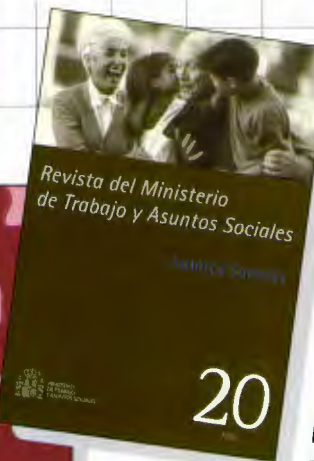
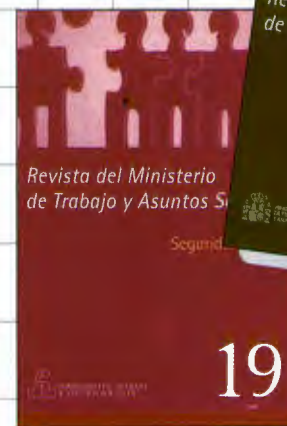
Los derechos procesales del  
menor de edad en el ámbito  
del proceso civil

**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, 11. 28003 Madrid. Tel.: 91 554 34 00 / 78 06 - Ext.: 3003. Fax: 91 533 38 47