

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

2002

73

MAYO
JUNIO



Indignación

Con el *Documento de Bases para una Ley de Calidad de la Educación* se está evidenciando que, al hablar de «calidad», lo que se puede perseguir es destruirla. Últimamente, amparándose en la palabra «calidad», también otros han entrado en una dinámica de confusión, de decir una cosa para hacer otra. Se habla de «calidad» para abaratar costos, para clasificar personas, para hacer ver lo que en realidad no es. En cierta medida es como hacer realidad la canción de las mentiras.

La «calidad» que anuncia el documento del Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte está en sintonía total con los más rancios manuales del neoliberalismo clásico. Sigue las directrices del Banco Mundial, donde la educación tiene la consideración de artículo de consumo equiparable a cualquier otro, en una perspectiva en la que el gran salto consiste en pasar de ser «artículo de lujo» a ser «artículo de primera necesidad».

La anunciada «calidad» del document, qué lejos queda del proceso de construcción de una realidad educativa como la que tan bien describe el documento de la UNESCO *La Educación encierra un tesoro*.

¿O quizá, precisamente porque la educación guarda un tesoro escondido, hay que destruirla, para hacer creer que es un artículo más del mercado?

Una cuestión clave, sobre la que se fundamenta el documento de bases de la «calidad» de la educación para argumentar la necesidad de hacer una nueva ley, es el «fracaso escolar». Para resolver un tema tan preocupante propone clasificar los «alumnos» de entrada, de tal manera que el fracaso no se resuelve, sino que más bien se enmascara creando «itinerarios». Una vieja realidad, la de la selección, contra la cual se proponía una verdadera educación pública buena para todos. Una vieja idea, la de los itinerarios, que ya hace años Huxley describió en su obra *Un mundo feliz*, una historia que, por demasiado terrible, siempre podía parecer irreal.

El documento parte de una administración incapaz de criticarse, de autoevaluarse, incapaz de comprender las razones de un abandono tan grande, incapaz de reconocer la correlación entre inclusión y éxito.

Es tal la indignación que nos suscita el contenido de la propuesta, que pretendíamos no hablar de ello, pero resulta inevitable

hacerlo. Por lo que respecta a la educación infantil sería más exacto decir que profundiza en el maltrato. Un maltrato institucional e institucionalizado, porque en nuestro país los más pequeños no han recibido aún el reconocimiento y los recursos necesarios por parte de las administraciones responsables. Maltrato que, en el enfoque que la mal denominada «ley de la calidad», queda como norma de la educación infantil, tanto para el primer ciclo como para el segundo.

Con el único objetivo de «hacer compatibles las responsabilidades familiares y laborales», para el primer ciclo propone el retorno a la «guardería» y para el segundo, el retorno al «preescolar» donde los niños y niñas desaparecen para dar paso a los «alumnos» que recibirán «clases» de lectura, de escritura, de cálculo, de Tecnologías de la Información y la Comunicación y de una segunda lengua. Es una propuesta de maltrato generalizado en la medida en que no reconoce ni valora al niño, ni le permite que sea lo que es, un niño.

Por todo eso, expresamos nuestra indignación y con indignación habrá que continuar con la lucha en favor de los niños y de todo su potencial y en contra de una ley indigna.

Página abierta	¡Y por qué no un taller de teatro!	M.ª Dolores Orenes, Lola Pozo	2
Educar de 0 a 6 años	Una escuela de 0 a 6 años. Entrevista a Mercedes Blasi Educación infantil en Houston	Mònica García Alicia Oria	4 8
Escuela 0-3	La educación de la mirada	Montse Nicolás	13
Buenas ideas	Un paseo por las canciones de cuna. Una nana de Extremadura		18
Escuela 3-6	Familia-escuela: la interacción un camino a recorrer Las matemáticas y la vida cotidiana	Esteban J. Agirre, Sandra E. Mosquera Natalia Única	19 24
Ayer en educación infantil	Formación. El Plan Especial de Magisterio	Montserrat Casas	27
Infancia y sociedad	La diversidad de culturas en la escuela Unas primeras opciones sobre la propuesta de la «Ley de Calidad»	Francesc Carbonell Eulàlia Bota, Julio Rogero, Javier Barquín	31 35
Infancia y salud	El sueño (...ino nos deja dormir!)	Pau Carranza	38
Érase una vez	Un cuento de los niños y niñas de 5 años	Grupo de 5 años de la Escuela Infantil Municipal Duende	42
Informaciones			44
Libros al alcance de los niños			46
Ojeada a revistas			47
Biblioteca	sumario		47

Y por qué no un taller de teatro

Los objetivos que nos planteamos con el taller de teatro están en la línea de:

- Ampliar vocabulario.
- Aprender a respetar el propio turno (esperar a que termine el compañero).
- Respetar a los compañeros (que finalicen su papel).
- Compartir a sus padres con los niños y las niñas de su grupo.
- Sentirse felices y satisfechos de sus logros.
- Valorar sus capacidades y limitaciones de acción y de expresión.
- Actuar cada vez de forma más autónoma, adquiriendo progresivamente seguridad afectiva y emocional, desarrollando capacidades de iniciativa y confianza en uno mismo.

En la Escuela Infantil «La Ermita», del Patronato Municipal de Escuelas Infantiles de La Alberca, Murcia, son ya quince años de llevar adelante un taller de teatro. Se trata de una experiencia estable y continuada, una experiencia activa y participativa de trabajo en equipo y relación con las familias.

- Establecer relaciones sociales en un ámbito cada vez más amplio.
- Establecer vínculos fluidos de relación con los adultos y con los iguales, respondiendo a los sentimientos de afecto, respetando la diversidad y desarrollando actitudes de ayuda y colaboración.
- Descubrir diferentes formas de comunicación y representación, utilizando las técnicas y recursos más básicos y disfrutando con ellas.

M^a Dolores Orenes, Lola Pozo

- Interrelacionar costumbres, vivencias y experiencias entre la familia y la escuela.
- Promover la participación de las familias.
- Crear un ambiente cálido y acogedor, también para los adultos que intervienen en el proceso educativo de los niños.
- Pero, más que nada, ¡Pasarlo bien todos!

El taller de teatro se lleva adelante durante todo el curso.

Tras el periodo de adaptación, celebramos la Fiesta de Navidad y nos incorporamos después de las primeras vacaciones.

Se procede a la selección del cuento en el rincón de la biblioteca. O bien se opta por escribir un guión inédito acorde con las características del grupo.

Hecha la elección, hay algo a lo que se le va a conceder un marcado interés general: «Que todos los niños y niñas participen».

Siguiendo con el proceso, el carnaval colabora, nos contagia y contamina de unas radiaciones mágicas dejando un poco de lado la timidez, dando paso a una madurez general que el tiempo nos deja satisfactoriamente con unas maravillosas aportaciones que los sucesos, ratos y ocasiones van puliendo.

Y ahora sólo queda aprender el guión de cada personaje, posiblemente lo más sencillo, y otra cosa: dramatizar el texto.

Las manos, la boca, el cuerpo..., es decir, *la escenificación corporal*.

Casi todos los días dedicaremos entre veinte o veinticinco minutos a esta actividad, la realizaremos



como una tarea más, pero sin duda estará dotada de una maña, dominio, arte y –¿por qué no?– hechizo, en cuanto que se realizará con sorpresa para casi todos (pues cada día se tarta de situaciones diferentes).

Verdad es que desde el primer momento la maestra necesitará el apoyo de sus compañeras, pero pasado un par de meses, hacia principios de la primavera murciana los niños y las niñas se van a convertir en directores, actores, y organizadores. Todo lo harán ellos, evidentemente con tu colaboración.

Las implicaciones de las familias son muy importantes en el desarrollo de este taller, pues no sólo nos van a dar apoyo en esta experiencia, sino que nos dedican una parte de su tiempo disponible.

Es cierto que, desde el principio, esta es una labor costosa, dado que (los padres y las madres) en su gran mayoría trabajan.

Pero, una vez que se consigue, su cooperación es realmente excepcional, nos apoyan en esta tarea, ofrecen su tiempo libre para organizar decorados, pintarlos, montarlos, coser los disfraces, confeccionar los patrones, elegir unos, desechar otros...

Y no sólo motivarán a sus hijos ayudándolos a superar la timidez de los primeros momentos, sino que ayudarán a la educadora a grabar los vídeos durante los ensayos, a hacer las fotos...

Y, en definitiva, darán sus opiniones con respecto al taller, con aportaciones que siempre serán positivas a la hora de hacer una puesta en común.

Y si te encuentras con algunos que dedican su trabajo al teatro, pues mucho mejor. No suele pasar, pero hubo un año que tuvimos la gran suerte de tener una madre actriz.

Supimos aprovechar esta ocasión que sin duda nos sirvió para llenarnos de extraordinarios conocimientos. Asistía a todos los ensayos, caracterizándolos con una cierta magia que nosotros en gran medida absorbimos para tiempos futuros.

Sin las familias, el taller de teatro quedaría «cojo», puesto que se implican en esta actividad de una forma que nos satisface a todos: los pequeños, los educadores y las familias.

La música y la narración (si la hubiera) también corresponderían al equipo del centro.

Y este cúmulo de aprendizajes e interacciones que se ha venido desarrollando a lo largo de todo el año casi prácticamente tocará a su fin en junio, en la fiesta de despedida, cuando daremos por finalizado este juego, que no deja de ser otra cosa desde su origen, una diversión, un entretenimiento, un aprendizaje más entre tantos otros.

Es pues una actividad práctica que os recomendamos para quienes deseen aventurarse a salir fuera del uso, de la costumbre, de la práctica habitual, es una opción entre todo el amplio abanico de posibilidades que nuestro trabajo nos ofrece.

Nuestra valoración del taller es positiva, como experiencia enriquecedora, rica y abiertamente estimulante. Entre otras cosas, aumenta la comunicación con las familias y la cohesión del equipo. ■

Entrevista a Mercedes Blasi

Una escuela de 0 a 6 años

Infancia: *¿Cómo se explica que en Granada se haya desarrollado un 0-6 integrado, no dividido en dos grupos (0-3 y 3-6)?*

Mercedes Blasi: La opción del 0-6 surge desde la constitución del Patronato Municipal de Escuelas Infantiles de Granada, que tiene su origen, a su vez, en cooperativas. A raíz de unas jornadas estatales que se organizaron con distintos colectivos de todo el Estado español, y que se celebraron en Granada en el año 1977, el primer ayuntamiento democrático de Granada entendió y asumió que era muy importante que las instituciones públicas se dedicaran a atender las necesidades de la primera infancia.

Y así fue cómo se montaron las primeras escuelas infantiles municipales, con dos criterios básicos: primero, ofrecer un servicio público de calidad y, segundo, que éste se encargara de atender todo el tramo de edad previo a la escolarización obligatoria, es decir el 0-6. Por tanto, que fuera 0-6 fue una opción desde el principio, una opción que después se ha mantenido. Y lo que se ha mantenido a lo largo del tiempo es la necesidad de

La tan deseada escolarización de las niñas y los niños de 0 a 6 años en un mismo centro es la cuestión central del diálogo que mantuvimos con Mercedes Blasi, a partir de la reflexión sobre la experiencia desarrollada en el Patronato Municipal de Escuelas Infantiles de Granada, una experiencia de más de veinte años a lo largo de los cuales se ha producido un proceso de crecimiento pedagógico y de complicidad social, que permite comprender la coherencia de la etapa.

Mònica García

seguir albergando, en una sola institución, la etapa completa. Desde el municipio se ha permitido, y se ha preservado que así fuera. No siempre ha sido fácil, y en un momento concreto, por ejemplo, el mantenimiento del 4-6 fue muy cuestionado, pero finalmente también la Consejería de Educación otorgó apoyo financiero a los grupos de 4-6.

Entonces, lo que ocurre ahora mismo es que las escuelas son municipales, dependen de una institución, el Patronato, pero la financiación se comparte entre el Ayuntamiento, la Consejería de Educación y las familias.

I.: *Considerando la experiencia de Granada, ¿cuál es el sentido de un 0-6 completo? ¿Qué posibilidades y ventajas ofrece?*

M. B.: El 0-6 ofrece posibilidades desde distintos puntos de vista: por un lado, para los niños y las niñas poder estar en una escuela desde los tres o cuatro meses, cuando se acaba la baja maternal, hasta la entrada en la escolarización obligatoria les permite seguir una secuencia, en todo lo que es su infancia, en un marco que está dentro de sus posibilidades. Y esto es así porque son instituciones pequeñas, que pueden ir conociendo poco a poco. Son instituciones que están, de alguna forma, pensadas de acuerdo con las dimensiones de los niños y las niñas, tanto en sus dimensiones físicas como en la distribución de espacios y en el tipo de agrupaciones que desarrollan. Y permiten a los niños y niñas ir creciendo en autonomía lentamente, sin prisas, a su ritmo. Les permite ir separándose progresivamente del adulto y ir descubriendo el mundo,



las posibilidades que ofrece, y las relaciones que se establecen con los otros de una forma paulatina, sin cambios bruscos, sino como una conquista satisfactoria para ellos, no enfrentándoles a más retos de los que pueden resolver. La etapa 0-6 les permite afrontar situaciones que implican un reto, pero un reto que es posible salvar, cosa que va generando más confianza para ir ampliando su horizonte.

En el aspecto emocional, estas instituciones también posibilitan que los niños y niñas experimenten un tránsito saludable para ellos: de una parte, salen del entorno familiar para introducirse en un contexto más amplio, pero dentro de unas dimensiones que son adecuadas; esto les permite ir conquistando a otros adultos, mantener relaciones con otros iguales, conocer otros espacios en tanto que el reto se va ampliando paulatinamente. Es como una secuencia, y cuando llegan a los grupos de los mayores entrar en otro contexto es seguir ampliando sus horizontes,

pero no como un reto muy superior a sus posibilidades, sino como una prolongación natural, porque han tenido la capacidad y la posibilidad de moverse, de entrar, de salir, de ejecutar, de responsabilizarse en un marco que respeta dicho tránsito. Esto es muy satisfactorio para los pequeños.

También permite a las niñas y los niños establecer relaciones con otras niñas y niños de muy diversas edades. Hoy en día, las familias cada vez tienen menos hijos y por ello es más difícil relacionarse con otros niños y niñas de diferentes edades. Por tanto, si sólo mantenemos grupos homogéneos de edad es complicado para nuestros hijos conseguir relacionarse con otros. Si en cambio les ofrecemos un abanico más amplio, este tránsito les permite establecer relaciones con niños y niñas más mayores y más pequeños, siempre en un marco de dimensiones que se lo facilita sin, de nuevo, sobrepasar sus posibilidades.

I.: *¿Alguna ventaja para las familias?*

M. B.: Para las familias el ciclo 0-6 también es importante y ofrece otras posibilidades. En un momento difícil como el actual, en muchas ocasiones las familias se muestran inseguras con la crianza de sus hijos, y la escuela puede ser el lugar dónde adquieran confianza. Pero para que puedan ganar esta confianza debemos darles posibilidades para descubrir y para descubrirse a sí mismos. Es necesario que la escuela sea un espacio en el que puedan sentirse bien, en el que puedan descubrir el

crecimiento de sus hijos, en el que puedan ver a otros niños y niñas de otras edades en otras situaciones, y dónde puedan captar qué es el crecimiento, tener esta visión más amplia, no sólo de sus hijos, sino también de otros. Que los padres puedan, en estas instituciones, superar esta forma de relación tan estrecha con su hijo o hija para poder compartir con otros niños y niñas y con otras familias lo que significa tener un hijo y educarlo, criarlo en un espacio donde no se cuestiona su capacidad, sino que se reconoce y se le da apoyo. Todos estos factores contribuyen, también, a que el tránsito de ir separándose de los hijos sea más fácil, que no genere tanta tensión.

I.: *¿Piensas que para los profesionales este sistema también representa ventajas?*

M. B.: Para las personas que trabajamos en infantil es un privilegio poder hacerlo en un centro y según un concepto 0-6. Porque te permite desarrollar proyectos a largo plazo, y porque plantearse el trabajo en la etapa 0-6 desde una óptica de equipo, en la que exista un proyecto común, te permite ver y entender que no haces intervenciones puntuales, sino que es un plan de trabajo del propio equipo de educadores a largo plazo. Como tal plan, no existe ansiedad por los aspectos puntuales, sino que la perspectiva es compartir, entre el equipo, el crecimiento, y acompañar. En estas circunstancias es muy satisfactorio ver crecer a un niño.

Yo creo que asistir a los primeros años de vida, cuando todo es tan espectacular, es una de las cosas más emocionantes que te pueden pasar, y en este sentido es un privilegio poder gozar observando este crecimiento y acompañar a las niñas y a los niños en estas edades.

I.: *Así, en tu opinión, de una forma u otra todos los implicados se benefician del 0-6.*

M. B.: Mi opinión es que el ciclo 0-6, sin que exista ninguna división de la etapa, es algo que disfrutamos todos: familias, niños y niñas y profesionales. Nos ayuda a crecer a todos.

Por otro lado, la opción del 0-6 se entiende y se justifica porque en la vida diaria de la escuela pasan tantas cosas que, cuando las observas, entiendes que el crecimiento no se desarrolla en procesos cerrados o bloques estanco. Aprender y crecer guarda más relación con procesos abiertos, en los cuales interviene mucha gente, y lo hace desde lugares y ámbitos diferentes. En realidad, entonces, que un pequeño pueda relacionarse con niñas y niños de otras edades y con diferentes adultos nos beneficia a todos, a los niños y niñas y a los adultos. Y es que por más

que la importancia de las relaciones entre edades esté escrita y documentada, y por más que Vigotski describa, por ejemplo, la zona de desarrollo, sólo cuando lo observas día a día eres consciente de cómo sucede. Porque compartir un mismo espacio nos da una perspectiva diferente a todos. Por ejemplo, para un niño de 4 años ir a la zona de bebés y poder ayudar a arreglar cualquier cosa es muy positivo. Pongamos por caso que a los bebés se les rompa un cuento y lo llevemos al grupo de los mayores, y lo arreglen. Este proceso sirve a los mayores para recordarse a sí mismos y ser conscientes de su propio crecimiento.

I.: *¿Cuáles son los aspectos más negativos, si existen, de mantener el 0-6 sin división en 0-3 y 3-6?*

M. B.: La verdad es que sólo se me ocurren beneficios. Pero mucha gente ha criticado, por ejemplo, que la ruptura con la escuela obligatoria después del 3-6 es más fuerte. Dicen que a los niños y niñas les costará más adaptarse a los esquemas de la escuela obligatoria. Personalmente, yo opino que, en la medida en que el pequeño dispone de más tiempo - durante el cual se ha pensado en sus posibilidades-, en que ha vivido tantas situaciones diversas, en que ha podido sentirse bien en su propia piel, y sentirse seguro en el mundo que le rodea y en las relaciones que tiene, se enfrenta mejor a situaciones nuevas.

Estar en una escuela 0-6 no es estar en un mundo de algodón, en una burbuja de aire. Un centro 0-6 no tiene nada que ver con esta imagen, sino que se trata de un entorno que permite al niño experimentar, y resolver situaciones adaptadas a él, lo que le hace sentirse más seguro de sí mismo. Y enfrentarse a nuevos retos es más fácil cuando estás seguro de ti mismo y de tus propias posibilidades. Cuando no te da miedo relacionarte con el otro no tienes miedo a enfrentarte a un problema o a un reto. Y si esto lo vives así desde la propia escuela infantil, el desafío en la obligatoria será menor, te enfrentarás a él en mejor situación. No es una ruptura, es un reto más, frente al cual el niño o la niña se sentirá capaz.

I.: *¿Qué se puede hacer para que el concepto y la práctica del 0-6 se entienda y se extienda por el resto de Comunidades Autónomas?*

M. B.: La aprobación de la LOGSE representó una gran esperanza, porque por primera vez aparecía la etapa 0-6 como una etapa completa, bajo un planteamiento común. La LOGSE no contemplaba planteamientos

diferentes, sino que todo se concebía como educación, ganándose así una lucha que había durado muchos años. En aquel momento, por fin, el 0-6 aparecía como una etapa completa, con unos mismos criterios, concebida sobre una misma base. Lo único que dice esta ley es que este planteamiento unitario puede desarrollarse en diferentes espacios. Podía llevarse a cabo, como etapa unitaria en su concepción, en 0-3, en 3-6 o en 0-6. Es decir, podía hacerse en distintos tipos de instituciones, pero, en cualquiera de los casos, sí que se aplicaba bajo un planteamiento común de etapa.

A pesar de la LOGSE, la realidad ha ido por otros derroteros y al final, fundamentalmente, se ha dividido la etapa y aparecen el 0-3 y el 3-6. En unas pocas instituciones se mantiene el tramo de edad 0-6, pero mayoritariamente la etapa se ha dividido en dos. Pero hay algo que no debemos olvidar: existe un único planteamiento para la etapa completa, que es común.

El problema, por tanto, es mantener esta unidad en la concepción del 0-6 aún a pesar de la división en dos grupos. En este contexto, yo creo que es más fácil que el proyecto sea común en las instituciones donde conservan la etapa completa. Pero si seguimos manteniendo instituciones 0-3 y 3-6, tendremos que discutir si somos capaces de unir el planteamiento, aunque sean instituciones diferentes. Porque, desde mi punto de vista, el problema que tenemos ahora no es sólo que sean espacios diferentes, sino que son planteamientos o intervenciones desde ópticas distintas. Y en este caso, es esencial unificar el planteamiento básico. Y ese no es un problema de lugar, ni un problema de espacio; más bien es un problema de concepto.

I.: *¿Y quién debe resolver este problema?*

M. B.: El marco legal es excelente. Si respetásemos el marco legal, estaríamos en mejor situación. Pero yo opino que las personas que trabajamos en educación infantil también debemos hacer un esfuerzo para avanzar en el respeto hacia la propia infancia. Tenemos también una responsabilidad para unir el debate.

Y existe, además, otro tema que influye mucho en la situación. Y es que, en la medida en que las propias administraciones dividen, en tanto que existen dependencias administrativas diferentes -no todos los centros de 0-6 dependen de educación-, todo ello dificulta y diversifica esta concepción unitaria, porque las dependencias definen cultura. Las administraciones,

por tanto, también tienen algo que decir al respecto de esta cuestión. En Granada siempre nos hemos peleado para que el 0-6 dependa de la administración educativa.

Aún en otra cuestión la administración es la principal responsable de conseguir que este concepto se extienda, y es en el ámbito de la formación de profesionales.

De una parte, en la formación inicial: es necesario que desde las propias facultades de educación se piense en la etapa completa, se hable del 0-6. En la actualidad en muchas facultades se habla sólo del 3-6; el 0-3 no aparece por ninguna parte.

En segundo lugar, hay que difundir el concepto en los foros de formación permanente del profesorado, para que se sigan líneas distintas de formación. No se desarrollan propuestas de formación de etapa; se hacen propuestas de formación de ciclo, o bien segmentadas por dependencias administrativas, por lo que ampliamos todavía más la diversificación.

Y esto, en última instancia, aún dificulta más el avanzar en un proyecto compartido. Porque si aparte de estar en espacios diferentes, pertenecemos a instituciones distintas y los procesos de formación y de debate están en lugares diversos, es muy difícil encontrarse.

Y las administraciones sí pueden promover puntos de encuentro, proporcionar espacios para el debate. Y ahora mismo estos espacios casi no existen, porque en muchas Comunidades Autónomas los profesionales del 0-3 no pueden acceder a los procesos de formación de los centros de profesores. De esta forma, los educadores que trabajan en la etapa casi nunca pueden discutir ni debatir cualquier tema.

Y, aunque exista un marco legal común, si no es posible pensar, reflexionar, discutir y debatir nuestra realidad no se puede avanzar, y obligamos a los niños y niñas y a las familias a ajustarse a diferentes modelos. Hacemos que sean ellos los que hacen un esfuerzo para ajustarse al centro, cuando debería ser al revés, y deberían ser los centros los que acogiesen a las familias y a los niños y niñas para compartir el crecimiento.

Por lo tanto, quien tiene la responsabilidad de que la etapa sea coherente es la gente que debe organizarla. No puede ser sólo responsabilidad de los profesionales. ■

Educación infantil en Houston

Mi experiencia como educadora infantil en un *Kinder* (5 años) de una escuela pública perteneciente a uno de los distritos escolares de Houston, Tejas, EEUU, comenzó en julio de 1999. Llegué aquí dentro de un programa del Ministerio de Educación y Cultura de Profesores y Profesoras Visitantes en los Estados Unidos. El programa funciona en estados donde existe educación bilingüe o enseñanza del castellano como segunda lengua.

Escribir sobre Educación Infantil en Houston es algo complejo, teniendo en cuenta la diversidad de escuelas y, en último término, la diversidad de culturas y realidades socioeconómicas que conviven en esta ciudad. Mi punto de partida es desde mi experiencia corta (de tres cursos escolares) pero intensa, de un sistema educativo que no deja de sorprenderme y cuestionarme, día a día, en el cual he aprendido y aprendido mucho, y vivido otro tanto. Quisiera que éste fuera un espacio

La educación infantil metaforizada como un inmenso y frondoso árbol, con unas raíces que se hundan en la memoria colectiva y en la historia de muchos pueblos, un tronco grueso, sustento de muchas ramas, complejamente entrelazadas y relacionadas, provocando unas el nacimiento de las otras y el origen de múltiples cuestionamientos entre los y las que las observamos y vivimos. Esta es mi personal visión de la educación de niñas y niños de 4 y 5 años en uno de los distritos de escuelas públicas de Houston, Tejas.

Alicia Oria

abierto de información y, al mismo tiempo, de cuestionamiento sobre planteamientos educativos y experiencias cotidianas.

Las raíces: lenguas, culturas, países

- ¿Y qué comieron en la cena de Acción de Gracias el otro día? –pregunté a las niñas y niños de mi salón.
- Mi mami cocinó elote, guajalote... –comenzó Catherine a explicarnos.
- Guajalote es un «turkey» –le interrumpió Juan Luis.
- Mi abuelita vino de Monterrey para estar con nosotros –añadió Luis Ángel.

El Distrito Escolar Independiente de Houston (HISD, en sus siglas en inglés) está constituido por la red de escuelas públicas más grande de Tejas y la séptima más grande de todo el país. Este no es el único distrito escolar público en la ciudad, sino que hay varios más, además de bastantes escuelas de educación infantil adscritas a iglesias de diferentes denominaciones religiosas y escuelas privadas que siguen metodologías diversas, siendo una de las preferidas la de Montessori. Abarcar todas ellas sería demasiado largo y complejo, así que me limitaré a lo que conozco de la práctica educativa en HISD.



Nuestro rincón del calendario:

—¿Qué día, mes, año es hoy?

—¿Cómo está el tiempo?

Somos los metereólogos de la escuela...

De los más de 208.000 estudiantes del distrito, aproximadamente el 55% es de origen hispano, el 32.1% es afroamericano, un 10% blanco, un 3% asiático y un 0.1%, de origen indio-americano o de Alaska. Sin duda, los descendientes de los «hijos del maíz», los niños y niñas latinos, chicanos, hijos e hijas de inmigrantes, constituyen una amplia mayoría en las escuelas del HISD, y conforman un 16.5% (aproximadamente, unos 34.500 niños y niñas) de alumnado que recibe educación bilingüe.

Aparte del inglés, se estima que existe un promedio de otras 66 lenguas en las familias del distrito.

¿Cómo conciliar diferentes culturas en un mismo espacio y cómo enriquecernos de todas ellas? ¿Cómo ayudar a Catherine, de El Salvador, a Juan Luis, de Houston, pero de padre mexicano y madre costarricense, y a Michael, de Guatemala, a aprender y valorar más las ricas y variadas culturas de las que provienen? La educación infantil en Houston es, forzosamente, intercultural, teniendo en cuenta que muchos de los niños y niñas que están inscritos en los cursos de *Pre-Kinder* (4 años) y *Kindergarten* (5 años) son hispanos y de otros países (árabes, nigerianos, vietnamitas, coreanos, somalíes, etc.), participando éstos últimos, si los padres lo requieren o desean, en programas de E.S.L. —Inglés como Segunda Lengua.

Los retos que se plantean son de diferentes características:

- Romper prejuicios sobre las otras culturas (Elsa sigue teniendo miedo de las «morenitas» porque teme que le vayan a pegar cuando va al baño...).
- Participar de/en la comunicación de historias y leyendas de las diferentes tradiciones culturales a las que pertenecen; a este respecto, en los salones de clase, se trabaja y se aprende sobre las diversas manifestaciones culturales de los hispanos —el Cinco de Mayo, el Mes de la Herencia Hispana, el Día de los Muertos, las Posadas de Navidad, etc.—, de los afroamericanos —Kwanzaa, el Mes de Herencia Afroamericana, el Día de Martin Luther King—, la Hannukah judía, etc.
- Enriquecernos con los diferentes bagajes de vocabulario, experiencias y realidades que todos nosotros, niñas, niños, profesorado, traemos como parte de nuestras historias personales; orgullecernos de tener raíces, y hacer orgullosos de ellas a aquellos pequeños que se avergüenzan de hablar en otra lengua que no es el inglés.
- Lograr que el bilingüismo sea real, de adición y de enriquecimiento de otra lengua, y no de substracción, en que se le obliga al alumno a abandonar su lengua nativa por otra de más prestigio social, en este caso, el inglés.

El tronco: entramado de la estructura educativa de la educación infantil en Houston

El Distrito Escolar de Houston no oferta ningún ciclo de 0-3 años; aquellos padres y madres que pueden costear un *Day-Care* (sinónimo de guardería más que de escuela infantil) llevan a sus pequeños, en horarios flexibles y que dependen en gran parte de si los padres trabajan fuera de la casa o no. Existe un programa llamado HIPPY (*Home Instruction Program for Preschool Youngsters*), en el que se trabaja directamente con las madres y padres de pequeños de 3, 4 y 5 años, en la propia casa, y durante 30 semanas, implicando a los padres en un proceso activo de trabajo con los niños y niñas; unas 150 familias se benefician actualmente de este programa.

Diseñamos y construimos nuestros propios edificios; probamos a añadir y a quitar bloques, sumamos y restamos...



PRE-KINDER

Para que un niño o niña sea admitido en *Pre-K* necesita haber cumplido 4 años antes del uno de septiembre de ese año escolar y cumplir uno de dos requisitos: ser de bajos recursos económicos, según lo establecido en las normativas federales, y calificar para ser admitidos en un programa de educación bilingüe, tras una encuesta sobre el idioma nativo que se hace a los padres. Actualmente, hay en torno a 13.000 alumnos en este curso.

Los fondos para abrir aulas de *Pre-K* son estatales (del estado de Tejas), no federales, y provienen de un tipo de fondos que se dan de acuerdo a la asistencia diaria de los niños; existen algunas colaboraciones con otras agencias educativas (con fondos federales), lo cual permite más acceso de pequeños a este curso. Otro de los programas federales es el de comida gratuita en la escuela, basado en el menor o mayor número de estudiantes pertenecientes a familias de bajos recursos económicos; aproximadamente, 2/3 partes de la población estudiantil del HISD desayunan y comen gratis en las escuelas.

La mayoría de las clases de *Pre-Kinder* son de tres horas diarias, bien por la mañana, o de 12 del mediodía a 3 de la tarde, aunque hay ya 194 aulas de día completo, esto significa que la mayoría de maestros de este curso de educación infantil tienen dos grupos de unos 22 niños y niñas al día. No existe un currículo definido, sino que se utilizan directrices de acción preparadas por la Asociación Nacional de Educación Infantil. El mayor énfasis se pone en el aprendizaje de los fundamentos de la lectoescritura y en el desarrollo del lenguaje oral, a través de todo tipo de materiales y recursos manipulativos.

Las aulas pueden ser monolingües –solo inglés–, o bien ofertar diversos modelos de educación bilingüe: de transición, en que conforme la niña o niño hispano va aprendiendo más inglés, se va disminuyendo la interacción en su lengua materna; bilingüe de desarrollo y mantenimiento de dos idiomas, con un 50% en inglés y un 50% en castellano, cuando llegan a cuarto o quinto de primaria; o un programa bilingüe de inmersión y mantenimiento, en que se mezcla a niños cuya lengua materna no es el inglés con otros cuya lengua materna sí lo es, con el objetivo de alcanzar el mismo nivel de destrezas en ambos idiomas.

Por último, estarían los programas de ESL o Inglés como Segunda Lengua, en que todo lo relativo al aprendizaje de la lectura se hace en inglés, pero con metodología específica para no-nativos.

KINDERGARTEN

Unos 17.000 niños y niñas houstonianos acuden a aulas de Kinder del HISD, desde las 7:45 o 8:00 de la mañana hasta las 3 de la tarde, en horario ininterrumpido, tan sólo durante los 30 minutos de almuerzo. Al no existir un currículo nacional, el Distrito desarrolló una iniciativa, llamada Proyecto Clear, que viene a definir las destrezas básicas y conocimientos mínimos que se desea que los alumnos *adquieran* a lo largo del curso escolar. Desde mi opinión, y dejando bien claro esto, como opinión personal y como foránea yo misma en este sistema, se prima la cantidad a la calidad de la acción educativa, y creo que muchas educadoras (apenas hay educadores masculinos en *Pre-K* y en *Kinder*) sentimos que nos falta tiempo para observar y responder a las necesidades de las personitas con las que trabajamos. Estamos demasiado ocupadas intentando comunicar todo lo que se nos exige transmitir, un currículo demasiado extenso de lectoescritura, matemáticas, estudios sociales, ciencias, inglés, y actividades de centros –rincones. Comentan mis compañeras que esto no era así hace unos años, en que se trabajaba por unidades temáticas, y en que se daba más importancia al desarrollo de la creatividad de las niñas y niños. Pero la educación en los Estados Unidos es una de las *patatas calientes*, demasiadas expectativas sobre ella, olvidándose cada vez más el importante rol activo de otros mecanismos sociales y comunitarios, con unos padres cada vez más ausentes en la educación de sus hijos e hijas. Así que ya pasó el tiempo en que los niños de *Kinder* se aproximaban a la lectura a su ritmo, no, señores, ahora tienen que aprender a leer y escribir antes de pasar a primero de primaria. Es éste uno de los mayores escollos en que me encuentro en mi interacción diaria con *mis peques*: facilitarles y aproximarles a ese bello y arduo proceso de aprendizaje, cuando muchos de ellos nunca asistieron a la escuela antes (porque no había cupo en *Pre-Kinder* o porque simplemente van llegando de México o de Honduras cuando el *coyote* les pasa en la frontera) o bien nunca tuvieron interacción previa con libros o con otros agentes educativos.

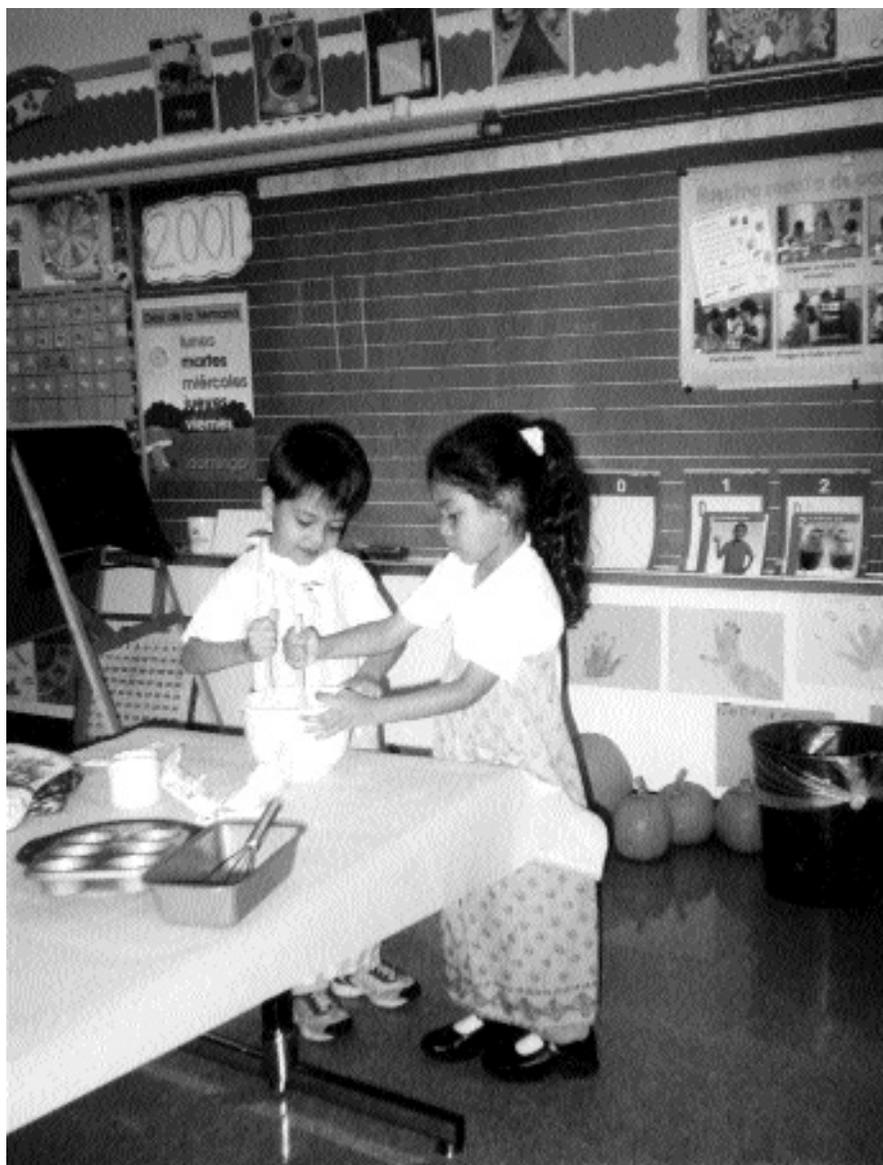


¿Qué les gusta beber a las plantitas?...

Poco a poco, los niños van encontrando disfrute en la cocinita del salón.



*Otoño: tiempo de cosecha, cocinamos pan de maíz;
Ricardo y Catherine son los encargados de remover la masa.*



Las ramas: cuestionamientos, retos y reflexiones

- El profesorado de Educación Infantil en el HISD es entusiasta y se recicla continuamente en didáctica, metodologías y usos de nuevas metodologías en el proceso de enseñanza/aprendizaje, si bien siempre anda demasiado ocupado en programar sobre lo que se le exige enseñar y no tanto en facilitar nuevas formas de acción cognitiva.
- Sin la comunidad, sin las mamás y los papás, sin el barrio, la escuela se convierte en la única transmisora de valores educativos; es preciso luchar por una presencia más activa de los padres, madres y otros agentes comunitarios en la educación de los más jóvenes.
- ¿Hasta qué punto la escuela pública en este país no es sino un mecanismo de uniformidad, de introducción en un sistema social altamente competitivo y conductista, en que las buenas conductas y los buenos progresos se premian con incentivos? ¿Dónde queda la estimulación de mentes inquisitivas, curiosas...? Ciertamente no en todos esos exámenes estatales, que se empiezan a administrar a los niños y niñas a la temprana edad de 5 años, y que, en última instancia, terminan por funcionar como indicadores de un mejor o peor rendimiento académico de las escuelas.

El tema, como decía al principio, es complejo, arduo, pero interesante, por todo lo diferente que tiene con los diversos modelos educativos existentes en el estado español. Pero, sin lugar a dudas, y después de todo, merece la pena trabajar con todas esas niñas y niños, y luchar juntos para que la educación sea un mecanismo de cambio en sus vidas y en la de sus familias. ■

Bibliografía y recursos

RODRIGUEZ, Gloria G.(1999): *Raising nuestros niños*, New York, Fireside.
Página web del HISD: www.hisd.org

La educación de la mirada

Las personas que acompañamos a los pequeños en la aventura que es para ellos aprender, sabemos cómo les es de importante explorar y descubrir el mundo por medio de los sentidos y cómo, a través de las experiencias sensoria-

les que reciben, conocen e interactúan con el entorno. Los sentidos les dan la información sobre ellos mismos, sobre lo que ven, sobre lo que oyen y sienten, sobre lo que tocan..., como también sobre las otras personas, los hechos y los fenómenos de la realidad.

A partir de estos descubrimientos, los pequeños irán aprendiendo y adquiriendo conocimientos, a dar respuestas mediante el movimiento del cuerpo, el lenguaje, las emociones y el pensamiento.

Este artículo, no obstante, tratará sólo de uno de estos sentidos, el de la vista o, mejor dicho, lo primordial que es la visión en el desarrollo global de los pequeños.

Los pequeños llegan a la escuela infantil a partir de los cuatro meses de edad, pero sabemos que, desde que nacen, su mirada responde activamente

Mirar para ver. La educación del sentido de la vista es la cuestión que la autora aborda en este artículo. Un mirar, que partiendo de la acción espontánea de cada niño, de cada niña, se convierte en un estímulo para cada pequeño, y para el adulto o adultos que le acompañan, y para el resto de pequeños con los cuales podrá compartir la curiosidad que cada descubrimiento le plantea. Una mirada que muy pronto se orienta hacia poder discriminar, hacia poder jugar, hacia el arte, una mirada que aprecia la diversidad, el matiz y la estética.

Montserrat Nicolás

a todo cuanto se mueve ante sus ojos.

Los objetos y personas que conocen suscitan respuestas en los pequeños. Poco a poco van reconociendo y diferenciando lo que les es familiar y lo que no, y, ya a los pocos meses de vida, descu-

bren sobre todo que, por medio de la mirada, pueden reclamar y mantener nuestra atención.

La acción visual y el hecho de mirar vienen determinados por una serie de funciones ópticas, que hacen posible que, cuando el pequeño explora y utiliza estrategias para satisfacer su curiosidad, en el placer de hacer, vea y mire cómo son las cosas: la colocación de los objetos en el espacio, el movimiento y la disposición de los objetos... porque, cuando los pequeños miran, reciben la información visual que les hace descubrir la existencia del entorno donde viven y crecen.

Todos los sentidos se despliegan juntos cuando los pequeños interactúan con el entorno.

A través de su acción con el objeto van descubriendo la forma, la textura, el color, el volumen, el peso, la consistencia, el olor, el sonido, el gus-

to... de las cosas que están y se mueven a su alrededor. A la vez, se va poniendo de manifiesto uno de los mayores dones que tienen los pequeños: la curiosidad.

La curiosidad, junto con las habilidades perceptivas que progresivamente van adquiriendo, favorece considerablemente sus experiencias para conocer, identificar, diferenciar, reconocer, discriminar, interpretar, comprender la realidad de su entorno afectivo y social.

Podemos decir, por lo tanto, que los sentidos y las percepciones son los que hacen posible que el pequeño conecte con el objeto, pero, en la acción de hacer, es su curiosidad, su mirada activa y el acto de contemplación que se desprende —en el hacer y estar con el objeto— lo que hace posible que sus acciones devengan experiencias de conocimiento.

Kieran Egan, en su libro *Fantasia e imaginación*, dice: «Lo que es importante desde el punto de vista educativo es llegar a contemplar la maravilla que se esconde detrás de lo que nos parece evidente».

Aprender a contemplar ha de convertirse en un hábito, pero habrá que educar este aprendizaje desde muy pronto. Los adultos también podemos recuperar este hábito, pero hemos de comenzar por distinguir la contemplación de la acción de ver y del acto de mirar.

¿Mirar, ver o contemplar?

A mi entender, mirar es un hecho espontáneo, natural, necesario y obvio en la vida de los seres humanos. *Mirar* vendría a ser el acto visual que acostumbramos a hacer cuando aplicamos la vista durante unos segundos sobre un objeto. *Ver* sería fijar la atención sobre este mismo objeto porque tiene alguna característica relevante y necesaria para nosotros, observándolo durante un espacio de tiempo más largo.

Ahora bien, *contemplar* es diferente, porque requiere de algo más que la necesidad y la voluntad.

Contemplar necesita la invitación de una imagen visual y de un entorno estimulante que anime a apreciar y captar el objeto para entrar en diálogo con él, deteniendo la mirada de manera prolongada con una actitud perceptiva más afinada y cualitativa. Es decir, una contemplación activa que conecta con el objeto, con la acción de hacer, pero que, sobre todo, conecta con nosotros mismos.

El tipo de contemplación de la que hablo es la que hace posible el silencio, la quietud, el espacio y el tiempo necesario para la observación, la atención interesada y la acción para obtener una experiencia de conocimiento.

Acción y contemplación parecen dos actitudes opuestas, pero si contemplamos el hacer de los pequeños podemos comprobar que son comportamientos muy a menudo integrados, y no son cosa sin importancia, porque toda actividad que hacen los pequeños comporta siempre una actitud de observación atenta, un diálogo entre su hacer y estar que hace aparecer la constancia, la insistencia por probar y repetir; por adecuar, modificar o corregir sus acciones

para obtener experiencia y los conocimientos mediante aquello que están investigando y descubriendo.

Sabemos que, a los pequeños, les gusta mirar las cosas, una imagen o un objeto, repetidamente, una y otra vez. Es importante, sin embargo, proponerles una oferta variada por lo que se refiere a los estímulos visuales y a los objetos decorativos de que disponemos en el entorno.

Por eso es preciso que los adultos seamos sensibles a la hora de seleccionar las propuestas visuales cuando pensamos en las actividades, cuando escogemos los materiales, los juguetes, las ilustraciones de los cuentos... y, sobre todo, para entender el hecho de mirar como un acto en el que la mirada se despierta y se dirige hacia la contemplación para poder conocer las cosas, pero también para poderlas apreciar, sentir, estimar y explicar.

Es preciso ofrecer a los pequeños elementos estéticos y artísticos; juguetes y elementos de la naturaleza que ayuden a observar y pensar. Objetos e imágenes que generen curiosidad y que provoquen que la mirada se detenga a observar formas, movimientos, colores...; que ayuden a poder verificar, comparar, seleccionar y establecer relaciones; que despierten la imaginación y faciliten inventar nuevas propuestas y les ayuden a conectar con el espacio de su realidad inmediata, pero también de otras realidades igualmente perceptivas.

Repensar los materiales y las propuestas visuales que ponemos al alcance de las niñas y los niños más pequeños ha de tener como finalidad la educación de la mirada y el hábito de la contemplación.

Trabajar la mirada

Enumero, a continuación, algunos aspectos formulados a modo de objetivos que creo importantes cuando nos planteamos trabajar la educación de la mirada en el área del lenguaje plástico y visual con los pequeños del grupo de tres años:

1. Proporcionar materiales y elementos encaminados a la contemplación activa, con los que los pequeños puedan reconocer y distinguir mirando, tocando, resiguiendo con las manos, con los ojos y los dedos, el contorno, el volumen y las formas de los objetos, de los materiales y de los elementos que les proponemos. Reconocer, mediante la vista y el tacto, las cualidades táctiles de las superficies: lisa-rugosa, dura-blanda, caliente-fría... así como el peso, la consistencia y otras cualidades perceptivas como color, forma, tamaño, situación en el espacio...
2. Proporcionar estímulos e imágenes visuales presentes en la realidad o inventados por los maestros, en los que los pequeños, mediante una atención visual dispuesta, puedan reconocer y distinguir cosas pequeñas, diversos tipos de líneas, los colores..., así como experimentar todas aquellas vivencias visuales relacionadas con la luz: oscuridad, claridad, sombras, transparencias, fosforescencias, luminosidades... También, por lo que respecta a las propuestas visuales, mediante las imágenes de los cuentos o las ilustraciones, reconocer y distinguir los personajes centrales y los objetos.
3. Proporcionar juegos y actividades que permitan seguir con los ojos la trayectoria de un objeto en movimiento, la presencia de un objeto en



reposo; buscar con la mirada las formas, los volúmenes y los colores del entorno para conocerlos, para identificar similitudes, diferencias, semejanzas... entre los objetos que vemos.

4. Proporcionar juegos y actividades que faciliten expresar verbalmente los objetos vistos o tocados, para describir sus cualidades externas y perceptivas, tales como el color, la forma, la textura y la situación que ocupan en el espacio, así como también, a través de imágenes o ilustraciones poder describir o imitar corporalmente los gestos, posturas y movimientos de los personajes vistos en una imagen, escena o representación pictórica.
5. Proporcionar imágenes que faciliten distinguir y reconocer los personajes que están cerca y los que están lejos; los que están arriba y los que están abajo; los que están en medio y los que están debajo y encima de...

Querría continuar diciendo que educar el hábito de la contemplación y el acto de la mirada activa ha de tener como finalidad sensibilizar a los pequeños para la práctica de la experiencia artística, la aproximación a la belleza y las artes.

Los pequeños ante el arte

Podemos acercar a los pequeños a las artes desde muy pronto; no es preciso esperar a que tengan una determinada edad, y es importante, tal como ya se ha dicho anteriormente, comenzar esta aproximación favoreciendo el desarrollo de los sentidos. Aunque por lo que respecta al arte plástico y visual tienen una importancia relevante los sentidos de la vista y el tacto, hay que facilitar un buen equilibrio con todos los otros sentidos.

En la escuela infantil, la aproximación a las artes ha de ser sobre todo un espacio y un tiempo en que los pequeños experimenten e investiguen situaciones artísticas, con objetos y materiales; con el movimiento y la expresión del propio cuerpo; con su voz y con la música; con sus ideas y sus pensamientos para expresar emociones y sentimientos.

Un espacio, un tiempo y un lugar donde juegan, conocen, relacionan vivencias y descubrimientos a través de la observación y la contemplación de la realidad y del mundo; a través de su hacer y estar con las otras personas para compartir y comunicar las experiencias.

Un tiempo y un espacio donde se despliega su fantasía e imaginación; donde aprenden actitudes y valores; donde aprenden, conjuntamente con las otras personas, a compartir y a respetar.

Esta aproximación a las artes ha de ser experimentable, sentida y vivida para que los descubrimientos que los pequeños obtienen devengan experiencias que se puedan transformar y cambiar; que se puedan convertir en vivencias representadas en forma de expresión plástica, en forma de lenguaje verbal, en forma de expresión del cuerpo... porque

el contacto y la práctica de las artes, ha de invitar y estimular a los pequeños a sentir, actuar, observar y adquirir conocimientos, algunos de los cuales, muchas veces, no son traducibles en palabras, sino en forma de sentimientos y emociones.

Desde la escuela infantil, aproximar las artes a los pequeños ha de ser también enseñarles a ser usuarios de los espacios culturales: museos, bibliotecas, auditorios musicales... y de las manifestaciones artísticas, participando en las fiestas populares del barrio en que, además de detener la mirada, los pequeños podrán escuchar en vivo músicas y sonidos diversos; músicas que forman parte del propio folklore y la propia tradición, y músicas de otras tradiciones culturales que también forman parte de nuestra realidad.

También es muy importante ir contagiando el gusto por ser espectadores de obras de teatro, de espectáculos de títeres, de montajes de circo, de recitales de poemas, de narraciones de cuentos de viva voz, de espectáculos de danza... donde, además de detener la mirada y observar, en esta clase de experiencias, también se va educando el hábito de escuchar.

El museo

Enseñemos a los pequeños a ser visitantes de los espacios culturales que tenemos en la ciudad pero, sobre todo, enseñémoslos a ser visitantes de museos.

El espacio del museo es un lugar para recibir conocimientos y emociones. Un lugar donde vivir y ejercitar la curiosidad, la imaginación y la fantasía a través de la contemplación de las obras de

arte: pinturas, cerámicas, esculturas, dibujos, instalaciones...; objetos del pasado, obras de un arte que existe desde hace muchos años, desde hace muy poco, desde ahora mismo muy cerca de nosotros...

Enseñar a los pequeños a ser visitantes de museos me parece fundamental cuando hablamos de educar la mirada, porque el museo es un lugar donde se favorece, quizá más que en ningún otro, el acto de la contemplación.

El conocimiento del arte a través de ser visitante de un museo es posible ya desde las primeras edades. El espacio del museo, como arquitectura, ya es de por sí un motivo para detener la mirada, para contemplar sus proporciones, la materia con la que se ha construido y las señales de la civilización y el tiempo que le han precedido.

El museo, por sus proporciones, por la disposición de sus espacios, por las luces y las sombras que la arquitectura proporciona, muy a menudo permite experimentar sensaciones y percepciones espaciales, como la dirección, la orientación, la perspectiva de los objetos en el espacio... y, por lo tanto, desde el punto de vista arquitectónico, ya invita a la mirada de los pequeños.

Pero el museo no ha de ser sólo un continente de obras de arte o un espacio de recorrido por donde los pequeños circulen pasivamente.

Con el apoyo y la compañía de los adultos, las obras de arte han de favorecer que los pequeños visualicen colores, formas, texturas y materiales; figuras planas o tridimensionales; establezcan relaciones, reconozcan cosas, elaboren ideas o intuiciones a través de la imaginación y la fantasía, capten la belleza... Ha de favorecer la contemplación y la observación directa, viva y activa de las obras de arte: deteniendo la mirada, pensando, sintiendo



y escuchando... haciendo interpretaciones y sugerencias y dando opiniones de lo que es posible o imposible, es decir, entre lo que es y lo que puede ser aquello que contemplamos.

Enseñar a los pequeños a ser visitantes de museos ha de tener como principal objetivo aproximarlos y sensibilizarlos por el arte, para enseñarles a familiarizarse con el hábito de la contemplación; experimentar y vivir sentimientos y emociones para ir formando gradualmente el propio criterio y juicio estético ante la apreciación de la belleza.

Para reforzar más esta idea, citaré uno de los fragmentos de mi aportación al libro *Hacer plástica. Un proceso de diálogos y situaciones* (que coeditarán Rosa sensat y Ocataedro en breve): «Conociendo cómo son las cosas es como se puede aprender a apreciarlas y llegar a amarlas. La experiencia artística aporta un sentido de gratuidad y aproximación no-finalista a la realidad; una mirada interesada en conocer y distinguir cualidades, ritmos y sig-

nificados diferentes de los habituales, que servirán para construir un mundo de valores más amplios y generosos». «La experiencia artística participa en el crecimiento global de la persona; ayuda a aprender a ser y estar en la vida de manera creativa descubriendo, investigando y experimentando una manera propia de hacer, de sentir y de pensar que favorece el propio desarrollo en cualquier situación del vivir. Ayuda a ser tocados por la belleza y a ser mejores personas».

El objetivo principal

Querría finalizar diciendo que todo este estallido visual que disponemos ante los ojos de los pequeños ha de tener como objetivo principal, como ya se ha dicho en otros momentos, sensibilizar a los pequeños por la belleza y aproximarlos a las artes.



Este objetivo, sin embargo, no tendría ningún sentido en nuestra práctica educativa si no lo inscribiéramos en nuestro quehacer de cada día; si no lo trasladamos a las pequeñas cosas que hacemos con los niños y las niñas, aquéllas que hacemos cada día, aquéllas que quizá no se ven tanto pero que son las que tienen una influencia importante en el proceso de aprendizaje de un niño pequeño.

Educar el hábito de la contemplación y el acto de la mirada activa, dirigida hacia la aproximación a las artes, comienza por escuchar, atender y respetar con sensibilidad las necesidades más sencillas de un pequeño. Es decir, todas aquellas cosas de la vida cotidiana relacionadas con los hábitos de la comida, de la higiene, del dormir y descansar; de la exploración y el descubrimiento del propio cuerpo, de la relación y la comunicación con el existir con las otras personas...

Pensemos en ello, porque, según la manera como las aproximemos, estas pequeñas cosas, a los niños y las niñas, les pueden resultar confusas, contradictorias entre lo que hacemos y lo que decimos, o bien opuestas a los propósitos educativos que nos proponemos alcanzar en la escuela. ■

Un paseo por las canciones de cuna

Una nana de Extremadura

Es característico de la lírica popular tradicional en general, y de las canciones de cuna en particular, el uso de estructuras compositivas y melódicas bien sencillas pero, al mismo tiempo, muy eficaces, basadas en recursos voluntariamente manifiestos en los que la repetición, el paralelismo, el ritmo, la musicalidad del lenguaje—esa fonética tan particular y en consonancia con las variantes del habla de cada zona—, las metáforas y tópicos más reconocibles y compartidos, las formas verbales y los vocativos que nombran al tú... están presentes del modo más directo. Hay que destacar también el predominio y la preferencia por la brevedad, por la concisión y por la claridad de las palabras que concentra la fuerza expresiva de la canción.

Una nana que se canta en Extremadura

Duerme mi niño, duerme
que duerme, duerme...
con los ojos abiertos
como la liebre.

(♩ = 108)

Duer-me, mi ni-ño, duerme, que duerme,
duer-me... con los o-jos a-
bier-to - oh, co-mo lah lie-bre - eh.

Familia-escuela

la interacción, un camino a recorrer

La implicación de la familia en las instituciones educativas es hoy un principio aceptado por todos, avalado por la legislación y reflejado en la estructuración de la escuela. Esto implica, por otra parte, que dicho principio ha de ir bajando de los planteamientos y enunciados y haciéndose realidad en la imbricación compleja y cotidiana del funcionamiento de todas y cada una de las estructuras que pueden canalizar la interacción mutua de los actores que conforman la comunidad educativa.

Nos ocurrió hace unos meses. Llega una convocatoria al consejo de dirección de la escuela infantil. Orden del día: propuesta de cambio de ubicación del nivel 2-3 de la educación infantil, etc.

Sorpresa por nuestra parte, pues pertenecemos al consejo y esperábamos y creíamos que deberíamos tener conocimiento directo de los temas más sensibles del centro. Como, por otra parte, la relación y la confianza con las educadoras y la dirección es fluida y constante, la pregunta es obligada: «¿qué es esto?, ¿de qué se trata?»

Al final se ve que es un tema que en los últimos meses ha sido debatido a todos los niveles: dirección de la escuela infantil, dirección de la ikastola, consorcio municipal, personal de los centros... y ahora, por fin, se va a tratar con los padres. De la sorpresa pasamos a la extrañeza: «no puede ser!» y «nos lo dicen ahora, cuando ya está todo atado!»

Gracias a que nuestra relación con la dirección es, como hemos indicado, fluida y sincera, se ve que se debe a un cúmulo de decisiones bienintencionadas que, concatenadas, han dado lugar a un proceder cuando menos erróneo.

Esteban J. Agirre, Sandra E. Mosquera

Hasta aquí la anécdota. Pero bien pobre sería el hecho si no hubiera dado para más. La anécdota era para nosotros un indicador y, al menos por esta vez y para nosotros, sí nos dio para más: nos sirvió para hablar entre nosotros de cómo iba nuestra relación con la escuela, cómo veíamos de facto el funcionamiento de nuestros profesionales, representantes y directivos, cómo nos parecía que nos veían ellos o algunos de ellos a los padres; cómo podría ser dicha relación, en qué terrenos, con qué límites, etc.

En este contexto, surge la propuesta de escribir un artículo por parte de la revista *Infancia* y nos pareció interesante plasmar en unas páginas algunos de los puntos que con la anécdota surgieron en nuestras conversaciones. Puede que sean parciales; quizá den la impresión de deslavazados; seguro que son perfectibles. Nos contentamos con aportar nuestro grano de arena al intercambio enriquecedor de experiencias que quiere ser la revista.

En búsqueda de un modelo

Una primera reflexión que nos hicimos a raíz de la anécdota fue la siguiente: una cosa así no la podíamos imaginar hace aún pocos años, cuando la escuela infantil era una entidad pequeña centrada en la etapa 0-3 años y funcionábamos como una gran familia; ha sucedido cuando la escuela infantil es parte —mínima en número y en el arco de tiempo— de la oferta del

consorcio municipal que abarca desde los 0 hasta los 16 años; esto —lo tenemos muy claro— no ha sucedido por mala intención de ninguna de las partes, ni de ninguna persona de cualquiera de ellas.

...Pero ha sucedido ¿Por qué? Una hipótesis emergía en nuestras conversaciones: ¿no será la misma escuela en general —con todos los actores que la conformamos— la que aún no tiene y está buscando y ensayando vías por donde encauzar la relación padres-alumnos-profesionales?

Al hilo de las palabras surgía la comparación con la evolución histórica de las formas de gobierno en los últimos siglos y, salvadas las distancias, nos decíamos: «parece que la escuela viviese una época de despotismo ilustrado». En cierto modo también aquí se cumple aquello de «todo para el pueblo (alumnos, padres...), pero sin el pueblo». Percibíamos que las decisiones claves de la escuela se debaten en «despachos» de muy diversos niveles y los padres, si tienen voz, la tienen en las últimas fases del proceso... y, en algunos casos, sólo consultiva.

Poner los temas en manos de los padres (a través de los órganos colegiados y de representación existentes) en las fases de planteamiento es una opción que aún hoy impone respeto —¿o miedo?— en los órganos ejecutivos y se ve incluso como peligrosa. «¡Menudo cotarro se va a armar!». Tanto, que en algún lugar sabemos de alguna convocatoria a asamblea general de padres enviada sin orden del día... por los temas «espinosos» a tratar.

La época del «absolutismo» quedó enterrada y bien enterrada —también en la escuela— y la consulta a las bases se impone, a veces estatutariamente. Pero tenemos la impresión de que en bastantes ocasiones se la camufla con un «tratemos de hacerla de la manera menos *peligrosa* posible para la buena marcha del curso y de la escuela».

Los padres han dejado de ser «súbditos» cuyo sino era aceptar lo que se decidiese siempre por encima de ellos y han pasado a ser, de momento, «clientes». Pero a veces se les quiere tener con la menor información posible, no sea que recurran al «teléfono del consumidor» y vengan las reclamaciones.

Sin salir de este contexto, no debemos olvidar, por otra parte, las tensiones que se producen desde el otro extremo: padres que *se meten* en el terreno propio del profesional de la educación, para —en general— poner en entredicho alguna actuación; con lo que, además de destruir lo que

desde el proyecto educativo se ha ido haciendo, se socavan los cimientos que deben sustentar la acción de eso que llamamos «comunidad educativa», en la que somos copartícipes tanto los educadores como los padres y los mismos educandos.

¿Un cuadro exagerado? ¿Pesimista? ¿Parcial? Desde un análisis preciso y exhaustivo más de uno puede opinar que sí. Pero no íbamos por ahí desde estas líneas, ni tenemos los medios para hacerlo. Pero no es menos cierto que son como pinceladas impresionistas de la realidad que, mirando desde la inmediatez, se pueden percibir deslavazadas, pero que, si tomamos cierta distancia, van cobrando sentido.

La verdad es que somos conscientes de que la línea de colaboración de los padres en la escuela debe ir —y está yendo— por otros cauces; y, al mismo tiempo, somos también conscientes de que en nuestro país es algo que se está haciendo ahora y lo estamos haciendo entre todos. Y eso —querámoslo o no— conlleva situaciones de tensión, experiencias de ensayo-error, gracias a las cuales vamos abriendo caminos.

Y como la revista quiere ser un auténtico foro —y lo queremos entender en el sentido original y pleno de plaza, espacio y tribuna pública que tenía en la cultura de la Roma clásica— sobre la educación en sus primeras etapas en clima de intercomunicación de experiencias y reflexiones, queremos ir poniendo en orden y transcribiendo al papel algunos de los puntos de vista que, al hilo de aquel suceso u otros, hemos ido atisbando en nuestras conversaciones.

Gerencia y dirección

Va costando, pero los padres nos estamos haciendo presentes en los órganos de dirección y gestión de la escuela. Decimos que va costando, y es la cruda realidad; porque, a las dificultades que aún pueda haber en ciertas escuelas infantiles con excesivo peso específico empresarial o ideológico, hay que añadir las que provienen de los propios padres imposibilitados para tomar un papel adecuadamente activo en los órganos colegiados previstos.

Podemos acotar más este postulado. La participación de los padres ha de ser decisoria también en este nivel de la educación y de la escuela, sea quien sea su titular... incluso cuando sea el estado (administración central,

La presencia pausada, que da tiempo al diálogo, a la comunicación al interés por conocer y compartir...



autonomía, municipio, etc.). Más aún, no será completa y, además, tendrá consecuencias negativas en cualquier otra pretendida participación de los padres mientras aquella sea sólo consultiva.

Habrà que canalizar y regular la viabilidad de esta participación en las escuelas tanto de titularidad pública como estrictamente privada, para hacerla de un modo armonioso que respete los intereses de todas las partes implicadas en el proyecto educativo. Podrà haber ensayos más o menos afortunados –y el consorcio municipal en el que participa nuestra escuela infantil es uno de ellos–, habrá tensiones, conflictos, desviaciones, excesos... pero el principio a nuestros ojos es innegable.

Más todavía. En las conversaciones que surgían entre nosotros al hilo de aquella anécdota aparecía un detalle que cualificaba de modo decisivo la participación de los padres: el momento. Y es que en nuestra escuela es un hecho normal la participación de los padres con ocasión de los eventos corrientes del año e incluso –sobre todo antes

de constituirse el actual consorcio municipal– con motivos graves que incidían en la viabilidad misma de la escuela infantil; pero en la ocasión que reseñábamos en la anécdota del encabezamiento ahora sólo habíamos sido la guinda del pastel que otros habían cocinado en otro fogón. Y, repetimos, nosotros vemos que la interacción de los padres en la escuela –también en este nivel– ha de ser «desde el principio».

Seguro que se pierde en «eficiencia» y se tarda más en tomar decisiones. Claro que sí y somos plenamente conscientes de la rémora que previsiblemente se puede producir. Pero al mismo tiempo deberíamos ser capaces de ver también la cohesión y sinergia que se logra entre titulares, educadores y padres de la escuela cuando todas las partes *co-laboran* por el logro de los mismos objetivos; o valorar el punto de vista específico que aportan los padres y que enriquece los análisis que se hagan en los órganos en cuestión.

Presencia

A través esta palabra queremos expresar otra línea que se abre a la acción en común y mutua entre familia y escuela. Es la idea de que familia-escuela, de modo especial en la educación infantil, no han de ser compartimentos estancos en la educación del niño. Lo que se inicia en la familia ha de tener continuidad en la escuela y viceversa. Dicho en forma negativa, lo que se vaya construyendo en una de las instancias nunca se ha de destruir desde la otra; el único perdedor es el educando: un precio excesivo que, a nuestro juicio, ninguna escuela ni familia se puede permitir.

Queremos subrayar expresamente la experiencia positiva de la presencia diaria de la escuela en nuestra familia a través de los humildes cuadernos donde las educadoras de nuestros hijos han ido hilvanando día a día la experiencia concreta de su labor. Y, también al revés: la presencia diaria de nuestra familia en la escuela a través del relato que les hemos ofrecido con lo más sobresaliente que merecía poner en conocimiento de las respectivas educadoras.

Además de la utilidad inmediata que están suponiendo para ambas partes, hoy en día constituyen una colección de varios «tomos» donde están reflejados los descubrimientos, las dificultades, los días alegres y los tristes que en los primeros años de la vida han vivido nuestros hijos.

Está por ver –y, la verdad, tenemos auténtica curiosidad por ese día– qué reacción tendrán los que hoy son nuestros pequeños cuando los lean en su adolescencia o juventud.

La presencia de los padres en la escuela infantil no es a través sólo de la mediación que nos ofrecen los cuadernos. Para nosotros es muy importante la presencia física. Es decir, presencia de los padres que no sólo vamos a la escuela a dejar o recoger al niño, sino presencia pausada para ver lo que se está haciendo en el aula, para dejar al pequeño que nos presente sus amigos –y ahí, la educadora como la amiga «especial»–, sus sitios preferidos, sus instrumentos, sus habilidades, etc.

Esto que percibimos como algo innato y natural en la etapa de los 0-3 años ha de ser mimado de modo especial en la etapa de los 3-6, cuando la educación infantil –consideramos que por desgracia– toma un cierto tinte más «académico» y en la mayoría de los casos se lleva a cabo en centros de enseñanza y aulas más o menos espaciosos.

Precisamente para paliar ese tinte académico, que poco a poco va recubriendo la segunda etapa de la educación infantil, viene como anillo al dedo que en esta etapa la presencia de los padres no se perciba como si fueran «inspectores» que rompen el ritmo del aula y vinieran a fiscalizar lo que se haga o deje de hacer con los niños.

Salvando, obviamente, los ritmos y horarios de la escuela, que los padres se hagan presentes en los pasillos, en las aulas entregando o recogiendo a los hijos es hacer visible y patente eso que se dice de la interacción entre escuela y familia: es el cambio del testigo dentro de la misma y única acción educativa entre educador y padre/madre al comienzo y final de la jornada.

Y eso –no es difícil entenderlo– redundante, por una parte, en la calidad de la relación entre padres y educadores y, por otra, en la calidad de la educación.

Colaboración

Traemos a colación esta palabra siendo conscientes de que, al margen del sentido original y literal de la palabra, el colaborador queda en el marketing actual en un segundo plano e, incluso, en un rango inferior a la entidad que «ayuda»; por ejemplo, en los carteles aparecen en el centro los organizadores

–en letras grandes– y en la parte inferior o laterales los colaboradores y en las manchetas de los medios van siempre los nombres de la casa y las firmas colaboradoras, cuando «colaboran».

Creemos que se plantea idéntica relación: nosotros vemos la escuela como colaboradora de la familia en la educación del niño/niña de la educación infantil y, al mismo tiempo, a la familia como colaboradora de la escuela en los temas que allí va aprendiendo.

Nos explicamos. En las primerísimas etapas de la educación la familia y la relación padres-hijos-hermanos es el ámbito natural y más idóneo para la formación. Cuanto más se parezca la escuela y los actores que la conforman a la familia, mayor será la calidad de la oferta educativa de una escuela infantil. Por otra, cuanto mejor se garantice en el marco familiar la continuidad de la formación para la vida que dan en la escuela infantil, menos rupturas percibirá el niño/niña entre un marco y otro.

Y de hecho percibimos que esta colaboración es un hecho en nuestra escuela infantil. Las educadoras son conscientes de las limitaciones que tienen para ciertas actividades en las que el número de alumnos es un handicap a veces insalvable y la colaboración puntual de unos padres u otros, según sea el caso, ha hecho posible realizar actividades extraescolares muy enriquecedoras para los niños: salidas al campo o a la ciudad, participar con los mayores en el carnaval... Y, al revés, recurrir ante



Relación...



Colaboración...

nuestros hijos a lo que es «ley indiscutible» de comportamiento en la escuela ha resultado argumento contundente a más no poder para pedirles lo mismo en la relación familiar: saber ceder o compartir, las reglas de comportamiento en la mesa, etc.

En conclusión

Desde nuestra voluntad de ser agentes activos en la educación de nuestros hijos, tanto en la familia como en la escuela, nos hemos implicado con ganas y hemos vivido muchas buenas experiencias de interacción mutuas. Entre ellas, hemos tenido una que no esperábamos y –digámoslo bien claro– no empaña el valor de aquellas. Al «digerirla», hemos reflexionado sobre ella desde nuestro punto de vista de padres implicados: reflexión parcial, sin duda, pero legítima y creemos que válida... al igual que la de los profesionales y ejecutivos. La invitación de *Infancia* y el tema que se nos planteó nos ha brindado la oportunidad de profundizar en la experiencia y hacer en voz alta nuestra primera reflexión *vis a vis*.

Ojalá sea valiosa para quienquiera esté queriendo profundizar la relación padres-escuela. Esa era, precisamente, nuestra intención: dejar claro que los pasos positivos que se van dando requieren, sin renegar un ápice de la validez de aquellos, una profundización en la calidad de dicha relación.

Empleando un símil que a menudo solemos mencionar entre nosotros, diríamos que todo empezó porque tenemos bien claro que la escuela somos una comunidad de padres, educadores y alumnos. Percepción nuestra que fue respondida desde la escuela con una apertura de puertas y una invitación a colaborar.

En esas está la escuela. Se nos ha abierto la puerta y estamos dentro y vamos haciéndonos de la «casa». Está claro, por otra parte, que no podemos quedarnos en el pasillo o en la sala.

En esas estamos también los padres. A todos nos toca buscar qué queremos de esta casa y cómo la queremos montar. No se trata de hacer ningún listado de derechos o exigencias a hacer valer. Queremos ser objeto de confianza, queremos que la escuela –todos sus estamentos– se fíen de los padres para poder entrar hasta la cocina... porque esa estancia donde «se cuecen» las cosas más importantes es también de la «familia» o comunidad educativa que llamamos escuela. ■

Las matemáticas

y la vida cotidiana

En Águilas, Murcia, desde el año 1992, se vienen organizando Seminarios de Educación Infantil en los que participan profesionales de los dos ciclos conjuntamente, con el objetivo de profundizar en los temas que interesan a todos. Con la colaboración del Centro de Profesores y Recursos de Lorca, se llevó adelante un proyecto de trabajo sobre la lógica matemática en la vida diaria.

Es éste un tema que teníamos pendiente de estudio en los Seminarios de Educación Infantil que desde el año 1992, venimos organizando en Águilas. En esos seminarios participamos profesionales de los dos niveles conjuntamente, con el objetivo de profundizar en temas que nos interesan a todos.

En numerosas ocasiones, el tema de las matemáticas en Educación Infantil, había sido propuesto, pero hasta este curso nos habíamos decidido por otros. Por fin pensamos que ha llegado el momento.

En principio fueron muy numerosas las preguntas que nos hacíamos:

- ¿Es que a las criaturas de estas edades les interesan estos contenidos?
- ¿No tendrán tiempo de aprender esa abstracta materia?
- ¿A estas alturas vamos a perder el carácter global de la etapa?
- ¿Es que...?

Al irnos contestando pregunta tras pregunta, entendimos que no eran adecuadas; porque las respuestas no apuntaban en la dirección de las preguntas. Vimos con claridad que los contenidos están inmersos en la

Natalia Única

vida diaria y por tanto, ni son tan abstractos ni hacen perder el carácter global de la Educación Infantil.

Descubrimos la necesidad de prepararnos en los aspectos básicos de la materia, sobre todo, en aquellos que se trabajan en Educación Infantil: correspondencias, aplicaciones, cuantificadores... Algunas hicimos un curso en el CPR de Lorca; lo que nos valió para confirmar las respuestas que nos habíamos dado con anterioridad y estar en disposición de ahondar en la materia haciendo el seminario de formación en el centro.

Desde casi el inicio de la profundización en el tema, descubrimos algo que ya intuíamos: Las matemáticas, como la lengua, la música, el dibujo o cualquier parcela de lo que llamamos *saber o cultura*, forman parte de la vida y es lo que los seres humanos hemos utilizado y seguimos utilizando para comunicarnos y hacernos la vida más fácil y agradable. Todo eso es lo que nuestros niños y niñas tienen desde que nacen, está inmerso en el mundo de un modo tan habitual que raya lo natural; lo artificial, por tanto, sería sacarlo de ese entorno para su estudio. No estamos diciendo que aislar un área no sea positivo ni necesario para aprender más sobre ella, sino que hay que andar con cuidado para que el estudio específico de una materia, no suponga, perder de vista el todo donde está inmersa.

Las matemáticas no son la excepción. Están dentro de la propia vida desde el principio, y, una de nuestras tareas como profesionales de la Educación Infantil es no parcelarlas, sino tomar conciencia de que, al trabajarlas, debemos hacerlo en el mismo contexto que la música, la lengua o la psicomotricidad.

Las experiencias y observaciones sobre la secuencia a las que alude este artículo se desarrollaron en:

La Escuela Pública San Juan de Águilas (grupo de 3 años, cuya maestra es Eva).

La Escuela Pública Urci (grupo de 5 años, cuya maestra es María).

La Escuela Pública Joaquín Tendero (grupos de 4 y 5 años, cuyas maestras son M.^a Loli y Ana)

El cuadro siguiente nos muestra algunos detalles del proceso de trabajo sobre la secuencia llevado a cabo en la Escuela Pública Joaquín Tendero.

Después de Navidad, decidimos trabajar los juguetes, aprovechando la festividad de los Reyes Magos.

Motivamos a los niños y niñas con el cuento «El soldadito de plomo».

Aprovechando la actividad de secuencia temporal que se planteó en el Seminario, elaboramos en el rincón de plástica, con la técnica de collage, las imágenes del cuento.

El objetivo que nos planteamos fue que fueran capaces de secuenciar ocho viñetas de los momentos más importantes del cuento.

La actividad se realizó entre los dos grupos (4 y 5 años). Nos dividimos el trabajo: las cuatro primeras escenas, el primer grupo; las cuatro últimas, el otro.

Una vez que el cuento estuvo interiorizado, decidimos en asamblea cuáles iban a ser las escenas que trabajaríamos. Cada grupo eligió la escena que quería realizar, elegidas del grupo de cuatro, así como los materiales que quería utilizar dentro de la variedad que había: papel de diversas texturas y colores, plastilina, colores, transparencias, cola, pintura...

Nuestra participación en la actividad, iba encaminada a ayudarles a reflexionar sobre los elementos de cada escena, para poder hacer, posteriormente, la ordenación de la secuencia.

La actividad de plástica duró cuatro sesiones, pasadas las cuales, nos unimos los dos grupos y, una vez organizada la secuencia, decidimos dar un número a cada

escena, entre el uno y el ocho. Al final decidimos que el cuento debía tener una portada con el título del mismo, y también decidimos cómo hacerla.

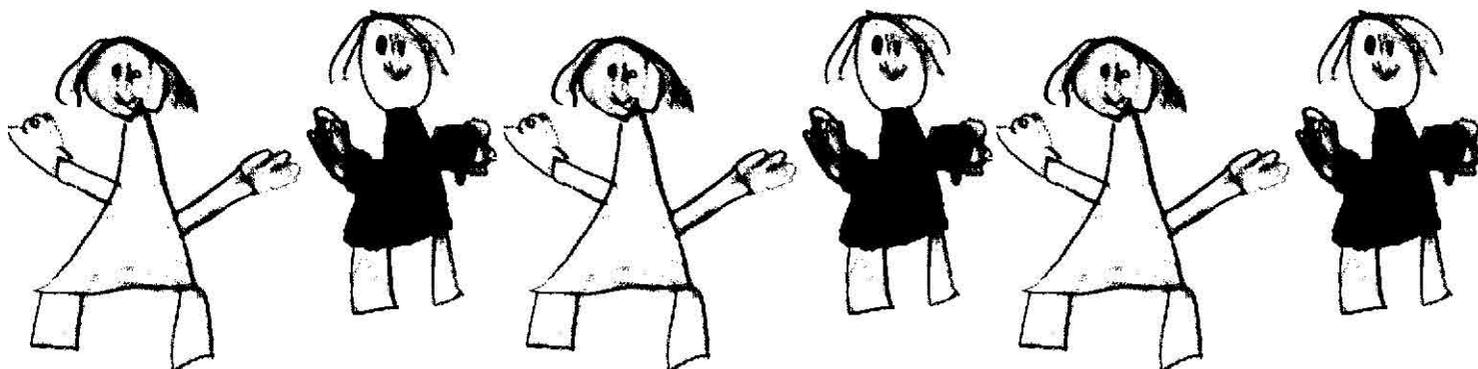
Una vez acabada la actividad, observamos que no sólo conseguimos el objetivo de la secuencia, sino que toda la actividad estuvo impregnada de contenidos matemáticos:

- Quedó claro cuáles eran las primeras escenas del cuento (grupo de Los elefantes), y cuáles las últimas (grupo de Los ositos)
- Qué grupo tenía el principio del cuento y cuál el final
- Asociaron cada escena a un número siguiendo un orden; llegaron a hacer una aplicación, puesto que a cada número le

correspondía su escena y solamente esa.

- Trabajaron la orientación espacial a la hora de ubicar todos los elementos de cada escena.
- Algunos fueron capaces, sin recomendación previa por nuestra parte, de seriar con las bolas de plastilina.
- Fueron capaces de resolver problemas que se planteaban a la hora de realizar las distintas escenas.

Como conclusión y reflexión, podemos decir que aunque nos habíamos planteado un objetivo, hemos trabajado otros aspectos no propuestos en principio, utilizando todas las áreas, lo que nos viene a demostrar una vez más el carácter global de nuestro trabajo.



La autora de las ilustraciones de esta serie es María.

Como consecuencia, decidimos hacer un proyecto de trabajo y presentarlo en el CPR de Lorca, para que nos asesoraran en el proceso. El CPR no solo lo aprobó, sino que contamos con la inestimable ayuda de la asesora de matemáticas, que, aunque siempre ha trabajado en Secundaria, está tan abierta y motivada en la Primera Infancia que nos cuenta que el seminario le está haciendo replantearse muchas cosas de las que hace y dice en la escuela, porque está entendiendo que el enfoque global que hacemos en Educación Infantil debería estar más incorporado en otras etapas.

Los objetivos que nos marcamos en el Seminario van enfocados, principalmente, a tomar conciencia de la implicación que la lógica-matemática tiene en la vida diaria y así ser capaces de aprovechar las múltiples situaciones que se nos ofrecen, para después diseñar materiales curriculares que sean útiles para nuestro trabajo. El primer paso ha sido ponernos de acuerdo en lo que significan las palabras de contenido matemático de forma que, cuando hablemos de las programaciones y actividades que hacemos en la escuela, entendamos todos lo mismo.

Hemos dedicado varias sesiones a saber lo que son correspondencias, aplicaciones, cantidad, conteo, cuantificadores, secuencias... Algo que parece tan obvio, ha originado grandes polémicas. El paso siguiente ha sido observar y programar sobre cada uno de esos aspectos. Cada maestra con su grupo; pero todas el mismo. Así se han podido llevar al gran grupo las consecuencias y dificultades que se han tenido.

Los primeros trabajos prácticos que se decidieron hacer fueron la secuencia temporal, la clasificación y la adición.

Acordamos que cada maestra trabajara con su grupo la secuencia temporal. En el caso del Primer Ciclo de Educación Infantil, se trabajó la comida por ser algo absolutamente cotidiano e integrado en la escuela; en el Segundo Ciclo se trataron temas que en ese momento formaran parte de lo habitual para no sacarlos de contexto y que fueran lo más cotidianos posibles. Los resultados y las observaciones posteriores, se traerían al gran grupo. Se sacaron las siguientes conclusiones de tipo general:

- La secuencia tiene tres momentos claves: el antes, el durante y el después.
- Cada uno de esos momentos puede tener una o varias acciones, según las edades con las que trabajemos.
- Los más pequeños (hasta dos años), son capaces de hacer la secuencia completa; solo en casos excepcionales son capaces de explicarla, la mayoría no lo hace ni en imágenes ni de forma oral.
- Los mayores son capaces de ordenar la secuencia en imágenes y expresarla de modo oral.

Hemos de hacer notar que el Seminario sigue, y seguimos trabajando en esta línea, porque estamos seguras de que esta es la forma: no oír, sino escuchar, no mirar, sino ver. Este es uno de los grandes privilegios que tenemos las personas que trabajamos con la infancia, que, a poco que nos paremos, nos permite descubrir que las raíces de casi todo las tenemos a nuestro alcance, sólo hemos de quitarnos la venda y hacerlo nuestro. ■

Formación

El Plan Especial de Magisterio

en el desarrollo del modelo de educación infantil

El Plan Especial de Formación de Maestros de Educación Infantil estaba dirigido especialmente a los educadores de las Escuelas Infantiles que trabajaban en esta etapa, pero no tenían la titulación de maestros.

El Ministerio de Educación y Ciencia reconoció la Educación Infantil (0-6 años) como una etapa de carácter educativo y con entidad propia, y no meramente asistencial como hasta entonces la administración había contemplado. Como consecuencia de esta convicción, desde la Subdirección General de Preescolar se inició un Plan Experimental de Educación

La autora de estas líneas, que fue Subdirectora General de Educación Preescolar del Ministerio de Educación y Ciencia, entre los años 1985 y 1986 describe de forma sucinta lo que fue y significó el Plan Especial de Formación de Maestros de la Especialidad de Educación Infantil (en el momento en el cual se llevó a la práctica era de Educación Preescolar porque la denominación de Educación Infantil aún no existía).

Infantil (se reguló en una Orden Ministerial, del 26 de abril de 1985) en que se pretendía experimentar esta nueva orientación de la Educación Infantil de cara a la implantación de una nueva ley general de ordenación del siste-

Montserrat Casas

ma educativo, que después fue la LOGSE.

En este Plan Experimental participaron 176 centros, entre los cuales había 104 centros públicos del MEC y 72 escuelas infantiles dependientes de las Comunidades Autónomas, Diputaciones o Ayuntamientos. En este Plan Experimental se pretendía considerar la adecuación de los espacios a las necesidades de los más pequeños, revisar, actualizar y renovar los criterios y las orientaciones pedagógicas y adecuar la formación y especialización del profesorado.

En el marco, entonces, de esta experimentación y en el marco,

también, de los intereses y de las necesidades que procedían de los profesionales de la Educación Infantil, se impulsó desde el Ministerio «El Plan Especial de Magisterio» para educadores de Escuela 0-3 o de Escuela Infantil.

Como se puede recordar, desde los años setenta existía un movimiento importante de profesionales de Educación Infantil o de Escuela 0-3, que reivindicaban, entre otras cosas, el reconocimiento educativo de la Etapa Infantil y una dignificación de la profesión. Una forma de dignificar la profesión estaba en la formación de los educadores, facilitando, en la medida que fuera

posible, la obtención del título de maestro, la misma titulación que se exigía para trabajar en la escuela obligatoria de aquel momento.

Para conseguir esta cualificación profesional y de la etapa, se propuso la realización de un programa conjunto entre el Ministerio de Educación y Ciencia y las Universidades, para que los educadores de las Escuelas 0-3 o «Jardines de Infancia» o «Guarderías» pudieran obtener el título de Maestro especialista de Preescolar. A este programa le pusimos el nombre de Plan Especial de Magisterio.

El Plan Especial suponía organizar los estudios en determinados días de la semana, y en horarios compatibles con la función docente en los centros infantiles. Así se facilitaba la asistencia de los educadores. En algunos casos los

educadores tenían menos horas de dedicación a los niños y niñas para facilitar sus estudios.

Se establecieron convenios con Universidades como Madrid, Salamanca, Murcia, Extremadura y Zaragoza, y también con algunas Comunidades Autónomas como Cataluña, Andalucía y la Comunidad Valenciana. El coste de estos cursos se cubrió con tasas académicas en un 53% , y el 47% restante fue a cargo del Ministerio. La duración del Plan se alargaba desde 1986 a 1990, lo que suponía dos promociones.

La organización y gestión de estos cursos era responsabilidad de cada Universidad y la forma de acceso a la Universidad fue la que estaba establecida en aquel momento.

El único requisito para poder acogerse a este Plan era tener, como mínimo, cinco años de

experiencia en algún centro de Educación Infantil.

Una vez relacionados los aspectos organizativos y las finalidades del Plan Especial, me gustaría exponer algunas de las preocupaciones que seguramente más me impactaron, porque son las que más recuerdo:

- ¿Cómo convencer al Consejo de Universidades y a su Secretario General, en primer lugar, para poder organizar un Plan de Magisterio distinto del que se hacía habitualmente en las Escuelas de Magisterio?
- ¿Cómo pactar con las Universidades que se trataba de una formación diferente en cuanto a la forma de desarrollarse, aunque igual en su exigencia y calidad, ya que se trataba de alumnos con unas características muy diferentes de las habituales?

Eran profesionales con experiencia reconocida y era necesario aprovechar esta experiencia para incorporarla a las reflexiones y contenidos teóricos.

- ¿Cómo animar a los propios implicados a empezar una aventura de tres o cuatro años, cuando muchos de ellos tenían compromisos y responsabilidades familiares, o tenían la vida organizada de otra forma?

Convencer al Consejo de Universidades, del cual dependía la autorización, no fue excesivamente difícil. Sólo fue necesario un compromiso de rigurosidad y coherencia en la organización y aplicación del Plan Especial. Fácil de decir, menos fácil de hacer...

Convencer a las Universidades, en ese momento Escuelas de Magisterio: hubo de todo.

Eran profesionales con experiencia reconocida y era necesario aprovechar esta experiencia para incorporarla a las reflexiones y contenidos teóricos.



En algunos lugares, el miedo o la desconfianza provenía de los alumnos que cursaban la especialidad de Educación Preescolar, porque lo veían como la competencia organizada; en otros lugares había desconfianza del profesorado, porque suponían que se trataba de «café para todos»; y en otros lugares fue acogido con interés e ilusión.

Y la poca o mucha participación de los implicados estuvo, casi en todas partes, en relación directa al convencimiento de la Universidad al hacer la propuesta y, de forma muy especial, a la corresponsabilización del Movimiento de Educación Infantil de la zona en que se pretendía implantar el Plan Especial. En algunos lugares, como Cataluña, la demanda de plazas para acceder al Plan fue espectacular, mientras que en otros lugares fue más modesta, y en algún lugar fue muy baja y creo recordar que no se acabó.

A pesar de los claros y las sombras, la valoración general de aquellas Universidades que pudieron finalizar, incluso con más de una promoción, fue positiva, según decían años después algunos de los profesores que participaron. La opinión de los alumnos

es muy variada, dependiendo del profesorado que les tocó, del esfuerzo que les supuso y de la formación añadida que les aportó. Pero también hay que decir que en general se valora positivamente, aunque sólo sea por lo que representó como reconocimiento de la etapa.

Y desde mi punto de vista, después de casi dieciséis años, creo que fue una experiencia que valió la pena.

Seguramente el esfuerzo y la reivindicación de aquellos años ayudó a que la LOGSE contemplara la Educación Infantil como la primera etapa educativa del Sistema Educativo español. Soy consciente de que aún queda mucho camino por recorrer, pero el Plan Especial, así como el Plan Experimental hicieron su contribución a la dignificación de la actual Etapa Educativa de Educación Infantil. Y, en un plano más personal, he de decir que trabajar con las maestras y los maestros, y con las educadoras y los educadores de Educación Infantil fue una joya, así como fue muy estimulante compartir responsabilidades con los diferentes coordinadores del mismo Ministerio o de las administraciones autonómicas y locales. ■

NOVEDADES

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^a 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



La diversidad

de culturas en la escuela

La presencia creciente en las aulas de alumnos y alumnas pertenecientes a minorías culturales es una realidad incontestable. Su número aumenta año tras año. Muchos de ellos des-

cienden de familias inmigrantes llegadas de zonas geográficas distintas, con culturas y religiones muy diversas. La diversidad cultural que supone su integración en la escuela conlleva, sin embargo, un riesgo evidente: el de la marginación y la creación de ghettos. Un dato lo corrobora: en Cataluña, durante el curso pasado, cerca del 94% de los alumnos no universitarios, de origen magrebí o subsahariano, estaban escolarizados en la escuela pública.

Partiendo de esta realidad, nuestro estudio reflexiona sobre el fenómeno de la educación intercultural, analizando si existen diferencias en el proceso de aprendizaje de pequeños «autóctonos» e «inmigrantes» en edades tempranas. Esta investigación, cuyo título es *Incidencia de la diversidad cultural en el primer ciclo de Educación Infantil: repercusiones educativas*, permite llegar a conclusiones muy interesantes sobre la importancia de los estereotipos en la educación intercultural y sobre la función social de esta educación.

Francesc Carbonell, estudioso de la interculturalidad, ha investigado recientemente la incidencia de la diversidad cultural en el proceso de aprendizaje y desarrollo de las niñas y los niños en el Primer Ciclo de Educación Infantil, así como las posibles diferencias entre pequeños autóctonos e inmigrantes. En este artículo, da a conocer las interesantes conclusiones que ha extraído.

Francesc Carbonell

Cómo surgió esta investigación

La incidencia de la diversidad cultural de las familias de los alumnos en su éxito o en su fracaso escolar es un tema recurrente en la literatura psicopedagógica desde finales de los años setenta.

En nuestro país, el tema de la escolarización de los niños de grupos minoritarios se ha convertido en una porción muy significativa de la parte visible del iceberg de los conflictos interculturales. Sin embargo, los especialistas no acaban de ponerse de acuerdo ni siquiera en los aspectos más fundamentales de la cuestión. Nos pareció que, aquí y ahora, era tan grande el vacío respecto a estudios que aportaran luz a los muchos interrogantes que se nos planteaban (y que se nos siguen planteando) que decidimos abordar el tema.

Objetivo básico del estudio

Importa conocer qué repercusión real tiene la variable diversidad cultural en los procesos de desarrollo-aprendizaje de los pequeños, para poder cumplir con el precepto de la LOGSE de adaptar el sistema educativo a las peculiaridades de cada uno. El objeto principal de la investigación era conocer si existían diferencias significativas en el rendimiento escolar de los alumnos en función de su pertenencia a un grupo sociocultural concreto.

El estudio se centró en la primera etapa de escolarización. Podría parecer que retrotraer a edades tan tempranas el estudio de este tema simplifica la cuestión básica de la repercusión de la diversidad cultural en el desarrollo, en los aprendizajes y en el éxito escolar de los alumnos y alumnas. Pero nada más lejos de la realidad. Como dicen los especialistas, en los tres primeros años de vida se forjan los trazos básicos de la personalidad del adulto. En estas edades, la interrelación entre los elementos físicos, psíquicos, culturales y sociales en el proceso de desarrollo-aprendizaje del pequeño es tan intensa y compleja que cualquier intento de analizar procesos concretos no puede ni debe aislar estos elementos.

Biculturalismo y aculturación

Se impone una primera reflexión: ¿cómo afecta la situación de inestabilidad y de cambios profundos en la familia a la que se enfrentan los inmigrantes al desarrollo del pequeño? Si algunos inmigrantes africanos adultos han expresado esta sensación de ser extranjeros en todas partes, ya que el proceso de aculturación les ha hecho distanciarse de la cultura del país de origen, sin que puedan sentirse miembros de hecho de la comunidad de destino, ¿qué sucederá con estos pequeños que desde que nacen comparten prácticas, contextos, valoraciones, lenguajes, mensajes, incluso alimentos de dos culturas distintas?

La función de la escuela en el conflicto de identidad

Tan importante debe ser, a mi juicio, focalizar las prioridades de la pedagogía intercultural en la prevención de las causas y el tratamiento de las posibles consecuencias negativas de este biculturalismo como reconsiderar



críticamente aquellos discursos, ingenuos y peligrosos, que limitan la educación intercultural a un intercambio folclórico.

Debemos interrogarnos: ¿Hasta qué punto aquella pedagogía intercultural que se construye sólo con lentejuelas, musiquillas, exotismo, faralaes y cus-cús, tiene, o no, la función social de negar un conjunto de relaciones conflictivas, reales, de poder y de marginación? ¿Hasta qué punto se colabora con ella a desviar la atención del conflicto central, escondiéndolo bajo un simulacro de relaciones interculturales, consistente, en el mejor de los casos, en un trueque de elementos folclóricos descontextualizados, momificados, vaciados de referentes y de contenidos? ¿Hasta qué punto con tantas ferias y fiestas (y *zoos humanos*, valga la expresión) de la diversidad, en lugar de luchar contra el racismo no estamos facilitando la consolidación del racismo diferencialista?

Este racismo suscribiría inmediatamente el famoso eslogan: somos iguales, somos diferentes, con esta interpretación: como somos iguales, escuelas para todos; pero como somos diferentes, debe haber escuelas específicas para los gitanos o los magrebíes... y barrios distintos... y derechos distintos.

Con frecuencia se tiende a pensar que todos los pequeños africanos comparten una misma cultura, homogénea e idéntica, y esta homogeneidad intragrupal se considera tan natural y cuasi-congénita como lo es el color de la piel. Es una construcción cultural fantaseada a partir de los apriorismos y de los prejuicios etnocéntricos o xenófobos del imaginario de los miembros del grupo mayoritario, incluidos amplios sectores de los educadores. En cambio, el conocimiento directo de cada una de estas personas basta para evidenciar una diversidad intragrupal tan importante como puede darse entre los autóctonos.

¿Hasta qué punto muchas prácticas pretendidamente «interculturales», de respeto a la diversidad, no son en el fondo una práctica de los procesos

propios de vigilancia y control de las instituciones secuestradoras, por usar terminología *foucaultiana*, enseñándoles a ser permanentemente extranjeros? O mejor dicho: enseñándoles a aceptar el único papel que les permitimos tener en nuestra sociedad: el de grupo social dominado y sometido, es decir de grupo socioculturalmente «integrado».

La integración se confunde demasiado frecuentemente con la asimilación, con la obligación de adaptarse del forastero, del diferente, una adaptación que exige necesariamente la sumisión. Y esta opinión, muy generalizada, por desgracia, de todos, no solo de los inmigrantes, influye poderosamente en la construcción de la ideología y de las actitudes y valores que se transmiten en las escuelas.

Una cosa son los complejos y difíciles procesos de construcción identitaria de nuestros alumnos y alumnas, y otra cosa muy distinta es la burda atribución identitaria con que los marcamos, los etiquetamos y los clasificamos en grupos, más por la pulsión del control, el orden y la simplificación, que, por una voluntad de comprensión, empatía y acompañamiento educativo. Es de esta manera que, en el contexto de una sociedad multicultural, la escuela cumple con su rol de reproducir y consolidar las diferencias de estatus socioculturales y económicos, en lugar de llevar a cabo su función educadora en la línea de la emancipación personal y de la igualdad de oportunidades.

Porque entre nosotros, estrictamente hablando, no viven niños o niñas bereberes, saraholes, o gitanos. Viven niños y niñas de dos culturas, inmersos en el durísimo proceso de construir una identidad étnica y sociocultural estable y necesariamente mestiza, a partir de la dificultad añadida de pertenecer a un grupo minoritario, frecuentemente excluido sociopolíticamente, con lo cual van aprendiendo que se les exige un proceso de aculturación, mientras se les niega la posibilidad de inserción social.

El proceso a seguir

La integración de dos grupos étnicos diferentes es el proceso que lentamente va realizándose a partir de una voluntad activa e inequívoca, por las dos partes, de resolver los inevitables conflictos que provocarán la diversidad de valores y costumbres, pero, sobre todo, la desigualdad social y política.

Por eso, los dos grupos, mayoritario y minoritario, son agentes de esta creación-integración a una nueva realidad sociocultural, distinta de las dos que la han generado.

No es, por lo tanto, una relación entre unos dominadores y unos sometidos, sino que debe ser precisamente todo lo contrario, una forma de liberación colectiva.

El acompañamiento educativo de este proceso dinámico de construcción de una identidad étnica debería ser uno de los objetivos fundamentales de la educación intercultural.

Nosotros, sin embargo, solemos dificultarlo gravemente con nuestra «educación intercultural folclórica», al tratar a aquel alumno o alumna atribuyéndole (en positivo o en negativo) más que una identidad (gitana, mandinga o bereber), un estereotipo identitario que funciona perfectamente –como decíamos antes– para mantener controlados, encapsulados y excluidos a estos colectivos de estatus inferior.

La actitud de los profesionales

Uno de los cometidos más difíciles en la formación permanente del profesorado es la modificación de actitudes y valores, pero no es menos cierto que la generalización de la estrategia de hacer participar a la madre dentro del espacio del grupo en la escuela, en el proceso de adaptación del pequeño, no es tan difícil, y es un primer paso muy importante para que los educadores y educadoras y la familia empiecen un proceso empático de comprensión mutua y de búsqueda conjunta de las mejores estrategias para facilitar el óptimo desarrollo del pequeño.

No existen diferencias en el aprendizaje

No existen diferencias en el aprendizaje de unos y otros pequeños cuando se dan las condiciones adecuadas. En efecto, una de las conclusiones de nuestro trabajo ha sido que, analizando el resultado total obtenido en una escala de valoración del desarrollo infantil en una muestra de más de cien niños pertenecientes a diversos grupos socioculturales, tanta importancia tiene en los resultados de dicha valoración su pertenencia a un grupo sociocultural determinado, como el hecho que sea nuevo o continuador en su escolarización. Y, en muchas ocasiones, el hecho de que un pequeño concreto se encuentre o no en su primer año de escolarización se ha mostrado como más significativo, a los efectos de su proceso de desarrollo-aprendizaje que el hecho de pertenecer a uno u otro grupo sociocultural.

Resumiendo pues, podemos afirmar que no hemos encontrado indicadores claros que nos permitan afirmar que la variable «diversidad cultural» afecte por sí sola y de forma definida y contundente al proceso global de aprendizaje-desarrollo de los niños del primer ciclo de educación infantil, cuando se dan realmente, por parte de la escuela, unas actitudes y unas actuaciones favorables a la comprensión y a la aceptación de la diversidad cultural individual, a la gestión de los conflictos que la convivencia intercultural comporta, renunciando tanto a las atribuciones identitarias estereotipadas como a cualquier actitud segregadora y excluyente.

Así, la gran conclusión de la investigación es, por tanto, que la diversidad cultural no está en el origen de la desigualdad de oportunidades sociales y académicas de los pequeños pertenecientes a determinados grupos socioculturales humanos (como no lo están los genes). Quizás por ello, el estudio añade, por último, algunas propuestas para optimizar las condiciones de la educación de los niños y niñas menores de 3 años pertenecientes a grupos minoritarios. Entre éstas destacan un apuesta por aumentar el número de plazas públicas y gratuitas en este tramo educativo, por el establecimiento de itinerarios de escolarización en los barrios, por incentivar los centros de educación infantil y dotarlos de los recursos necesarios, por la formación permanente de los educadores, y por crear espacios de ayuda y encuentro entre madres, padres, educadores y profesionales especializados. ■

Unas primeras opiniones sobre la propuesta de la «Ley de Calidad»

El Documento de Bases para una Ley de Calidad de la Educación surge de la voluntad de amplios sectores de la derecha española de rectificar las orientaciones y principios de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, ley que otorga legalidad a la práctica de una educación integral y que regula un sistema educativo basado en dos principios pedagógicos y éticos: el de la escuela inclusiva y de contenido comprensivo, es decir, conciliadores entre las bases de la cultura a adquirir y el interés de los pequeños y de los jóvenes por descubrirlas y hacerlas suyas. La ley se fundamenta en criterios psicopedagógicos explicitados y en investigaciones innovadoras sobre las diferentes maneras de aprender.

Eulàlia Bota, Julio Rogero, Javier Barquín

En los últimos cinco años, la aplicación de la LOGSE ha sido valorada negativamente por algunos sectores profesionales –sobre todo de la Educación Secundaria Obligatoria–, y la derecha ha aprovechado esta rendija para abrir una gran brecha y cargar contra las bases pedagógicas e ideológicas antes mencionadas.

El *Documento de Bases para una Ley de Calidad* expone, de manera diáfana, unas determinadas concepciones sobre la educación:

- La educación es un bien de consumo –«artículo de primera necesidad», dice el texto–, útil para ser útil en la sociedad adulta. De ahí que se persiga la pretendida calidad.

Además de esta idea pragmática, nos gustaría que la educación pudiera continuar siendo «un derecho fundamental de todos los ciudadanos», también el de los más pequeños, y el de los hijos de los inmigrantes, como forma de desarrollar todas las posibilidades y capacidades de cada uno.

- La enseñanza, que se asimila conceptualmente a la educación, tiene como objetivos básicos la transmisión de conocimientos y la preparación de la edad adulta.

Cada nivel de escolaridad se justifica primordialmente en función de preparar a los alumnos para el posterior, y cada etapa en función de la siguiente.

Se definen los objetivos de las etapas de educación infantil, primaria y secundaria simple y pobremente.

Por lo que respecta a la educación infantil, el primer ciclo tiene un carácter eminentemente asistencial –también educativo, dicen–, pero el enunciado de la necesidad social de este ciclo es claro: «posibilitar la conciliación de la vida familiar y laboral».

En el segundo ciclo, se retorna claramente a la idea del preescolar. La única finalidad que se justifica es: «iniciar a los niños en el aprendizaje de las técnicas de la lectura y la escritura, y en el desarrollo de las habilidades del cálculo»; asimismo, se lee: «proveerán la iniciación de los alumnos de este ciclo en el estudio de una lengua extranjera y en las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación».

En la propuesta ha desaparecido el sujeto de la educación, el niño, el tal como es, con sus intereses, con sus necesidades, con su presente...

En el documento de bases resparece el alumno y, con él, la pasi-

vidad, la instrumentalización limitadora de su potencial. Se aleja también de los descubrimientos que han alcanzado las ciencias humanas, durante todo el siglo XX, en lo que se refiere al conocimiento de la infancia y su educación.

El documento ignora la dimensión, el concepto y el significado que la Convención de los Derechos del Niño plantea hoy para la infancia. Y se aleja también del sentir más general que tiene nuestra sociedad sobre la infancia, sobre su valioso y extraordinario presente.

Por otro lado, desde una perspectiva social, el documento hace gala de una desproporcionada miopía, tanto cuando se refiere en este contexto a posibilitar la conciliación entre la vida familiar y laboral, como por lo que respecta al hecho de limitar esta necesidad emergente, de forma exclusiva, al primer ciclo de educación infantil.

Eulàlia Bota

Asociación de Maestros
Rosa Sensat

Sobre la contraccalidad en la educación infantil

Las bases de la ley que se han dado a conocer no son un avance en el modelo que se proponía hasta ahora, el de una ley en la que se reconoce el reconocimiento de la etapa cero-seis como una etapa educativa.

Se propone una ruptura en la dirección más burda y cruel donde lo importante es la guarda (en cero-tres).

Y la transmisión de conocimientos instrumentales sin respetar el proceso madurativo del niño, de la niña, en sus dimensiones más importantes como ser humano (en tres-seis).

Han primado las necesidades de los otros (sociedad, familia, de la vida laboral...), y no las de los pequeños.

Es la preparación, desde el principio, de los niños y las niñas en lo que puede hacerles rentables a los intereses del sistema dominante para integrarse en el mercado de forma eficaz.

Si se inicia a los tres años el currículo académico, selectivo y centrado en el aprendizaje de las técnicas instrumentales para poder entender correctamente los conocimientos conceptuales que le sean transmitidos-impuestos posteriormente; si se abandona el interés por el niño como persona que tiene que desarrollar plenamente su personalidad y todas sus capacidades; si no se tienen en cuenta los fines de la educación; si se pone como meta solamente la adquisición de estas técnicas, los niños que no las consigan comenzarán desde ahí el itinerario de la marginación y del fracaso.

En lugar de los fines de la educación, que no aparecen en esta ley, será el fin de la educación de una gran parte de la población, la más débil de la sociedad.

Julio Rogero

Presidente de la Federación de
Movimientos de Renovación
Pedagógica

Sobre los aprendizajes precoces de las técnicas y destrezas

Durante la anterior etapa socialista se contempló el alargamiento de la escolaridad gratuita/obligatoria y por distintas razones el nivel de Secundaria recibió el *placet*. No parece que la actual administración trate de hacer gratuita y obligatoria la escolarización de los más pequeños. En todo caso parece que opta por otorgar mayores oportunidades al ámbito privado y regular el posible contenido.

Podría ser objeto discutible la decisión de «legislar» sobre un tema que no considera obligatorio, además de indicar el aprendizaje de ciertos contenidos y habilidades cuestionadas por la investigación respecto a ciertos tramos de edad o etapas evolutivas.

Entiendo que el Estado regule lo obligatorio, pero no me parece que debiera precisar tanto aquello en lo que no se implica. La mezcla de idiomas y tecnología, junto con el aprendizaje de cálculo, lectura y escritura, nos rememora al

celebre *trivium* y *cuadrivium* medieval, sólo que aplicado a la más tierna infancia y actualizado a la era digital (vivan las tecnologías) y al mundo globalizado (aprendamos idiomas).

Ya nos lo dijo Machado eso de «españolito que vienes al mundo...» Efectivamente que una de las dos Españas va a dejar helada su infancia.

Puedo discrepar del mundo hedonista, del consumo irresponsable, del excesivo número de juguetes que poseen nuestros hijos, etc., pero me gustaría que los primeros años de toda persona tuvieran el recuerdo de una escuela donde el juego predominaba sobre la enseñanza reglada y la formalidad académica.

En una sociedad que ha alargado como nunca en la historia la estancia en los centros educativos, no me parece necesario tratar de acelerar procesos y destrezas que por mor de modas o presiones ajenas necesitan precozmente mostrarse.

Desconozco si, a estas alturas de investigación científica, algún

estudio avala la bondad de un aprendizaje lecto-escritor temprano o por el contrario es más recomendable la maduración para esas destrezas mediante situaciones y aprendizajes «indirectos».

En todo caso la ministra parece tenerlo claro, pues, en vez de sugerir generalidades, su borrador indica claramente qué se espera de esa etapa. No hay que ser muy sagaz para imaginar qué instituciones educativas pueden publicitar rápida y eficazmente una oferta en la línea de la ministra: idiomas, ordenadores, etc.

Además los niños y las niñas que pasen por esos centros accederán a la primaria manejando la lectura y la escritura, todo un logro que la familia exhibirá frente a aquellos que todavía «no saben leer». Ya veremos si luego precisan «recuperación» y acudir al «psicólogo» por forzar aprendizajes prematuros.

Aquellos grupos de docentes y centros que han apostado por una visión muy distinta a la de la ministra respecto a la escuela

infantil y la etapa 0-6, desarrollando propuestas de trabajo y logrando un espacio propio tocante a sus ideas, van a tener que volver a demostrar y luchar por otra escuela menos contaminada por los valores y presiones de la sociedad de mercado.

Esperemos que, en el debate sobre este borrador, el partido conservador y su ministra demuestren un talante más abierto que hasta la fecha en situaciones similares (recuérdese como se aprobó la LOU); por ello, los profesionales que trabajan en este nivel deberán ser especialmente belicosos tanto durante este momento como en los próximos años ante el apoyo que los conservadores están dando a las empresarios del «mercado educativo».

Javier Barquín Ruiz

Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Málaga

El sueño

(...ino nos deja dormir!)

El conocimiento del sueño ayuda a solucionar muchos de los problemas antes de que lleguen a la consulta del pediatra. En los niños y niñas se produce un proceso de aprendizaje, cosa que requiere paciencia, pero también saber qué es lo que hay que considerar como normal y qué puede ser una alteración. A continuación se incluyen unos cuantos apuntes que ayudarán a conocer la estructura del sueño, las horas que hay que dormir, los ritmos biológicos por edades y el insomnio infantil, fuente de preocupación para los padres.

A menudo, los trastornos de sueño infantil son un motivo de preocupación para los padres. Constituyen situaciones que no sabemos cómo afrontar y generan un elevado grado de angustia, ya que no son situaciones de una sola noche, sino que tienden a hacerse estables y a prolongarse en el tiempo con la consiguiente alteración del sueño de toda la familia.

Entre los trastornos del sueño infantil y el de los adultos hay unas diferencias muy claras, y de ningún modo se puede tratar el tema de una manera similar. El niño es un ente evolutivo, que se caracteriza por su continuo aprendizaje, y, como veremos luego, que aprende incluso el hábito de dormir.

Del mismo modo, se tiende a considerar como normales determinadas situaciones porque son muy frecuentes, como, por ejemplo, el hecho de que un niño no deje dormir a los padres con sus continuos llantos o de que reclame continuamente su atención durante la noche. Los niños más pequeños no tienen otra manera de expresarse y los que son un poco más mayorcitos no saben cómo manifestar sus miedos a la hora de dormirse, sus pesadillas o la sensación de abandono que pueden sentir cuando se les envía a la cama.

Pau Carranza

Todo ello puede generar una serie de patologías, distintas dependiendo de la edad del niño (sonambulismo, terrores nocturnos, pesadillas, etc.), cuyo tratamiento en estas líneas sería demasiado largo. Por tanto, a continuación nos referiremos a la más frecuente de todas: el insomnio infantil primario por mala adquisición de hábitos, a la espera de otra ocasión para hablar sobre los demás trastornos.

Antes de entrar a considerar las alteraciones del sueño, es importante conocer la fisiología del sueño normal de un niño, su estructura, ritmos biológicos y la relación que tiene con el aprendizaje de dormir correctamente.

El sueño normal

Estructura del sueño

Se puede considerar que el recién nacido duerme desde el momento en que cierra los ojos. A partir de entonces, se inicia una primera fase, denominada de sueño activo, en la que se producen movimientos corporales y de las extremidades, que incluyen unos movimientos sutiles de la barbilla, que generan unas expresiones faciales parecidas a sonrisas. También se pueden apreciar los típicos movimientos oculares y una respiración irregular. Esta fase dura entre 30 y 40 minutos a partir del momento en que se duerme. Después sigue una segunda fase, denominada de sueño tranquilo, en la que permanece en reposo, con una sensación externa de sueño profundo y respiración regular.

Estas dos fases se repiten en forma de ciclos, con una duración total de 90 a 120 minutos por ciclo, y con la aparición de tres a cinco ciclos cada noche. Entre ciclo y ciclo es cuando se producen los despertares



Un recién nacido duerme de 18 a 20 horas. A los tres meses, el bebé duerme de 16 a 17 horas. La mayoría de especialistas indican que a esta edad se puede empezar a enseñar unos hábitos que motivarán que el niño aprenda a dormirse por sí mismo cuando se despierte.

espontáneos que corresponden a los momentos en que el niño llora, si no ha aprendido a dormirse solo.

Conforme van pasando las semanas, la composición de los ciclos varía, la cantidad de sueño activo disminuye y aumenta la de sueño profundo. Así, al nacer, los ciclos del recién nacido contienen las dos fases a partes iguales, y a los seis meses presentan un 30 % de sueño activo y un 70 % de sueño tranquilo, aproximadamente. La adecuada estructuración de estas fases será la que determinará la correcta estructura del sueño del niño cuando sea mayor, así como la del adulto.

¿Cuántas horas ha de dormir un pequeño?

Un recién nacido duerme de 18 a 20 horas al día, pero no es capaz de dormirlas seguidas. Por regla general, cada día pasa por unos cinco o seis períodos de vigilia/sueño.

A los tres meses, el bebé duerme de 16 a 17 h, distribuidas en cuatro o cinco periodos. Como veremos, la mayoría de especialistas indican que a esta edad se puede comenzar a enseñar hábitos que llevarán a hacer que el pequeño aprenda a dormirse solo cuando se despierta. Así pues, a esta edad pueden iniciarse algunas de las alteraciones típicas del sueño.

A los seis meses, duerme de 14 a 16 horas, de las que doce son seguidas, en un único período nocturno. El resto se distribuyen en una o dos dormidas durante el día.

Al año, ya duerme una sola siesta y un total de unas 14 horas.

Alrededor de los tres o cuatro años, dependiendo del niño, ya no necesita dormir la siesta, aunque por motivos escolares muchas veces esta práctica se suprime cuando empieza la escolarización. Es necesario que dicha supresión se haga de una manera correcta, ya que esta es la edad en que los niños, como resultado del hecho de comenzar los horarios escolares, típicamente «van cortos de sueño», y llegan muy cansados al final del día y con una gran necesidad de dormir, cosa que genera unos largos períodos de sueño profundo en su descanso, que pueden propiciar la aparición de algunos fenómenos típicos de esta edad, como, por ejemplo, el sonambulismo y los terrores nocturnos. A esta edad, sus necesidades de sueño oscilan entre 11 y 12 horas.

Los ritmos biológicos

En nuestras actividades diarias, incluyendo la de dormir, los adultos seguimos un esquema regular. Es imprescindible que, a medida que el niño crezca, vaya adquiriendo también un orden y unos hábitos determinados que le permitan adaptarse a unos horarios que concuerden tanto con sus actividades como con sus propios ritmos biológicos.

El pequeño puede tardar hasta cinco o seis meses en conseguir un ritmo regular en sus actividades (sobre todo, comer y dormir), tiempo que coincide con la maduración de determinadas estructuras de su sistema nervioso

central. Por este motivo, ciertos niños aprenden a adaptarse a los ritmos sueño/vigilia antes que los otros, y a algunos padres les resulta más fácil poder dormir algunas horas seguidas durante la noche, sin tener que levantarse a alimentar al recién nacido. Sin embargo, otros padres no tienen tanta suerte, ya que sus hijos tardan más en regularizar sus ciclos biológicos: duermen más durante el día y están más activos durante la noche.

Uno de los puntos fundamentales que determinará los patrones de sueño del niño es el que se refiere a su esquema de alimentación. Clásicamente, en pediatría hay dos corrientes de opinión en cuanto a las pautas de alimentación infantil. De un modo muy superficial (ya que este no es el tema), diremos que hay quien recomienda unos horarios de alimentación flexibles, pero pautados en intervalos regulares, normalmente cada dos o tres horas al principio, que después se irán espaciando progresivamente hasta que se pueda suprimir la toma nocturna alrededor de los seis meses. Otra pauta aconseja una lactancia más «a demanda», o sea, cada vez que el niño lo pide. En este punto, y en la interpretación que hacen los padres de este consejo pediátrico —por otro lado, bastante coherente—, es donde la lactancia puede constituir una fuente de conflictos para el sueño del niño, si a éste se le alimenta por la noche, como si fuera un calmante, cada vez que emite un gemido o llora un poco. Por otro lado, no hay ningún indicio, más o menos científico, que permita afirmar que cada vez que el niño llora es porque tiene hambre.

Fisiológicamente, es a partir del tercer mes cuando el niño empieza a tener los mecanismos de almacenamiento lo bastante maduros como para poder espaciar las tomas nocturnas y aguantar más sin necesidad de ser alimentado cada dos o tres horas, y, desde un punto de vista estrictamente biológico, hacia los seis meses el niño ya puede estar preparado para que se le suprima del todo la toma nocturna. Esta es la razón por la que los niños acostumbran a dormir en la habitación de los padres durante los tres o cuatro primeros meses, edad en la que algunos especialistas aconsejan que empiecen a dormir en su propia habitación. En cualquier caso, se desaconseja que los niños duerman en la cama de los padres.

El insomnio infantil

El insomnio infantil constituye, con mucha diferencia, el trastorno del sueño más frecuente. Se explica como una dificultad del niño para iniciar

solo el sueño, junto a despertares frecuentes durante toda la noche. Es el típico caso de los padres que explican que su hijo no los deja dormir por la noche. Los niños pueden interrumpir el sueño cinco, diez y hasta quince veces por la noche, y les resulta imposible volver a dormirse de una manera espontánea y sin ayuda, con la consiguiente desesperación de los padres.

Conforme el niño va creciendo y va aprendiendo a expresarse, pedirá cosas antes de dormirse, como, por ejemplo, que le canten, agua, o que quiere dormir con los padres o con el televisor en marcha, etc., pero estas demandas no favorecen la solución del problema.

El conflicto radica en una deficiente adquisición del hábito del sueño. Con el dormir, el niño elabora una desestructuración mediante asociaciones inadecuadas, motivada sobre todo por los numerosos cambios que llevan a cabo los padres para intentar que se duerma.

Por otro lado, los fármacos inductores al sueño raramente solucionan el problema.

Cuando el conflicto empieza a presentarse, los padres intentan utilizar las técnicas más lógicas: darle agua, mecerlo, cantarle, acariciarlo. El niño se queda dormido, pero al cabo de poco rato vuelve a despertarse. Poco a poco las cosas se van complicando, y las demandas del niño aumentan a medida que se va haciendo mayor. Los despertares nocturnos persisten, y la hora de ir a dormir se retrasa en un intento de que el niño esté más cansado, cosa que no soluciona el problema, ya que, como muchos hemos podido comprobar, siempre resistirá más, y no por el hecho de ir a dormir más tarde se dormirá más rápidamente.

Y ello sin olvidar los numerosos consejos de los abuelos, amigos y vecinos, que con frecuencia tienen algo que decir, complicando aún más la situación.

Si el problema persiste, el conflicto se genera en los padres, que tienen la sensación de que los niños de los demás duermen mejor que el suyo y desean que éste crezca deprisa para que duerma mejor. Sin embargo, el problema puede persistir más o menos hasta los cinco años de media.

El tratamiento que está considerado como el mejor de todos es básicamente preventivo. Es decir, hay que empezar a tratar el problema antes de que aparezca. Al niño hay que enseñarle a adquirir el hábito de dormir.

Adquirir este hábito comporta una serie de estrategias de conducta regulares y normativas que tienden a la repetición diaria y que enseñan

al niño cuándo es la hora de ir a dormir. Como ya hemos dicho, a partir de los tres meses (si los hábitos alimentarios no lo impiden), el niño está capacitado para aprender una determinada conducta y para dormir en su propia habitación.

Del mismo modo como para adquirir el hábito de comer el niño se acostumbra a una serie de pequeños rituales que los adultos practicamos de una manera inconsciente (ponerle el babero, sentarlo en un sitio determinado, etc.), pero que el niño capta como un prelude, igualmente tiene que aprender a conciliar el sueño asociándolo con un mecanismo y una situación, que hemos de procurar que sea lo más placentera posible. El niño asocia el biberón o el babero con el acto de comer porque así se lo hemos mostrado, e igualmente asociará unos minutos de contacto con los padres, una luz adecuada y quizá un peluche agradable con el acto de conciliar el sueño, el cual se irá estableciendo, poco a poco y con paciencia, como un hábito más de su vida cotidiana. Cuando sientan por primera vez al niño a la mesa, los padres no esperan que sepa utilizar correctamente todos los utensilios y piensan en que tiene que aprender a comer. No se angustian y al día siguiente vuelven a intentarlo de la misma manera, sin cambiar la silla, el plato o su posición en la mesa. Esta actitud de confianza por parte de los padres proporciona seguridad al niño. Y con el dormir sucede lo mismo.

Para los especialistas constituye un problema el tener que reconducir el hábito de dormir de un niño una vez se ha entrado en una dinámica equivocada. En estos casos, la dinámica de aprendizaje es la misma, pero el especialista es quien establece las pautas y las progresivas metas

que se tendrán que ir alcanzando, de acuerdo con la situación de cada niño. Igualmente, en estos casos será necesaria una buena dosis de paciencia por parte de los padres, ya que, al principio, tendrán que soportar algunos llantos no deseados. Pero a pesar de todo, algunos se sorprenderán de lo rápidamente que puede instaurarse el nuevo hábito, ya que, en definitiva, esta es la gran tarea que tienen los niños: la tarea de aprender. ■



Bibliografía

- PERAITA, R.: *Trastornos del sueño en la infancia*, Madrid, CEPE, 1992.
- ESTIVILL, E.: *El sueño, ese desconocido*, Madrid, EMISA, 1992.
- «Trastornos del sueño», en F. Prandi (coord.): *Programa de formación continuada en pediatría práctica*, Barcelona, Prous Science, 1997, pp. 33-58.
- ESTIVILL, E., y S. DE BÉJAR: *Duérmete niño*, Barcelona, Plaza y Janés, 1996.
- FEBRER, R. A.: «Sleeplessness in the child», en M. H. Kryger, T. Roth y W. C. Dement (ed.): *Principles and practice of Sleep Medicine*, Filadelfia, W. B. Saunders, 1989.
- *Solve your child's sleep problems*, Nueva York, Simon & Shuster, 1985.

Se puede considerar que el recién nacido duerme desde el momento en que cierra los ojos. Durante el sueño activo, se producen movimientos sutiles.

Un cuento de los niños y niñas de 5 años

Los niños y niñas del grupo Las Jirafas, de la Escuela Infantil Municipal Duende, del Patronato Municipal de Escuelas Infantiles de Granada, junto con su maestra, Lola Ramos, ha elaborado, entre todos, el texto y los dibujos de esta original narración.

Grupo de 5 años de la Escuela Infantil Municipal Duende

El dragón que no podía echar fuego por la boca

Había una vez un dragón que estaba muy triste porque no podía echar fuego por la boca.

Un día se fue al médico para decirle lo que le pasaba.

El médico le dijo que no se preocupara porque, aunque no echara fuego, seguía siendo un dragón.

Y le dio una idea: que se fuera al parque de bomberos para que ellos le ayudaran.

Salió del hospital y se fue al parque de los bomberos.

Los bomberos se quedaron con la boca abierta cuando lo vieron entrar y se asustaron un poco.

El dragón les contó su problema y los bomberos lo ayudaron:

- Como hay sequía, tenemos poca agua para apagar los fuegos. Si tú vienes, te podrás comer el fuego, y, así, tú nos ayudas y nosotros te ayudamos.

¿Bomberos y sastres a la vez!



Al dragón le pareció una buena idea y dijo que sí.

Tuvieron que hacerle un uniforme a medida y tardaron una semana entera en hacerlo.

Cuando acabaron, el dragón estaba para comérselo de guapo.

Cuando se subió al camión, las cuatro ruedas se reventaron porque el dragón pesaba mucho.

Así que decidió enganchar el camión a su cola y, de esa forma, llegarían más rápidos al incendio.

El fuego empezó en un edificio muy alto y con mucha gente.

Y creció más y más.

Las escaleras de los bomberos no llegaban



a la gente que se había subido a la terraza del edificio.

Todo estaba ardiendo.

El dragón llegó y se tragó todo el fuego de una vez.

Después puso su cola para arriba y la gente pudo bajarse del edificio.

Y desde aquel día el dragón se convirtió en bombero de la ciudad.



**La Escuela de Verano Virtual
un nuevo espacio de formación a través de Internet,
creado por la UOC-La Universidad Virtual y la Asociación de Maestros Rosa Sensat**

En el contexto de la Sociedad de la Información, la UOC-La Universidad Virtual y la Asociación de Maestros Rosa Sensat han creado la Escuela de Verano Virtual, un nuevo espacio de formación a través de Internet, que incluye una primera selección de cursos relacionados con la práctica pedagógica y el uso de las nuevas tecnologías.

La valiosa experiencia acumulada por la A.M Rosa Sensat en la formación del profesorado, y por la UOC-La Universidad Virtual en los estudios universitarios virtuales –de los que fue pionera en España– garantizan la solidez y la calidad de este proyecto.

La Escuela de Verano Virtual pretende complementar la oferta educativa de las escuelas de verano y ofrecer a los maestros y maestras y a todos los profesionales de la educación la oportunidad de mejorar sus capacidades en un

entorno –el Campus Virtual– que facilita el aprendizaje, la comunicación y el intercambio de experiencias: un nuevo espacio de formación accesible desde cualquier lugar y en cualquier momento.

Los destinatarios de los cursos de la Escuela de Verano Virtual son todos los profesionales de la educación, de todos los niveles y ámbitos educativos, que desean poner al día determinados aspectos de su formación en un entorno virtual, que no les obligue a desplazamientos forzosos ni a una organización predeterminada de su tiempo.

Todos los cursos de la Escuela de Verano Virtual se desarrollarán entre el 1 y el 15 de julio, y se calcula una dedicación de 30 horas de trabajo por parte del alumno. Los participantes deberán tener acceso a un ordenador con conexión a Internet.

Además de cursos y talleres virtuales, la Escuela de Verano Virtual incluye un foro de debate a través de Internet. El Tema General de la edición de 2002 es el proyecto de Ley de Calidad impulsado por el Ministerio de Educación y Ciencia.

En la edición de este año, figuran, entre otros, cursos generales sobre uso de nuevas tecnologías y un curso específico de educación infantil: «Descubrir el entorno natural en la escuela infantil», a cargo de Carme Cols y Pitu Fernández.

Entre el 15 y el 24 de junio, antes del inicio de los cursos, la Escuela de Verano Virtual ofrecerá a los participantes un taller virtual, con carácter gratuito, para facilitar el conocimiento instrumental de los distintos espacios, recursos y servicios del Campus Virtual.

Matrícula del 1 de mayo al 14 de junio. Más información y matrícula: www.uoc.es/escueladeverano www.rosasensat.org

II Encuentro de Educación Infantil, organizado por Acción Educativa, en Madrid

Los pasados 12, 13 y 14 de abril de 2002, tuvo lugar el encuentro: «¿Dónde están las llaves? ...Del entorno afectivo en la Escuela.»

La organización del encuentro corrió a cargo del Movimiento de Renovación Pedagógica Acción Educativa, la Federación Movimientos de Renovación Pedagógica de Madrid, y contó además con la colaboración de Federación de Enseñanza de CC.OO.

Este segundo encuentro constó de mesas redondas, cursos y talleres y sirvió para plantear una serie de interrogantes en torno a las emociones, los afectos y los sentimientos en la escuela. Más información sobre el contenido y el desarrollo de este II Encuentro:

Acción Educativa
Luis Vélez de Guevara, 8
28012 Madrid
Tel. 91 429 50 29
Fax 91 429 50 31
e-mail: aeduca@arrakis.es

Iniciativa Legislativa Popular para la creación de plazas 0-3 en Cataluña

El Parlamento de Cataluña ha admitido a trámite una Iniciativa Legislativa Popular (ILP), para la educación de los niños y las niñas de 0 a 3 años.

Esta iniciativa ha sido presentada por las entidades integradas en el Marco Unitario de la Comunidad Educativa (MUCE): la Federación de Asociaciones de Padres de Cataluña (FAPAC), la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica (FMRP), los sindicatos de trabajadores CCOO, FETE-UGT, USTEC-STE's y los sindicatos de estudiantes SE, AJEC, AEP, juntamente con la Unión de Consumidores de Cataluña (UCC) y la Confederación de Asociaciones de Vecinos de Cataluña (CONFAVC).

La ILP es un mecanismo reconocido por la Constitución que posibilita la participación ciudadana en la actividad legislativa parlamentaria. Para poder presentarse a debate como ley, en Cataluña son necesarias 65.000 firmas de mayores de 18 años que estén de acuerdo con el texto que se propone:

Artículo 1. El Gobierno de la Generalitat, en coordinación con las administraciones locales, creará una red pública de escuelas infantiles 0-3 en Cataluña, en el plazo de tres meses desde la entrada en vigor de esta Ley, que incorpore las propias del Departamento de Enseñanza y las de titularidad municipal, para asegurarla escolarización de toda la población que lo solicite.

Artículo 2. El Gobierno de la Generalitat elaborará el Mapa de las escuelas infantiles 0-3, en que se contemplen las existentes y las de nueva creación, en el plazo de seis meses desde la entrada en vigor de esta Ley. Se hará a través del Departamento de Enseñanza y con la participación de los diferentes sectores, de modo especial con las administraciones locales.

Artículo 3. El Gobierno de la Generalitat impulsará, en el periodo 2003-2007, un plan de creación y mantenimiento de un mínimo 30.000 plazas de escuelas infantiles 0-3, de titularidad pública, priorizando las zonas más necesitadas y los municipios de demanda más creciente.

Artículo 4. El Gobierno de la Generalitat garantizará la calidad y la coherencia de la diversidad de modelos de escuelas infantiles 0-3 que la realidad catalana demanda, aplicando la LOGSE a través del Departamento de Enseñanza.

Disposición final. Se autoriza al Gobierno de la Generalitat a establecer las medidas necesarias para el cumplimiento de esta Ley.

Nuestra portada



«Caminos», que suben, bajan, se cruzan... Clara, con 4 años y 7 meses, ha querido realizar su trabajo durante varios días; así, las formas aparecen muy elaboradas. Divertido en su variedad, expresa los recursos de los que la niña va haciendo acopio. Las manchas difusas en amarillo y gris acompañan a las formas centrales y suponen (las grises) una cierta precocidad en el tratamiento del color. Accidentalmente juega con el encuentro de números y de letras.

Original y comentario extraído de:

M.^a Isabel Cabanellas: *Formación de la imagen plástica del niño*, Pamplona, Dirección de Educación de la Excm. Diputación Foral de Navarra, 1980.

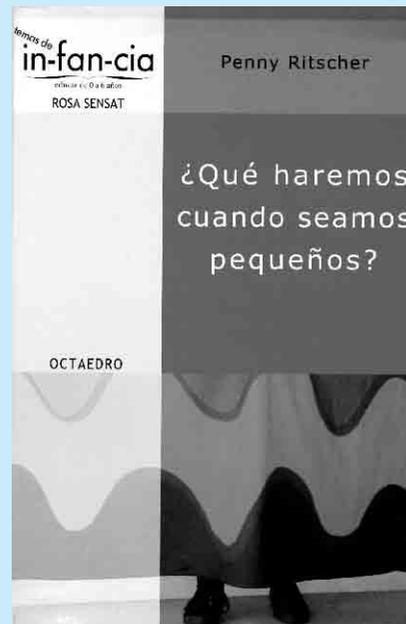
NOVEDADES

Temas de infancia

La escuela como un verdadero laboratorio de pedagogía, de aprendizaje para pequeños y adultos, donde el descubrimiento personal y colectivo generan una nueva cultura de la infancia y su educación.



48 págs. 6 euros



80 págs. 8,50 euros

El autor nos acerca con pasión y conocimiento las ideas cruciales del pensamiento de Vigotski, y nos hace conocer su personalidad, su tiempo y las diversas censuras que ha sufrido su obra.

Asociación de Maestros Rosa Sensat
Av. Drassanes, 3. 08001 Barcelona
Tel.: 934 817 373 FAX: 933 017 550
Página web: www.revistainfancia.org



Mick INKPEN
¿Dónde está el osito Kiper?
 Timun Mas, Barcelona, 1995

¿Dónde está el osito Kiper? Si lees este libro lo encontrarás en el momento o en el lugar más inesperados. El libro, que contiene en su interior cosas sorprendentes, puede convertirse en un elemento imprescindible del ritual antes de dormir. Una buena sorpresa para los niños y las niñas. A partir de 2 años.

Norman MESSENGER
60.000 personajes
 Akanto, Barcelona, 1993

Con sólo ocho personajes, Norman Messenger nos invita a crear 60.000 caras y eso tan sólo cambiándoles la nariz, o la boca, o los ojos... Un divertido juguete tanto para pequeños

como para mayores, y un motivo para contar historias extraordinarias. A partir de 3 años.



Haur Liburu Mintegia
Facultad de Humanidades
y Educación
Mondragón Unibertsitatea

Cuadernos de Pedagogía, núm. 311, marzo de 2002

«Os invitamos a educar»

Maria CARVAJAL

«Empate total»

M.^a Carmen Díez**Espacio para la infancia**, núm.18, enero de 2002

«El cuerpo, las emociones y el lenguaje: fundamentos de la convivencia social»

José Bernardo TORO A.

«El reto de la convivencia intercultural»

Antonio GALLEGO

Scuola Materna, núm. 12, marzo de 2002

«L'interazione tra pari mediata dall'oggetto»

Patricia TADEI

«Festa di primavera»

Marcela FALCHI

Vitta dell'Infanzia, núm. 2, febrero de 2002

«La scuola materna e gli Orientamenti non sono un gioco»

Mario MAVIGLIA

«Montesori Bibliografia Internazionale 1896-2000»

VARIOS AUTORES

«L'infanzia in Giappone»

Luciano AMATUCCI

«La relazione scuola famiglia fra problemi e risorse»

Gabriella SEVESO

«Per far colori un po' di fantasia»

Lucia FRACASSI

Guía de libros para los más pequeños (0-6 años)**Haur txikientzako liburu-gida** (0-6 urte)

SEMINARIO DE LITERATURA INFANTIL, FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD DE MONDRAGÓN: **Guía de libros para los más pequeños (0-6 años)**, Eskoriatza, Universidad de Mondragón, 2002.

El Seminario de Literatura Infantil de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Mondragón lleva trabajando bastantes años, haciendo un seguimiento y análisis de lo publicado, recomendando libros, elaborando guías de lectura. En esta que ahora reseñamos, se destacan los libros publicados en euskera y castellano entre 1995 y 1999.

JURJO. TORRES: **Educación en tiempos de neoliberalismo**, Madrid, Morata, 2001.

Las ideas y las políticas neoliberales están teniendo un fuerte impacto en los sistemas educativos. Al mismo tiempo que preconizan y generan una fuerte reducción del sector público, con las medidas que promueven contribuyen a desvalorizar las instituciones escolares públicas, a segregar al alumnado, a centrar las miradas sólo en un tipo de contenidos curriculares... Estas filosofías educativas crean las condiciones para incrementar los procesos de estratificación y exclusión social.

