

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

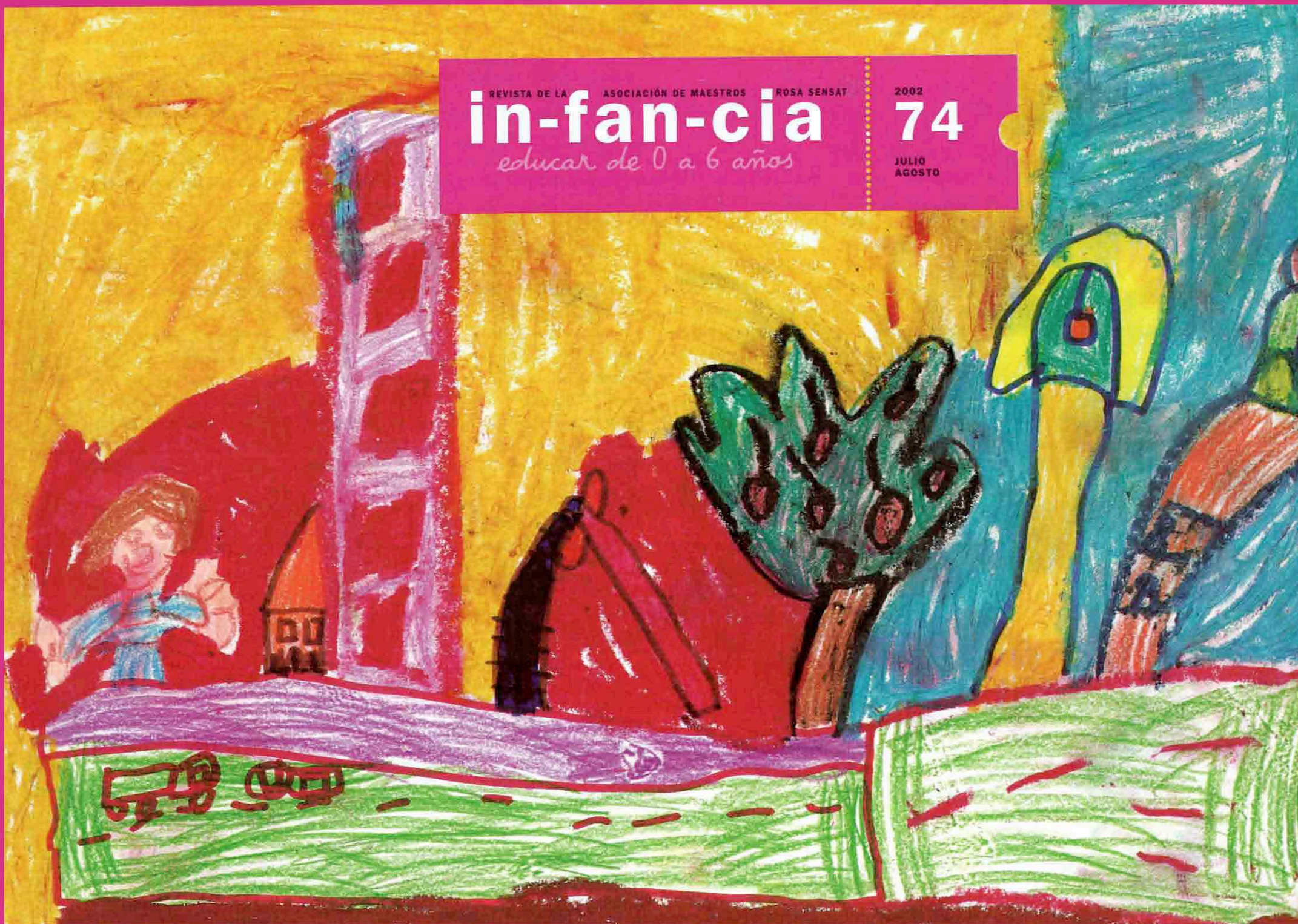
in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

2002

74

JULIO
AGOSTO



Una cosa positiva

Una calorosa tarde de junio, que hacía notar el verano antes de hora, en el espléndido marco del Paraninfo de la Universidad Complutense de Madrid, lleno a rebosar, en la presentación de la nueva revista *Infancia en Europa*, durante la conferencia que esbozaba, como referente pedagógico de la construcción común, ideas sobre la educación, sobre cómo educar entre la escucha y el respeto, el conferenciante pronunció una frase que dejó desconcertado al atento auditorio: «considero que hay una cosa positiva en la Ley de la Calidad de la Educación... que, al menos en mi Comunidad Autónoma, nos ha sacado de la apatía, ha hecho que nos movilizásemos y que, con una velocidad poco habitual, tod el mundo estuviese de acuerdo en manifestarse en contra».

Algunas veces los acontecimientos pueden llenar de nueva significación un acto, precisamente esto es lo que pasó aquel día: a la misma hora, en otro punto de la ciudad, una concentración de maestros de educación infantil hacía pensar que el Paraninfo no se iba a llenar, y se llenó. Y pocos días antes, justo al lado de aquella noble sala, en el Consejo Escolar del Estado, representantes de los más amplios sectores de la educación abandonaban la sesión, y con ellos también la abandonó Marta Mata quien, además, presentó la dimisión como miembro del Consejo, ante la imposibilidad de poder sostener un debate mínimamente serio. Todo junto, contribuyó a dar un nuevo simbolismo, una nueva dimensión a lo que se había previsto como un acto modesto de presentación de la revista.

Más allá de la calidad, de la calidad propiamente dicha, aquélla que se hace realidad cada día en la escuela, y que, a lo largo de los años, se ha convertido en patrimonio de

tantos, conozcamos lo que esta pasando: una gran huelga en Murcia, un amplio encierro en Madrid, recogida de firmas para cambiar la realidad de Navarra y Cataluña, y, sobre todo, pequeñas o grandes acciones locales y generales con documentos, manifiestos y manifestaciones por todas partes, que, por un lado, detienen el ritmo de trabajo del día a día, pero, a la vez, obligan a escribir y a formular, a argumentar, en un proceso claro para hacer visibles nuestros parámetros de calidad.

Ahora, justo cuando el curso toca a su fin, desde esta página hacemos una llamada al optimismo, haciendo nuestra la irónica visión sobre todo lo que está pasando, sobre este mar de confusión y de regresión al que se proponen abocar la educación, y muy especialmente la infantil. Hacemos una invitación al descanso, al reposo, a recuperar la energía que será necesaria para seguir trabajando a partir de septiembre, para hacer que sea realidad el deseo de que del desastre salga una cosa positiva.

Página abierta	Una experiencia de colaboración de un padre	Antonio Gervilla	2
Educación de 0 a 6 años	El legado vivo de Loris Malaguzzi. Entrevista a Alfredo Hoyelos	Txus Iribarren	4
	Canales de comunicación familia-escuela	Juan Carlos Mora	10
Escuela 0-3	Mío: el espacio personal en el interior del espacio colectivo	Penny Ritscher	15
Buenas ideas	Un paseo por las canciones de cuna. Dos nanas de Andalucía		18
Escuela 3-6	La empana	Encarna Palacios, Juan Pedro Martínez	19
Ayer en educación infantil	Formación. El Plan Especial de Magisterio: la experiencia de estudiante	Dolores Aledo, Catalina Munuera, Juanjo Pellicer y otros	25
Infancia y sociedad	Educando entre todos	Fernando Alonso, Ana Benayas, María Mallol y otros	26
	Un currículum para la diversidad	Chrissie Meleady, Pat Broadhead	31
Infancia y salud	¿Qué podemos comer en las colonias de verano?	Pilar Cervera	36
Érase una vez	Un cuento de los niños y niñas de 3 años: La bruja	Grupo de 3 años de la Escuela San Antonio	40
Informaciones			42
Libros al alcance de los niños			46
Ojeada a revistas			47
Biblioteca	sumario		47

Una experiencia de colaboración de un padre, por medio de la

expresión corporal

Me llamo Antonio Gervilla, trabajo como maestro de Educación de Adultos en la provincia de Granada, en un pueblecillo precioso llamado Víznar.

Justo aquí, en Víznar, la asociación Proexdra, desde hace bastantes años, organiza la Escuela de Verano de Expresión Corporal y Desarrollo Personal, dirigida por Alfredo Mantovani. Yo asisto de forma continuada a estos cursos, en concreto a los cursos de expresión dramática, de los que he aprendido muchísimo. Desde entonces, la improvisación y la expresión corporal han cambiado mi visión de cómo hacer teatro en Educación de Adultos, y, también, cómo no, con cualquier otro grupo escolar.

La preparación de fiesta final de curso en la Escuela Infantil Luna, del Patronato Municipal de Escuelas Infantiles de Granada, da lugar a una dinámica de colaboración y expresión de toda la comunidad educativa, en la que se suman colonias, talleres, una exposición, teatro... y que culmina en la fiesta.

Soy padre de tres niños que asisten a la Escuela Infantil Luna, escuela del Patronato Municipal de Escuelas Infantiles de Granada. El curso 1999-2000, uno de ellos, Antonio, terminaba el ciclo en la escuela infantil. Dejaba su clase del Bosque, sus amigos, su maestra...

María, que así se llama la maestra, me pidió que colaborara con ella, ¡como tantas veces!, en la fiesta final del curso.

Antonio Gervilla

Me puse manos a la obra. ¿Qué podíamos hacer con estos niños y niñas para que su fiesta fuese bien especial?

En la escuela de verano del curso anterior me quedé enganchado con el curso «El Clown, un navegante de las emociones». Así que me puse a trabajar el clown con los pequeños. Trataba de que improvisaran con temas como: la familia, el bosque, la escuela, los siameses...

Pensaba recoger todo lo que ellos habían vivido en la escuela, con las familias, con los amigos, durante tanto tiempo. Pero la improvisación con niños y niñas de 5 años es difícil. Aunque ellos improvisan a cada momento, el tener que improvisar sobre temas

concretos, de forma repetitiva y el darle orden a todas las ocurrencias, creo que no es lo adecuado para su edad.

Paralelamente, los pequeños, junto con las familias y la maestra participaban en las colonias de primavera en la granja escuela del pueblo de Piñar.

Junto a los objetivos que el proyecto educativo de las escuelas del Patronato Municipal de Escuelas Infantiles de Granada tiene programados, nosotros, familias y maestra, teníamos uno propio: la visita al pueblo y a la cueva neolítica de Las Ventanas.

Nos planteamos crear una situación de impacto en los pequeños para que vivieran una gran emoción. Llevamos a cabo una

improvisación: un padre –en este caso yo– representaría a un hombre primitivo. Disfrazado con peluca, maquillaje y taparrabos, aparece en una choza de la granja escuela. Invita a los pequeños y madres a que participen con él en los ritos danzas, toque de instrumentos, cantos...

Esta improvisación fue el impacto final de la visita de la Cueva de las Ventanas. Los pequeños ya habían quedado impresionados por la cavidad rocosa: recovecos, laberintos y la explicación didáctica del recorrido... Además, el *hominidus gervillense* causó una honda impresión en los niños y niñas.

Posteriormente a la visita, la maestra observa en el comportamiento de los pequeños el impacto de la visita: «Jugaban a ser hombres primitivos, miraban en los libros, reproducían en plastilina objetos que habían visto.»

Decide montar un juego en el que todos son protagonistas, actores e investigadores. Se inventa



la «Cultura del Bosque», y de aquí surge toda la actividad.

Completan la información de la cueva neolítica con las aportaciones de libros y la que los padres y madres les cuentan.

Producto de esta información empiezan a tener datos sobre:

- Elaboración de cerámica.
- Elaboración de pintura.
- Elaboración de armas.
- Elaboración de recipientes de esparto, juncos...
- Elaboración de instrumentos musicales.

Toda esta información la materializan en distintos talleres:

- de cerámica,
- de arcos y flechas,
- de pintura,
- de danza.

A través de la expresión corporal, los pequeños van captando muchos de los conceptos trabajados: espíritus, tótem, magia, etc.

Con todo este material recopilado, por un lado realizan una exposición detallada en la escuela de todo el proceso trabajado; por otro lado, y como fiesta final del curso y promoción, montamos una obra de teatro.

Era la culminación de nuestros objetivos. Fue más bien un trabajo de improvisación, aunque teníamos unas notas sacadas del libro: *El Clan del Oso Cavernario*, cada día de ensayo aportábamos nuevas ideas.

Empezamos repartiendo roles:

- Antonio era Creb, el Gran Mogur, jefe espiritual del clan de la Cueva del Bosque.
- Borja era Brond, el jefe del clan.
- María Chávez era Iza, la de los otros, mujer neardertal.

Así, todos los niños y niñas tenían un nombre y un tótem que los identificaba: león cavernario, ciervo, conejo, etc.

Cada uno tenía un papel, decía su nombre, su tótem y su parentesco familiar dentro del clan, y, a la vez, nos contaba cómo vivía, sus recuerdos.

Cada uno realizaba una actividad: unos molían el trigo con piedras, otros tejían juncos, otros fabricaban armas, otros pintaban, otros preparaban pociones con varias hierbas, otros curtían pieles, otros preparaban el fuego...

Por último, la danza. Una danza colectiva de todos los pequeños –y el día de la representación, las

madres y yo–, bajo un decorado que recogía detalladamente todo el espacio de una cueva del hombre del cromañón, confeccionada con papel marrón, cuerdas, pieles, pinturas, etc., en el patio de la escuela, para poder facilitar la participación y cercanía de las familias, alrededor del fuego sagrado, bajo los efectos de la poción mágica preparada por Iza, para expresar con sus movimientos el significado de su cultura, la cultura de la clase del Bosque. Por la pérdida –ya que el ciclo en la escuela se termina– y por lo que se llevan en sus recuerdos.

Tantos momentos vividos, tantos sentimientos compartidos, tantos y tantos instantes de su pequeña vida, muy bien guiada por su Gran Mogur, María la Grande, su maestra.

Quiero agradecer desde aquí a esta maestra, que, por tener claro lo que es una clase activa, creativa, participativa y flexible, nos ha permitido a los padres y madres de la clase del Bosque de la Escuela Luna, compartir, muchos, muchos momentos del desarrollo educativo de nuestros pequeños.

Un proyecto educativo se consigue con un buen maestro. En este caso lo hemos conseguido: Gracias, maestra. ■

Entrevista a Alfredo Hoyuelos:

Txus Iribarren: *¿Por qué una tesis sobre Malaguzzi?*

Alfredo Hoyuelos: Hay dos razones: una subjetiva y otra objetiva. Inicialmente, mi acercamiento a Malaguzzi es muy afectivo. Lo conozco en 1986 cuando vino a la antigua Escuela de Magisterio a dar un curso. Estaba estudiando allí y quedé absolutamente apasionado (como creo que nos ha sucedido a muchos que lo hemos conocido), por este personaje. Quedé impactado por su forma de hablar de la

Loris Malaguzzi (1920-1994) ha sido uno de los pedagogos más influyentes del siglo XX. Pensador integral y hombre de acción en el sentido de que hacía real aquello de que querer es poder, quiso cambiar el mundo a través de los niños. Su filosofía de la Educación Infantil –y del ser humano, en definitiva– ha enamorado a más de uno por medio mundo. Alfredo Hoyuelos, licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación, diplomado en Magisterio y coordinador de talleres de expresión en las Escuelas Infantiles de Pamplona lo conoció en 1986 y quedó impactado por la fuerza de sus ideas y personalidad. Quince años después ha defendido con éxito una tesis doctoral europea en la Universidad Pública de Navarra sobre «EL pensamiento y obra pedagógica de Malaguzzi y su repercusión en la educación infantil» que ha merecido la máxima calificación y que, de paso, se ha convertido en el principal archivo mundial sobre el destacado autor italiano que demostró en la Italia más europea que es posible otra educación. Sus ecos han llegado a otra ciudad noroeste de parecidas dimensiones, Pamplona, donde las escuelas infantiles municipales beben de las mismas fuentes pese a las revueltas aguas por las que navega hoy en día el 0-3. Alfredo Hoyuelos aventura y sustenta también una interpretación sobre la obra de Loris Malaguzzi que desgana a continuación llegando a novedosas conclusiones que, no obstante, como buen malaguzziano, quedan abiertas a confrontaciones y son susceptibles de nuevos puntos de vista.

El legado vivo de Loris Malaguzzi

Txus Iribarren

infancia, del hombre, de la mujer, de la profesión, por su sinceridad, honestidad y veracidad al narrar su experiencia. Era capaz de transgredir la perspectiva habitual sobre la educación con una mirada mucho más abierta. Todo esto me sedujo profundamente. Cuando terminó el curso, con la ayuda de la profesora Isabel Cabanellas y de Iñaki Turrillas, le pedimos si era posible que fuera un año a Reggio Emilia. Aceptó y en el curso 1986-87 estuve en Italia (posteriormente, he vuelto casi cada año para recabar documentación e información). Por lo tanto, en la tesis, no hemos querido olvidar el afecto y la amistad que nos unió a Loris Malaguzzi. Éste fue el punto de partida: el placer que supone investigar sobre el pensamiento y obra de un ser al que amas. Pero una tesis es, también, un trabajo académico y científico. Para evitar, en parte, un enfoque subjetivo, le pedimos a Imanol Aguirre (director del departamento de Psicología y Pedagogía) que también dirigiera la investigación. La otra razón radica en que no estaba recopilado su pensamiento y los documentos (escritos, manuscritos, apuntes, grabaciones...); se encontraba disperso en archivos, casas particulares, escuelas, armarios, etc. que tiene como principal valor su capacidad de dar un punto de vista diferente sobre la infancia y sobre el hombre. Era un placer poder recopilarlo y tenerlo todo disponible para poder estudiarlo e interpretarlo.

T. I.: *¿A qué conclusiones has llegado?*

A. H.: Bueno, vamos por partes. Al comenzar la tesis, nos planteamos diversos objetivos. Por un lado entendíamos que no podíamos comprender



el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi si no reconstruíamos su biografía para tratar de entender su personalidad. Una personalidad, por naturaleza, incómoda e inconformista. En segundo lugar, ya lo he comentado, necesitábamos organizar la ingente cantidad de documentos que encontrábamos dándoles un orden y una archivación informática adecuada. Por último queríamos interpretar su pensamiento y obra pedagógica para desvelar cuáles son los elementos invariantes que conforman, en sus relaciones, el sistema pedagógico de Loris Malaguzzi. Así hemos encontrado una serie de valores que creemos pueden resumir, al menos, parte de su pensamiento y obra. Estos principios los hemos dividido en fines de carácter ético, estético y político. Por lo que respecta a los valores éticos pensamos que para Malaguzzi la educación comienza con la imagen del niño, una imagen que revela la indeterminación del ser humano. En este sentido, tal vez, sea Hanna Arendt quien nos resuma mejor su pensamiento: «El hecho de que el hombre sea capaz de acción significa que cabe esperarse de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo infinitamente improbable.» También, para Loris, educar significa incrementar siempre el número de oportunidades posibles y saber que el niño es un sujeto de derechos históricos y culturales. Por lo que respecta a los principios de carácter estético podemos decir que para Malaguzzi la escuela es un ámbito estético habitable, que, para él, construir pedagogía es soñar la belleza de lo insólito y que educar supone desarrollar las capacidades narrativas de la seducción estética.

Y, por último, también hemos encontrado algunos inevitables principios políticos como que la pedagogía siempre es política (entre política y pedagogía se establece una relación de carácter cultural y social); que la escuela y la educación son aspectos fundamentales de transformación social; y que la participación, y la gestión social son formas de intervención política de la escuela en la ciudad y de la ciudad en la escuela.

T. I.: *Pero en resumen, ¿qué puedes decir?*

A. H.: Tal vez, lo mejor sea que te lea un párrafo de la tesis que resume las conclusiones: «Malaguzzi y Reggio Emilia son capaces –a través de un proyecto (dinámico) educativo ético, estético y político– de dar sentido vital y cultural a cada uno de los momentos cambiantes de la infancia. Un proyecto que, narrado y testimoniado sin retóricas, llena la infancia de recursos y potencialidades inéditos y desvela las riquezas insospechadas de la especie humana que trasciende –como expresa el arte– las culturas individuales. En este sentido, el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi y de los ciudadanos (niños y adultos juntos) de Reggio Emilia son exponente del desarrollo de un proyecto humano (y no sólo escolar) dialógico de escucha de las esperanzas futuras de los hombres, más allá de las culturas particulares.»

T. I.: *Entre todos esos rasgos, dos aspectos llaman singularmente la atención de esta persona. Uno, que es capaz de no sólo formular grandes y originales teorías, sino que luego las lleva a la práctica. El segundo, que su visión va más allá de la escuela y propone toda una concepción social o vital.*

A. H.: Efectivamente. Una de las conclusiones de la tesis es que no hay ninguna idea de Malaguzzi que no la haya llevado a cabo. De esta manera, hemos tratado de analizar en la investigación, junto a los principios anteriormente señalados, las estrategias que inventó y actuó para poner en práctica dichas ideas. Era un personaje barojiano, un hombre de acción. Tenía una necesidad imperiosa de llevar a la práctica con los niños, educadores y familias sus ideas. De hecho hoy existen 34 escuelas infantiles en Reggio Emilia que continúan su pensamiento. Y por qué continúan es otro misterio que hemos tratado de resolver en la tesis. Básicamente te diré que es debido al enorme apoyo político, social, ciudadano e internacional. Además existe una organización vinculante al servicio de una idea educativa que evita a los profesionales caer en acomodamientos corporativistas. Y sobre todo en Reggio encontramos las raíces del verdadero sentido de lo que significa educar. Y este marco de significado es lo que permite luchar, en

comunidad y con mucha fuerza, por una idea que es atemporal. En cuanto a lo segundo, es importante hacer historia. Malaguzzi sufre mucho la II Guerra Mundial. Narra, en el único escrito autobiográfico que hemos encontrado, el sufrimiento que le produjo ver bombardeada su ciudad. Ver a los niños y niñas morir. Ver a su familia pasar muchas dificultades. Al terminar la guerra, colectivos, principalmente, de mujeres empiezan a impulsar la construcción de escuelas en barrios. Son asociaciones de izquierda, corriente que siempre ha predominado en la Emilia. De hecho Malaguzzi perteneció al partido comunista, un partido al que se afilia no tanto por un convencimiento político, sino porque pensaba que era la forma de estar cerca de la gente. Empiezan a construir las escuelas con los ladrillos recuperados de los bombardeos, vendiendo tanques abandonados por los alemanes. Tienen la idea de hacer una escuela distinta para que esta educación pudiera, en cierto modo, ofrecer otro futuro; para que no se reprodujeran las atrocidades de las guerras. Loris creía profundamente que con la educación se puede crear otro mundo, pero también que una experiencia de este tipo no se puede hacer si no hay una educación ciudadana, social, donde todos y todas se hagan partícipes de esa idea. De aquí nace esa concepción social de la educación de Malaguzzi. Estas escuelas nacen porque se dan cuenta de que la historia de la Humanidad se puede cambiar comenzando por el destino de los niños, haciendo nuestra su cultura y sus ideas, arraigando la experiencia en la ciudad. La gestión social de la escuela es fundamental. En cada una hay un comité formado por familias, ciudadanos y políticos además de profesionales educativos. Esta idea de política social la convierte en los cimientos del proyecto educativo.

T. I.: *La filosofía de Reggio Emilia surge en un momento concreto pero también en un lugar peculiar: Italia. ¿La creatividad latina?*

A. H.: Bueno, hay que precisar que es el norte de Italia. Sí que es cierto que ese carácter creativo italiano está presente en la persona de Malaguzzi. Esa gracia para transgredir, el no academicismo, el odio hacia el exceso de formalismo... también saber vender una idea, entusiasmar con pasión, un amor al arte y a la estética, a las cosas bellas, creo que tienen mucho que ver con esa sangre latina e italiana. Reggio Emilia es una propuesta de marketing educativo en el sentido positivo de la palabra. Malaguzzi tenía presente que la inversión que el Ayuntamiento realizaba en las escuelas había que devolverla a la ciudad creando una oferta de formación cultural a los ciudadanos.

Pero Reggio Emilia, como provincia, aporta también una larga cultura de cooperativismo y de gestión en común que no podemos olvidar en el éxito y consolidación de la experiencia. Además, el Ayuntamiento tenía un color determinado y apoyó una idea de educación que en otros lugares no habría triunfado. Son aspectos coyunturales e históricos que no podemos olvidar. También pienso que la cultura reggiana –al menos lo que yo he podido conocer en las diversas estancias– es una cultura basada en el diálogo, pero sobre todo llena de confrontación. Lo discuten todo con una gran profundidad, con gran tensión emocional. Es como si ellos comenzasen a dialogar cuando nosotros abandonamos la conversación. Malaguzzi, heredero de esta cultura, amaba discutir sin tregua. Pero tenía la gran virtud de respetar a las personas. Quiero decir que la discusión era siempre sobre las ideas y, sobre todo, sobre la práctica, nunca en contra de las personas. Algo que me llamaba poderosamente la atención.

T. I.: *¿Dónde se sitúa Reggio Emilia en el debate sobre los componentes asistenciales o educativos de 0 a 6 años?*

A. H.: Malaguzzi siempre tuvo claro que el niño, desde que nace, tiene enormes potencialidades por descubrir, desarrollar y expresar. Malaguzzi solía decir que todos los que se habían puesto a investigar con seriedad sobre las capacidades de los niños y de las niñas han terminado por descubrir, siempre, no tanto las debilidades, cuanto la fuerza sorprendente y extraordinaria de sus potencialidades. Esto significa que si no somos capaces de ver más riquezas en la infancia es un problema nuestro, es que no sabemos apreciarlas, escucharlas; no es un problema de los niños y niñas. Con este punto de partida Malaguzzi cree que los niños y niñas merecen ser educados en los mejores medios posibles. Si estas potencialidades no encuentran unos ámbitos para vehicularse, pueden quedar sumergidas. Malaguzzi era un inconformista, todo le parecía poco para los niños y supo convencer a los políticos de su ciudad, para enamorarse de una idea para crear escuelas con grandes medios humanos y materiales, de gran calidad. Pensaba que si no sucedía esto, las potencialidades, no sólo de los niños, sino de la especie humana, quedarían sin reconocer. Solía comentar que no dando a los niños lo mejor, no sólo estamos traicionando sus potencialidades, sino que nos estamos traicionando a nosotros mismos. Lo decía, se lo creía y lo ponía en práctica. Por todo ello hablaba, siempre, desde el nacimiento de una labor educativa, no asistencial. No habla de ofertar cuidados a los niños (como seres desvalidos)



partiendo de sus necesidades, sino que reivindica sus derechos para que la ciudad les oferte lo mejor de sí misma. Todo esto no quita que en el concepto de Malaguzzi exista un concepto social (en el sentido de saber compaginar los derechos de las familias a trabajar con los derechos de los profesionales y con los derechos de los niños) de la educación, pero nunca asistencial. Diferentes borradores de decretos sobre la regulación del 0-3 en el Estado Español (así ocurre en el de Navarra) todavía son incapaces de no hablar de asistencialidad. Confunden, perjudicando los derechos de los niños, lo social con lo

asistencial. Todo es educación, no sólo lo que sucede de tal a tal hora. La experiencia de Regio Emilia se basa en que el niño es educable en cualquier momento, cuando come, cuando va al baño, cuando duerme... No es cuestión ni de horario ni de calendario, sino de objetivos, organización e intencionalidad. Y el problema es cultural porque se toma como modelo de referencia el de la educación primaria y el de la educación infantil 3-6, que son modelos más académicos, instructivos y didácticos que, realmente, educativos, sin conciencia social ni política del significado de educar ciudadanos (personas adultas y niños).

T. I.: *Si levantara la cabeza y escuchara eso de guarderías...*

A. H.: Para él la asistencialidad es el cáncer de la Humanidad en el sentido de que supone dar lo mínimo que se puede a los niños, no lo máximo que se merecen. Malaguzzi rehuía de esas denominaciones pero también era muy crítico con otras experiencias que no se llaman *guarderías*, pero que de hecho lo son. Por ejemplo, era muy contrario a que hubiera una maestra sola con un grupo de niños. Él propone la pareja educativa como una forma de relación y confrontación creativa entre opiniones diversas. Solía comentar que una maestra sola no puede llevar a cabo una labor educativa sino una pedagogía bucólica, es decir, ésa en la que hay un pastor con un rebaño. A veces se confunde educación con instrucción. Instruir significa tratar de que los niños

aprendan con una enseñanza programada una serie de cuestiones que interesan a los adultos. Él pensaba que eso también era una guardería. La denominación es muy importante, pero no determinante. Hay algunas llamadas *escuelas* o *colegios* que son guarderías. De la misma manera era contrario a la estimulación precoz porque no parte de los intereses y derechos de los niños.

T. I.: *Entonces, el centro de la educación es el niño...*

A. H.: Hay que aclarar una cuestión. En la tradición pedagógica se ha dado una gran importancia y centralidad a la figura del maestro. La «Escuela Nueva» da la vuelta a esto y llega a decir que es el maestro el que tiene que aprender de los niños, que el centro son los niños. La pedagogía de Malaguzzi es acentrada. No tienen como centralidad al niño sino el sistema en su conjunto, a sus redes y relaciones. No podemos pensar en un niño competente sino pensamos —a la vez— en una profesional (educadora, cocinera o auxiliar de limpieza) o en un padre o madre competentes. Las personas —niños o adultos— están en función del proyecto. Todos deben potenciar sus capacidades y todos, profesores, madres, padres y políticos participan de esta filosofía. Lo importante no son, sólo, las personas que conviven en la escuela, sino las relaciones que se establecen entre ellas, en el sistema. Esto ha permitido que su experiencia le sobreviva. Una cuestión clave es el tamaño de las escuelas: son pequeñas para hacerlas amables y crear un deseable clima de familiaridad; ya hemos hablado de la pareja educativa; además introduce en los equipos una persona educada en el mundo del arte, no tanto para realizar educación artística, sino para romper el punto de vista unidireccional del maestro. El artista es, por antonomasia, aquella persona capaz de adoptar un punto de vista que nadie había descubierto —hasta ese momento— sobre la realidad. Desde cada profesión miramos la realidad deformada y conformada: el maestro como maestro, el periodista como periodista... Pero el artista es el más transgresor. Por otro lado, cada persona de la escuela tiene 45 horas anuales para relacionarse con las familias cuando ellas quieran, existe multitud de ocasiones obligatorias de reciclaje y reuniones pedagógicas para planificar el trabajo. De esta manera se consigue que toda la red funcione y esté arraigada en la ciudad y en la propia sociedad sobre la que, políticamente, quiere intervenir.

T. I.: *Una escuela que él definía como «amable, alegre»... ¿No puede convertirse en un paraíso irreal? El niño, cuando cada día sale de ella o cuando termine el ciclo y vaya a Primaria, se topará con un mundo mucho más arisco...*

A. H.: En primer lugar Reggio Emilia tiene una conexión directa con la realidad. Todas las experiencias están basadas en un contacto cotidiano con la complejidad de la ciudad contemporánea. Esto se nota hasta en el diseño arquitectónico de las escuelas: con grandes ventanales casi hasta el suelo de manera que la ciudad entre en la escuela y los niños puedan ir hacia ella. Los padres y madres tienen acceso libre al centro. Las interrupciones, para Malaguzzi, son positivas, enriquecedoras y vitales. Cree bueno que los niños se distraigan mirando por la ventana. Por lo que respecta al paso a la primaria, Malaguzzi no tiene ningún miedo a los cortes. Piensa que el ser humano no, sólo, se mueve por continuidades sino por discontinuidades biológicas y culturales. Algunos piensan que la vida es algo continuo, una progresión acumulativa en la que después del uno viene el dos, luego el tres. Esta visión es heredera de un pensamiento económico neoliberal. Pero no es cierto que sea así. En nuestra vida hay grandes discontinuidades y desequilibrios, que no tienen por qué ser negativos. Al contrario, cambiar de trabajo, perder un ser querido, enamorarse... son golpes de discontinuidad que nos hacen avanzar. Por ello, no hay que tener miedo a que después de la escuela infantil llegue a otro tipo de centro a los seis años. El niño y la niña en las escuelas municipales reggianas están habituados a esta discontinuidad que ofrecen diversos espacios, personas, experiencias, etc. El paso a la primaria es un cambio que lo puede ver de manera positiva. Decía Malaguzzi que el niño sale de las escuelas infantiles de Reggio con un gran acordeón lleno de registros diversos para tocar canciones diferentes según los contextos. Los niños han aprendido a discutir y a saber que el maestro no es omnipotente, que la escuela sólo es una parte de la vida. Poseen tal capacidad de flexibilidad y de adaptabilidad, que tienen muy claro que la vida es mucho más que lo que tienen delante en ese momento. Es una pena que a los seis años no se pueda continuar con esta calidad educativa y ese sistema, pero siempre nos queda pensar que los seis primeros años de la vida son neurológicamente, sino determinantes, muy importantes. Las Escuelas de Reggio, gracias a no preocuparse en exceso por lo que después llegará, han sido capaces de crear una identidad fuerte y diferenciada de Educación Infantil, a diferencia de nuestros 3-6, que nadan en las aguas turbias del mar de la Escuela Primaria fagocitados inadecuadamente por su organización.

T. I.: *En este planteamiento educativo, ¿cómo encaja un fenómeno nuevo como es la creciente inmigración?*

A. H.: Perfectamente. No es un problema sino una ventaja. En Reggio tienen mucha más inmigración que nosotros. Los inmigrantes son un recurso educativo. En una educación que considera la discontinuidad, la diferencia, la diversidad como valores, la inmigración con lo que supone de cultura distinta, de forma de hablar y entender la vida es un punto más de confrontación que enriquece el proyecto educativo. La inmigración nos ayuda a tener puntos de vista desconocidos sobre el mundo y el hombre. Es una oportunidad única para transformar la escuela que suele estar anclada en moldes caducos y acomodados.

T. I.: *Y desde esta doble perspectiva de su investigación y de tu trabajo diario en las escuelas infantiles del Ayuntamiento de Pamplona, ¿Cómo ves la situación actual y el futuro de Navarra en este campo, comunidad que se auto presenta como pionera en el ámbito educativo?*

A. H.: No puedo decir que en las escuelas infantiles municipales de Pamplona sigamos a pies juntillas el proyecto de Loris Malaguzzi, pero a nivel estatal, es lo que más se acerca (estando al mismo tiempo lejos de él). Al menos hay una inspiración común en toda su red, que también se puede encontrar en algunas otras escuelas repartidas por la geografía del Estado. El tema futuro es muy serio e importante. Pero hay que hacer un poco de historia para hablar de futuro. La LOGSE nace en 1990 y en su espíritu se reconoce la educación desde el nacimiento. La Educación Infantil es el primer tramo del sistema educativo. De ahí se deriva un famoso Real Decreto, el 1004, que establece los requisitos mínimos que deben reunir los centros para ser considerados legales al tiempo que fija un plazo de aplicación de diez años, que una orden ministerial amplía luego a doce. Esto es lo bonito de la historia. Lo feo es que no hay coherencia entre las ideas y la práctica. Se aplica de una manera muy pobre y asistencial en cuanto a arquitectura, las titulaciones de los profesionales... En los últimos años ninguna comunidad ha legislado el 0-3. Y llega el 2002 que es cuando debía terminar el plazo. Esto significa que si alguno de los centros no cumple esos mínimos no puede estar abierto. Seguramente que alargarán el plazo y cambiarán las condiciones. Madrid va a mover ficha, posiblemente con la Ley de Calidad para demostrar, truculentamente, que los requisitos del 1004 son rígidos e inaplicables.

T. I.: *¿Y que crees que puede suceder?*

A. H.: Nos van a vender dos cosas. Una, que hay que flexibilizar los servicios creando un coladero de situaciones indignas con respecto a los derechos de los niños y niñas a ser educados en contextos de calidad. Es un engaño. Por ejemplo en algunos sitios se han impartido cursillitos de puericultura a madres con un hijo para que acojan a otros cuatro en su casa mientras sus padres trabajan. Son las madres de alquiler que, sin formación, pueden cuidar a algunos niños sin condiciones de calidad educativa. Algo que va en contra de la dignidad de la mujer, de nuestra profesión y de los niños. La segunda cuestión es que dicen que de esta manera se fomenta el empleo femenino. Así, y con la complicidad de algunos sindicatos, se les está pagando a 500-600 pesetas la hora. De la misma manera se recuperan modelos franquistas de guarderías en las fábricas. En este panorama el 1004 no se va a poder aplicar. No estoy de acuerdo con él, pero es lo mínimo que nos queda para salvar la dignidad de la educación infantil, principalmente en su primer ciclo. No creo en ese Real Decreto porque sus mínimos son muy mínimos, pero las cosas están tan mal por la mayoría absoluta del PP, que sólo nos queda agarrarnos con uñas y dientes a él y tratar de aprovechar las extraordinarias experiencias que profesionales comprometidos con la Educación Infantil llevan años realizando en diversas Comunidades Autónomas en escuelas, sobre todo, municipales.

T. I.: *Tanto anhelar una regulación y generalización de un ciclo formativo, ¿para esto?*

A. H.: El enfoque que, por ejemplo, en Navarra se está dando al futuro decreto es deplorable. Siguen hablando de asistencialidad. El error también está en la propia comisión técnica que lo elabora, nombrada a dedo por el Gobierno de Navarra. No han tenido en cuenta las experiencias de las Escuelas Infantiles Municipales ya existentes. Han preguntado sobre ellas, pero nuestros representantes no forman parte de esa comisión cuyo epicentro también gira en torno al Departamento de Bienestar Social y no al de Educación (que sería al que correspondería por ley). Con este panorama, sabiendo lo que va a hacer el gobierno central y lo que se está preparando aquí, el futuro es bastante desolador. Sólo nos queda unirnos para, aunque sea una paradoja, decir que se aplique al menos la ley que ya existe. Quizá habría que buscar un

abogado e intentar denunciar irregularidades. Lo intentaremos. De todas formas, tengo que decir que lo mejor que tiene el decreto –respetando la legalidad– es que no trocea el ciclo 0-3 años. Y, ¡ojalá!, este hecho lleve a la supresión de las aulas de dos años, principalmente ubicadas en colegios privados, que tanto daño están haciendo a la educación.

T. I.: *Ya, pero todos los años son muchas las familias que se quedan sin plaza y nos se paran a pensar mucho si son escuelas, guarderías... Si encima empiezan con recursos y denuncias contra centros...*

A. H.: Hay un problema social y cultural. La conciencia educativa de las familias sobre el 0-3 es tan baja que realmente haría falta hacer una gran campaña para convencer sobre dónde está la diferencia entre una guardería y una escuela infantil. Si no, es fácil que la sociedad o los pueblos se echen encima si queremos poner en rigor esto. Va a ser muy importante en este camino la implicación de ayuntamientos progresistas. Malaguzzi tenía claro que de la calidad puede surgir la cantidad, pero no al revés. No propongo, sólo eliminar las guarderías que no cumplen con los requisitos legales (obligándolas sino a hacerlo); solicito –sobre todo– a los poderes públicos que, siguiendo la LOGSE, se encarguen de promocionar plazas públicas suficientes de calidad.

T. I.: *Entonces no sería tanto un problema económico u organizativo sino de voluntad política, querer es poder...*

A. H.: En el fondo hay un problema ideológico claro. Pero en Navarra falta también un proyecto cultural de la educación infantil en general, que es lo que tiene Reggio Emilia. Allí en los años 80 –con la crisis económica– intentaron recortar gastos de los ayuntamientos. Algunos no pudieron mantener las escuelas y las pasaron al Estado. En Reggio Emilia la ciudadanía no dejó estatalizar ni un aula. Decidieron recortar el gasto en sal en las carreteras contra los temporales de nieve y otros gastos en teatro pero no tocaron el presupuesto de las escuelas. El problema político es también el de saber, con inteligencia, jerarquizar las prioridades necesarias para la sociedad. Reggio es un emblema y un ejemplo de esta inteligencia y, sobre todo, una imagen de esperanza. La pedagogía de Loris, es algo que nunca debemos olvidar, es un ensalzamiento del optimismo, de la alegría y de la esperanza. «Sin futuro no se puede alimentar ninguna esperanza, y esto el niño lo sabe», dijo en una de sus últimas intervenciones públicas. ■

Canales de comunicación familia-escuela

El desarrollo de los centros de educación infantil en los últimos años parte de la necesidad de superar la dicotomía histórica de dirigirse, bien a atender las necesidades socio-laborales de los padres –relegando a un segundo plano a la niña y al niño como agente de su propio desarrollo–, o a la educación de un niño descontextualizado de su medio familiar con un modelo muy *escolarizado*¹. Y, por tanto, de reconocer el papel fundamental de los padres, su función educativa, y la necesidad de la complementariedad entre la familia y la escuela, entre padres y educadores.

Para posibilitar dicha complementariedad se han desarrollado y regulado los niveles mínimos que garanticen la relación/participación de los padres en los centros, a tres niveles:

- Orgánico: participación en los órganos de gestión del centro a través del consejo escolar.
- Asociativo: Participación a través de las asociaciones de madres y padres.

La relación con las familias y su participación en la escuela es una realidad dentro del quehacer cotidiano de los centros de educación infantil, pero no es menos cierto que es una realidad compleja, en la que, a veces, solo nos fijamos en los conflictos que genera. En estas páginas vamos a tratar de facilitar elementos para repensar la práctica cotidiana de educadores y centros con los padres y las madres, y el uso de algunos de los instrumentos de que disponen para darle un cauce adecuado.

Juan Carlos Mora

- Intercomunicativo: Contacto directo con los educadores a través de entrevistas y reuniones, contactos cotidianos, etc.

En este momento, en los centros de educación infantil –escuelas infantiles y casas de niños– hay un espacio de trabajo específico con los padres, fuera del horario de atención a los niños, y los padres tienen cabida en actividades cotidianas de la escuela.

El deseo consciente desde ambas partes, educadores y padres, es la cooperación mutua y la complementariedad de sus roles ante la educación del niño. Pero a veces, es difícil que se realice fluidamente; es difícil que los unos se pongan en el lugar de los otros y viceversa, siendo ello debido, en la mayoría de los casos, al desconocimiento y a la falta de información. La reflexión sobre «la diferencia como base de la complementariedad entre familia y educador», y sobre «la heterogeneidad de las familias», tomando como eje «la relación con las familias y los canales de comunicación» es el objetivo de este trabajo.

La diferencia como base de la complementariedad

El actual modelo de educación infantil parte de la consideración de que el crecimiento del niño no es fruto exclusivo de las relaciones e influencias de la familia en los más pequeños o de la escuela en los más mayorcitos, sino



Participación en actividades, reuniones, intercambios...

de la relación entre ambos; se entiende que el niño puede enriquecerse con las diferentes interacciones que establece en ambos contextos, familiar y escolar. Por tanto, se reconoce el papel fundamental de los padres, su función educativa, y la necesidad de la complementariedad entre la familia y la escuela, entre padres y educadores.

El reconocimiento de la *diferencia y complementariedad de los roles, padres y educadores*, invita a algunas precisiones. El concepto de igualdad no es aplicable ya que partimos de que cada uno tiene un papel y una experiencia distintos.

Una diferencia importante es que los padres están mucho más vinculados emocionalmente al niño. Esto supone que tengan reacciones y sentimientos más intensos frente a distintas conductas y comportamientos del niño; nos estamos refiriendo tanto a la alegría, el orgullo y el amor como a la ira, la ansiedad y el miedo. Las diferencias emocionales afectan claramente al modo de interacción entre los adultos y el niño; así podemos entender el hecho de que el educador pueda encajar con mayor facilidad cotas altas de fracaso y repetidos intentos en una tarea de aprendizaje.

El fuerte vínculo emocional entre el niño y los padres contribuye a que las interpretaciones y concepciones de éstos sean menos objetivas. Las reacciones entre padres e hijos se caracterizan por la variedad y la espontaneidad, interactuando de forma confiada e inconsciente².



La interacción es importante en sí misma, por el propio placer para ambas partes más que por un propósito externo; esta es una de las características de la familia entendida como «grupo primario» (J. Bleger), y responsable en gran medida del desarrollo saludable de la población.

En cambio, los educadores se han de esforzar porque sus interacciones con los niños tengan un propósito lo más definido posible. Para todos es evidente que lo contrario sería una auténtica locura.

En la práctica, la legalización de la diferencia nos permite comprender por qué los niños presentan conductas y comportamientos tan distintos en un ambiente y en otro. A su vez, la necesidad de que exista esta diferencia para propiciar un crecimiento saludable implica que la colaboración que se espera de los padres no debe identificarse con el deseo de cambiar su comportamiento o su modo de relación con los hijos.³

La complementariedad no sólo tiene que ver con el aprovechamiento de los dos contextos, familiar y escolar, también y quizás más importante es ser conscientes de que se están aportando distintas formas de relación, experiencias y puntos de vista que, sin duda, enriquecen el mundo del niño.

Cuando los padres se plantean llevar a su hijo a la escuela infantil «quieren lo mejor», pero necesitan –desean– información; ya que no se pueden imaginar lo que sucede dentro de la escuela. Hay que tener en cuenta que, la mayoría de los padres actuales, no han vivido como niños la experiencia de ir a una escuela, sí la de ir a un colegio y por eso les es más fácil repre-

sentarse lo que puede suponer para su hijo el paso al colegio y cuál debe ser su papel como padre ante esa experiencia. No nos estamos refiriendo a que lo desempeñen bien o mal, sino al hecho psicológico de «conocer» –tener seguridad. Por contra, ante la escuela infantil surge la pregunta, «¿qué harán con los niños?», subyaciendo un sentimiento de intranquilidad, de desconfianza. Todos hemos podido comprobar que cuando los padres se sienten mejor informados dejan a sus hijos con más tranquilidad.

Cuando el educador tiene clara la existencia de esta posible ansiedad ha de plantearse la necesidad de mantenerles informados, pero se puede encontrar con que, si bien es cierto que los padres necesitan información, a veces no destinan o no pueden destinar mucho tiempo a ello –organización de los tiempos en la familia, asistencia a reuniones, etc.–, siendo esta una contradicción con la que hay que trabajar, analizando cuáles son los canales que usamos más frecuentemente, qué tipo de información facilitamos, qué calificamos como positivo en las respuestas de padres y madres a nuestras propuestas.

El contacto cotidiano

El principal objetivo es que el contacto favorezca la seguridad y confianza de unos y otros, padres, madres y educadores, para facilitar el paso del niño de un contexto a otro. El canal de comunicación que se crea ha de posibil-

itar la transmisión de información sobre hechos concretos y actuales –«¿qué tal ha dormido?», «¿cuál ha sido el estado de ánimo durante el día?...»–, pero no es el marco adecuado para la transmisión de información que requiere más tiempo; el contacto cotidiano no ha de sustituir a otros encuadres tales como entrevistas, reuniones de aula...

En estos contactos no es aconsejable tratar temas que impliquen un cierto grado de conflicto en padres y/o educadores, –hablar de las dificultades de un niño en la comida, o de lo que le está costando aprender a controlar el pis. Así mismo, no es ade-



cuado responder de forma exhaustiva a demandas de los padres sobre aspectos de la organización del grupo –metodología, objetivos,...– que tienen su encuadre natural en las reuniones de grupo, y en la información escrita del grupo o del centro. También puede ser frecuente que los padres, ante temas que les preocupan con sus hijos, busquen una respuesta –solución– o, al menos, una valoración del educador. Ante este tipo de situaciones es importante recordar los límites del rol del educador, no sólo por el hecho de que en ese momento está atendiendo a un grupo de niños, también es porque no tiene una *varita mágica* que da respuesta a cualquier pregunta, y, porque muchas veces, necesita tiempo como profesional; para pensar, observar, contrastar con otros compañeros... –«recojo vuestra preocupación pero ahora no es el momento adecuado, tendremos que vernos otro día para hablar más tranquilamente»–, en este planteamiento estamos aludiendo a la necesidad de valorar distintos encuadres para recoger las demandas de los padres, en este último caso aludiríamos a las entrevistas o a una reunión en la que se fueran a trabajar «problemas normales» de esa edad.

Hay que recordar que el contacto cotidiano es un momento en el que los intereses de los padres tienen mucho que ver con «la supervivencia física y la salud del niño» (Le Vine, 1974), de ahí la necesidad de pedir información sobre temas tales como el estado del niño en la escuela, la higiene, etc. Por ello es necesario desarrollar otro canal de comunicación, notas informativas de grupo, en la que los padres encuentran una información útil y que permite descargar, de forma gradual, el contacto cotidiano.

Notas informativas

Estos recursos complementan el trabajo realizado en el contacto cotidiano y son, sobre todo en los grupos del primer ciclo, de gran importancia para padres y educadores; tanto por la necesidad de conocer determinados datos importantes en el desarrollo del niño (higiene, sueño, comida...), como por la necesidad de encauzar operativamente el contacto diario.

Registros sobre el ritmo del niño. Registros individuales (ficha), o colectivos (cuadros). En algunas ocasiones toman la forma de un diario que rellenan padres y educadores. En todos los casos, el qué, cómo, y dónde se registra la información ha de ser conocido por todos los padres y madres del aula.

Información sobre metodologías, juegos y actividades. Partiendo de la necesidad de reforzar la información sobre aspectos de la actividad que se desarrolla dentro del espacio del grupo por otras vías. Este tipo de información no tiene el carácter diario de otras informaciones y, en gran medida, su temporalidad va paralela a los cambios que introduce el educador en el grupo.

El acercamiento de los padres a este tipo de informaciones favorece el conocimiento del quehacer cotidiano en la escuela y la valoración de otros aspectos que, culturalmente, no han sido tenidos en cuenta.

La entrevista durante el curso

A lo largo del curso el recurso de la entrevista es muy útil para abordar situaciones que necesitan de un espacio para la evaluación, análisis y reflexión conjunta con padres y madres:

- La evolución del pequeño.
- Conflictos que puede presentar el niño.
- Situaciones conflictivas entre familia y educadores.

Este recurso se complementa con las reuniones de grupo y el contacto cotidiano, facilitando un espacio para las demandas individuales de los padres y las madres, y para las derivadas del proceso de evaluación del educador.

Enquadre de la entrevista. La entrevista siempre ha de responder a un propósito consciente, tanto para el educador como para los padres. Posiblemente, todos hemos observado alguna vez una situación como esta: «El educador pone una hoja en el tablón de notas del grupo en la que invita a los padres que quieran tener una entrevista a apuntarse, anotando el nombre del niño y la hora.» ¿Qué se va a encontrar el educador esa tarde?, ¿a qué temas tan variados va a dar respuesta? No olvidemos que cada uno de los padres y madres del ejemplo sí tendrán una idea, más o menos clara, de lo que quieren preguntar, de lo que les preocupa. Por tanto, en la convocatoria de una entrevista, solicitada por los padres o el educador, ha de explicitarse el tema que se va a abordar y el tiempo de que se dispone. No obstante, a veces surgen otros contenidos en el

transcurso de la entrevista, ligados a la preocupación de los padres (culturalmente suelen responder, en parte, a la expectativa puesta en el rol del educador —«es el que sabe de educación»—). En estas situaciones la flexibilidad del educador está relacionada directamente a su mayor o menor experiencia. Habrá temas en los que deba recoger más datos de los padres para valorarlos con posterioridad a la entrevista, en otros casos para derivarlos a otros profesionales. El educador ha de cuidar la ansiedad que produce sentirse en el papel de dar respuesta a todo.

Hay momentos en la entrevista en que se plantean conflictos, «producidos aparentemente», por la diferente actuación de uno y otro progenitor. Es recomendable procurar mantener una actitud equidistante, no entrando en alianzas con uno u otro aunque eso nos parezca lo más natural en muchos momentos. El rol de padres, sus funciones como figuras materna y paterna, es un tema muy complejo como para ser valorado en términos de blanco o negro, bueno o malo.

Por otro lado, evitar entrar en la rivalidad y el ataque —entre educadores y familia— implica tomar distancia, no interpretando al pie de la letra un comentario, pidiendo aclaraciones. Recordando la legalización de las diferencias de un rol y otro —actuaciones distintas en contexto diferentes—, frente a la expectativa de que ambos roles se comporten de igual manera con el niño y de que éste siempre tenga los mismos comportamientos en ambos contextos.

Siempre que hablemos de los niños —de su comportamiento, conducta, desarrollo— hemos de transmitir una imagen globalmente positiva, incluso cuando la entrevista se ha planteado por posibles dificultades en la escuela o el hogar. En la mayoría de los casos siempre hay otros aspectos que se pueden destacar en sentido positivo. La imagen que los padres tienen de sus hijos ha de ser cuidada, en ella estriba gran parte de la tarea de ayudar a crecer al niño; sentirse querido, sentirse valorado, es necesario para el desarrollo de su propia autoestima.



La heterogeneidad de las familias

La reunión de grupo

En una reunión de grupo vamos a encontrar padres con distintas ideas ante las causas de las conductas de los niños y niñas. Como ejercicio puramente didáctico podríamos describir distintos matices: Innatistas, «el niño es tranquilo porque nació así»; ambientalistas, «la influencia del comportamiento de los padres como modelo». Unos se viven poco competentes para educar a su hijo y esperan que alguien lo haga por ellos, otros se consideran más competentes que el educador. Unos prefieren que se desarrollen valores relacionados con la autonomía y la afirmación personal del niño, otros prefieren valores relacionados con la obediencia y la conformidad.

Es necesaria una comprensión previa de los diferentes puntos de vista y de las diferentes concepciones evolutivas y educativas. Así, por ejemplo, entre los educadores encontramos más frecuentemente una concepción interaccionista del desarrollo y educación de los niños. En cambio, los padres se acercan a posturas innatistas o ambientalistas. Las respuestas de los padres y madres suelen ser más heterogéneas que las de los educadores, lo que muestra la diversidad y, a la vez, los diferentes puntos de vista implícitos en su comportamiento. A su vez la mayor homogeneidad en los educadores pone de manifiesto un bagaje formativo similar.

El educador puede sentirse más cercano a unos que a otros, pero su función es la de dar cabida a todos, posibilitando el diálogo y el intercambio. De cómo integre las diferencias en el grupo de padres y madres depende el progreso en este tipo de tareas.

En el grupo de padres, junto a las diferencias, conviven una serie de aspectos que son de interés común para todos ellos; valores ligados a la función de la familia. Estos valores tienen el carácter de metas universales:

- 1. La supervivencia física y la salud del niño.
- 2. El desarrollo de la capacidad conductual necesaria para que el pequeño pueda desarrollarse de forma autónoma al llegar a la vida adulta.
- 3. El desarrollo de capacidades conductuales que enfatizan otros valores (morales, intelectuales, emocionales) típicos de cada cultura.

Dichos valores son entendidos en este orden, aunque en un momento determinado los padres pueden dar más importancia a unos que otros —en relación con el grado de consecución—, no obstante, cuando uno de ellos se ve amenazado se convierte en el más importante. Este aporte puede ayudarnos a entender «aquella reunión que no se pudo desarrollar de acuerdo con lo que habíamos programado, porque surgió un tema relacionado con las enfermedades en el aula», o «aquella otra que giró en torno a la diferencia entre los aprendizajes en la escuela y en el colegio, sus pros y sus contras». En cada ejemplo se enfatiza alguno de los valores antes descritos, sea para todo el conjunto de los padres o para una parte de ellos. La importancia de tener en cuenta estos valores y su relación con los contenidos previstos para la reunión nos permite satisfacer algunas de las expectativas de los padres.

Relacionar los contenidos de una reunión con el quehacer cotidiano es otra forma práctica de dar respuesta a múltiples expectativas de los padres, independientemente de en que momento se encuentren. Aquí se aporta el saber del profesional —los criterios que le orientan—, su actuación con los niños —las rutinas, las actividades—, sus actitudes y valores —los límites, la autonomía,...

Notas

1. En ambos modelos de institución el papel de los padres no tenía fácil cabida, en un caso porque se les sustituía, en el otro porque se les excluía con argumentos de especialización profesional.
2. «... parece razonable aceptar que una buena proporción de las conductas de los padres respecto a sus hijos ocurre sin pensamiento, pero creemos que no es menos cierto que por una parte, hay también una proporción apreciable de conducta sujeta a una elaboración propositiva, y, por otra parte que, incluso si tal no es el caso, muchas conductas que los padres realizan sin pensar demasiado en ellas, contienen tras de sí implícitos cargados de contenido; al fin y al cabo una conducta no precisa ser necesariamente explícita o consciente para poseer una cierta racionalidad». (Jesús Palacios, 1987).
3. El miedo a ser descalificados en lo que hacen y la inseguridad ante lo desconocido provocan una actitud defensiva en los padres.

Bibliografía

- MARTÍN, L., y ERRÁZURIZ, P.: *La Escuela Infantil. Un lugar de encuentro*, Síntesis.
- PALACIOS, J, y PANIAGUA, G.: «Colaboración de los padres», *Caja roja, Infantil*, Ministerio de Educación y Ciencia.
- UTRILLA, M.: *¿Son los padres culpables?*, Narcea, 1985.
- VILLALTA, M., TSCHORNE, P., y TORRENTE, M.: *Los padres en la escuela: Una guía para la participación*, Laia, 1987.

«Mío»: el espacio personal en el interior del espacio colectivo

Quiquiera que haya tenido contacto con las niñas y los niños pequeños –dentro y fuera de la escuela

infantil– se habrá dado cuenta de la importancia que un pequeño atribuye a todo aquello que considera «suyo». Pero, si es evidente que para un pequeño la experiencia del «mío» resulta importante, ¿por qué en la escuela infantil, y en los servicios educativos en general, esta exigencia tiende a ser descuidada o, incluso, reprimida? ¿Por qué prevalece el anonimato y no la personalización?

Probablemente aquí influye la historia de la escuela infantil con sus orígenes institucionales asistenciales. Por desgracia, las instituciones tienen, por tradición, un carácter aséptico y anónimo. Influye aquí, seguramente, la ideología política de los años de la apertura de los espacios «educativos», con el rechazo del individualismo y la acentuación del aspecto social. Influye aquí, probablemente, el modelo escolar con espacios pensados para instruir, pero no para vivir. Seguramente, influyen también las discusiones que se generan cuando más de un pequeño

Estas líneas hacen hincapié en la importancia de dar cabida a la presencia de lo personal en los espacios educativos y en los materiales colectivos. Sin duda, ello puede contribuir a superar el carácter aséptico y el anonimato tradicionales en las instituciones para la infancia.

Penny Ritscher

quieren apropiarse de un mismo objeto. Se piensa –pero habría que verificarlo– que, si todo el material accesible es «de todos», los conflictos podrán controlarse mejor.

Durante un curso de actualización sobre la organización de los espacios, unas educadoras explicaron una situación que sirve de punto de partida para reflexionar sobre los espacios personales en la escuela infantil. Las educadoras del grupo de los más pequeños habían decidido colocar en el interior del espacio de referencia del grupo las cajas individuales de las prendas de vestir, intentando, con esta medida espacial, favorecer que las familias entrasen más en contacto con el ambiente de los pequeños. Debido a problemas de espacio, el único lugar para poner las cajas de las prendas era un estante bajo al alcance de los mismos pequeños. Como era de prever, pero no intencionadamente, las cajas se convirtieron en una atracción para los pequeños, un material muy estimado de exploración y de manipulación.

A partir de la reflexión sobre esta situación surgieron algunas consideraciones que vale la pena explicar y difundir. Algunos educadores de otros grupos manifestaron ciertas dudas: si entran dentro del espacio del grupo, las familias acabarán siendo invasoras; poner al alcance de

los pequeños su ropa no es higiénico; habrá desorden; se perderán prendas y las familias se quejarán.

Son dudas comprensibles, pero quizá reflejan más una resistencia al cambio que una valoración objetiva de la situación. Permitir a los pequeños acceder a sus efectos personales significa poner en discusión algunos hábitos profesionales consolidados.

Las educadoras que habían explicado su experiencia respondieron que las familias no eran menos discretas que antes; aquéllas que entran en el espacio de referencia del grupo y quieren acaparar en demasía la atención de los educadores, lo harán de todas maneras, pero en circunstancias aún más incómodas, por ejemplo delante de la puerta. Las prendas que se convierten en material de juego no se ensucian de una manera especial. El contacto con las prendas de los otros no es menos higiénico que el contacto con los otros pequeños. El desorden y el hecho de volver a ordenar son comparables a los de cualquier otro material de juego. Las prendas extraviadas siempre acaban encontrándose.

Otro grupo de educadores probó a mediados del año cambiar la colocación de las prendas de vestir para hacer que fuesen accesibles a los pequeños. Explicaron que, en un primer momento, hubo una explosión de interés por parte de los pequeños, con una euforia difícil de contener. Después, al cabo de algunas semanas, la situación se asentó y se volvió «normal».

Las prendas de vestir de un pequeño son una extensión tangible de su persona y representan una ocasión de reconocerse. Si, por problemas de espacio, las prendas de vestir no pueden estar en el interior del espacio de referencia del grupo, por lo menos, tendrían que estar cerca, a una altura accesible a los pequeños mismos.

Pero, además de las prendas de vestir, hay otros objetos personales o personalizables que se han de valorar en el interior del espacio colectivo: los juguetes y los objetos que han traído de casa; un pequeño álbum de fotografías de su casa, donde aparecen el abuelo, el perro, el coche, el lecho...; su sitio en la mesa; su camita...

Los educadores han explicado episodios que nos indican lo significativo que es para los pequeños el lugar donde está situado su lecho. Para mejor disfrutar del espacio-sueño, los educadores quisieron modificar la posición de las camitas. Y fue un drama; hubo llantos, protestas, confusión... En una

escuela infantil donde, por desgracia, se habían colocado más de veinte camitas dentro de una única habitación sin ningún tipo de distintivo, los pequeños demostraron saber los lugares de todos sus compañeros. Incluso, sobre un pequeño *plano* de la habitación, que servía de recordatorio para los adultos, los pequeños eran capaces de reconocer sus lugares y los de muchos compañeros. Esta proeza cognitiva era fruto, seguramente, de la carga afectiva que los pequeños habían depositado en aquellas «propiedades» personales.

Aportamos algunas medidas que han servido a los educadores para valorar más el aspecto personal de las camitas:

- Un bolsillo al lado de cada cama, donde puedan poner un objeto personal: pañuelo o trapo, chupete, osito de peluche...
- Una colcha diferente para cada cama, mejor aún si la han traído de casa.
- La almohada o, mejor todavía, toda la ropa de cama también traída de casa.
- Un espacio que permita una disposición diferenciada de las camas, más que una colocación en hileras.



No hay, necesariamente, contradicción entre el «mío» y el «nuestro», todo lo contrario. Si un pequeño reconoce lo que es suyo y afirma «mío», también podrá entender «tuyo». «Mío» más «tuyo» resulta «nuestro». Por ejemplo: Éstas son las fotografías de mi familia, aquéllas son las fotografías de su familia, y de la suya, la suya y la suya. En un listoncito tenemos colgados nuestros álbumes personales de fotografías.



El conjunto de los efectos personales representa después una rica fuente de comparación y de conversación. Pensemos por ejemplo en los diversos sistemas de abrochar las chaquetas: botones, cremalleras, lazos, velcro...

Una vez que fui a una escuela infantil a hacer fotografías, una niña del grupo de los 12-18 meses me indicó el armarito de cada uno de los compañeros. Recogió algunas prendas que había caído al suelo indicándome de quién eran y las colocó con toda la seguridad del mundo en el armarito correspondiente. Cogió de su armario su gorrito, se lo puso un poco ladeado y después lo llevó buena parte de la mañana.

Los educadores explican que los pequeños guardan, de manera espontánea y respetuosa, los juguetes personales que encuentran fuera de su sitio, en el lugar (caja, bolsillo, armarito...) de su propietario.

Para ser conscientes de la importancia afectiva que atribuimos a nuestros efectos personales, podemos hacer la siguiente prueba: imaginémonos cómo nos sentiríamos si, en el momento de entrar en nuestro lugar de trabajo, nos cogiesen el bolso o la cartera, y lo pusiesen en un lugar inaccesible para nosotros hasta la hora de acabar, al final del día. Aunque durante el día no necesitemos el contenido del bolso o cartera (llaves de casa, documentos, dinero, pañuelos, caramelos...), somos nosotros mismos quienes decidimos si lo queremos tener a mano o no. No aceptaremos de buen grado que nos priven de esta posibilidad. Si esto es verdad para nosotros, los adultos, los efectos personales aún serán más importantes para los niños y las niñas pequeños que todavía han de consolidar su identidad personal.

Evidentemente, no proponemos pasar de un extremo al otro, de un ambiente anónimo a un ambiente fraccionado en pequeñas propiedades privadas, una especie de escuela infantil parcelada. Proponemos acoger de una manera abierta y flexible la exigencia de los pequeños de sentirse respetados personalmente en el ambiente donde pasan muchas horas de su vida. ■

Extraído de Penny Ritscher: *Cosa faremo da piccoli?*, Edizioni Junior, 2000.



Un paseo por las canciones de cuna

Dos nanas de Andalucía

A lo largo de la geografía que vamos recorriendo en este breve paseo melódico, vamos dando con variantes de la misma canción que apenas si presentan algunos cambios respecto de versiones anteriores consignadas. Lo cierto es que, por nimios que sean, estos cambios son una buena muestra de la personalidad y las preferencias expresivas y estéticas de cada tierra. Así, en esta ocasión, queremos destacar la presencia del diminutivo, expresión del más tierno afecto, en las dos nanas que hemos escogido esta vez. Por otro lado, los plurales de la comparación en la primera, que añaden colorido a esta versión y contrastan con la opción en singular, más comedida. Además, la imagen y la metáfora de la segunda, muestra de una rica tradición retórica popular.

Una nana que se canta en Osuna, Sevilla

A la ro ro mi niño,
mi niño duerme,
con los ojos abiertos
como las liebres.

Musical score for the lullaby from Osuna, Sevilla. The score includes a vocal line and a piano accompaniment. The tempo is marked *Larghetto*. The lyrics are: "A la ro-ró mi ni-ño. Mi ni-ño duerme. Con los o-jos a-bier-tos".

Una nana que se canta en Málaga

Duerme niño chiquito
duerme mi alma;
duérmete lucerito
de la mañana.

Musical score for the lullaby from Málaga. The score includes a vocal line and a piano accompaniment. The lyrics are: "Duer-me ni-ño chi-qui-to. duerme mi al-ma. duér-me-te lu-ce-ri-to de la ma-ña-na."

La empana

Desde el origen de nuestra escuela –hace ya más de 20 años– y desde lejanos tiempos profesionales de los que algunos colegas todavía conservan memoria, existe un acontecimiento

que vuelve de un modo cíclico todos los años, apareciendo inesperadamente, provocando furor entre gran parte de la población infantil de 3 a 6 años, captando su atención y dedicación como pocas cosas en su estancia en el centro: la fabricación de «empanas».

Esta actividad se viene desarrollando en el arenero del patio de la escuela de la misma manera desde las primeras generaciones, transmitiéndose la técnica de unos a otros sin cambiar un ápice, aunque con una sucesiva mejora en los procesos. Se trata de fabricar una bola a base de arena y agua, donde el tamaño de grano de la arena va desde el más grueso, adosando sucesivas capas, hasta llegar al más fino, fino... finísimo –la valoración la hacen pasándola por la mejilla.

Uno de los grandes aportes de tener toda la etapa de 0-6 en un mismo centro es la transmisión de aprendizajes y conocimientos entre las distintas edades. En la Escuela Infantil Belén, del Patronato Municipal de Granada, el equipo de escuela observamos y analizamos un hecho cotidiano de sus vivencias para tratar de ver la importancia y alcance que tiene la construcción de una «cultura infantil» propia, donde ellos son los principales protagonistas.

Encarna Palacios, Juan Pedro Martínez

El arte de la empana reside en conseguir crear un cuerpo interno sólido que aguante sin desmoronarse, a la vez que conseguir que la última capa de arena quede suave, suave, cuanto más suavita mejor. A diferencia de las primeras capas que son mitad agua, mitad arena, las últimas sólo llevan polvo de arena casi pulverizado. Esto lo consiguen espolvoreando la arena en el aire, al igual que hacían los antiguos campesinos cuando aventaban el grano para separarlo de la paja. Dejan caer la arena y con el viento consiguen que se adhiera a la bola el polvo más fino, gracias a que el agua que lleva la bola en su interior humedece las capas más externas por «ósmosis». ¡Toda una ciencia!

Después tienen que resolver otro tipo de problemas: dónde colocarla para que se seque sin desmoronarse, para que no se mezcle ni se confunda con otras, para que no me llame otra vez la atención la maestra por ponerla en mi casillero de los dibujos –todo se llena de tierra–, no la tiren los de la limpieza o los padres que ya no saben qué hacer con tanta producción...

Las habilidades sociales que genera esta dinámica y el conocimiento del medio humano donde se desenvuelven serían también aspectos interesantes a tratar, pero no es lo que queríamos destacar en este artículo.

Una vez hecha la bola con barro grueso hay que pasarle muchas veces tierra fina para que se le vaya pegando y se vaya poniendo suave, que es lo bueno.



La incógnita surgió con fuerza en una de esas disgresiones laterales de la discusión de memorias del curso por parte del equipo de escuela –que nunca hay tiempo para profundizar en ellas y que parece que nos acompañan como esos «principios» de nuestra realidad educativa que no figuran recogidos explícitamente en ningún sitio pero que todo el mundo tenemos claro: ¿Cómo favorecer la gran cantidad de conocimiento que fluye en las interacciones de los niños y niñas de estas edades? ¿Cuál es el papel del adulto? ¿Debemos incorporar estos aspectos dentro de nuestro entramado educativo? Pendientes de un trabajo más a fondo en estos temas, nos atrevemos a apuntar algunas de las reflexiones que la historia de la «empana» nos ha suscitado.

En primer lugar, creemos que una de las claves de la fuerza vital con que vive la infancia de estas edades este proceso de elaboración, sin menospreciar la atracción atávica que suponen los elementos de tierra y agua que intervienen, es que es una historia propia, que les pertenece únicamente a ellos, que son responsables del inicio, desarrollo, variaciones sobre la marcha, valoración de los resultados obtenidos, etc. Quizás sea de las pocas ocasiones en que nuestra infancia urbana, generalmente sobreprotegida e hiperestimulada por demandas externas, pueda considerarse protagonista total de un proceso de construcción.

Los adultos de la escuela, tanto los miembros del equipo como las familias, en general hemos mantenido una actitud de espectadores sorprendidos, limitándonos a ratificar el convencimiento que ya traían ellos construido: «¡sí, sí que está suavital!», «¡hoy es más grande todavía!», etc. Observamos lo concentrados que están, hacemos algún comentario de lo bien que se lo pasan y poco más. Solo tras esa reiteración del hecho generación tras generación percibimos que algo de gran profundidad tiene que acompañar a la mezcla de arena y agua.

Intuimos en nuestras discusiones que aunque los niños y niñas actuales están familiarizados con los ambientes en que hay presencia de adultos, se enfrentan de manera distinta a la situación si son responsables totales de ella, sin un adulto que les imponga una tarea, sugiera un modo de solucionar los problemas, una meta determinada a conseguir. Si son conscientes de la observación o presencia del adulto tienden a recurrir a él en mayor medida y se reducen las consultas o discusiones con los compañeros.

Otra de las raíces profundas que sustentan y dan vitalidad a este proceso de construcción del conocimiento es la vivencia y transmisión entre edades y situaciones evolutivas diferentes. La observación continuada, la imitación, la recepción tan atenta a los comentarios y conclusiones que se

Conviene separar las primeras capas hasta encontrar el mejor polvo y el más fino, que es el que se va a pegar a la bola.



La bola, como todo en la vida, lo bueno es compartirlo, hablar de ello, ver lo que has hecho tú y lo que he hecho yo y comparar cuál de las dos es más suave.



dan entre los niños y niñas de 3 a 6 años en nuestra escuela mientras andan fabricando sus «empanas» supone una fuente inagotable sobre cómo construyen e interiorizan los aprendizajes en estas edades, y de las formas en que se viven y manifiestan en las distintas edades.

Los psicólogos y teóricos de la educación nos han mostrado la importancia que tiene para el avance cognitivo el conseguir en cada momento evolutivo ese nivel justo por encima del niño que le estimula e implica en la resolución de problemas y en su propio avance significativo. En un grupo amplio, con un suficiente abanico de edades y situaciones diferenciadas, cada individuo dispone de mayores escalas y matices para conectar sus intereses con la posibilidad de solucionarlos. Hay mayores posibilidades de reajuste continuo y de elección libre de los vínculos e interrelaciones que se establecen.

Y mostrarlo...

*Lo que hacemos no tiene valor hasta que no es visto y admirado por la mayor cantidad de gente posible.
Los otros son los que dan la verdadera medida de mi trabajo.*

En las discusiones y argumentos que hemos podido recoger de «espías» en el arenero hemos podido comprobar cómo los pequeños avanzan y cambian su forma de pensar cuando se enfrentan a una perspectiva que se adapta mejor a la realidad que la suya. Pueden examinar y comprobar con más libertad la lógica de sus argumentos cuando interactúan entre iguales, mejor que con los adultos. Participar en esas discusiones y procesos de decisiones conjuntas les hace contrastar sus ideas sobre la lógica de la resolución de cada fase de la tarea, fijándose más en las estrategias y soluciones que aplican para resolver cada problema. Construir conocimientos compartidos refuerza mucho mejor su comprensión individual.

Además del aprendizaje concreto de la técnica de fabricación de la «empana» y sus implicaciones en la lógica científica, podemos apuntar



darle mayor importancia y cabida en el medio escolar.

La oportunidad de practicar la enseñanza y la crianza –de mayor a menor– y la posibilidad de imitar y desempeñar papeles sociales con niños y niñas de mayor edad son dos caras de la misma moneda. La ausencia de control externo, la libertad para jugar con sus propias reglas y significado de las cosas, haciendo variar las metas de la actividad de un momento a otro, la relación con el «formato» juego y no con aprendizaje o actividad formal, sin sentir ninguna «presión»

algunas ventajas más para favorecer la convivencia e interacción entre grupos y niños de distintas edades, que en nuestra escuela tratamos de potenciar en otros momentos y aspectos de la vida cotidiana. La ausencia de estos contactos en el marco social y familiar cada vez más pronunciada nos incita y convence de que debemos

*Lo malo de la empana es que molesta en todos sitios.
Tengo que encontrar un buen escondrijo para que nadie me la quite
y yo pueda enseñarla o, con suerte,
llevármela a casa.*

Bruner nos dice que : «La esencia del juego es la hegemonía de los medios sobre los fines.» Podríamos pensar que el juego como tal crea la propia zona de desarrollo próximo del niño.

Creemos que solo estas razones, entre las muchas que podríamos seguir perfilando y descubriendo conjuntamente, nos animan y estimulan a seguir buscando y facilitando nuevos espacios «privados» de la infancia, donde los adultos solo intervengan de un modo indirecto, situaciones de convivencia y juego, tiempos suficientes, materiales simples y adecuados, nuevas formas de organización de la escuela, del papel del adulto, de sus posibles formas de control «remoto» , del seguimiento y observación de la acción y sus formas de intervención. En definitiva, una acción educativa que posibilite esa necesaria intimidad, independencia y sentimiento de propiedad de su acción en la infancia, y de los grandes aportes de la transmisión de conocimientos y sentimientos afectivos entre distintas edades que hemos tratado de defender en estas líneas.

¡Ah, por cierto! ¿Por qué se llaman *empanas* las «empanas»? Si sus formas son redondas como una bola y no aplanadas como las empanadas por buscarle alguna similitud... Habrá que preguntarles, observarles, rebatirles... ¡ya estamos otra vez de «averiguaciones»!

Nota

Texto: Encarna Palacios, Juan Pedro Martínez

Fotos: Antonio Fernández

Discusiones: Equipo Escuela Infantil Belén



El Plan Especial de Magisterio: la experiencia de estudiante

Estábamos en pleno cambio, queríamos que nuestras escuelas, fueran *escuelas* –el término *guardería*, para nada–, era el término que nos parecía adecuado para la defensa que hacíamos de la Escuela Pública y gratuita para los más pequeños.

El entonces Ministerio de Educación y Ciencia propuso elaborar Proyectos Educativos y así entrar en el llamado *Plan Experimental de Educación Infantil*, en el cual se trabajaría para entre todos elaborar el referente curricular que garantizaría los objetivos y contenidos en la etapa 0-6 años, para los más pequeños; este programa-trabajo determinaría las estrategias metodológicas y organización de nuestras escuelas.

En este estado de ebullición *intelectual*, los profesionales del 0-3 y 4-6 años intercambiábamos, pensábamos, discutíamos y mucho más. ¡Nos conocíamos! Ahí surgió la posibilidad de la formación.

Formación era el lema del programa de Educación Infantil y entre jornadas, intercambios de experiencias y un largo etc. formativo se ofreció la oportunidad de realizar un Plan Especial de Magisterio.

A este programa desde el que se ofertaba la titulación universitaria de maestro/a en Educación Infantil nos acogimos, puesto que esa y no otra era la titulación que pensábamos debíamos tener todos los que estuviéramos con niños y niñas de estas edades.

Ilusión, compromiso, reto, sacrificio, cooperación eran palabras básicas en esa *aventura* que significaba volver a los libros e ir a clase a unas edades y condicionamientos familiares muy particulares.

Cuando ya todos y todas nos matriculamos, parecía el primer día de puertas abiertas, hasta estrenábamos cuaderno y boli.

La subdirectora de Preescolar, Montserrat Casas, vino desde Madrid a darnos ánimo, a transmitirnos ideas e ilusiones sobre nuestra labor y buen hacer profesional y a tener un título que acreditara esto.

Formación

Dolores Aledo, Catalina Munuera, Juanjo Pellicer, Cati Ruiz, Rosario Sánchez (Murcia)

Desde cada circunstancia, unos teníamos algún curso de Magisterio, otros nada, otros tuvimos que hacer la prueba de acceso a la universidad, otros ni nos acordábamos de qué teníamos... Fuimos rescatando nuestros saberes y *curricula* y nos lanzamos. A nivel personal y ahora que la distancia nos hace reflexionar, decir que era un tema pendiente en muchos de nosotros y que la satisfacción de conseguir un título y los ratos entre compañeros enriquecidos siempre –esos intercambios en la cantina de la facultad y el ir y venir en coche pro rondas, estudio en las horas de siesta de los niños, y *quedamos después para repasar*, hasta tomarnos la lección para los exámenes y hacer los trabajos en grupo– fue algo tan hermoso como si los 20 años nunca hubieran pasado.

Además el poner en práctica el día a día en la tarea de la escuela y trabajo, y, por qué no decirlo, poner algo de práctica en la teoría del profesorado fue un continuo y *nos gustó* la experiencia. La vida en la escuela continuó y continúa, no por más titulación mejor, no, pero, pero, en un rincón, ahí tenemos esas titulaciones exigidas desde la administración para estar en la etapa 0-6 aunque sigamos en el 0-3 y siempre con la posibilidad de *opositar* o de hablar de igual a igual con cualquier docente ¡qué gusto! La carrera universitaria nos gustaría que no hubiera sido como sigue siendo, sino que tuviera más en cuenta los conocimientos que después hay que tener para una buena práctica educativa, pero, con todo, nos proporcionó un sistema reglado de investigación, un bibliografía y un conocer personas, que no hubiera sido posible desde otros programas de formación.

Desde aquí nos queda dar las gracias a todos aquellos que en ese momento nos ayudaron y que creyeron en la etapa 0-6 años, dándole la importancia que se merece y propiciando su calidad, ofertándonos este llamado *Plan Especial de Magisterio* que fue especialmente importante para nosotros, Rosario, Dolores, Cati, Catalina, Juanjo y muchos más que seguro que esto y mucho más pueden contar... ■



Asamblea de ciclo.

La Escuela Pública Trabenco, de Leganés, Madrid, tiene una larga tradición en la gestión democrática del centro y en la participación de las familias. Contamos con una estructura organizativa peculiar en la que se integran padres y profesores para gestionar y seguir la vida de la escuela. Y además la vida cotidiana de cada ciclo, en este caso de Educación Infantil, nos lleva a compartir muchos momentos y, lo más importante, la educación de los niños y niñas.

En 1972 la cooperativa de viviendas Trabenco, *Trabajadores en Comunidad* crea una escuela en los bajos de sus viviendas, en Leganés, y pretende construir un modelo educativo donde una de las premisas esenciales es que la

escuela es una comunidad, donde niños y niñas, maestros y maestras y familias participan de forma activa para conseguir una formación integral de los pequeños, un desarrollo profesional de los maestros y una elevación cultural y humana del barrio en el que se establece el centro.

A comienzos de los 80, Trabenco se transforma en escuela pública. Varias generaciones de profesionales y familias han pasado por el centro

Somos un centro pequeño, de nueve unidades, con niños y niñas de 3 a 12 años y prácticamente todos nos conocemos. La estructura organizativa, la metodología y las actividades generales de la escuela nos reúnen y nos hacen compartir la educación de los más pequeños.

Si nos centramos en la participación y colaboración familiar en Educación Infantil, tendremos que hacer referencia, por un lado, a los cauces

Fernando Alonso, Ana Benayas, María Mallo, Susana Travesí, Amaia Urriz

desarrollando diferentes experiencias. Y desde el curso 2000-2001, un nuevo equipo de maestros y maestras retomamos y actualizamos este proyecto.

Pensamos que la idea de comunidad nace del conocimiento mutuo.

generales establecidos en el centro para dicha participación, y por otro, a la vida propia de este ciclo, a sus quehaceres y actividades.

Gestión democrática y participativa

Trabenco, coherente con su historia y su modelo educativo, valora la gestión democrática y la participación de todos los miembros de la comunidad educativa como algo indispensable. Familias y profesorado comparten el proyecto y se responsabilizan, desde los distintos roles, de su desarrollo.

Para ello contamos con una estructura organizativa que parte de la *Asamblea general*, formada por todas las familias y el equipo educativo, que es el órgano decisorio del centro. Esta Asamblea se reúne como mínimo dos veces al año y en cuantas ocasiones sea necesario.

Educando

entre todos

Pero, para ser operativos, la gestión y las decisiones del día a día se adoptan en la *Junta* que se reúne cada 2 o 3 semanas. Formada por representantes de todas las comisiones, dos representantes del Claustro, que asisten de forma rotatoria, y por todas aquellas otras familias que quieran asistir, realiza el seguimiento de la vida del centro, resuelve los problemas cotidianos y aprueba las propuestas que cada comisión presenta.

En la primera Asamblea general, en septiembre, se presentan las *Comisiones* que van a funcionar y en ellas se integran los padres y madres libremente, procurando que haya representantes de todos los ciclos, y un profesor, que actúa como enlace y vehículo de comunicación con el Claustro. Estos grupos de trabajo se encargan de gestionar, de forma autónoma, los diferentes aspectos de funcionamiento del centro, según su ámbito:

- La comisión económica se encarga, a la vez, de la cooperativa del AMPA (que engloba a todas las familias) y de los fondos del centro, proponiendo los diferentes presupuestos y gestionándolos. El material que se adquiere es compartido por los niños y niñas de todas los grupos, que no traen nada de casa.
- La de material compra el material neces y gestiona los recursos del centro.
- La de salidas contrata los medios de transporte (públicos y privados) que utilizamos en ellas.
- La comisión de comedor lleva su gestión económica, las relaciones con la empresa, el seguimiento de los menús y el planteamiento

educativo del tiempo de comedor. En esta comisión se integran las cuidadoras, que son madres del colegio.

- La de actividades extraescolares desarrolla actividades fuera del horario escolar para niños y para adultos, acordadas con el PEC: cerámica, teatro, voleibol, encuadernación, cine-fórum, café-bizcocho... (algunas de ellas abiertas al resto del barrio).
- La de Medio Ambiente, integrada también por niños y niñas de 8 a 12 años, propone un plan de trabajo en torno al respeto al medio natural y la ecología en el centro.
- La de actividades generales gestiona recursos necesarios para el desarrollo de aquellas actividades que anualmente compartimos todos en el centro: la Fiesta de Bienvenida, el Trueque y la Donación de Juguetes por Navidad, el Carnaval, la Semana de la Literatura, las Jornadas de Teatro, las actividades relacionadas con el Intercambio de 6º y la Fiesta de San Juan.
- La comisión pedagógica se encarga de la difusión de la línea pedagógica del centro, de la formación de padres y madres como educadores y de la coordinación con Escuelas Infantiles e Instituto.



Asamblea de grupo.

- La comisión de la revista, integrada también por niños y niñas de 3 a 12 años, propone la línea de la revista trimestral *Lápiz y papel*, en la que participa toda la comunidad educativa, y la edita.
- La de Biblioteca, nuestra pequeña joya, c su espacio, gestiona sus recursos y desarrolla actividades propias (Tertulias, actividades de animación...)

Las familias de Educación Infantil, recién llegadas al centro, sienten a menudo inquietud y timidez a la hora de acercarse a participar. Todo es nuevo para ellas. ¿Dónde me sitúo? ¿Por dónde empiezo? Les cuesta encontrar el hueco. Y esto exige un esfuerzo por parte de todos, las familias antiguas y el profesorado, para su acogimiento e integración tanto en los órganos de participación como en todas las actividades del centro.



Semana de la literatura: Representación sobre «Los cuentos del Mundo».



Los decorados están hechos por las familias.

La participación en Educación Infantil

La integración de las nuevas familias al centro constituye un reto para ellas mismas y para todo el profesorado. Empezar es difícil y todos tenemos que cuidarlo. Es importante señalar que dicha acogida comienza con la presentación en entrevistas individuales o en pequeño grupo de la dinámica, tanto organizativa como metodológica del centro, en el momento en que la familia muestra interés por escolarizar a su hijo, a su hija, en la escuela.

Consideramos fundamental no sólo la información, sino la formación de las familias en los conceptos básicos del sistema de trabajo que se va a desarrollar con sus hijos, de manera que éste pase a formar parte de sus propias convicciones y siendo conscientes de que nuestra labor profesional no sería válida, ni eficaz sin esta colaboración, tendiendo a buscar coherencia y continuidad desde las casas al proyecto educativo de la escuela.

Ya iniciado el curso, son numerosas las ocasiones en las que nos encontramos las maestras y las familias para compartir la educación de los pequeños. A continuación, pasamos a comentar algunas de ellas.

Recibimiento

Con el objetivo de desarrollar un ambiente agradable y satisfactorio para las personas que se incorporan por primera vez al centro, se celebra una reunión entre las tutoras de Educación Infantil y las familias del ciclo.

Periodo de adaptación

Consideramos éste un momento especial para incorporar a los niños y niñas al centro de acuerdo a sus necesidades, intentando pactar con las familias sus periodos de estancia y su participación en el espacio propio del grupo.

Asambleas de ciclo y grupo

En ellas realizamos el seguimiento de la vida del ciclo y/o del grupo, tomamos decisiones y nos organizamos para el desarrollo de actividades. Lejos de un enfoque magistral por parte del profesorado, las asambleas suponen un intercambio comunicativo esencial para el desarrollo de la marcha del grupo.

Desde un punto de vista colectivo, se analiza dicha marcha cotejando las impresiones percibidas por las familias y por los maestros. Es fundamental que aquéllas conozcan y sigan el proceso de socialización de sus hijos y de los proyectos desarrollados por el grupo de pertenencia, de manera que el apoyo recibido en casa sea coherente con los planteamientos desarrollados en la escuela. Y, por otra parte, para el profesorado es una fuente imprescindible de información para conocer la evolución y el grado de generalización de los aprendizajes en la vida cotidiana de los pequeños.

¡Todo el mundo participa del Carnaval!



Otra experiencia de otra familia

Y nosotros... qué vamos a contar.

Nos piden que contemos, que escribamos, sobre cómo vemos la participación de los padres en este cole, de nuestra experiencia, como padres de Infantil, y me cuesta expresar lo que para nosotros es normal, es cotidiano y sin embargo no lo vemos.

Casi todos nos conocemos, sabemos nuestras opiniones, compartimos inquietudes, formas de ver la educación de nuestros hijos, en fin, formas de ver la vida, e incluso llegamos a compartir fines de semana o vacaciones.

A todos, en mayor o menor medida, nos cuesta un esfuerzo integrarnos en este cole, reuniones, asambleas, talleres, etc., pero, después, cuando vemos a nuestros niños disfrutar, ir al colegio como si fuera a una fiesta y transmitirnos sus alegrías, ilusiones, vivencias...

Todo y mucho más merece la pena, por ellos y por nosotros los padres.

Dentro del grupo la participación se traduce en cosas tan sencillas como pueden ser:

- *La aportación de fruta para los desayunos (comparten, prueban nuevos sabores, se fomenta la autosuficiencia en comer, limpiar, recoger, etc.)*
- *Fomentando la presencia del adulto dentro del grupo (participación de los padres en los distintos talleres, participando en las propias actividades del grupo, contando cuentos, adivinanzas, o experiencias de tus viajes, etc.)*
- *Ayudando en las salidas organizadas del grupo (teatro, bosque, feria del libro, etc.).*

Yolanda y Ángel

Una experiencia de una familia

Hola, somos Yolanda y Ángel y somos los padres de dos hermosas niñas que van a distintos cursos de Educación Infantil. Por circunstancias de la vida, en noviembre del año 2000 recalamos en Trabenco. Llegábamos de un colegio donde las cosas eran totalmente distintas a aquí, y donde nuestra responsabilidad como padres era dejar la educación (a nivel académico) en manos de los profesores. Nuestra participación en la misma era muy limitada o casi nula.

Al principio Trabenco nos resultó bastante chocante en cuanto a costumbres, ya que los padres no sólo observan, sino que son invitados a participar en la educación de sus hijos. Poco a poco hemos ido aprendiendo que se puede compaginar la educación en casa con la del colegio y, a medida que va pasando el tiempo, no sólo nuestras hijas se sienten totalmente acopladas al colegio, sino que nosotros también.

- *Participando en las actividades del centro (confección de disfraces en carnaval, adornando las aulas, colegio, fiesta del intercambio, etc.).*
- *Y, casi lo más importante, colaborando en la gestión del centro, dentro de las distintas comisiones junto con el profesorado.*

¿Y cómo ve Lucía todo esto? Quizás ella no sepa explicar esos sentimientos, pero solamente hay que observarla para ver que se siente feliz en este colegio, donde lo normal es que cualquier padre esté dentro; en los talleres, trabajando en el huerto o con ellos soltando pájaros, o decorando las paredes de su clase.

También somos unos padres con cierta experiencia, pues Paula ya está en sexto y hemos vivido ocho años (cortos, muy cortos) de su educación en Trabenco. Tanto a ella como a nosotros nos va a costar que lo tenga que dejar, y de golpe pasar al tipo de educación tradicional, pero, como dice el dicho, «que nos quiten lo bailao»...

Porque ella y nosotros nunca olvidaremos estos magníficos años.

Hemos pasado momentos difíciles en el centro, para qué negarlo, pero entre todos, y decimos todos, los superamos, construyendo día a día lo que es hoy nuestro cole.

¿Es un colegio especial? No, es un cole, cole, donde nuestros hijos viven, disfrutan, se educan, conviven y crecen y donde no ir a la escuela suele ser motivo de enfado.

Paloma y Josan
Unos padres trabenqueros

Entrevistas personales de seguimiento

En Trabenco *no damos notas*. El seguimiento de cada pequeño se realiza a través de entrevistas periódicas entre la tutora y la familia, con el objetivo de compartir su desarrollo y aprendizaje y contrastar la información de casa y de la escuela. Nos reunimos una vez por trimestre y siempre que la situación del niño lo requiera. Y también, a pesar de la corta edad de los pequeños, se les hace partícipes de la evaluación, reflexionando con ellos en la asamblea acerca de los progresos conquistados y de las nuevas metas a conseguir.

Proyectos y actividades puntuales del grupo, de ciclo o de centro

Toda la escuela trabaja por proyectos. En ellos las familias tienen un importante papel: hablando con sus hijos de los temas que se abordan, aportando materiales, contando sus experiencias, participando en actividades... En Educación Infantil cuidamos especialmente adecuarnos a las necesidades concretas de los pequeños, potenciando una ajustada autoestima, su capacidad de elección y su autonomía. Destacamos, para esta ocasión, el proyecto en torno al «Protagonista», que se desarrolla, a lo largo de todo el curso, en los tres grupos de edad: en 3 años, el pequeño es el centro de atención; en 4 años, su familia, y en 5, su vida en la escuela (cómo la vive, cómo son y le ven sus amigos..)

Las familias también nos acompañan en las salidas del centro, para ayudar a los pequeños a utilizar el tren, a caminar por el campo, a buscar cuentos en la Feria del Libro, a vestirse y desvestirse en la piscina, a disfrutar juntos del teatro...

Y, por último, a través de las actividades generales del centro, niños y niñas, familias y maestros también podemos compartir numerosos momentos, proponiendo ideas y colaborando en que se desarrollen adecuadamente: compartimos la fiesta de Bienvenida, la chocolatada de Navidad, juntos pensamos y hacemos los disfraces y estandartes de Carnaval, los decorados y disfraces para el teatro, etc.

Todas estas actividades se preparan con antelación, nos organizamos para llevarlas a cabo y luego las evaluamos juntos.

Talleres

Una tarde a la semana los niños y niñas de 4 y 5 años participan, junto al 1º Ciclo de Primaria, en talleres que se programan, realizan y evalúan conjuntamente entre las familias y el profesorado. Este curso funcionan los talleres: Pintura de calle, Juegos, Maquillaje y Teatro, Cocina y Naturaleza.

Rutinas e intencionalidad

En el día a día los padres también tienen su papel: aportando fruta para los desayunos del grupo, lavando y arreglando materiales del ciclo, cuidando junto con sus hijos a la mascota de clase durante las vacaciones, aportando materiales para los rincones... Todas estas actividades se refieren al grupo del pequeño, no a él considerado individualmente.

La participación y colaboración de las familias en la vida cotidiana del grupo, en la que cualquier madre o padre interviene a través de su aportación según su experiencia si ésta tiene cabida,

supone que los niños y niñas vivencien la relación casa-escuela de forma natural, sin distinciones artificiales en lo que a su educación y seguimiento se refiere. Los lazos afectivos que se establecen en esta dinámica comunitaria provocan un verdadero acercamiento a la intención real y última del proyecto: la formación integral de nuestros niños y niñas.

Valoración

Podemos considerar que la participación y colaboración de las familias es numerosa e intentamos que todos se sientan a gusto y puedan ubicarse en los diferentes niveles de participación, de acuerdo con sus intereses y posibilidades, que como hemos intentado relatar son numerosos.

La valoración de la participación de las familias en la vida del centro es muy positiva, ayuda a los pequeños en su integración en la escuela y, sobre todo, ayuda a que compartamos los mismos objetivos y criterios en su educación y desarrollo y también a que disfrutemos juntos.

Somos conscientes de la trascendencia que este tipo de planteamiento educativo plantea en la vida cotidiana de las familias que comparten este proyecto y del esfuerzo que ambas instituciones compartimos. Consideramos que la escuela debe cumplir con un compromiso eminentemente social y, por tanto, no puede estar aislada de la trama de «lo público».

De ahí que nuestro enfoque pretenda asumir con naturalidad lo que parece natural, esto es, la unificación de esfuerzos y responsabilidades en lo que a la educación de la infancia se refiere. ■

Un currículum para la diversidad

En Sheffield funciona el *Children's Centre* (Centro de la Infancia), un centro abierto a la comunidad de su entorno, destinado a los pequeños y sus familias. Allí se encuentran las diversas culturas, lenguas, costumbres, tan diversas como los pequeños, en una suma que enriquece a todo el mundo.

El *Children's Center* de Sheffield inició su andadura como servicio de atención a la infancia y las familias hace más de veinticinco años, en el marco de una iniciativa gubernamental denominada *The Community Programme* (El Programa de la Comunidad). En el momento en el que dejó de obtener financiación, el personal y los usuarios del centro, estimando que el servicio seguía resultando imprescindible para aquel barrio de la ciudad con problemas sociales, decidieron seguir adelante como cooperativa. El *Children's Center* cuenta ahora con dos centros, que continúan prestando servicio a las familias y comunidades del barrio. El centro ofrece un amplio abanico de servicios sociales, tanto en el ámbito local como en el internacional. Sheffield tiene una población de más de un cuarto de millón de habitantes, es una ciudad étnica y culturalmente diversa y, desde hace un tiempo, se está convirtiendo en lugar de residencia de un creciente número de personas con estatuto de refugiado o que solicita asilo. El *Children's Center* está situado en una de las zonas más empobrecidas de Inglaterra, con un alto número de niños y niñas menores de cuatro años que viven en el seno de familias con pocos ingresos.

Los servicios del *Children's Center* comprenden: atención a los bebés y a los pequeños de entre uno y dos años; educación infantil para los niños y las niñas de tres y cuatro años, y un servicio de jornada prolongada y de vacaciones para los pequeños y los jóvenes. El centro proporciona también un amplio programa de servicios de apoyo a las familias. Estos servicios incluyen: abogado, asesoría (tanto legal como financiera), apoyo terapéutico y médico, una amplia gama de grupos de apoyo y ocasiones de relación social y de ocio. Algunos de estos servicios se explican después con más detalle.

Chrissie Meleady, Pat Broadhead

El centro ha puesto en práctica toda una serie de servicios y actividades pensados para dar apoyo a hombres y mujeres. Es único en cuanto al número de personal masculino que hay en plantilla. El personal del centro impulsó la *National Men in Childcare Network* (Red Nacional de Hombres en la Atención Infantil) y actúa como consultor dentro y fuera del país para la determinación de las prácticas y los procedimientos adecuados de los hombres que trabajan con los niños y niñas pequeños.

Antes de pasar a examinar con más detalle los aspectos curriculares, puede ser útil situar la actividad del centro en el contexto más amplio de las iniciativas nacionales afines.

Es bien sabido que Inglaterra se encuentra entre los países de Europa que ofrecen unos más pobres servicios de atención para los pequeños que todavía no van a la escuela. El gobierno actual ha intentado afrontar esta situación a través de la *National Childcare Strategy* (Estrategia Nacional de la Atención Infantil) y millones de libras han sido gastadas en iniciativas relativas a este tema, tales como *Early Excellence* (Excelencia Temprana), *Sure Start* (Inicio Seguro) y *Neighbourhood Nurseries* (Escuelas Infantiles de Barrio), cada una de ellas pensadas para los pequeños que aún no van a la escuela, para promover y mejorar unos servicios de calidad en áreas económicamente desfavorecidas, tanto rurales como urbanas. El *Children's Center* es un centro de *Early Excellence* y de *Sure Start*, y actualmente está intentando acceder a la financiación de *Neighbourhood Nursery*.

Estas iniciativas establecen distinciones entre atención a la infancia y educación temprana. Mucha gente afirma que se trata de divisiones artificiales, que sólo sirven para el programa del gobierno preocupado por su responsabilidad en este asunto. Todas las iniciativas han de ser evaluadas por su extensión (y por su coste) para demostrar su valor añadido. Las actuaciones presentes todavía tienen que ver con un programa compensatorio.

Actualmente tienen derecho a cinco medias jornadas de asistencia por semana los pequeños de cuatro años y algunos de tres (pronto se extenderá a todos los de tres). Esta financiación para la educación temprana se da sólo a instituciones registradas y competentes (y el centro lo es). Cada institución registrada ha de seguir la *Curriculum Guidance for the Foundation Stage* (Orientación curricular para la etapa preparatoria de los pequeños de tres y cuatro años). Este currículo determina los objetivos que se han de alcanzar a los cinco años, cuando el pequeño entra en la escolarización formal para seguir el *National Curriculum* (Plan Nacional de Estudios). La *Curriculum Guidance* contiene cinco áreas de aprendizaje con sus objetivos, que son:

- Desarrollo personal, social y emocional.
- Comunicación, lenguaje y aprendizaje de la lectoescritura.
- Desarrollo matemático.
- Conocimiento y comprensión del mundo.
- Desarrollo físico.
- Desarrollo de la creatividad.

Cada área propone estadios de desarrollo como orientación para los profesionales, con unos principios básicos; incluye una sección sobre «Descubrir las diversas necesidades de los pequeños», una sección sobre «Pequeños con necesidades educativas especiales y discapacidades» y otra sobre «Pequeños con el inglés como lengua adicional». Los apartados que siguen explican las aproximaciones curriculares que se han desarrollado en el centro y que incorporan estos aspectos como esenciales para el currículo.

Múltiples lenguajes

Habitualmente, en el centro, se hablan quince lenguas, y hay siete más disponibles. La meta es tener una plantilla suficientemente diversa para cubrir las necesidades cuando lleguen nuevos pequeños y familias. En un grupo para pequeños de tres años o cuatro, se habla árabe, español, inglés... En otro, urdú, español, inglés, irlandés gaélico... Éste sería también el caso en los grupos de bebés y pequeños entre uno y dos años. Los carteles expuestos están escritos en un amplio abanico de lenguas. El principio es animar a todos los pequeños a ser plurilingües, y no se establece ninguna distinción entre los pequeños que



aprenden como lengua adicional el inglés y los que aprenden el español o el urdú, etc. Esto se refuerza en casa por medio de talleres para las familias. Se dispone de casetes, visitas y actividades sociales. Algunos visitantes de otras comunidades trabajan en el centro con los pequeños, el personal y las familias. Se organizan visitas de intercambios entre las familias. Por ejemplo, no hace mucho han tenido lugar intercambios con España, Cuba y Portugal. Una visita a Dublín permitió a unas familias visitar las áreas de habla gaélica y participar en actividades sociales. Los fondos los reúnen las familias y también se consigue financiación del «Proyecto multilingüe con sede en la ciudad, el cual se propone conseguir que todos los pequeños dominen al menos una lengua adicional en el momento de comenzar la educación secundaria.

Durante el día, los pequeños oirán y emplearán múltiples lenguas, en actividades matemáticas, como contar o reconocer una forma, en el aprendizaje de la lectoescritura, con el uso de libros y otros recursos en dos lenguas. Estos recursos están a disposición del personal, de los pequeños y de las familias para seleccionarlos y utilizarlos como quieran. A menudo los pequeños se llevan este material a casa mediante el servicio de préstamo.

En los talleres de lectura y escritura, las familias y el personal del centro han elaborado juntos libros sobre la familia y la vida de la comunidad. Estos libros pueden quedarse en el centro y dejarse en préstamo a otros centros. Tratan de la vida cotidiana de estas personas en Inglaterra, de lo que hacen, a dónde van, de lo que les gusta y de lo que no. Contienen fotografías, textos y reflexiones personales, y, a veces, experiencias y dificultades personales. Pueden tratar de experiencias de racismo y opresión, dificultades que surgen a partir de inadecuaciones y expectativas inapropiadas de la sociedad, sentimientos y recuerdos... Las familias guardan los libros y a veces los amplían cuando los pequeños se hacen mayores. Los libros pretenden cuestionar los estereotipos presentando la diversidad como norma. Al personal del centro y las familias, muchos de los libros publicados sobre estos temas les han resultado poco naturales y limitados, pues parecían situar a las familias aparte de la comunidad más amplia y las describían como exóticas y poco corrientes.

Fiestas, costumbres y tradiciones

Se celebran toda una serie de fiestas, como la de Año Nuevo, Holi, Aid, Navidad, el Día de San Patricio, *Shrove Tuesday* (martes anterior al miércoles de

ceniza), Guru Goby Singh, Jy y otras. Ir juntos a la celebración se considera como una parte integrante de la vida del centro y un momento que el personal, los pequeños y las familias comparten con toda la comunidad. En estas actividades, los pequeños (y sus familias) llegan a entender y conocer otras fes y creencias —más que mediante una disertación, artificial y distanciada, hecha por adultos—, gracias a las experiencias de la vida cotidiana y a partir de la gente para quien esto es importante. Los pequeños llegan a ver que no existe «una única manera de ser». Una madre, que hace poco volvió al Brasil, comentaba: «Si hay una cosa que mi hijo ha aprendido en el centro es que no hay una sola manera de ser, que hay muchas maneras y que ninguna es mejor que las otras. Todas son iguales y todas igualmente bellas.» Los pequeños hacen representaciones y se ofrece comida y bebida de diferentes comunidades. A veces una familia abre su casa durante el transcurso de una celebración religiosa y otras familias y miembros de la comunidad la visitan y lo celebran juntos.

A menudo las familias comparten los malos momentos, las penas y desgracias. Se puede compartir el duelo con la comunidad, y el apoyo a la familia se demuestra por medio de obsequios de alimentos y sentimientos compartidos. En estas ocasiones, la gente comparte a menudo sus creencias religiosas y, gracias a ello, se evidencian los puntos que tienen en común y, de una manera natural, emergen nuevas maneras de entender. Los pequeños participan de estos acontecimientos y, en tanto que escuchan, observan y preguntan, desarrollan su particular manera de entender la vida, la muerte y la diversidad.

Creatividad

El centro ha desarrollado su propio grupo de arte, llamado *Gua Gua*, que trabaja en el mismo centro y por la ciudad, con adultos y con pequeños. Está formado por artistas de muchas culturas. Utilizan diversos medios, como las artes visuales, la danza y el teatro, la realización de filmes y de vídeos y la música. El grupo trabaja fuera del centro y otros grupos se le unen en su trabajo en el centro. Hace poco han contado con danzarines de Zimbabwe, artistas visuales de Guinea Bisau, un escultor del Japón y un joyero de Bangla Desh. En un plan reciente de actividades se ofrecía a los pequeños y a toda la comunidad un programa de arte. Contenía talleres de cerámica, percusión africana, vidrios de colores, danza con bastones asiática, grafología china, teatro y narración de historias bengalíes, sagas islandesas, música y baile tradicional irlandés y *morris*

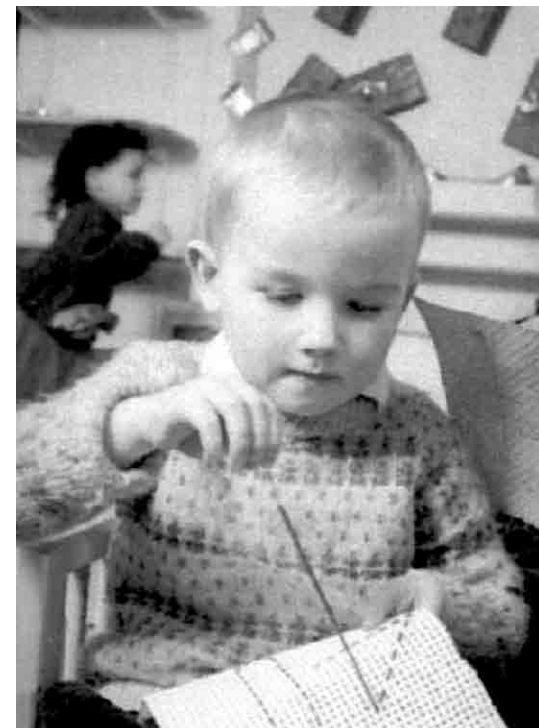
dancing (un baile tradicional inglés). Una niña de cinco años grabó hace poco una cinta y un CD de canciones tradicionales de Bangla Desh, que ella misma tocaba y cantaba. El centro tiene acceso a los estudios locales de música y a los estudios cinematográficos. Los pequeños menores de cinco años hicieron no hace mucho una película sobre la vida en una sociedad multicultural. Con la ayuda de personas adultas expertas, planificaron y filmaron escenas y también ayudaron en la edición. Los talleres y los acontecimientos especiales se convierten en una actividad de formación profesional para el personal del centro, que puede retomar estas ideas y ampliarlas en las experiencias curriculares cotidianas de los pequeños.

Las familias y otros miembros de la comunidad tienen mucho que ofrecer. Algunos fotógrafos profesionales han trabajado con los pequeños y han expuesto las fotografías en su país y en el extranjero. Un músico local ayudó a preparar la representación de la última Navidad. Actores del teatro local ofrecen talleres de teatro. Diseñadores de ropa han trabajado con los pequeños en aspectos relativos al diseño y a los tejidos. También acuden para compartir su trabajo familiares más lejanos –hace poco hemos tenido un creador y un artista textil– que ponen su técnica al servicio de los pequeños y, como hemos dicho antes, ayudan a ampliar la destreza y la confianza del personal del centro.

Los pequeños visitan en muchas ocasiones, con sus maestros y con sus familiares, el teatro y el ballet, la ópera y el cine. Hace poco, han comenzado a visitar un proyecto *Millenium* abierto recientemente: el *Earth Centre* (Centro de la Tierra). Este proyecto abre sus ojos y sus mentes a los temas del medio ambiente. Algunas de nuestras familias nativas americanas han colaborado con el centro tratando temas relacionados con experiencias de los pueblos indígenas.

Experiencias físicas

Se programan sesiones de *Fit Kid* (pequeño en forma) para los grupos de todas las edades. Están orientadas a incrementar los niveles de actividad física y el ejercicio de aeróbic como medios de autocontrol y de expresión y a favorecer la comprensión de los vínculos entre ejercicio, bienestar y calidad de vida. Las actividades son transculturales. Por ejemplo, se practica *tay chy* (chino) y también el *burling*¹. Asimismo es popular el *guby dunda*, un juego pakistaní de habilidad física y cálculo.



Algunos futbolistas y atletas profesionales de la localidad ofrecen sesiones para los pequeños y eso a menudo anima a los padres y las madres a participar, sobre todo a ellos. Se practica también el movimiento creativo y el control del cuerpo, como en el baile con cintas chino que favorece la elasticidad corporal. Asimismo tienen éxito las sesiones de yoga, tanto entre los adultos como entre los pequeños. Practicantes cualificados y titulados organizan para las familias talleres de masaje infantil. Tenemos un pediatra que viene al centro regularmente, y también fisioterapeutas. Hay un Centro de Salud Alternativa que ofrece toda una gama de terapias, como la aromaterapia y la iridoterapia, y también un herbolario, un acupuntor y un osteópata. Hay además un nutricionista y un cocinero que hacen visitas a domicilio para ayudar a las familias a comer de una manera sana. Además, un peluquero y un esteticista trabajan periódicamente, dentro y fuera del centro, con los pequeños y las familias. Trabajan más estrechamente con familias que tienen algún miembro enfermo o preocupado por su apariencia física. El personal del centro se aprovecha de estos servicios: ¡pintarse las pestañas está muy de moda actualmente!

Muchos de estos servicios van claramente más allá de las ideas tradicionales de «desarrollo físico» para los pequeños. En todos los aspectos del desarrollo humano, el centro cree que es importante ofrecer a los pequeños un currículum que los ubique firmemente dentro de su familia y de la comunidad más amplia a través de una experiencia planificada y compartida. Eso pone a los pequeños en contacto (en una actividad compartida) con un amplio abanico de los miembros de la comunidad en diferentes escenarios de vida y salud. Los pequeños aprenden que todos somos diferentes por lo que respecta a nuestras habilidades físicas. Un pequeño discapacitado severo, a menudo puede participar cuando un personal experimentado ofrece oportunidades apropiadas de una manera creativa e imaginativa. Por ejemplo, se organizan carreras y partidos de baloncesto en silla de ruedas para pequeños con discapacidades junto con pequeños sin discapacidad que se apuntan a utilizar una silla de ruedas. Estos últimos, que no están acostumbrados, enseguida se dan cuenta de la habilidad con que un pequeño discapacitado ha llegado a saber mover una silla de ruedas. Ello ayuda a reforzar la aceptación de la diferencia y el reconocimiento de que cada uno de nosotros está capacitado en ámbitos diferentes.

Un entorno de aprendizaje positivo

Como se desprende de lo dicho hasta aquí, en el decurso de los años el centro ha establecido un amplio abanico de contactos con las familias locales y con toda la comunidad. Estos contactos ayudan al personal del centro a desarrollar recursos para el arte y la música, para la actividad física, para el aprendizaje de la lectura y la escritura y del cálculo, y para hacer posible que los pequeños construyan un conocimiento de la sociedad, amplio y equilibrado, y eviten opiniones estereotipadas y aceptadas con poca información. Y eso, lo refuerza además la firme creencia en la importancia de mantener una plantilla equilibrada de trabajadores y trabajadoras y una variedad de orígenes raciales y culturales, de edades y capacidades. El centro da trabajo a personas con discapacidades físicas y de aprendizaje, de manera que los pequeños y los familiares con discapacidades que frecuentan el centro se sienten reflejados y, así, se les ayuda a creer que una discapacidad asumida no es ningún impedimento para el éxito en la carrera escogida.

El centro acoge pequeños de un buen abanico de tipos de familias. Por ejemplo, familias de un solo progenitor, padres del mismo sexo (hombres o mujeres), abuelos que se encargan principalmente de los pequeños, y pequeños que viven en alojamientos de la administración local. Este abanico de unidades familiares se refleja también en la plantilla. Pensamos que eso tranquiliza a los usuarios del servicio y que las familias están contentas porque pueden contactar con miembros de la plantilla con opciones de estilos de vida que reflejan, en cierta manera, las suyas. Para los pequeños, esto refuerza su autoestima y la de su familia en el seno de la diversa comunidad, sentimiento especialmente importante cuando un individuo considera que proviene de un grupo marginal. Creemos que si un pequeño se siente bien y seguro ante el hecho de poder abrirse y hablar sobre los aspectos de la vida familiar, está más dispuesto a integrarse de buen grado y sin reservas a las experiencias curriculares que se le proponen. ■

Nota

1. Juego tradicional irlandés parecido al hockey.

¿Qué podemos comer en las

colonias de verano?

Pilar Cervera

En las colonias, como también en la escuela, la comida debe ser suficiente en cuanto a la cantidad, bien cocinada y bien presentada. Además, se debe tomar en un ambiente relajado y limpio. Los niños se muestran muy sensibles ante esta cuestión. La autora también sugiere diversos menús, adecuados dietéticamente para la ocasión.

No todos los niños y niñas que llegan a las colonias de verano para pasar una parte de sus vacaciones están en las

mismas condiciones. Unos llegan cansados del año escolar, intoxicados por la vida ciudadana, y reciben esta posibilidad con alegría y todo les parece bien. Otros, en cambio, arriban a las colonias como consecuencia de problemas familiares, o buscando una solución temporal a una serie de presiones que los angustian, y también hay otros, que aunque se muestran contentos, sienten nostalgia de su familia. Se pueden hallar niños, desde muy pequeños a más mayorcitos, en situaciones cuya enumeración sería inacabable.

Sirva este preámbulo para destacar la importancia del ambiente que debe servir de marco a las actividades, y el carácter que hay que otorgar a la alimentación dentro de la infraestructura de las casas de colonias.

La comida de estos lugares ha de satisfacer a todo el mundo, por ello la persona responsable ha de procurar que sea buena; es decir: en cantidad suficiente, bien cocinada y bien presentada, y tomada en un ambiente relajado y limpio. Los pequeños son muy sensibles y captan estos requisitos —que hay que considerar como educativos—, por lo que hay que cuidarlos como se merecen.

A continuación se dan algunas sugerencias de platos para todas las ocasiones y de acuerdo con los medios de que se disponga (tanto en lo

Distribución diaria de las comidas

Una alimentación bien repartida a lo largo del día es la mejor recomendación para cubrir el coste energético de cualquier actividad.

Desayuno

Ha de ser completo, sin grandes cantidades, pero con una representación de diversos alimentos, como pan o cereales, algún alimento proteico (queso, jamón, atún, etc.), lácteos y alguna fruta.

A media mañana

Si se desayuna muy temprano y cuando las actividades programadas obligan a comer muy tarde, es necesario tomar alguna cosa.

Almuerzo

Debe aportar del 30 al 40 % de la energía diaria. Se puede tomar durante una excursión o salida, en el comedor del centro o al aire libre. Por tanto, su composición variará según las circunstancias.

Merienda

Es indispensable tanto para los pequeños como para los adultos.

Cena

Es recomendable que sea ligera, caliente o tibia y de fácil digestión. A veces, si la comida se ha hecho en forma de picnic y ha sido escasa, la cena sirve para completar la alimentación necesaria para los niños en edad de crecimiento.

referente a los utensilios como al presupuesto). Estos platos pueden ser elaborados por los cocineros o por los propios niños, ayudados por el responsable de cada grupo. Esta es una actividad muy bien acogida y aconsejable porque ayuda a conocer los alimentos e incide directamente en la educación alimentaria-nutricional, y, por tanto, en la creación de hábitos alimentarios saludables (véase el cuadro 1).

Cuadro 1. Sugerencias de platos para elaborar menús

Primeros platos	Segundos platos	Postres
<p>Pasta Macarrones a la italiana Fideos a la cazuela Espaguetis con salsa boloñesa Tallarines con mantequilla y queso Sopas, etc.</p> <p>Arroz Paella mixta, de carne o pescado Arroz a la milanesa Frío con maíz, guisantes y salsa de tomate Con ensalada y atún o sardinas sin piel ni espina Con legumbres (por ejemplo, con lentejas, etc.)</p> <p>Patatas Viudas Con verduras (judías tiernas, coliflor, guisantes) A la marinera Pastel de patata Con piel, frías, con atún y ensalada Ensaladilla rusa Fritas, en puré, etc.</p> <p>Legumbres Garbanzos con acelgas Judías secas a la vinagreta Lentejas guisadas Fabada asturiana Habas a la catalana</p> <p>Verduras Salteadas con jamón o panceta Menestra de verduras En puré o sopa Ensaladas variadas</p> <p>Sopas-purés De pasta, de verduras, de pescado, etc.</p>	<p>Carnes Asada, a la plancha, a la brasa... Rebozada (de ternera, buey o cerdo) Chuleta de cerdo Redondo de ternera con salsa Albóndigas o hamburguesas Pollo al horno, frito o rebozado Salchichas o butifarra Hígado, corazón, etc.</p> <p>Pescado Pescadilla frita Merluza o rape a la marinera Sepia guisada con patatas Filetes de pescado al horno (hay que buscar un buen proveedor para los congelados)</p> <p>Huevos Fritos Duros o pasados por agua Rellenos (de anchoas, carne o pollo) Tortillas variadas</p> <p>Varios Croquetas (de pollo, jamón, pescado, bacalao, etc.) Crestas de pescado Pizzas Lasaña de carne Canelones de carne, pescado o verduras, etc.</p> <p>Guarniciones Ensaladas variadas Tomate con aceitunas Patatas (fritas, en puré, frías, etc.) Menestra Flan de arroz Verdura rebozada Pimientos y berenjenas asados, etc. Pasta (espirales, lazos, etc.)</p>	<p>Fruta del tiempo Natillas Flan Compota Galletas variadas Queso Dulce de membrillo Fruta en almíbar Fruta cocida (p. ej., manzana al horno) Plátano frito Helados Leche o yogur Arroz con leche Pastel (preferiblemente sin nata ni crema) Frutos secos, etc.</p>

Cuadro 2. Menús para ocho días

Día	Desayuno	Almuerzo	Merienda	Cena
	Fruta Pan* Jamón en dulce Leche**	Ensalada Arroz blanco con salsa de tomate Huevo (frito o en tortilla) Fruta	Pan Chocolate Leche (opcional)	Patatas viudas Pescado rebozado Fruta Yogur natural
	Fruta Pan Mantequilla y mermelada Leche	Garbanzos estofados Pollo asado Ensalada variada Fruta	Pan Queso Leche (opcional)	Gazpacho Tortilla de patatas Ensalada Fruta en almíbar
	Fruta Pan Sardinias en aceite Leche	Ensalada Macarrones a la italiana Filetes de merluza Fruta	Pan Chocolate Leche (opcional)	Sopa de pescado con pan o arroz Hamburguesa con ensalada de tomate Fruta Yogur
	Fruta Pan Dulce de membrillo Leche	Tomates rellenos Paella mixta Fruta Flan	Pan Jamón curado Leche (opcional)	Verdura con patatas Salchichas con tomate Melocotón con zumo de naranja
	Fruta Pan Queso Leche	Sopa fría de puerros Ternera a la jardinera Fruta	Pan Crema de chocolate Leche (opcional)	Sopa de pasta Revoltillo de tomate Ensalada Yogur
	Fruta Pan Mantequilla y mermelada Leche	Amanida Espagueti a la bolonyesa Pollastre a la planxa Fruita	Pan Queso Leche (opcional)	Puré de verduras Pescado rebozado Fruta Arroz con leche
	Fruta Pan Jamón Leche	Amanida de lleties Mandonguilles amb tomàquet Fruita en macedonia	Pan Chocolate Leche (opcional)	Huevos fritos con tomate Patatas fritas Fruta Yogur
	Fruta Pan tostado Chocolate deshecho	Amanida Fideus a la cassola Carn arrebossada Fruita	Pan Jamón en dulce Leche (opcional)	Ensaladilla rusa Croquetas de pescado Ensalada Fruta

* Pan solo, con aceite, con tomate, tostado, biscotes, bizcochos de soletilla, algún bollo o panecillo

** Según la edad de los pequeños, se puede añadir cacao, cereales tostados, café soluble o café.

Los menús

Al programar los menús para grupos de niñas y niños pequeños conviene tener en cuenta una serie de consideraciones:

- Las posibles combinaciones de menús dependerán de la edad y procedencia de los niños, de los gustos y costumbres -tanto de los niños como de los organizadores-, del clima, de la época del año en que tienen lugar las colonias, de la ubicación del centro, de las aptitudes del personal de cocina para realizar la programación de los menús propuestos, de los días en que se harán excursiones o salidas que no permitan comer en casa, y del día de llegada y también del de salida de cada grupo, ya que en estos centros suelen hacerse estancias o turnos de una duración determinada (8, 10, 12, 15 o 20 días).
- Conviene prever la posibilidad de que alguien tenga que seguir una dieta especial (tanto de control de cantidad como de la calidad de determinados alimentos), como sucede con los diabéticos, celíacos, o con determinadas alergias o indisposiciones pasajeras que obligan a seguir un régimen especial.
- Las comidas que más gustan a los niños, que no siempre coinciden con lo que más les conviene, son la pasta en general, especialmente los macarrones, el arroz en todas sus variedades, la ensaladilla rusa, el pollo, la carne rebozada y las croquetas. Para merendar, les gusta el chocolate, y de guarnición, las patatas fritas. Prefieren la sopa a la verdura; el huevo frito, a la tortilla; el pescado, al bacalao, y la carne, al hígado. Conviene tener todos estos datos en cuenta si se quiere tener éxito con los menús, y garantizar que coman lo máximo posible, aunque, como ya hemos indicado repetidamente, hay que procurar que la alimentación sea lo más variada y suficiente que se pueda.



- Los menús se pueden planificar semanalmente o por «turnos». Pero es mejor la segunda posibilidad; así, si la estancia es superior a siete días, los platos no se repetirán nunca. A modo de ejemplo proponemos una planificación de menús para ocho días (véase el cuadro 2).

Conclusiones

Los responsables de las colonias cuentan con la suficiente experiencia para planificar los menús de acuerdo con las características del grupo, la situación y los recursos humanos y materiales. Los dietistas nos sentiremos satisfechos si las sugerencias y consideraciones referidas resultan útiles. ■

Un cuento de los niños y niñas de 3 años

Los niños y niñas de 3 años de la Escuela San Antonio, de la isla canaria de Tenerife, han inventado, entre todos, el texto y los dibujos de esta sencilla historia sobre un personaje que, como a tantos niños y niñas, les asusta y les fascina al mismo tiempo: la bruja.

Grupo de 3 años de la Escuela San Antonio

La bruja

Había una vez una bruja que se portaba mal con los niños.

Los niños, que tenían miedo a la bruja, corrían para que no los cogiera.

La bruja se enfadó con los niños, pero estos encendieron fuego. ¡Querían quemar a la bruja!

Pero... apareció un perro con los dientes afilados... ¡Mordió la pierna de la bruja!



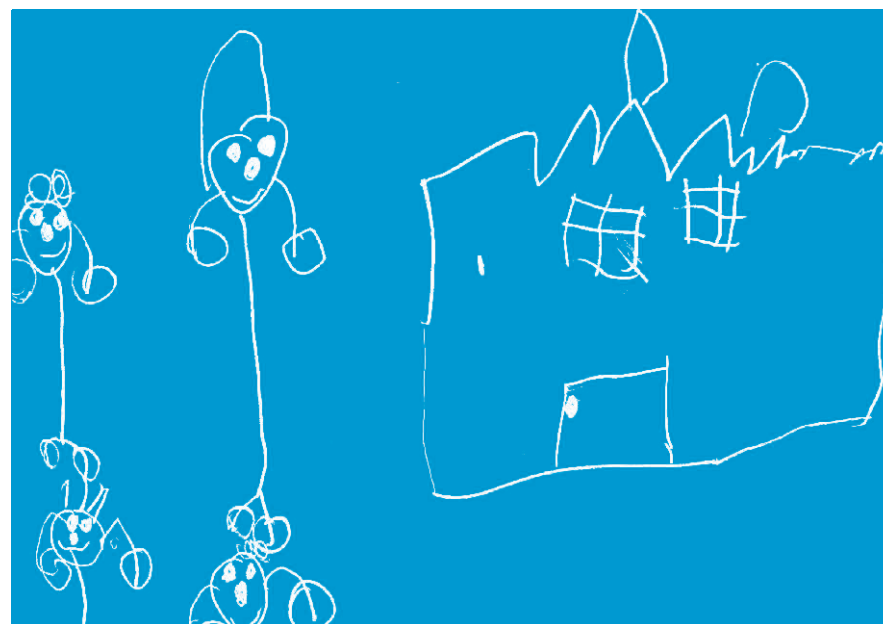


Y la bruja saltó del fuego y no se quemó.



La bruja se fue corriendo y se fue al casillo y cerró la puerta para que los niños no entraran.

Y colorín colorado, el cuento de la bruja se ha acabado.



Manifiesto de la Mesa de Infantil de MRP, ante la Ley de Calidad

Quienes componemos la Mesa de Educación Infantil de la Confederación de Movimientos de Renovación Pedagógica queremos pronunciamos sobre la Ley de Calidad, a partir del análisis global de la misma, y de forma más específica en cuanto a su planteamiento de cara a la primera etapa del Sistema Educativo.

Fruto de la reflexión conjunta establecida en las distintas Comunidades Autónomas, y a la luz de la realidad que en cada una de ellas se está configurando en este momento, creemos necesario insistir en que *la situación, si bien es ya grave para todas las etapas, se perfila como algo alarmante de cara a las primeras edades.*

Todas las críticas que desde diversos ámbitos se han hecho a la Ley de Calidad aparecen remarcadas cuando se lee desde la perspectiva de Educación Infantil.

- *Es una Ley que fomenta la discriminación, la segregación.* Este rasgo, que se desarrolla con especial nitidez al referirse a la población inmigrada y al alumnado que muestra necesidades educativas, se manifiesta desde los primeros artículos, *al excluir al ciclo 0-3 del sistema educativo.* Las administraciones educativas deben liderar la coordinación entre diferentes servicios y deben asegurar la respuesta adecuada a las necesidades de algunas familias especialmente desfavorecidas y que necesitan apoyo en sus responsabilidades de educación y de crianza.
- *Es una ley que no presenta una reflexión ni un diagnóstico sobre las familias y la infancia actual.*

Las relaciones familiares y sociales se han visto modificadas en las últimas décadas tanto en el ámbito rural como en el urbano. Esta ley no explicita una concepción de persona, de sociedad, ni tampoco define cuál es el objetivo de la educación en este tiempo de migraciones, de cambios en las fronteras, de reparto injusto de la riqueza, de nuevas formas de comunicación a partir de los recursos tecnológicos y de necesidad urgente de solidaridad y reflexión crítica y ética.

- *Es una ley que vuelve a recurrir a una organización jerárquica de los centros* que ya se ha demostrado que no facilita las relaciones ni los aprendizajes. Desde las primeras líneas se observaba la absoluta *ausencia de planteamientos que promuevan la participación de las familias y de los agentes sociales en la vida escolar.* Se pretende volver a reforzar los directores, los cargos unipersonales, la relevancia de las cátedras y las inspecciones. Se confunde autoridad con poder y convivencia con disciplina. *Las escuelas infantiles, así como el resto de centros escolares, no tendrán futuro si no se adaptan a las necesidades sociales y si no se definen como centros para la transformación social* a partir del trabajo colectivo como comunidad escolar, como comunidades de aprendizaje y de investigación.
- *Es una ley que habla de instruir y de seleccionar y reduce la educación y la comprensividad.* Resulta especialmente llamativo el planteamiento de los itinerarios previstos para el alumnado adolescente en función de sus conocimientos y de su procedencia, pero son igual de *inaceptables los planteamientos para la primera*

infancia, ya que excluyen a los menores de tres años del marco educativo y supeditan la escolarización hasta los doce años a los objetivos de etapas posteriores.

- *Es una ley que insiste en subrayar el carácter asistencial de la intervención con las primeras edades.* En la escuela actual, a partir de demandas de algunas familias y de la presión de la oferta privada, se ofrecen algunos servicios que no son estrictamente escolares (como espacios para el ocio organizado, tiempos de desayuno, extensión de horarios...) pero esto no debe hacerse de cualquier manera. La educación obligatoria y también la no obligatoria tiene un carácter socio-educativo indiscutible pero todo no vale en esta oferta. Los equipos educativos deben ser conscientes de su importante papel cultural y social pero deben diseñar su oferta en coherencia con su proyecto educativo. *Es decir, respuesta a las necesidades sociales y familiares sí pero aparcamiento no.*
- *Es una ley que recurre a terminología superada y deja al 0-3 relegado a la segunda categoría.* Volver a denominar «preescolar» a la oferta diseñada para las niñas y niños menores de tres años supone definir a partir de una negación: lo que no es escuela. *El ciclo responsable de la respuesta desde el nacimiento hasta los tres años se presenta vacío, sin objetivos ni contenidos, sin sentido que justifique su valor.* Sin embargo, este vacío no supone que vayan a ser admitidas las experiencias que han demostrado fuerza, calidad y coherencia, sino que el vacío que se observa en esta ley va a ser llenado por las regulaciones que está previsto publicar en diferentes comunidades autónomas. *Rom-*

per el planteamiento 0-6 supone despojar a la educación de las primeras edades de su propia identidad, desmembrar una etapa, no reconocer sus características singulares. Hacer que la atención a los menores de tres años dependa de administraciones no educativas supone supeditar los objetivos de adecuación de la oferta a las condiciones de la financiación.

- *Es una ley que entra en contradicciones al definir las etapas voluntarias.* La escolarización para los menores de seis años puede ser voluntaria para las familias pero la oferta de plazas suficientes debe ser obligatoria para la administración. Asimismo, la oferta a partir de los tres años está tan generalizada que prácticamente se vive una presión social que la convierte en obligatoria. Una etapa no puede ser a la vez voluntaria y fundamental para el aprendizaje de la lectura, de la lengua extranjera, para el manejo de las tecnologías. Tras esta contradicción se observa un descarado objetivo de apoyo económico a la oferta privada.

Por todo ello, *se hace urgente un llamamiento a replantear la propuesta desde el compromiso con una Educación completa* que bajo ninguna circunstancia debe olvidar que toda persona es sujeto de derecho desde el momento de su nacimiento, y que la Educación se establece como uno de los derechos fundamentales.

**Confederación de M.R.P.
Mesa de Educación Infantil**

Junio de 2002

Contacto: M^º José Martín. Tel.: 916937878

Manifiesto por la educación de 0-3 años, en Navarra

Alarmados por las actuaciones del Gobierno de Navarra con respecto al ciclo 0-3 años, hemos formado una plataforma, de un amplio consenso y respaldo, para tratar de reivindicar —una vez más— el derecho a la educación del niño y de la niña desde el nacimiento, y la importancia educativa (y no asistencial) del ciclo de 0 a 3 años. Estamos muy preocupados y queremos, públicamente, denunciar las actuaciones del Gobierno de Navarra quien, todavía, no ha regulado este ciclo educativo.

La plataforma, promovida por iniciativa del Consejo de Redacción de la Revista *Infancia* en Navarra, la componemos —además de dicho Consejo— las Escuelas infantiles municipales de Villava, Ansoáin y Barañáin; las trabajadoras y trabajadores de las Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona y de las Escuelas Infantiles del Gobierno de Navarra; el Decanato de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, y el Departamento de Psicología y Pedagogía de la Universidad Pública de Navarra; las Asociaciones de Padres y Madres Herrikoa y Sortzen; y los sindicatos ELA, la Federación de Enseñanza de CCOO, la Federación de Enseñanza de UGT, LAB, y STEE-EILAS.

La plataforma que hemos formado sabemos que sólo es una más de todas las que se están formando en diversas Comunidades Autónomas, preocupados por esta misma cuestión que a todos y todas nos afecta.

El manifiesto que se encuentra a continuación, fue presentado a los medios de comunicación,

en rueda de prensa, el 23 de mayo de 2002, y sólo es una más de las actuaciones concretas que, como Plataforma, pensamos llevar a cabo. Así, ya hemos solicitado y estamos manteniendo contactos con los representantes de todos los partidos políticos del Parlamento de Navarra y con la Federación de Municipios de Navarra con el objeto de presentarles nuestro manifiesto y pedirles su apoyo. También hemos comenzado una campaña de recogida de apoyos individuales con padres, madres, ciudadanos —a través de una instancia—, para solicitar al Departamento de Educación del Gobierno de Navarra la creación de plazas suficientes en centros educativos públicos 0-3 años.

Y como plataforma continuaremos trabajando con nuevas ideas y acciones para conseguir, por encima de todo, que los centros de 0 a 3 años que existen —o existirán— en Navarra sean de carácter educativo y, por respeto a los derechos de la infancia, reúnan una serie de requisitos dignos (espacios, ratios, condiciones laborales dignas, titulaciones del personal), acordes con dichos derechos.

Manifiesto

Durante estos últimos treinta años muchos grupos se han movido en torno a la educación de los niños y niñas más pequeños. Este movimiento pedagógico ha construido y diseñado modelos educativos e infraestructuras adecuadas a las características propias de la edad al tiempo que exigían a la administración un compromiso concreto y una implicación del Departamento de Educación.

Sin duda la LOGSE ha sido una consecuencia de estas peticiones y del trabajo realizado por todos estos grupos. Dicha ley, por primera vez, reconoce a la Etapa de Educación Infantil (0-6 años) como el primer tramo del Sistema Educativo, estableciendo los mismos objetivos para ambos ciclos (0-3 y 3-6).

Por una parte, con esta ley se acepta y se promulga que la educación de un niño o de una niña comienza desde el primer día que nace y, por otra parte y continuando con las fuentes y punto de vista pedagógicos anteriores, los centros que atienden (los ya creados y los de nueva creación) a los niños y niñas más pequeños quedan regulados y deben ofrecer un grado de calidad mínima suficiente por respeto a la dignidad a la infancia.

Hoy tenemos que denunciar que el Gobierno de Navarra no ha creado ni está creando una red suficiente de Escuelas Infantiles que respeten esos mínimos de calidad, ni ha actuado consecuentemente para controlar todos los centros 0-3 años abiertos para obligarles a que cumplan con esos requisitos mínimos. Estamos en una situación de claro retroceso cuando el Gobierno de Navarra continúa hablando de Centros educativo-asistenciales, concepto que había desterrado la LOGSE y que, ahora, trata de recuperar el *Anteproyecto de Ley Orgánica de calidad de la Educación*.

Los profesionales y colectivos implicados en este ámbito: educadoras y educadores, asociaciones de padres y madres, colectivos, sindicatos y profesores universitarios y un largo etc., hace tiempo que superamos los planteamientos de guarda y custodia, y, en su lugar,

como consecuencia de los trabajos de investigación, reformas curriculares y dilatadas experiencias, desarrollamos un modelo de escuela con criterios pedagógicos y educativos más adecuados. La educación empieza a partir del nacimiento. La Educación Infantil no es potestad, por tanto, del Departamento de Bienestar Social, sino del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra. De la misma manera, corresponde a la Administración el responder a las demandas y derechos sociales que quedan establecidos por ley.

Los firmantes de este manifiesto queremos hacer públicas las siguientes consideraciones:

1. Todo niño y niña tienen, desde su nacimiento, derecho a la educación.
2. Que el Departamento de Educación desarrolle el primer ciclo de educación infantil 0-3, como lo ordena la LOGSE adecuándose a las características propias de esta etapa educativa.
3. Que el Departamento de Educación vigile con rigor todos y cada uno de los Centros del primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años) para que cumplan —en un plazo máximo de tres años— con todos y cada uno de los requisitos mínimos establecidos por la LOGSE para obtener la autorización administrativa correspondiente para la apertura o mantener abierto un Centro.
4. Que el Gobierno de Navarra oferte y financie el número de plazas públicas suficientes a través de convenios con las entidades locales (sin que éstas recurran a contrataciones con empresas privadas), satisfaciendo toda la demanda real en el primer ciclo de Educación Infantil en la geografía de la Comunidad Foral.

5. Que, asimismo, el Departamento de Educación atienda la demanda de plazas tanto en euskera como en castellano; y las necesidades educativas especiales que se puedan presentar.
6. Que el Gobierno de Navarra se comprometa a seguir la tendencia marcada por la Red de Atención a la Infancia de la Comisión Europea para cumplir con los diversos objetivos de calidad (ratios, formación de profesionales, condiciones laborales de trabajadores y trabajadoras...) establecidos por dicha Comisión.

Alfredo Hoyuelos

Red Pública de escuelas infantiles, para Asturias

El Gobierno del Principado de Asturias pone en marcha el Plan de Ordenación de la Red Pública de las Escuelas Infantiles, con el objeto de: garantizar la escolarización pertinente de la primera infancia de 0- 3 años, apoyar el incremento de la natalidad y cooperar con las familias en la crianza y educación de los niños, promover la conciliación de la vida familiar y social, e impulsar la incorporación de la mujer en la vida social, económica y cultural.

Este compromiso responde plenamente a la declaración de que todos los niños y niñas tienen derecho a la educación desde edades tempranas según la Convención de Nueva York sobre los Derechos de la Infancia.

Por eso el plan tiene un carácter primordialmente educativo, pero también social, extendiendo la escolarización voluntaria a partir de los cero años, un apoyo expreso a la familia, que propicia que la mujer se pueda incorporar al mercado laboral en mejores condiciones.

Esta fuerte apuesta sitúa al Principado de Asturias como una de las primeras comunidades autónomas que ofertan el ciclo de 0-3 años, siendo además pionera en el tipo de compromiso que se adquiere, ya que el ejecutivo asturiano financia todo el proyecto y se convenia con los Ayuntamientos la dotación de los locales, con el objeto de no cargar a las corporaciones locales con los costes que se derivan de su funcionamiento.

Los datos

El Plan de Ordenación de la Red Pública de Escuelas Infantiles se iniciará este año, con 700 plazas en más de 10 concejos de la región, y con una implantación progresiva en la red pública que abarcará al 20% de la población asturiana en el año 2005. En total llegará a unas 3.800 plazas con la intención de dar cobertura al 33% en el año 2010. Para la puesta en marcha de la primera fase se está negociando con los Ayuntamientos de Oviedo, Gijón, Avilés, Langreo, Llanes, Vegadeo, Navia, Tineo, Castrillón, Carreño, Siero y Gozón.

El período de escolarización será de once meses al año, con vacaciones en el mes agosto. Los centros tendrán como modelo tipo: 12 horas de apertura diaria y 3 unidades por

centro, si bien podrá sufrir variaciones según las características sociales de cada concejo. Cada unidad escolarizará a 8 niños, niñas, menores de un año, 13 con edades entre 1 y 2 años y 18 entre 2 y 3 años.

Cada centro tipo dispondrá, como mínimo, de un maestro o maestra con funciones de coordinación/dirección —que podrá ser funcionario— y cuatro técnicos de educación infantil; pudiendo variar al alza el personal según las necesidades de la zona que se convenie. El coste anual por niño, niña, ronda los 5.000 euros, el coste será de 1.800.000 euros durante el primer ejercicio hasta alcanzar unos 9 millones de euros en 2005.

Dada su característica de servicio público se ha previsto una fórmula de precios públicos en función de la renta familiar per capita que irá desde la gratuidad total del servicio para las rentas menores, hasta el pago máximo del 60% del coste real de la plaza para las rentas más altas.

El Principado garantizará los recursos suficientes para que todas las familias resulten beneficiadas y se favorezca la integración social.

«Parámetros europeos de calidad en la primera infancia», Bilbao

Organizada por la Dirección de Bienestar Social del Gobierno Vasco, se ha celebrado, el pasado 25 de mayo en el Palacio Euskalduna de Bilbao, una jornada de trabajo que ha reunido a 400 personas con diversas responsabilidades en la articulación de servicios que dan respuesta a los derechos y necesidades de las criaturas

de primera infancia: técnicos de educación, concejales, y sobre todo un numeroso colectivo de educadores y educadoras del primer ciclo de Educación Infantil. La sesión de trabajo se ha organizado en torno a cuatro ponencias:

- Marta Román, del colectivo de mujeres urbanistas y autora de numerosos trabajos sobre participación ciudadana en el planeamiento y sobre el género en la ciudad, ha disertado acerca de «Planeamiento urbanístico y primera infancia: colectivos olvidados en el desarrollo de la ciudad actual».
- Alfredo Hoyuelos, pedagogo e investigador, estudioso de la obra de Loris Malaguzzi, ha elaborado su ponencia en torno a la cuestión «Rasgos y riesgos de la educación infantil según Loris Malaguzzi y las escuelas infantiles municipales de Reggio Emilia».
- Lola Ruiz, Directora del patronato de E. I. de la ciudad de Granada, ha presentado «Un modelo municipal de educación infantil desde los 0 a los 6 años».
- Irene Balaguer, educadora, directora de la revista *Infancia* y miembro de la Red Europea de Atención a la Infancia, nos ha propuesto algunos puntos de reflexión acerca de los «Parámetros de calidad en la Unión Europea».

El interés y el éxito de la jornada ha residido probablemente en la calidad de cada una de las aportaciones, en la diversidad de perspectivas que contenían y en la complementariedad de los discursos y reflexiones que se han compartido.

Luis Elizalde



Infancia en Europa, en Madrid

El 12 de junio tuvo lugar la presentación de *Infancia en Europa*, organizada por el Consejo de Infancia en Madrid y con la colaboración de: la Universidad Complutense, Federación de Asociaciones de Padres y Madres Giner de los Ríos, F.A.P.A., FREM - Federación Regional de Enseñanza de Madrid CCOO y Consejería de Educación. Fue un acto muy rico que contó con una amplia participación del sector 0-6 y las exposiciones de Francisca Majó e Irene Balaguer, directoras de *Infancia*, y la ponencia de Alfredo Hoyuelos «Educar entre la escuela y el respeto».

Encuentro anual de escuelas infantiles, en Murcia

El sábado 13 de abril, tuvimos el encuentro anual en Murcia, organizado por el Consejo de Infancia. Nos recibieron en Lorca, la llamada «Ciudad del Sol», y como un sol brilló en ese día la profesionalidad y el buen hacer de los centros que nos acogieron. Fuimos 45 personas del colectivo de Escuelas Infantiles 0-6 años de la región, desde el Altiplano: Jumilla, la costa con Águilas y Mazarrón, pasando por Cieza,

Abarán y las pedanías murcianas, así como de la ciudad de Murcia. Centros públicos de la consejería y de los ayuntamientos.

Comenzamos en la Escuela Infantil Eliosol, con un magnífico desayuno y con una experiencia de animación a la lectura desde la creación de una biblioteca, uso, normas, su implicación con la Biblioteca Municipal y las familias. Los cuentos volaron, y la imaginación y el mimo en la creación de un espacio con ambiente nos encantó. Después de fotos, idas y venidas por las aulas y un continuo *bla, bla, bla*, nos fuimos al Colegio Público «Juan González». ¡Un gran recibimiento! Allí la directora nos puso al corriente del día al día del colegio, sus proyectos, y el contexto donde se encontraban, después pasamos a las aulas, preciosas, llenas de vida, nos contaron la animación a la lectura y escritura a través de la poesía... rima tras rima, rípio tras rípio, llegamos a la «coordinación con primaria» y las maestras del primer ciclo nos contaron cómo continuaban el proceso, cómo seguían el camino, y la escuela sonó a un continuo donde los niños y niñas crecían sin prisas, a su ritmo y al ritmo de la vida.

Después, llenas y llenos de alegría, nos fuimos a comer, y a brindar por todos y por el futuro que iríamos construyendo.

Besos y abrazos y un... «nos veremos el año que viene».

I Jornadas 0-3 de los CAIs de Castilla-La Mancha, en Villarrobledo

Más de 100 educadores del sector 0-3 de Castilla-La Mancha se dieron cita en la población de Villarrobledo para reflexionar y analizar el futuro de la educación en las I Jornadas 0-3 organizadas por los Centros de Atención a la Infancia (CAIs) de Villarrobledo junto con el Centro de Profesores y Recursos.

La principal preocupación del sector estriba en defender la educación en esta primera etapa, para que quede desvinculada del área de Bienestar Social y pase a depender de Educación. En este sentido, los educadores temen que la Ley de Calidad pueda suponer un retroceso y una vuelta al concepto de «guardería».

La postura de la dirección de Política Educativa del Gobierno de Castilla-La Mancha ante la *Ley de Calidad* pasa por dar prioridad a lo educativo y elaborar una normativa básica que garantice la titularidad de los profesionales, exigiendo a su vez unos requisitos para que una instalación se pueda denominar Escuela Infantil.

Por su parte, el Consejero de Bienestar Social pidió a los educadores que trasladasen sus conclusiones al Gobierno regional.

Nuestra portada



«Las cosas que hay en una calle: semáforo, casa, árboles, coches, una niña...». Patricia Cerdá Ortiz, de 5 años, de la escuela pública Antonio Díaz, de Los Garres (Murcia), observa, expresa y nos muestra aquellos elementos que conforman un paisaje inmediato muy frecuentado: la calle, ese entorno cotidiano para la infancia donde aparecen combinados algunos elementos de la Naturaleza (cada vez menos) con algunos elementos de edificación, señalización y circulación urbana (cada vez más).

NOVEDADES

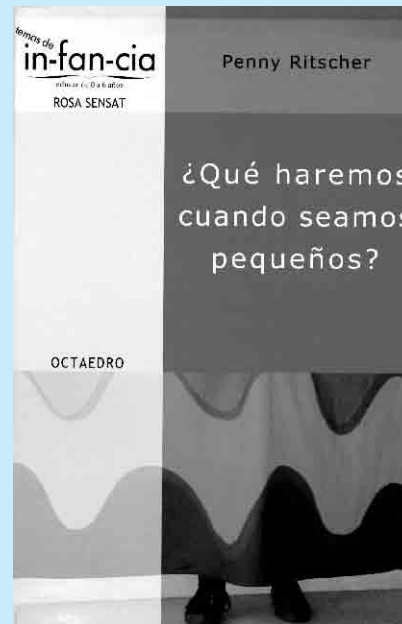
Temas de infancia

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

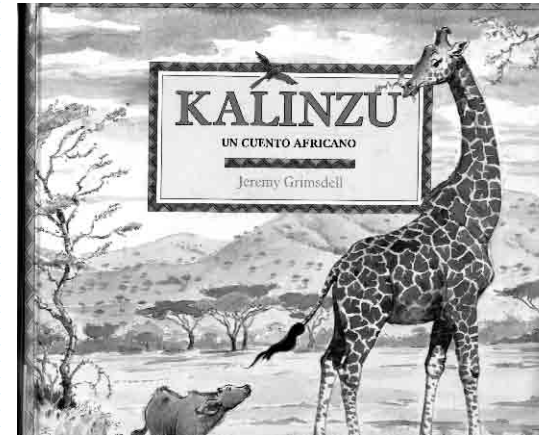
El autor nos acerca con pasión y conocimiento las ideas cruciales del pensamiento de Vigotski, y nos hace conocer su personalidad, su tiempo y las diversas censuras que ha sufrido su obra.



80 págs. 8,50 euros

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

Jeremy GRIMSDELL
Kalinzu
 Fhersal, Bilbao, 1993



dan la sensación de amplitud. Muy adecuado para ser contado. A partir de 3 años.

María de la Luz URIBE, Fernando KRAHN
El viaje
 SM, Madrid, 1995

Es un libro en la línea del *non sense*, apropiado para ser leído en voz alta. Las situaciones que presenta son muy cercanas para los niños y niñas y está magníficamente ilustrado. Divertido y lleno de humor. A partir de 5 años.

Haur Liburu Mintegia
Facultad de Humanidades
y Educación
Mondragón Unibertsitatea

Kalinzu, una cría de búfalo, busca angustiadamente a su madre; y he aquí que el pájaro al que más despreciaba es el único que verdaderamente le ayuda. Es una bonita historia, y los más pequeños se identifican mucho con el personaje principal, pues su problema resulta muy cercano para ellos. Las ilustraciones son grandes y



Bambini, abril de 2002

«La lingua scritta nella documentazione»

Manuela CECOTTI

«La 'cura' al nido»

Manuela NALDI

«Scuola e famiglia: una ricerca di alleanza»

Stefania VALTANCOLI

Cooperazione Educativa, núm. 1, enero-febrero de 2002

«La 'cerca'»

Franca GAETA

Cuadernos de Pedagogía, núm. 312, abril de 2002

«El Protagonista de la semana»

Trini GUTIÉRREZ

«El hada reina»

Mariló GONZÁLEZ

Scuola Materna, núm. 16, mayo de 2002

«La valutazione tra due 'culture'»

Italo FIORIN

«L'osservazione dei contesti di vita nella scuola dell'infanzia»

Ezio COMPAGNONI

«La documentazione dei contesti»

Bianca PIAGGESI

«Valutare la qualità dei servizi per l'infanzia»

Mario CASTOLDI

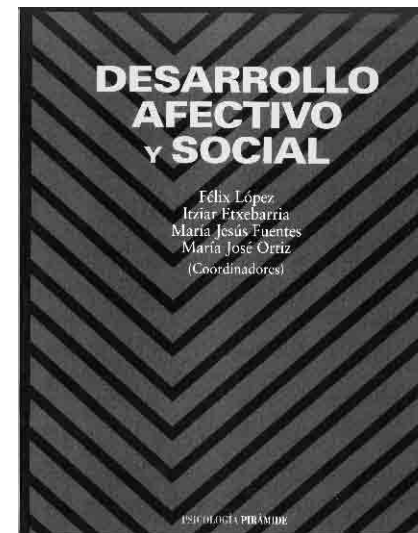
Vita dell'Infanzia, núm. 4, abril de 2002

«Esperienze di gruppo a scuola»

Maria Cristina STRADI

«Bambini a 'scuola' di intelligenza emotiva»

Daniela DATO



F. LÓPEZ, I. ETXEBARRIA, M. J. FUENTES, M. J. ORTIZ (coords.): **Desarrollo afectivo y social**, Madrid, Pirámide, 2001.

Este manual expone una visión general y los últimos avances de la ciencia en el conocimiento y desarrollo afectivo y social desde una perspectiva temática y longitudinal y entendiendo la Psicología Evolutiva desde la descripción, la explicación y la intervención. En el texto se ha puesto especial énfasis en el estudio del apego, porque es el vínculo fundamental a lo largo del ciclo vital, y en el de la familia, porque la red de relaciones de parentesco es el factor que más y mejor explica los procesos de socialización.

G. DOMÍNGUEZ: **Proyectos de trabajo. Una escuela diferente**, Madrid, La Muralla, 2000.

La selección de experiencias descritas en este libro constituye una buena muestra de las numerosas oportunidades que se pueden ofrecer a las niñas y los niños para trabajar en situaciones y con problemas que resulten de su interés por comprender el mundo. Al mismo tiempo, se muestran valiosas estrategias que les permiten buscar, relacionar, analizar, contrastar y reconstruir críticamente la información que reciben. Se vislumbra una escuela viva, donde los niños y niñas interactúan y participan de forma activa y crítica en la construcción de los aprendizajes.

