

REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
in-fan-cia
educar de 0 a 6 años
2008
96
MARZO
ABRIL



Ahora es el momento

Con la LOE sabemos que la Educación Infantil recupera la consideración educativa en toda la primera etapa del nuevo Sistema Educativo desde el nacimiento hasta los seis años. Nosotros deseáramos que también recuperara la identidad propia, la coherencia necesaria para la educación de los niños y niñas de 0 a 6 años. Que reconociera a los maestros como únicos profesionales para la etapa 0-6, y que las Consejerías de Educación fueran las únicas responsables de planificar la oferta y de controlar la educación de 0 a 6 años.

De acuerdo con la memoria económica que acompaña la LOE, en la Ley de Presupuestos Generales del Estado para 2006 debe constar por primera vez en la historia la partida presupuestaria correspondiente, que debe permitir hacer realidad el sueño de la educación infantil: una partida de 39.619.013 euros, para crear 16.508 nuevas plazas de educación -se supone que públicas, o al menos con financiación pública- para los niños y niñas de 0 a 3 años de todo el Estado.

Una cantidad que es a la vez poco y mucho. Poco, para poder hacer frente al déficit generado durante demasiadas décadas de abandono; también poco, si esta cifra se compara con los millones de euros destinados a subvencionar el 3-6 privado; pero mucho, si se toma en consideración que hasta ahora era nada.

Pero hace falta estar alerta para que los gobiernos autónomos o los ayuntamientos no tengan la tentación de congelar o de disminuir sus correspondientes partidas presupuestarias, enmascarándolas con la aportación del Estado, que es de 2.400 euros, por niño y año. Alerta para que las Consejerías de Educación ejerzan su responsabilidad en educación infantil, para que el incremento de la oferta no se abandone, o no se transfiera al mercado a través de las denominadas externalizaciones, que se muestran como la peor de las privatizaciones, y que, de manera encubierta, están emergiendo e invadiendo la realidad educativa del país.

Alerta puesto que la experiencia refuerza aquello que se conocía teóricamente: las leyes son importantes, pero, en educación sobre todo, se hacen realidad con las políticas, y muy especialmente con las ideas y la acción de los maestros, que cada día están en relación con los niños.

Por lo tanto, ambas leyes pueden contribuir a recuperar la esperanza y la dignidad que poco a poco la educación de los más pequeños ha perdido. Por eso es por lo que es preciso estar alerta para que la esperanza constituya una realidad digna para los niños.

Las familias y los profesionales han de estar, más que nunca, alerta, y ejercer el control que toda sociedad democrática tiene el derecho y la responsabilidad de ejercer, puesto que por primera vez es posible acabar con la falsa dicotomía sobre si es prioritaria la cantidad o la calidad. Ahora es posible que toda la oferta de educación infantil de 0 a 6 años sea de calidad.

Así pues es preciso estar alerta.

Página abierta		2
Educar de 0 a 6 años	Finlandia	<i>Infancia</i> 3
Escuela 0-3	Tan sencillo, tan especial	Javier I. Arnal, Nagore Sagarduy 7
	Materiales y recursos: La transparencia	Montserrat Nicolàs 9
	Lo que me enseñaron los niños y niñas en aquella ocasión	Concha Gaztelu 10
	Espacio amable: Detrás de la cortina	Montse Riu 15
Escuela 3-6	La educación con minorías gitanas	M.ª Rosario Fernández 16
	Buenas ideas: ¡A la rica masa en la mesa! (I)	Juan Pedro Martínez 21
	Guiños de guiñol	Mari Cruz Gómez 22
	Mi cepillo de dientes	Julia Moiche 25
	¿Alguna vez te has preguntado...? De la ficha... a la realidad: La imagen gráfica de un animal	Soledat Sans 27 28
Infancia y sociedad	infans en la Modernidad	Leni Vieira Dornelles 30
	La acogida. Cómo se vive la experiencia	Ana Rodríguez 39
Informaciones		42
Libros al alcance de los niños	sumario	47
Biblioteca		47

La escuela

ese lugar...

Opiniones de lectura desde

Castilla-La Mancha

Sobre el artículo «Viajes, sueños y ensueños»
(*Infancia*, número 95,
páginas 34-38)

Hay artículos que de repente te despiertan a la reflexión y/o te transportan a la escuela soñada, a la que siempre debería ser, a la que se vive a través de sueños o se sueña a través de vivencias.

La escuela, ese lugar donde rescatar inquietudes silenciosas, donde ayudar a decir lo que uno siente, lo que uno piensa, lo que uno sueña.

Una escuela que toma conciencia de la importancia y protagonismo de lo oral como herramienta valiosísima y fundamental para la comunicación.

La voz como primer instrumento, con sus modulaciones, sus silencios, sus cambios de ritmo, en definitiva, con la magia que envuelve historias contadas, miradas de emoción...

A propósito del artículo «Mirar no es lo mismo que ver»
(*Infancia*, número 95,
páginas 3-10)

Una escuela en la que «MIRAR no es lo mismo que VER», donde la imagen no es sólo un complemento de lo oral o del texto escrito, sino un lenguaje en sí misma, un medio para expresar vivencias, sueños, emociones y dar rienda suelta a la imaginación. Donde se valoran procesos y no sólo resultados.

Abrir espacios al arte es abrir la mente a diferentes visiones e interpretaciones de la realidad, respetando al otro, valorando al otro, disfrutando del otro.

La escuela que crea y recrea, que ofrece y requiere, que toma y que da.

Una escuela humana, con sentido, que atiende y espera, que se toma su tiempo y disfruta en el camino.

Que mira con «ojos de niño» y escucha con una gran «oreja verde».

Finlandia



En el año 2002, la revista *Infancia* realizó un viaje de estudio a Finlandia, para conocer sobre el terreno la realidad de la educación infantil en aquel país. Estas páginas son una síntesis sobre lo observado y las reflexiones y debates suscitados a raíz de la visita.

«Finlandia, la tierra de los *sami*, es hoy un país moderno, con un alto nivel tecnológico, que aparece continuamente en los medios de comunicación como uno de los países más avanzados del mundo. Pudimos conocer un país que piensa y actúa al servicio de sus ciudadanos, un país modesto, amable, placido. Con una placidez que se refleja en el paisaje, en el trato, en la manera de concebir los centros para la infancia, tanto en su estructura y organización, como en su arquitectura y su pedagogía.»

Ésta era una descripción que se hacía de Finlandia, el año 2002, después de un viaje de estudio para conocer la realidad de la educación infantil de aquel país escandinavo.

Ahora, cuando los resultados académicos obtenidos por los niños y jóvenes fineses en el informe PISA hace que sea interesante informar de lo que en aquel viaje de estudio se pudo conocer sobre la educación infantil, de la cual no se habla en el informe y que posiblemente alguna relación deba tener con lo que se está convirtiendo en un mito para muchos gobiernos que se proponen

lo hacen con unos principios y unos métodos que están muy lejos, casi en las antípodas, de los que los gobiernos y la sociedad finesa aplican.

Independientemente de la opinión que se pueda tener de un instrumento de evaluación como el utilizado en el PISA, la simplificación de la información hace el tema aún más preocupante. De Finlandia, sólo se habla de unos resultados, pero, estos resultados no se acompañan de un análisis riguroso de su historia pedagógica, educativa y escolar, de su tradición democrática, de su estado del bienestar, de su prioridad educativa, que tanto se puede medir con el porcentaje de PIB que se le dedica, como de la manera en que se ha sido capaz de articular un sistema totalmente descentralizado de gestión de las escuelas, una gestión pedagógica y democrática.

Todo cuanto allí pudimos ver, escuchar y debatir, es la antítesis de lo que los medios de comunicación, nuestros gobiernos y la mayoría de

Infancia

entrar a «competir» para conseguir unos resultados como los de Finlandia. Pero desde nuestro punto de vista,

actores sociales proponen para nuestro país. Con voluntad de aportar información sobre el mito finés, consideremos que precisamente ahora los datos y las impresiones del viaje pueden ser de interés. Como un elemento para generar debate sobre nuestra realidad y lo que se está proponiendo hacer con la educación de los niños y niñas de 0 a 6 años en España.

Algunos datos significativos del año 2002

En Finlandia, como en los otros países escandinavos, los centros de educación infantil son para los niños de 0 a 7 años. La escuela obligatoria comienza a los 7 años, por lo tanto un año más tarde que en nuestro país, con todo cuanto eso significa en aquellas latitudes, sobre los aprendizajes.

En Finlandia, al igual que en los otros países escandinavos, la educación desde la escuela infantil hasta a lo largo de toda la vida, es competencia de los ayuntamientos. Una competencia siempre acompañada de los recursos correspondientes, con unos presupuestos transparentes y conocidos por todo el mundo.



En las dos ciudades visitadas, Tampere y Helsinki, como en todas las ciudades y pueblos de Finlandia, los centros de educación infantil tenían unos parámetros comunes, lo que nos permitió identificar la armonía y la coherencia del conjunto del país:

Oferta y demanda: La oferta de centros infantiles es suficiente para atender toda la demanda. Las familias que desean una plaza por sus hijos ven atendida en pocas semanas su demanda.

La proporción de pequeños escolarizados en ambas ciudades se sitúa en torno al 65%. Un porcentaje que varía en función de la edad y que responde a las proporciones siguientes: de 6 a 7 años, un 94%; de 3 a 6 años, un 81%, y menores de 3 años, un 20%.

Tipos de centros o espacios: En las dos ciudades visitadas, la oferta de centros o espacios seguía los parámetros siguientes de acuerdo con las necesidades de su población: El 90% de los centros infantiles están abiertos 12 horas, de 6 de la mañana a 6 de la tarde, una oferta horaria que

cubre las necesidades de la mayoría de familias. En estos centros, la mayoría de los pequeños están entre 6 y 9 horas diarias.

Un 10% de centros o espacios infantiles responden a necesidades menos comunes:

- Centros abiertos 24 horas, que atienden las necesidades de las familias cuyos horarios de trabajo son de turnos largos, como por ejemplo los que tienen que navegar. La organización de estos centros en Helsinki era muy flexible para facilitar que las familias pudiesen estar con sus hijos todo el tiempo que estaban en tierra; en general los pequeños estaban dos días en el centro y los otros con su familia.
- Centros que acogen a los niños y niñas de 2 a 7 años durante 4 horas a la semana. Para niños que no van a otros centros.
- Centros o espacios al aire libre. Son parques en los que hay pedagogos que acogen de manera informal a los niños menores de 7 años, que pueden ir a jugar unos ratos al día, acompañados de sus padres u otros familiares. A estos espacios, también pueden ir a jugar, después del horario escolar y en periodos de vacaciones, los mayores de 7 años sin la compañía de un familiar.

Coste y cuota: El coste de la atención educativa de un pequeño entre 0 y 7 años en los centros fineses de horario extenso era de 7.500 euros al año y la cuota que pagan las familias, de 200 euros al mes.

En ningún caso se diferencia entre la cuota y el coste de la comida y de la educación, el coste y la cuota eran considerados como un servicio

educativo completo en todas las vertientes de la actividad del día.

Profesionales: Los profesionales de todo tipo de centros para menores de 7 años son pedagogos. Los pedagogos tienen una formación de tres años y medio y su horario de trabajo semanal es de 40 horas, de las cuales dedican 35 a estar con los niños y 5 para reuniones y formación.

Organización de los grupos: Los grupos eran heterogéneos, los de los pequeños son de 12 niños de 8 meses a 3 años, los mayores son de 21 niños de 3 a 7 años. El hecho de organizar los grupos con edades diversas responde a dos criterios básicos: el de saber que los niños aprenden entre ellos, y más si sus edades son diversas, y el hecho de respetar en las escuelas infantiles que los hermanos puedan estar juntos.

Número de niños por pedagogo: Hay 1 pedagogo para cada 4 niños en el grupo de los pequeños, y para cada 7 niños en el grupo de los mayores. En cada grupo hay 3 pedagogos.

Pedagogía de ayer y de hoy: Las pedagogas de Tampere decían sentirse herederas de Dewey, de Macarenko, de Pestalozzi, de Vigotsky, y que ahora se identificaban con Malaguzzi. En Helsinki hablaron de Montessori, Pestalozzi y Hoslainer.

A la pregunta de «¿qué pensáis que podría definir vuestra pedagogía actual?», respondían: el trabajar con pequeños grupos de niños, el poder escuchar lo que los niños y niñas dicen, el poder descubrir su pensamiento, el cómo aprenden los



unos de los otros, y que por ello los grupos estaban formados por niños y niñas de diferentes edades. Una respuesta coherente con todo cuanto se podía observar de su acción educativa.

El teatro, las artes plásticas, los deportes y la música eran importantes en la vida de los centros, donde pianos, otros instrumentos y ordenadores compartían espacios físicos y temporales. Unos y otros perfectamente equipados y utilizados, la tradición y la innovación se entretejían en una realidad actual y viva en la cual los pequeños y los adultos se sentían interesados por lo que se hacía.

Espacios y equipamiento: Si bien cada centro era diferente, en todos ellos los espacios exteriores eran como cuatro o cinco veces más grandes que los interiores.

En el interior se respiraba un ambiente acogedor y funcional: el recibidor estaba equipado con todos los utensilios para limpiar los zapatos y secar la ropa. Mostraban el pragmatismo la funcionalidad y a la vez la manera de vivir entre el dentro y el fuera como un todo. Cada grupo tenía

unos espacios propios para jugar con agua, y en la mayoría de centros había unos espacios a los que no podíamos acceder los adultos.

Más allá de las diferencias en el diseño arquitectónico y el equipamiento que le confería personalidad, como visitantes se podía sentir que en los centros infantiles fineses había una atmósfera común, tal vez eran las cortinas, o los colores de los sofás, o las mesas de diferentes medidas, que hacían que todo el mundo, pequeños y mayores se sintiesen cómodos. Era evidente que los espacios y el equipamiento eran coherentes con la pedagogía.

Ocho parámetros que permiten comprender su manera de garantizar la calidad, la coherencia de la oferta educativa para estas edades. Una coherencia que en ningún caso significa uniformidad, más bien al contrario: sobre ella, o en base a ella, la autonomía de cada centro, que también se un elemento de la calidad, permite descubrir lo que de particular y de personal se puede encontrar en cada uno de ellos. Una personalidad que le da entidad propia, la apropiación cualitativa de un

unos espacios propios donde comer, dormir y, sobre todo, jugar.

En todos los centros había espacios compartidos o comunes, para actividades concretas: cocinas a la altura de los pequeños para aprender a cocinar, talleres de carpintería, espacios pensa-

espacio colectivo, de todos, aquél en el cual se puede encontrar la vieja planta que hace años que crece a la escuela, y que cada año florece, o el pequeño recorte de diario del día anterior pegado en un plafón que provoca la conversación a la hora del café...

Algunas impresiones y comentarios sobre las visitas a los centros

Un pequeño grupo de maestras se preguntaba por qué en los diferentes centros que habíamos visitado en las ciudades de Tampere y Helsinki había tan pocos váteres. Y en torno al comentario se iniciaba una nueva conversación sobre lo que se había visto, y así se encadenaban observaciones, reflexiones, comparaciones, ideas... y con ellas se abrían nuevos interrogantes y se comenzaba a construir una idea de conjunto.

Tres váteres y una sola mesa de cambio son equipamiento más que suficiente para los grupos heterogéneos de edad, en la medida en que esta actividad cotidiana la realizan los niños y niñas de parvulario cuando tienen necesidad y tienen la posibilidad de elegir su taza preferida, como en el cuento de ricitos de oro, están: la pequeña, la grande con un agujero pequeño, la grande con un taburete para ancanzar, todas las tazas de váter con separadores y puertas... ¿Acaso para respetar la intimidad? ¿Acaso para que los pequeños puedan elegir en una cuestión tan personal? ¿Acaso para poder decidir en una cuestión en apariencia tan poco trascendente? Pero que les da la posibilidad de decidir muchas veces al día. Tal vez el ser considerado y respetado en cuestiones tan elementales, tan cotidianas puede favorecer en

los pequeños el sentimiento de competencia, de autoestima. Tal vez una cuestión tan aparentemente simple puede contribuir a que el país sea admirado por su progreso.

En el camino de retorno, una maestra comentaba (y podías ver en su mirada la satisfacción de estar haciendo una lectura de la realidad que justo se acababa de visitar): «¿Te has dado cuenta de que en los jardines de los centros fineses que hemos visitado había pocos árboles? Una lectura que a la vez iniciaba la comprensión y la interpretación de un contexto tan diferente al nuestro y con ello un debate, que permitió al grupo ir más allá sobre aquellos jardines de grandes dimensiones, pensados y diseñados para que los pequeños pudiesen encontrar diferentes posibilidades de juegos, de descubrimientos y escondrijos, que, como nos hacía observar la maestra, tenían pocos árboles y todos ellos eran de hoja caduca, posiblemente para recoger todo el sol y la luz que mucho tiempo son escasos en aquel país. Y abrir nuevos interrogantes sobre nuestras realidades, para cuestionar y cuestionarse.

Uno de los centros que se visitamos era nuevo de trunca y los pequeños nos esperaban en el porche cantando una canción. Estaba situado en un barrio nuevo y en pleno crecimiento, muchas calles aún no estaban asfaltadas, había viviendas cercanas a la escuela que justo acababan de ser habitadas y la escuela ya daba vida al barrio. Una manera diferente de planificar el territorio, de articular la vida de un nuevo barrio, el centro para los niños y niñas era el núcleo, el centro neurálgico, la prioridad.

Una maestra joven preguntaba al oído «¿cómo podré explicar y hacer comprender a las familias

y a los compañeros de mi escuela que en ningún centro hemos visto ni números, ni letras, que ninguna actividad se proponía que ningún niño leyese?» Lo hacía al oído porque en el grupo nadie había sacado el tema a relucir y en aquel contexto la pregunta podía parecer fuera de lugar, inoportuna. Cuando realmente era fundamental para poder establecer lo que separa los centros de educación infantil de toda Europa de los de nuestro país.

¿Quién se plantea en nuestro país hacer vida al aire libre con los niños y niñas de 0 a 6 años, cuando tenemos un clima tan extraordinario? ¿Quién se plantea que los pequeños puedan elegir? Tanto si se elige sobre un váter, una mesa, una silla o un grupo de compañeros? ¿Quién se plantea qué debe de significar elegir? ¿Quién se propone escuchar a los niños, como método pedagógico de nuestro siglo? ¿Quién se atreve a dar la batalla y a decir que a leer, a escribir y a contar los niños aprenderán en la escuela primaria? ¿Quién se plantea que el éxito personal o académico no pasa por avanzar determinados aprendizajes instrumentales, que sólo serán importantes y darán resultados positivos si se ha permitido a los niños ser niños, gozar de su niñez, sentirse respetados y alentados en sus descubrimientos sobre el mundo y han sentido acogida y estimulada su curiosidad hacia él y por lo tanto pueden mantener su interés por aprender.



El viaje de estudio del 2002 a Finlandia, fue el número 21, de los que cada año se organiza desde Infancia, y ha sido el tercer país escandinavo que se ha visitado, que se ha tenido la oportunidad de conocer directamente con una lectura colectiva que siempre permite ir más allá, en la medida en que sobre lo que estamos viendo, escuchando, tocando, sintiendo y pensando se va intercalando lo que piensan y dicen los otros sobre aquella misma realidad.

En un proceso poliédrico, de una riqueza y un matiz difíciles de explicar, en la medida en que contiene una gran diversidad de matices personales, históricos y territoriales de los que cada es portador, desde Castilla-La Mancha a Euskadi, pasando por Madrid, Menorca, Granada y Cataluña.

Como todos los viajes de estudio, el de 2002 permitió la lectura colectiva de una realidad y todo ello contribuyó en algunas personas a romper esquemas; en otras, a dar seguridad y a plantearse nuevos interrogantes, a hablar, a cotejar, a discutir, a construir, a imaginar de nuevo.

Era un viaje en el que íbamos preparados para el frío, pero pasamos calor; los días largos y calurosos nos permitieron además ver cómo el gris de las finas ramas de los abedules, el árbol de su artesanía y de su diseño, día tras día pasaba del amarillo al verde (casi sentimos el despertar de la primavera). ■



Tan sencillo, tan especial



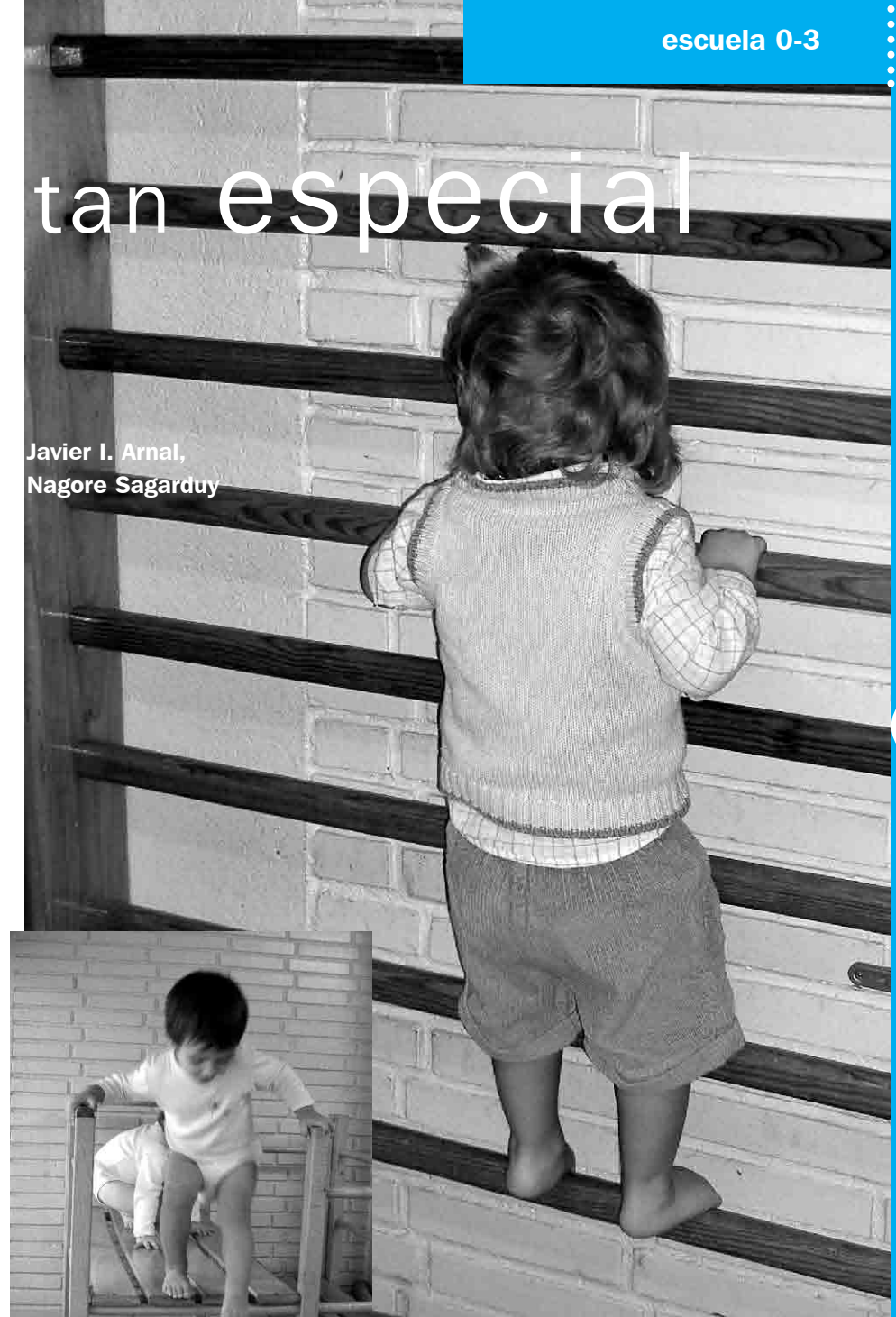
No suele ser necesario preparar una actividad extraordinaria para que surja una situación especial. En el ciclo 0-3 cualquier modo de aprendizaje, de relación entre niñas, niños, cualquier pequeño jugando, aprendiendo o construyendo, es en sí especial, diferente, merecedor de nuestra atención y observación. En pocas palabras, todo niño o niña en interacción con su entorno da forma a una actividad extraordinaria, a una situación especial.

Lo que a continuación detallamos es fruto de la observación de un grupo de veinte niñas y niños de 2 años durante una sesión de psicomotricidad, en un ambiente cuidado, cierto, pero no con más detalle que cualquier otra práctica psicomotriz de las muchas que se llevan a cabo a lo largo del curso. De cualquier modo, las características de estas sesiones, con gran inclinación hacia el juego libre y un papel poco participativo de los maestros (en cuanto a acción se refiere), permiten una observación más pausada y concienzuda.

La sesión

Después de haber desvestido a los niños y niñas buscando una mayor comodidad en sus movimientos y amplitud en sus sensaciones físicas, y tras haber recordado las normas básicas de comportamiento en la sala, niñas y niños se hablaban inmersos en una actividad de juego y movimiento libre. Disponían de suelo blanco y menos blando, texturas y densidades diferentes sobre las que posar sus pies desnudos, desniveles, escaleras, rampas, material variado para el juego simbólico, alturas para saltar, espalderas e, incluso, una pequeña cama elástica.

Javier I. Arnal,
Nagore Sagarduy



Ellas y ellos corrían, saltaban, gritaban, hablaban, simbolizaban, y nosotros, cómodamente sentados al margen de la acción, observábamos, charlábamos, *comentábamos las jugadas*.

Ibai

Y entonces ocurrió. Durante aproximadamente veinte minutos nuestra atención se centró en Ibai, pues en esta oportunidad jugaba de un modo diferente a la manera que habitualmente exhibía en las sesiones de psicomotricidad.

Trataremos de ponerlos en antecedentes. Ibai es un apasionado de la acción, de los dobles casi mortales, del escalón más alto de las espalderas, de las carreras sin frenos e, incluso, de utilizar a sus compañeros como colchón durante sus prácticas de caída libre.

Extraño, muy extraño

Pero ese día no. Ese día Ibai era otro Ibai, el mismo pero otro. Para nosotros, un desconocido. Estaba quieto, observante, tenso. Seguía con la mirada a sus habituales compañeros de juego, pero no compartía la acción con ellos. Extraño, muy extraño. Después de su breve observación se dirigió a Aritz, su amigo del alma, cómplice y amante de sus mismas aficiones. Le siguió de cerca durante unos instantes, sin hablar, con los brazos en cruz o llevándose las manos a la cara al ver las arriesgadas evoluciones de aquel al que él llama «el pequeñito» (por su estatura, obviamente).

¡¡Alicate!!

E Ibai no tardó en poner palabras a sus observaciones, ni fuerza y entonación a sus palabras; palabras dulces, sí, pero no por ello faltas de energía. «Aritz, cariño, no subas tan alto, las espalderas no son seguras. No corras tan rápido. Cuidado, vida, vas a tropezar con la colchoneta. Te resbalarás en la rampa. Te vas a hacer daño, alicate, te vas a hacer daño, ¡¡ALICATE!!» Nos miramos y sonreímos. Ahí estaba la clave: ¡¡ALICATE!! Así le llama su madre (la de Ibai) cuando empieza a estar cansada y nerviosa ante el «arriesgado» modo de jugar de su hijo.

Cuidando a su amigo del alma

La elección no había sido tomada al tuntún. Ibai estaba cuidando a su amigo del alma, al «pequeñito». Sufría por aquello que le pudiera pasar, le seguía, le observaba de cerca y ponía gestos y palabras a cada voltereta, a cada salto, a cada pirueta. Su tono de voz era firme y su discurso entrelazaba frases explicativas y de mandato, y viendo que «el pequeñito» no atendía a sus consejos, se malhumoraba, lanzaba aspavientos, posaba sus manos sobre la cintura y, sobre todo, gritaba: «¡para ya, alicate!»

El «alicate» había encontrado otro «alicate» a quien cuidar. Quería protegerle, sufría por él, si no ¿de qué otro modo se puede entender que se dirigiera al «pequeñito» utilizando sólo calificativos dulces y cariñosos? (Cariño, amor, vida y, por supuesto, alicate). Ibai mezclaba voces de mando con vocabulario cariñoso, decíamos antes. No están reñidos. No siempre.

¿Simbolizaba?

¿Simbolizaba? ¿Adaptaba el rol de madre, de su madre? Tal vez sí, tal vez no. Tal vez iba más allá y no necesitaba simbolizar. De lo que estamos seguros es de que era él, Ibai, y no otro. Eran sus comportamientos y sus sentimientos, no los de otro.

Sermoneando

Veinte minutos. Todo un mundo. «El pequeñito» se tranquilizó, Ibai también. Cambiaron de juego. «Ahora serás mi hijo. Estás cansado y necesitas dormir.» Le arropó y le dio un beso mientras le sermoneaba y recordaba lo travieso que había sido un rato antes. Y nosotros observando, gozando, riendo. Por cierto, Ibai no se dirigió al adulto en ningún momento.

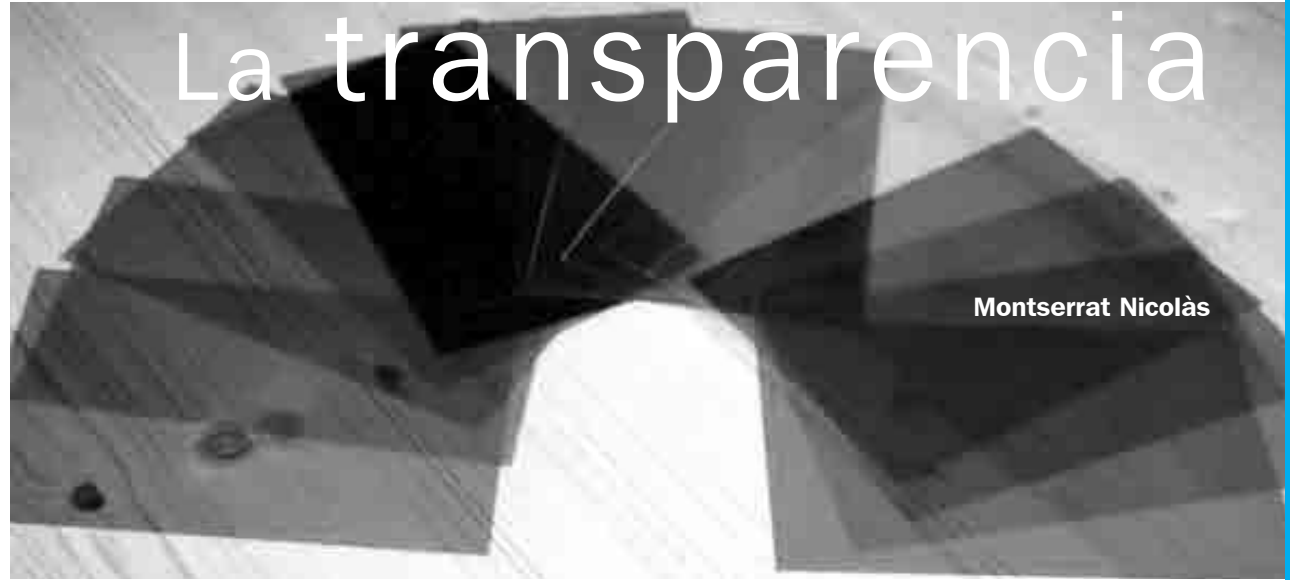
Tan sencillo. Tan especial

Pasó una semana y regresamos a la sala de psicomotricidad. Estábamos expectantes. Nada. Todo volvió a suceder del mismo modo que dos, tres, cuatro, cinco... semanas atrás. ¡Casi nada!

Tan sencillo, tan especial. ■

La transparencia

Montserrat Nicolàs



La transparencia es una característica visual que presentan aquellos objetos y materiales de la vida cotidiana –de color o incoloros– que dejan pasar la luz, de forma que podemos ver a través suyo.

Para provocar la mirada de los niños y niñas, favorecer el conocimiento de los colores y el lenguaje referido a las características visuales que presentan los objetos, podemos ofrecer variedad de materiales, como por ejemplo:

- Los acetatos.
- Los papeles de celofán.
- Los filtros.
- El agua teñida con pigmentos alimentarios.
- Las pompas de jabón.
- Los objetos encontrados o comprados: vidrio, metacrilato, plástico...
- Los objetos de reciclaje doméstico: cajitas, tarritos, botellas...

Jugar, descubrir y ver a través de estos materiales, combinándolos, interponiéndolos o superponiéndolos entre ellos –tengan o no color–, es atractivo para que los pequeños se den cuenta de que aquello que miran, ven y tocan es transparente.

Al igual que ocurre con las pinturas que ofrecemos en el espacio del taller para que los niños descubran los colores a partir de la mezcla de los pigmentos, los acetatos, los papeles de celofán y los filtros –al ser transparentes–, son materiales especialmente estimulantes para hacer mezclas y para descubrir cómo aparecen nuevos colores cuando los superponemos uno encima de otro. Así, por ejemplo, del amarillo y el azul resulta el verde, del amarillo y el magenta resulta el naranja y del azul y el magenta resulta el lila.

Además de la transparencia, quizá la mayor curiosidad que estos materiales provocan en los niños es que proyectan sombras de colores –si el material es

de color–, o sombras blancas –si el material es incoloro– al entrar en contacto con la luz natural o artificial. La fuente de luz para que esto sea posible puede ser a partir de exponer los materiales a la luz solar, pero también iluminándolos con la luz artificial.

Una atractiva actividad que podemos hacer en el espacio de taller con los mayores de la escuela, a partir de los acetatos y los papeles de celofán, es componer –encima de una superficie también transparente– unos vitrales a modo de collage, los cuales instalaremos –siempre que sea posible a la altura visual de los niños– en la zona más soleada de las ventanas de la clase.

Estas actividades proporcionan un gran goce creativo, compositivo y expresivo, y los vitrales a modo de collage, un apunte de belleza estética en el ambiente, con el cual, además de captar los colores transparentes, se pueden percibir las proyecciones de las sombras de colores cuando la luz del sol las atraviesa. ■

Lo que me enseñaron

los niños y niñas en aquella ocasión

Este trabajo se llevó a cabo en Mendillorri, una de las Escuelas Infantiles 0-3 Municipales de Pamplona, durante el curso 2004-2005. Surgió al comienzo del mismo en el grupo de mayores, con 32 participantes de edades comprendidas entre los 28 y 34 meses. En dicho grupo trabajamos, conjuntamente, dos educadoras a jornada completa y una a media jornada.

Todo empezó po-co antes de las vacaciones de Navidad. Aquel día disponíamos del taller y habíamos pensado plantear una propuesta de arcilla a un grupito de cinco niños.

Idoia invitó a su mamá a pasar la mañana en la escuela y, como tenemos costumbre en estas oca-

No cabe duda de que la escuela es un lugar de aprendizaje, pero un lugar de aprendizajes variados, complejos, en todas direcciones, múltiples y protagonizados por cada una de las personas que conviven en la comunidad escolar. Ciertamente es que aquellos que se plantean en la escuela se centran en torno a los pequeños, pero no son los únicos que se fraguan en este medio. Igualmente docentes y familias aumentamos nuestros conocimientos, nos enriquecemos con la relación, el diálogo, la escucha, la confrontación, las aportaciones, etc., que intercambiamos con otras personas, pero también lo hacemos con «esas lecciones magistrales» que nos brindan los niños y las niñas cuando nos dejamos impregnar de su hacer, de su proceder, de su cultura... En esta ocasión quiero centrarme en ese aspecto y en lo que me enseñaron los «peques» el curso pasado durante el desarrollo de un proyecto en torno a la arcilla.

con sus intereses, pero en esos momentos ya no era posible, así que le pregunté si podía pintar con la arcilla y, si para ello, necesitaba algo más.

Un poco desconcertada, se limitó a buscar unos pinceles en la estantería. Le ofrecí también brochas, rodillos, esponjas, cepillos...

Concha Gaztelu

siones, las dos acudieron a la sesión de taller. Cuando llegaron me disponía a preparar la propuesta, así que les pedí que me acompañaran. Invertimos en ello un tiempo considerable y, cuando todo estaba ya dispuesto, Idoia me miró muy seria con expresión un poco preocupada y me dijo: «Yo quiero pintar».

De haberlo sabido antes habría planteado otra oferta más acorde

Colocamos unas cartulinas en los caballetes y, sin llamar su atención, situé unos vasitos de agua en la base de los mismos. Le propuse ir a buscar a los otros niños previstos para acudir a la sesión (en total 5) y plantearles nuestra pregunta: «¿Podemos pintar con arcilla?».

Informado el grupo de los intereses de Idoia y el problema planteado, lancé la sugerencia de buscar una solución.

Entramos en el taller y cada uno centró su atención en el aspecto que más le interesó de cuantos ofertaba la propuesta, coincidiendo o no con mi sugerencia. De entre todo lo ocurrido quiero resaltar lo siguiente:

Idoia mantuvo su interés y preocupación por encontrar una solución, una forma de realizar algo que sabía era posible (seguramente ya lo había experimentado antes), pero no encontraba la forma de efectuarlo. Pasaba el pincel por el barro una y otra vez llevándolo, a continuación, a la cartulina del caballete sin conseguir ninguna huella (la arcilla estaba un poco seca).

Después de varios intentos, por casualidad, un pedacito pequeño de barro se quedó enredado

en los pelitos del pincel; probó en la cartulina y seguía sin pintar, pero... se fijó en el vasito de agua y solucionó el problema: mojó el pincel que todavía albergaba el trocito de arcilla y comenzaron a aparecer los trazos.

A partir de aquí agua, barro, pincel y cartulina se alternaban continuamente para configurar su pintura.

Ane, desconcertada, se interesó por el problema y optó por observar el proceso de su amiga sin perder detalle, con interés, con paciencia, sin prisas. Le dejó hacer hasta que aparecieron los trazos. Hizo suyo el proceso y la estrategia que le brindó Idoia. La llevó a la práctica con una brocha (herramienta más adecuada para su propósito) hasta cubrir por completo una cartulina. Después, colocó trocitos de arcilla superpuestos, pegados, consiguiendo una pintura con un cierto relieve y ofreciendo así su aportación personal.

Ekaitz, por su parte, pasó un tiempo observando la situación, recorriendo el espacio, aparentemente sin centrarse en ningún aspecto en una actitud que yo interpreté, de desinteresada, descentrada y dispersa.



Me sorprendió cuando con la rapidez que le caracterizaba, cogió un trozo de arcilla, lo mojó en el vasito y comenzó a hacer trazos en la cartulina directamente con el barro.

Lo que yo taché inicialmente de dispersión, ¿no podría deberse a la rapidez de sus procesos y mis dificultades para seguirlos?

Al terminar la sesión valoro:

- La individualidad de cada niño o niña y su forma personal de dar respuesta a un mismo problema.
- La capacidad para adaptar y adoptar las ideas de los otros, experimentarlas, asumirlas, enriquecerlas y dejarlas a disposición de quien las quiera recoger.
- Mis dificultades para comprender y seguir los procesos de los pequeños y pequeñas, juzgándoles con precipitación y, en muchas ocasiones, inadecuadamente.

Éstos son, al menos, tres aspectos que, continuamente, nos ponen de manifiesto los niños y las niñas y que, sin embargo, siempre parecen nuevos por los matices, por los contextos y por la deformación adulta que tiende a menospreciarles, siendo necesario reencontrarles una y otra vez.

Con estos tres recordatorios, a la vuelta de vacaciones, en enero, pensé en hacer extensiva nuestra pregunta a todo el grupo y embarcarnos en un proyecto que se prolongó en el tiempo.

Partimos de los siguientes supuestos:

- Centro la solución en la necesidad de mezclar el barro con agua para conseguir el trazo (me planteo una posibilidad única). Presupongo

que las niñas y niños mojarán la herramienta (pincel, brocha, rodillo..., incluso, quizás, el barro directamente en agua), lo pasarán por la arcilla y realizarán trazos en la cartulina.

- Los pequeños se ofrecen y comparten los aprendizajes. Por ello, si en cada sesión juntamos quien ya conoce la estrategia con quien acude por primera vez, entiendo que se irán transmitiendo unos a otros la solución en cadena (pienso en un proceso lineal).

Me pregunto sobre las formas y maneras tanto de descubrir las estrategias como de transmitírselas entre ellos.

Planifico el proyecto teniendo en cuenta:

- Las sesiones se realizarán en el taller
- Efectuaremos una o dos sesiones semanales según la disponibilidad del espacio.
- Los grupos serán de 5 niños/niñas, de los que 2 ya habrán experimentado la solución en sesiones anteriores y 3 acudirán por primera vez.
- En cada sesión asistirá el padre/madre de alguno de los participantes (de esta forma daremos respuesta a su interés por pasar el día en la escuela).
- Los adultos asistentes serán el padre/madre, una educadora y la alumna de prácticas durante el tiempo que dure su estancia.
- El desarrollo de cada sesión determinará el planteamiento de la siguiente.
- Además del material que ofrece la propuesta, podrán disponer (como es habitual) de aquellos que recogen las estanterías del taller (platos, vasos, rodillos de amasar, diversos materiales de reciclaje, etc.).

- Las observaciones girarán en torno a los supuestos de partida y sus variables y matizaciones.
- Se documentará con fotografías.
- Al terminar se expondrá el proyecto a las familias de la clase en una reunión

Así comenzamos a plantear la segunda sesión con Idoia y Ane (que ya habían encontrado y experimentado la forma de pintar con la arcilla) y otros tres compañeras/compañeros que no habían vivido la propuesta. Me llevé una sorpresa inesperada cuando las dos niñas que repetían se quedaron desorientadas (al igual que los otros), confundidas, sin saber qué hacer, mirando los materiales con el pincel en la mano, pasándolo por la cartulina, aunque sabían de antemano que no pintaba. Bastó una pequeña insinuación, un gesto indicando el agua, por parte del papá que nos acompañaba en esta ocasión, para recordar el proceso del día anterior y comenzar a pintar. Pero esta sugerencia le sirvió de la misma forma a Ion que, al mismo tiempo, se dispuso a experimentar con placer.

Yo, pienso en un aprendizaje lineal y unidimensional cuando continuamente nos demuestran que tienen, también como nosotros, idas y venidas, olvidos y recuerdos, alternancias en diferentes contextos, interferencias y complementos...

Pero una y otra vez hace falta que me recuerden que su naturaleza es compleja.

En la misma sesión Aitor pasó una buena parte de su tiempo bastante confundido, intentando encontrar una forma de pintar sin éxito, hasta que decidió meterme en su problema y, tras mojar el pincel una y otra vez en el agua pasándolo por la cartulina, a continuación un poco enfadado, me dijo: «este pintador no pinta».

Le sugiero pedir ayuda a las otras niñas. Ane e Idoia se brindan, se acercan, observan sus intentos, esperan, le dan tiempo con sumo respeto y, por fin, tras meter en el agua unos pinceles cargados de arcilla, realizan unos trazos, pocos, suficientes para abrirle un camino que inmediatamente se lanza a experimentar.

En la sesión siguiente fue Aitor uno de los niños que repitió y demostró tener muy presente su proceso del día anterior. Al contrario que la mayoría de sus compañeros y compañeras que volvían a mostrarse desorientados, él desde el principio, y percatado del desconcierto de los otros, les hacía sugerencias en el mismo clima de respeto que se las habían hecho a él.

Otro aspecto que me desbarataron fue el relativo a la simplicidad de mis planteamientos en cuanto a la mezcla de un poquito de agua y una pizca de arcilla mediante un pincel para obtener una pintura.

Me centraré ahora en el proceso de Iker, pues él comenzó a mostrarme mi equivocación y una de mis limitaciones.

Iker, en su primera sesión, consiguió algún trazo con un buril (herramienta rígida), pero centró su interés en mezclar barro y agua, primero tímidamente en el vasito del caballete y luego sin contención en las planchas de arcilla que había sobre la mesa, utilizando tanto las manos como todo tipo de herramientas.

A medida que iba adentrándose en su indagación, iba aumentando también el placer y la emoción provocada por las múltiples sensaciones que entraña esta situación, este proceder con frecuencia prohibido: deshacer poco a poco la arcilla con el agua hasta convertirla en un puré

más o menos líquido que se escurre, se estruja con las manos y se escurre entre los dedos, se diluye, se extiende, se pega, lo impregna todo, lo cubre, lo esconde, lo mancha, lo pinta...

La primera impresión me llevó a pensar que mi sugerencia no le había interesado y que había preferido indagar en otros campos, pero pronto me di cuenta de mi error: si para pintar hace falta agua y arcilla, es necesario conocer las características de la mezcla y la forma más adecuada es experimentarlo, tanto mejor si acompaña el entusiasmo. Dado su interés y su necesidad de seguir investigando, se le ofreció la oportunidad de acudir al taller en días sucesivos. Curiosamente retomaba la sesión en el punto donde la había dejado la vez anterior. Iker, con su aportación, nos permitió apreciar y valorar con posterioridad actuaciones muy



interesantes de algunas niñas y niños que, de otra forma, habrían pasado inadvertidas.

Me centraré ahora en las técnicas empleadas y las obras producidas. Ya he planteado, en los supuestos del proyecto, cuál era mi forma de resolver el problema, para mí, la única. Y tal vez para ti que, de alguna forma, estás compartiendo nuestra experiencia: ¿tienes alguna respuesta similar a la mía?, ¿quizás tienes varias?

«Nuestro genios» me sorprendieron con al menos 12 formas de «pintar», de realizar representaciones plásticas sobre un plano. Doce técnicas distintas, con diversos matices algunas de ellas, para plasmar sus trazos, sus formas y sus composiciones. Las describo a continuación:

- 1 Pintura sobre cartulina, con mezcla de barro y agua, mediante diferentes utensilios (brocha, pincel, rodillo, esponja, etc.)
- 2 Trazos con barro en pizquitas, depositados sobre cartulina con herramientas rígidas (buriles, palitos, etc.).
- 3 Trazos en cartulina realizados directamente con trozos de barro mojado.
- 4 Trazos con brocha o rodillo sobre las superficies cóncava y convexa de un plato.
- 5 Grabados con utensilios rígidos sobre planchas de barro.
- 6 Planchas de barro horadadas con utensilios rígidos hasta dejar al descubierto la base inferior sobre la que apoya, con o sin relieve por encima.
- 7 Planchas de barro desgastadas con agua (aplicada con las manos o con utensilios), hasta que aparece la superficie inferior en manchas más o menos veladas.



*Samuel González,
2 años y 7 meses;
y Leyre López, 2
años y 9 meses.*

*Imágenes de
Alfredo Hoyuelos.*



- 8 Trocitos de barro haciendo composiciones sobre la superficie de la mesa (fondo claro).
- 9 Trocitos de barro superpuestos en una cartulina previamente pintada con la 1ª técnica.
- 10 Trocitos minúsculos que hacen composiciones sobre la superficie cilíndrica de un rodillo.
- 11 Planchas de barro que alternan elementos de la técnica 5 con trocitos superpuestos, combinando grabados, bajorrelieves y alto-relieves en composiciones de gran riqueza y creatividad.
- 12 Trocitos de barro colocados en el fondo de la fregadera. Al abrir un poquito el grifo, el agua diluye la arcilla y crea una composición con puntos intensos de materia alrededor de los que se configuran zonas más o menos concentradas de color a modo de veladuras con un cierto movimiento y un resultado atractivo y estético.

Una vez más las niñas y los niños nos ponen de manifiesto su riqueza, su complejidad, su creatividad, sus potencialidades... frente a mis limitaciones. De nuevo, me demuestran estar por encima de mis expectativas y, a veces, en otro lado, dándome una buena lección.

Ahora que todo ha terminado, tengo la sensación de habernos divertido, disfrutado, trabajado, aprendido y crecido juntos (grandes y pequeños). Estos «compinches» de corta edad, me han brindado la oportunidad de acercarme y comprender un poquito más la naturaleza y la cultura de la infancia.

Me inquieta, que cerrada en mis planteamientos, me pase por alto ese «niño rico» que



Me dieron un nuevo toque de atención cuando me recordaron la importancia que tuvo para los pequeños, que sus progenitores, compartieran y valoraran con ellos este sector de sus vidas: las experiencias en la escuela.

En todos los casos, sin excepción, se apreció un sentimiento de entusiasmo y emoción por parte de los niños y las niñas, cuyos padres y madres se acercaban a compartir un tiempo con ellos en la escuela. Cada uno lo manifestó según su individualidad y entre todas quiero resaltar dos anécdotas que de alguna forma creo que recogen una parte importante del sentir colectivo:

Enrique, un niño tranquilo, pausado, muy observador. Interesado en la propuesta, permaneció la primera sesión en un segundo plano, muy serio y poco expresivo, sin perderse nada de cuanto hacían, manipulaban y experimentaban los otros, parecía como si su actividad fuera más mental que física, más de observación que de experimentación.

tengo enfrente y pueda poner trabas a su curiosidad y su desarrollo. Me tranquiliza, lo que con frecuencia me demuestran: que aprenden a pesar del adulto. No obstante, éste no debe ser el argumento para justificar cualquier tipo de planteamiento o intervención. Es necesario proporcionar no sólo los medios que en cada momento considere adecuados para su desarrollo, sino también hacerlo en un clima de escucha, respeto y valoración. ■

En su segunda sesión le acompañaba su mamá y, la actitud cambió por completo: La cara iluminada con una sonrisa continua y una expresión de entusiasmo.

Físicamente activo, no paraba de manipular, probar, experimentar, con una alegría interior que le desbordaba y que le llevaba por todo el espacio dando saltitos y grititos suaves de regocijo.

La madre, sorprendida, me dijo que no le conocía en esa actitud. Nunca se habían encontrado antes en una situación similar.

La mamá de Irati me comentaba cómo, a raíz de esta vivencia con su hija, había aumentado el campo de comunicación entre ambas. Ahora la niña le contaba y compartía aspectos que antes no mencionaba y que ella desconocía. Me decía que posiblemente no los contaba porque Irati pensaría que no eran importantes para la madre o quizás no los entendería.

Su visita a la escuela les había acercado.

Detrás de la cortina

Montse Riu

abril 2006

15

marzo



Un espacio para escondernos,
pero no del todo...

Un espacio para estar solo,
pero no del todo...

Un espacio para mirar,
pero no del todo...

Un espacio para guardar sorpresas,
pero no del todo...

Un espacio para ser pequeño,
pero no del todo...

Un espacio para encontrar y disfrutar
¡del todo!



La educación con

minorías gitanas

El trabajo con familias gitanas en esta escuela pública de Valladolid supone unas actitudes de compromiso con los niños y niñas y sus familias, para favorecer una cultura de la vida, plena, digna, una cultura de encuentro, una cultura de las personas...

«Todos somos iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de raza, etnia, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.»
«Todos tienen derecho a la educación: La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.»

(Artículos 14 y 27 de la Constitución Española)

El marco donde se ha desarrollado la acción educativa es una escuela pública de un barrio de Valladolid, dividido por la vía del tren, pues la población es distinta en ambos lados, siendo una de ellas (donde está ubicada la escuela) la más envejecida, de menos recursos económicos y de realojo de minorías étnicas.

Es un centro con una unidad de educación infantil, que agrupa los tres niveles. Los niños y niñas, en su totalidad, son de etnia gitana, y se llevan a cabo, tanto en el grupo como en el centro, Proyectos y Planes de Mejora para *compensar* las desigualdades y garantizar las mínimas condiciones para un buen proceso de enseñanza-aprendizaje y educación integral, atendiendo al carácter personal de la educación para poder adaptarse a los diferentes ritmos de aprendizaje.

M.^a Rosario Fernández

Adecuación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje

Dado que es un único grupo de educación infantil y que hay niños y niñas que o no han estado escolarizados o con asistencia mínima en niveles anteriores, desde principio del curso se hace una adecuación, organizando las Unidades Didácticas correspondientes de forma globalizada y común, elaboradas de acuerdo a su realidad. Ejemplo: La familia es abordada desde una óptica distinta a la nuestra, su realidad es de familia extensa, dando la misma importancia a los padres, hermanos, como a los abuelos, tíos, primos, cuñados...

El material se copia y se da a los pequeños, así como el resto de los recursos, todo ello con el fin de favorecer la escolarización y que el material no sea un impedimento para la asistencia a la escuela. Nos parece importante este aspecto, ya que nuestra acción educativa es dar respuesta adecuada a las necesidades específicas de cada uno mediante una acción individualizadora y de atención a la diversidad. Desterremos de una vez el prejuicio existente en la sociedad de que «a esta clase de población se les da todo y además se les paga por llevar a los hijos a la escuela» (como es habitual oír entre ciudadanos). Sabemos que esto no es así, es hacer realidad el principio de igualdad de oportunidades y que la asistencia social se hace para cualquier ciudadano en unas mismas condiciones de precariedad económica.

Se da prioridad al desarrollo en el lenguaje oral. Se trata de priorizar un aprendizaje fundamental, valioso y necesario para el desarrollo integral,



*Comunicación.
Desarrollo del
lenguaje oral:
Situación
espontánea.*

aceptación, actuación e inserción social. Debido a su entorno socio-cultural, existe un déficit en este campo tanto en su vocabulario como en elaboración de frases y por supuesto en el seguimiento en una conversación. Tenemos que facilitar y potenciar sus habilidades de expresión y comunicación. La Asamblea y el cuento son fundamentales para fomentar esa acción comunicativa tanto para conseguir la expresión de sus emociones, sentimientos, necesidades, etc. como para habituarse a la utilización de habilidades de interacción social: saludar, despedirse, dar las gracias, pedir perdón...

Con este tipo de situaciones comunicativas, unas planificadas y otras espontáneas, se crean las pautas para su expresividad, comunicación y comprensión, enriqueciendo no solo su lenguaje oral, sino todo lo que éste conlleva. Veamos algún ejemplo típico de su entorno («Me da lache» o «Tengo lache»: Me da vergüenza), frases que yo tengo en cuenta para comprender su comunicación oral.

La familia gitana.

Importancia y valoración de los padres gitanos en la escuela

Nuestra acción educativa debe ser en colaboración con la familia. Partiendo de esta premisa, desde el primer momento de entrada del niño o la niña a la escuela, intentamos establecer lazos de comunicación y colaboración con ellos.



Cuento: Lectura de imágenes.

El «Periodo de Adaptación» se establece con la propia familia, de acuerdo a sus necesidades. Hay una «concertación» para los periodos de permanencia del niño/niña, y padre-madre.

Esta estrategia no sólo se aplica en el primer nivel, sino con todos los que se incorporan por primera vez al centro.

Este primer «acercamiento» de los niños y niñas y padres a la escuela, es clave, ya que en él han de percibir que este entorno escolar es un lugar donde a su hijo/hija se le va a querer y cuidar, dándoles la oportunidad de establecer una relación humana de confianza, afecto, valorando toda aportación que nos hagan de sus hijos.



*Actitud de
ayuda y
colaboración.*

«La Entrevista Personal» tiene la finalidad de un conocimiento mutuo, que conozcan el ámbito escolar, recogida de datos relevantes sobre el pequeño, que me ayuden a un mejor y pronto conocimiento. En este primer encuentro se les propone la participación en la actividad «Desayuno en la Escuela», para el niño y la disponibilidad de la familia a colaborar.

En la entrevista se propone un horario escalonado de horas y días para la incorporación del pequeño al centro. Esta propuesta es «pactada», para asegurar su asistencia diaria, y se puede modificar según sus necesidades, adquiriendo el compromiso de una respuesta positiva en beneficio de los pequeños.

A lo largo del este Periodo de Adaptación se va revisando, con la propia familia, el horario escalonado y se van concertando periodos más largos de permanencia según la evolución del niño/niña y su propia responsabilidad, de manera que una mayoría de los pequeños (y familias) presentan una buena adaptación al medio escolar.

Hay que procurar derribar esa barrera que los padres gitanos tienen sobre la escuela: «no es para nosotros, no se nos quiere», con un acercamiento continuo, valorando todo el trabajo que hacen sus hijos (autoestima personal), sus logros, y sobre todo, que la valoración del trabajo y afectividad de las familias hacia sus hijos les despierte un alto grado de autoestima, esencial para seguir adelante y en estrecha colaboración con la escuela.

Este acercamiento, comunicación con la familia se establece de manera informal en las entradas/salidas, cuya finalidad principal es crear lazos de relación humana, de confianza, para una buena relación familia-escuela, que repercuta positivamente en la asistencia diaria de sus hijos.

También en las entrevistas personales, para darles a conocer la evolución de sus hijos en clave de «discriminación positiva», y en las reuniones generales, cuya finalidad es darles a conocer mi tarea educativa con sus hijos e hijas, los objetivos a conseguir y la fase concreta en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, con sus logros, dificultades y conflictos, si los hubiera (como en cualquier reunión de padres), para favorecer, potenciar su colaboración en el desarrollo del pequeño.

Se deben de llevar a cabo acciones, tanto en el grupo como en el centro, que hagan posible esa colaboración y participación e ir potenciando un espacio, un lugar como padres en el centro.



Entrevista personal: evolución del propio pequeño.

Es contar con la propia familia, trabajar de forma conjunta, es aceptar su medio y por lo tanto el del pequeño en sí mismo para una colaboración mutua con voluntad de concertación y entendimiento.

Y valorar a los pequeños, sus logros, para una estimación de la escuela como fuente de conocimiento, éxito escolar y desarrollo personal y social.

Repercusiones positivas:

En los niños:

- Desarrollo de las Capacidades propias de esta etapa de infantil.
- Un nuevo medio de Socialización, en edades tempranas, distinto al núcleo familiar fuerte.
- Continuidad del plano afectivo (fuera del ámbito familiar) que les hace estar alegres-contentos con un buen clima para el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.
- Ver la Escuela –con su asistencia– como un medio natural a esta edad, con sus logros y sus dificultades.
- Preparación para el desarrollo en las etapas posteriores.

En las Familias:

- Mayor concienciación de la necesidad de la escolarización de sus hijos en edades tempranas
- Mayor implicación de que esta escolarización sea «real», la asistencia va siendo, cada vez, más «normalizada».
- Actitud positiva hacia la escuela: como lugar donde acuden sus hijos y donde colaboran y participan en el desarrollo de la vida del centro.

«Se va despertando al sentimiento de que en la escuela se nos va queriendo, nuestros hijos van contentos y aprenden.» (Como algunas madres/familias nos transmiten.)

Proyecto de centro de «salud»: práctica de hábitos saludables: desayuno en la escuela

Partimos de algo indiscutible como es conseguir una buena salud en los niños iniciando las medidas necesarias desde edades tan tempranas ya que ello nos conlleva a aspectos relacionados con el bienestar personal y social, aceptación, actuación e inserción social.

Esto nos ha llevado, a las maestras al análisis sobre «Compensaciones a realizar en materia de alimentación e higiene-cuidado corporal», poniendo en marcha el proyecto de desayuno en la escuela, con la triple intencionalidad de:



- Desarrollo del Eje Transversal sobre la salud.
- Minimizar el «Absentismo Escolar» de todos los niños.
- Entrada de las familias gitanas al centro, colaborando y participando en este proyecto.

Siendo esta actuación educativa una medida de gran ayuda para compensar las desigualdades de partida, enuncio a grandes rasgos, cómo se lleva a cabo esta actividad.

Desayuno Escolar

Se hace un primer sondeo de cuántos pequeños se apuntarán a la actividad y cuántas madres están dispuestas a colaborar y participar, valorando su responsabilidad en cursos anteriores. Posteriormente se recogen datos de todas las familias participantes y se organiza la actividad, tanto para los pequeños, como para los maestros y madres, teniendo en cuenta la disponibilidad de las madres de días y horas, para una mayor eficacia en su participación.

Media hora antes del horario escolar, se desarrolla dicha actividad con los niños y niñas que se han apuntado al desayuno. Son los propios maestros quienes llevan a cabo dicha actividad. Contamos con la ayuda de distintas «instituciones» que nos aportan recursos materiales. Como recursos humanos están los maestros, los propios niños y niñas y sus familias.

No solo incluye el Proyecto, la alimentación, sino un plan de higiene y aseo personal, después del desayuno, para una valoración del aspecto cuidado y aseo de la persona, creando hábitos para su cuidado fuera del ámbito escolar, tarea que se realiza, en los servicios del centro, antes de entrar para el desarrollo de la jornada Escolar.

Una vez, los niños comienzan la jornada escolar, el turno de madres desarrolla su actividad en el comedor del desayuno.

Todo esto está suponiendo:

Para los niños y niñas:

- Prevención en materia de alimentación, nutrición, higiene... como fundamental para el desarrollo de su actividad escolar y por lo tanto para sus aprendizajes.
- Asistencia más continuada de los niños.

- Creación de hábitos, comportamientos y conductas de vida saludable: participación en el grupo, aceptando y respetando las normas establecidas para el buen funcionamiento, ayudando y colaborando en ello.
- Evitar estereotipos prefijados: participación de todos en la organización para un desarrollo armónico, sin tratamientos de sexos, más pronunciados en su entorno familiar.
- Medio de Socialización: desarrollando habilidades de interacción social y compartiendo los recursos.

Para el centro:

- Mejorar y rentabilizar los recursos materiales y humanos que den respuesta a las necesidades educativas del centro para compensar las desigualdades existentes.
- Elaboración de material didáctico relacionado con este Eje Transversal, que se va incorporando a la programación del cada grupo.
- Trabajo en Equipo de los maestros.

Para las familias:

- Participación en el Proyecto colaborando en la limpieza y colocación de los utensilios del desayuno. Esto está suponiendo:
- Grupos de convivencia entre ellas.
- Sentido de pertenencia al centro, cercanía.
- Sentido de responsabilidad.
- Valoración de la escuela.
- Respuesta positiva para otras actividades del centro y del grupo.

El trabajar aquí supone unas actitudes de compromiso con los niños y niñas y sus familias para favorecer una cultura de la vida, plena, digna, una cultura de encuentro, una cultura de personas, una cultura del afecto que es el lenguaje universal.

Enseñar es, para mí, algo más que impartir profesionalmente los contenidos programados, es acercarme al otro con una metodología de la valoración, de la exigencia y sobre todo afecto.

Si veo cambios en las actitudes de la familia gitana, también es necesario un cambio de actitud en el profesional, pues el encuentro en el camino será antes y la meta conjunta. Apuesto por la esperanza en la educación de

la comunidad gitana, sabiendo que el reto no es de hoy para mañana, pero sí un mañana con más luces que sombras.

Siguiendo a José Eugenio Alcalde Abajo, a modo de conclusión:

Se ha dicho muchas veces que la formación escolar debe ser algo prioritario y que constituye la base de la inserción social y una condición especial para que la marginación no se perpetúe. Si realmente estamos convencidos de ello, es preciso poner todo nuestro empeño para llevarlo a la práctica y que dé sus frutos. Pero no solo debe movernos una perspectiva de futuro: el que los niños y niñas gitanos se sientan competentes y valorados hoy en la escuela no es algo menos importante en este compromiso. ■

Bibliografía

- ABAJO Alcalde, José Eugenio (1997): *Escolarización de los niños gitanos*, Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- : «La afectividad, clave pedagógica, y apuesta social», *Cuadernos de Pedagogía*, 273, octubre 1998, pp. 80-87.
- : «Escolarización de niños de minorías étnicas e interculturalismo. Logros, insatisfacciones y esperanzas», *Boletín de la Asociación de Enseñantes con gitanos*, 14 y 15, 1998, pp. 77-86.
- BORRULL, Ricardo: «Las familias gitanas tienen miedo de que sus hijos se apayem», *Escuela Española*, 3578 (474), 1 mayo 2003, p.10
- CARMONA, A y HEREDIA, J. (1994): «Cultura gitana y cambio social», *Diálogo gitano*, 79, pp. 12-15.
- LASA, Begoña (2002): «La escolarización, una realidad creciente entre las familias gitanas», *Aula de Infantil*, 9, pp. 34-36.
- SANTOS, C. (1998): «El largo camino de aprender en una sociedad heterogénea, diversa y socialmente desigual», *Boletín de la Asociación de Enseñantes con gitanos*, 14 y 15, pp. 87-93.
- V.V.A.A. (1996): «La cultura gitana en el Currículo de Infantil y Primaria», Unidad de Programas de Educación de la Dirección Provincial de Educación de Salamanca. Autoras: Santos Asensí, Carmen; Dela torre Sánchez, M.ª Teresa; Gallego Ortega, Encarna; García Hernández, Marisa; Carpio Cristeto, M.ª Luisa.
- L.O.G.S.E. : Capítulo V.
- Constitución Española: Artículos 14 y 27.

¡A la rica **masa** en la mesa! (I)

Masas de harina, sal y variantes

Ingredientes

- 1 medida de harina fina
- ½ medida de sal
- agua templada

Modo preparación

Mezclar harina y sal, e ir añadiendo el agua poco a poco hasta conseguir una masa que no se pegue en las manos.

Variantes

- Añadir un poco de aceite o margarina para darle mayor suavidad.
- Añadir témperas o mejor pigmentos naturales para dar color.
- Añadir un poco de cola de empapelar o cola blanca para que al secar se endurezca y se cuartee menos.
- Añadir esencias olorosas para perfumar la masa.

El placer de amasar, de sentir texturas, de intervenir sobre la forma, es una de las constantes en todas las edades de la infancia. La sorpresa de dejar la huella de una acción, la continuidad o unión de la materia, la repetición de un efecto- causa y el dominio de la creación en los distintos planos espaciales son avances que construyen al propio niño y niña a partir de su intervención sobre distintos materiales. Mezclar elementos y propiedades, diluir sustancias en líquidos, graduar estados de la materia, conlleva la comprensión de conceptos y leyes físicas, de cantidades matemáticas y de elecciones estéticas. Taller, rincón, proyecto de investigación, actividad del patio... en cualquier formato podemos trabajar con estos elementos y casi siempre contarán con una gran motivación e implicación de nuestros «fieras». Os propongo algunas de las masas y «potingues» que han cuajado con mayor éxito en nuestra escuela.

Juan Pedro Martínez

Masas de arcilla

La arcilla es el elemento por excelencia de las masas, por sus posibilidades de intervención, experimentación y manipulación. Nos proporciona además, esa unión con el elemento tierra tan arraigada con nuestros orígenes y evolución.

Después de intervenir con las distintos tipos de arcilla de que podemos disponer (roja, blanca, negra...) y con sus distintas posibilidades de texturas, también podemos trabajar sobre la arcilla seca: grabando, tallando y, sobre todo, rallando.

Cuando se nos queda hecha un bloque duro y seco, es muy fácil rayarla, con los niños y niñas a partir de los 3 años, utilizando rayadores no muy finos y con recipiente recogedor, y crear desde pinturas de arcilla en distintas tonalidades con la ayuda de pigmentos, hasta nuevas masas jugando de nuevo con la cantidad de líquido y las texturas conseguidas.

Si añadimos cola blanca o de empapelar, conseguimos nuevas texturas y posibilidades a la hora del secado y acabado exterior.

Juan Pedro Martínez Soriano
Escuela Infantil Belén

Patronato Municipal de Educación Infantil de Granada

Guiños de guiñol

En el CRA (Colegio Rural Agrupado) Los Almendros, de Pozo Lorente, Albacete, la maestra y los niños y niñas de 3, 4 y 5 años construyen sus propios teatrillos para así poder contar historias.

Mari Cruz Gómez

¡Plas, plas, plas!
Aplausos y sonrisas después de nuestra obra de guiñol y, de repente, la frase de alguien al aire:

—¿Y si nos fabricamos nosotros un teatro para contar historias?

Y una oreja atenta que la capta al vuelo y la convierte en un interrogante general:

—¿Qué os parece la idea de hacernos un teatro cada uno, un teatro propio para contar las historias que queramos?

—Siiiiiiiiiiii... ¿pero cómo se hace?

Nuestro proyecto de trabajo estaba servido en bandeja de plata: el guiñol nos había hecho su primer guiño.

A partir de ese momento y en los días que siguieron, nos dedicamos a ver las posibilidades que nos ofrecía la fabricación de un teatrillo.

Lo primero:

otro... era previsible.

—¿Cómo lo hacemos?, ¿con qué?, ¿de qué tamaño?

Se aportaban varias ideas y soluciones, hasta que finalmente llegamos a una sencilla, cómoda, fácil de transportar y manejable: Una caja.

—Vale, se lo diremos a mamá y papá en una nota para que nos ayuden a buscar cajas y las iremos trayendo a la escuela.

Trajeron cajas de todos los tamaños y modelos y el trabajo de selección ya era interesante por sí solo:

—Ésta no, no ves que es muy pequeña y no podrás hacer teatro.

—Una tan grande tampoco, no la puedes llevar tú sola, es enorme.

—¿Uno para todos o cada uno quiere el suyo?

—Yo uno, yo el mío, yo

Finalmente fuimos seleccionando un tamaño que nos permitiese moverlas con facilidad, llevarlas, traerlas, un verdadero guiñol portátil que nos daría la oportunidad de «transportar» historias a cualquier lugar.

Ahora había que comenzar a fabricar y decorar nuestros teatros, para ello hicimos un taller al que trajimos muchos materiales:

- pinturas
- pinceles
- botones de todo tipo
- pastas variadas (macarrones, lazos, pitufos, letras...)
- lanas
- tapones
- papeles de colores
- cuerdas
- pegatinas
- corchos
- palillos...



Los clasificamos y colocamos en cajitas.

–Los botones más grandes en esta caja y los pequeños en esta otra.

–¿Y si los guardamos por colores?

–No porque hay de muchos colores y hay pocos de cada color.

–Es verdad, es mejor los grandes y los pequeños.

–Los macarrones por un lado, los lazos por otro, los espaguetis...

–Aquí palillos y aquí lentejas.

–Hay espaguetis rotos y otros enteros, ¿los ponemos en dos cajas?



Decisiones autónomas que nos permiten ver el proceso que siguen los niños y niñas y cómo llegan a sus propias conclusiones razonadas y explicadas. Entender el motivo de tales o cuales decisiones, es tan sencillo como preguntarles por qué y estar dispuestos a escucharlo.

Pensamos en la forma de preparar la caja y decidimos cortar una de las caras para acceder por ahí al interior y cortar un rectángulo bastante grande en otra de las caras que sirviese de ventana-escenario para asomar por ahí nuestros muñecos.

Luego cada uno pintó la caja con sus colores favoritos, toda del mismo color, cada cara de un color, a rayas etc.

–¿Y rosa? no hay rosa y yo quiero pintarlo de rosa.

¡Ah! Las mezclas, que mágico e ideal momento para crearlas.

Iba apareciendo ya una estupenda colección de teatros que progresivamente se fueron personalizando y diferenciando del resto, con ese sello personal que aporta a un grupo la riqueza individual.

Después vinieron los materiales, la decoración exterior y comprobé la forma natural con que plasmaron preciosas seriaciones de objetos, grecas, simetrías, creaciones libres con una verdadera exhibición de sentido estético.

Contaban los botones, los palillos, los ponían en montoncitos para decorar igual un lado que otro, miraban, remiraban, corregían posiciones, gracias a ese pegamento de barra que afortunadamente dejaba deslizar los botones pegados hacía un rato.

Algunos trabajaron en parejas:

–Yo voy poniendo un botón rojo y tú uno azul, ¿vale?

–¿Hacemos dos filas de pitufos, con 5 pitufos en cada una?

–A mí me gusta más un macarrón, una lenteja, un macarrón, una lenteja. Mira qué bonito queda.

–Pues yo pinto palillos de colores y ¡mira qué triángulos hago!



Detalles de teatrillos.

En la decoración de los teatros no solo quedó patente la creatividad sino la aplicación práctica y con sentido de tantos conceptos que en la escuela nos empeñamos reiteradamente en sacar de contexto y aplicar como gotas aisladas, en forma de ficha, fuera de momento y de lugar y sin ningún valor ni significado.

Crear contextos donde desarrollar verdaderas situaciones de aprendizaje significativo debiera ser, por tanto, nuestra principal labor.

También resultó que el teatro que tenemos en nuestro espacio tiene una cortinita que tapa a la persona que maneja a los títeres y ellos también querían cortinita que les mantuviese ocultos, así que, con papel pinocho de colores, cortaron dos trozos a la medida de sus respectivas ventanitas y los pegaron por la parte superior y por el interior de la caja. Desperdiciamos bastantes trozos, pero, es el precio de hacer las cosas por uno mismo:

–Anda qué pequeño, si no tapa el hueco.

–Me he pasado de grande, llega hasta abajo.

–¿Y si lo medimos con una regla?

La verdad es que esos restos los guardamos en una caja y luego nos sirven para mil cosas.

Al mismo tiempo que las cajas se transformaban en teatros, corrían en paralelo otras necesidades para representar la función.



Contar historias requería un interesante trabajo para el grupo:

- Leer, contar y escuchar muchos cuentos. También en casa.
- Seleccionar el que prefería cada uno.
- Inventar otros y escribirlos
- Adaptar el guión para ser contado por los personajes en el teatrillo, diferenciando así claramente el papel de un narrador y de los diferentes personajes protagonistas.
- Ordenar secuencias, escenas y personajes
- Organizar y memorizar la historia que voy a contar a los demás.
- Dibujar los personajes y convertirlos en títeres, sin olvidar ninguno de los que nos harán falta en nuestra historia (recortándolos y pegándoles un palito detrás).

Elegir los personajes implica un trabajo de identificación de características que deben reflejarse en el dibujo y que nuevamente van a poner de manifiesto la necesidad de aplicar

conceptos para la resolución de una situación.

Por ejemplo, si el cuento es «Las habichuelas mágicas», jugarán con las proporciones para dibujar más grande al gigante que al niño, o en «Caperucita Roja» pintarán la ropa de la niña de ese color para identificar a la protagonista, en los «Tres Cerditos», habrá que dibujar 3 cerditos y 1 lobo, o 7 enanitos, o 7 cabritillos.

Igualmente la escritura y narración de cuentos inventados o conocidos, la descripción de personajes creados de la imaginación, son un balcón abierto a la expresión oral y escrita, al uso de vocabulario preciso, al juego con el lenguaje, a la invención de palabras.

Un acto de creación con una finalidad excepcional: contar a sus amigos, contar a su maestra, contar a su familia... contar.

Nuestros teatros se iban terminando, las historias se iban perfilando, los personajes aparecían ya con su nombre escrito por detrás, cada uno en una bandeja, con el nombre del cuento pegado en un cartel.

—Ca...Ca..., oye, *Caperucita* es con la Ca, como Carmen, ¿verdad?

—Y *lobo*, como cuando escribimos el lobo del mural. Voy a mirarlo a ver.

—*Mamá* es facilísimo, como mi mamá.

Ahí estaban amontonados y preparados para el día de la actuación, todos con su palito



pegado por detrás con un trozo de celo, esperando la mano que les dé vida y les haga hablar.

Y así, cada día, una historia llena de personajes y de ilusión esperaba su momento para ser contada, para ser escuchada y para ser aplaudida ¡plas, plas, plas!



Mi cepillo de dientes

En esos momentos, se pretendía comenzar con el cepillado de dientes, pero llevarlo a la práctica con niños y niñas tan pequeños que estaban iniciándose en la adquisición de hábitos resultaba más complicado. El relato de un cuento sobre el tema, o una charla de la tutora, ¿sería suficiente para afianzar esta experiencia? Habría que probar. Los cuentos tienen un poder mágico en los niños y niñas en éstas, y en otras, edades. Entonces barajé todas estas posibilidades, busqué y busqué y no encontré libro que me satisficiera pero, a pesar de ello, no desistí. En el grupo comencé hablando de los dientes, de por qué estaban ahí, para qué servían...

Durante una reunión colectiva con las familias les comenté el objetivo a alcanzar con el cepillado de dientes, ante el cual todas estuvieron conformes y manifestaron sus deseos y compromiso de colaborar con sus hijos e hijas. Es cierto, que muchos niños y niñas ya habían comenzado este hábito en sus hogares, pero continuarlo, para algunos, o iniciarlo, para otros, en el ámbito escolar, fue una idea que entusiasmó a los padres y madres. Las familias propusieron que podrían tener todos cepillos similares para evitar discriminaciones, o que un mensajero los trajese al centro...

La aventura de cepillarse los dientes debe comenzar desde la más tierna infancia. De esta manera los niños y niñas irán interiorizando este hábito tan necesario y saludable para nuestro cuerpo. Esta experiencia se llevó a cabo con niños y niñas de tres años en el CEIP Aguadulce en Las Palmas de Gran Canaria y continúa su práctica en la actualidad.

Julia Moiche

De este modo, recogí todas sus aportaciones, añadiendo, además, la idea de que esta práctica contuviese un carisma «científico» que reforzara aún más el aprendizaje.

En ese momento, una de las madres comentó que tenía un familiar que trabajaba como Protésico en una Clínica Dental en la que atendía a niñas y niños de estas edades, por lo que le consultaría si podía venir al centro en calidad de formadora.

La suerte estuvo de nuestro lado, la mamá agilizó los hilos y me puse en contacto con su familiar: Yurena. Le expliqué el objetivo que perseguíamos y a su vez me comentó el trabajo que realizaba con los niños y niñas en consulta y el que desarrollaría en nuestro grupo; pues bien, concretamos fecha y hora, y a esperar... He de decir que tanto Yurena como Elena (compañera de trabajo) constituyeron la guinda del aprendizaje, pues resultó muy atractivo para los niños y niñas.

Llegó el día, Yurena y Elena llegaron al centro, dispusieron el espacio y esperaron a que los niños y niñas regresaran del recreo. Cuando llegaron del patio encontraron a estas dos amigas vestidas con sus uniformes y con muchas cosas que habían traído colocadas sobre la mesa. Ambas se presentaron y los niños y niñas hicieron lo mismo. Preguntaron a los pequeños si sabían por qué estaban allí, y por qué tenían tantas cositas en la mesa... ninguno contestó en principio, pero después fluyeron las preguntas.

Preguntaron a los niños si sabían dónde estaban los dientes. Ellos inmediatamente los enseñaron e indicaron para qué servían: «para

comer». Si había que cepillárselos... Ante este interrogante surgieron distintas opiniones: unos decían que sí, otros que no, otros no contestaban y otros hacían el gesto.

Las protésicos mostraron a los niños y niñas con una dentadura gigante y con un cepillo también gigante cómo se tenían que cepillar los dientes: de arriba abajo, y no de un lado a otro... Les dijeron que había que poner un poco de pasta dentífrica en el cepillo para lavarse los dientes, para que se quedaran bien limpios y los bichitos que atacan a la boca no pudieran hacerlo; además, es necesario enjuagarse con agua, pero ¡sin tragársela! Además, mostraron a los pequeños unos dibujos de los bichos que atacan los dientes escenificando cómo se los comen poco a poco, y cómo los dientes se van estropeando desembocando en la caries.

Los niños y niñas asentían con la cabeza y aportaban sus ideas: «yo tengo un cepillo en mi casa...», «yo me lavo los dientes en casa con mi madre...», «yo tengo pasta...»

El siguiente paso fue comprobar las posibles caries de los niños y niñas. Elena y Yurena explicaron a los pequeños que iban a comprobar a cada uno si tenían o no caries, es decir, si los bichitos que atacan los dientes se habían comido algún trocito. En principio se asustaron, no



querían... alguno se escondió detrás de su compañero. Pero Yurena fue muy hábil y a la vez que los tranquilizaba y decía que no pasaba nada, que no dolía, escogió a una niña que ya había pasado por la misma situación. La niña, unida a ella en parentesco, acudía a su consulta para sus revisiones bucales. Entonces la pequeña se sentó en la silla y se dejó hacer mientras los otros miraban atentos y curiosos. Preparó una especie de dentadura de plástico a la que le echó un líquido de color rosa e inmediatamente después lo introdujo en la boca de la niña. La pequeña comentó: «¡qué rico, sabe a fresa..! En ese momento, los demás se fueron animando y alzaban la cabeza cada vez más para así ver muy de cerca lo que sucedía.» ¿El siguiente?» preguntaron con una sonrisa, pero ninguno quería salir, hasta que se animó un espontáneo y, poco a poco, todos querían salir y se agolparon sobre nuestras nuevas amigas. Los niños y niñas que ya lo habían hecho se reían al final y comentaban con los demás lo rico que sabía.

Tras cada exploración, las protésicos observaban el estado general de la dentadura de cada niño y niña para comentar conmigo las posibles anomalías encontradas y sus repercusiones a largo plazo y, de ésta manera, poder informar a las familias.



Cuando finalizaron las exploraciones nos sentamos y comentaron que harían unas preguntas a todos sobre lo que habíamos aprendido en ese ratito, y los que las acertaran se llevarían un regalito: un *kit* de limpieza bucal.

Las preguntas fueron sencillas: «¿tenemos que cepillarnos los dientes después de las comidas?», «¿tenemos que usar pasta de dientes en el cepillado?», «¿si no nos cepillamos los dientes se nos pueden picar?».

Esta experiencia resultó gratificante y cercana, pues los niños y niñas disfrutaron y participaron en su aprendizaje, aportando ideas sobre las cosas que conocían y sobre lo que habían aprendido.

Los resultados del aprendizaje en los niños y niñas se aprecian a diario, ellos mismos son los que lavan sus vasos y cepillos.

Al principio, tras el desayuno de media mañana, se cepillaban todos los dientes en el lavamanos que tenemos en nuestro espacio; poco a poco, a medida que el curso fue avanzando iban al baño común para los niños y niñas de infantil, hasta que se convirtió en lo habitual.

Hoy por hoy, desde el inicio de curso, en nuestra escuela, los niños y niñas de educación infantil directamente se cepillan los dientes en el «baño grande».

¿Alguna vez te has preguntado...?

¿Por qué no se les deja entrar a los padres en las aulas?

¿Por qué la relación con padres produce tanta tensión?

¿Por qué se siguen haciendo filas con los niños en las escuelas?

¿Por qué algunas maestras consideran que no es función suya o educativa el cambio de muda?

De la ficha... a la realidad

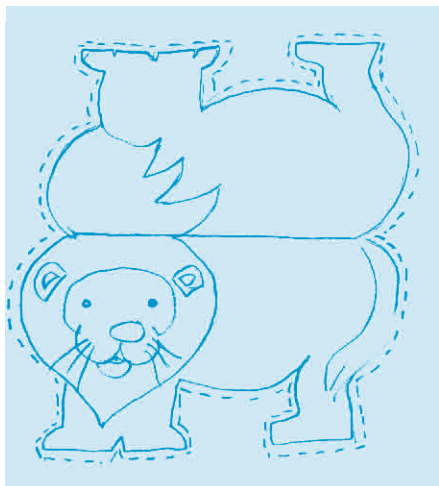
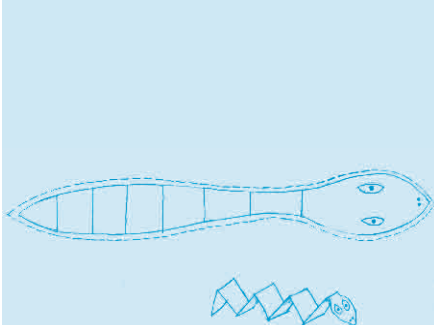
La imagen gráfica de un animal

Una segunda propuesta, para seguir pensando en lo que les proponemos a los niños y niñas, y por qué lo hacemos. Los animales, como todos los seres vivos, interesan a los pequeños y, por eso, es importante que les demos la oportunidad de conocerlos, observarlos, reproducir gráficamente lo que se imaginan, la imagen mental que se hacen de los animales y lo que ven en ellos.

Soledat Sans

Fichas

- Pinta libremente los espacios de la serpiente.
- Recórtala por la línea marcada.
- Dóblala en forma de zig-zag.



- Pinta por dentro el cuerpo del león.
- Móntalo y llévatelo a casa.

¿Qué espacio de libertad les otorgamos en este ejercicio a los niños y niñas?

¿Cuántos ejercicios de pintar por dentro hacen a lo largo del día?

El trofeo que se llevarán a su casa, ¿responderá al estudio gráfico de un león?

El arquitecto Francesc Miralles decía:

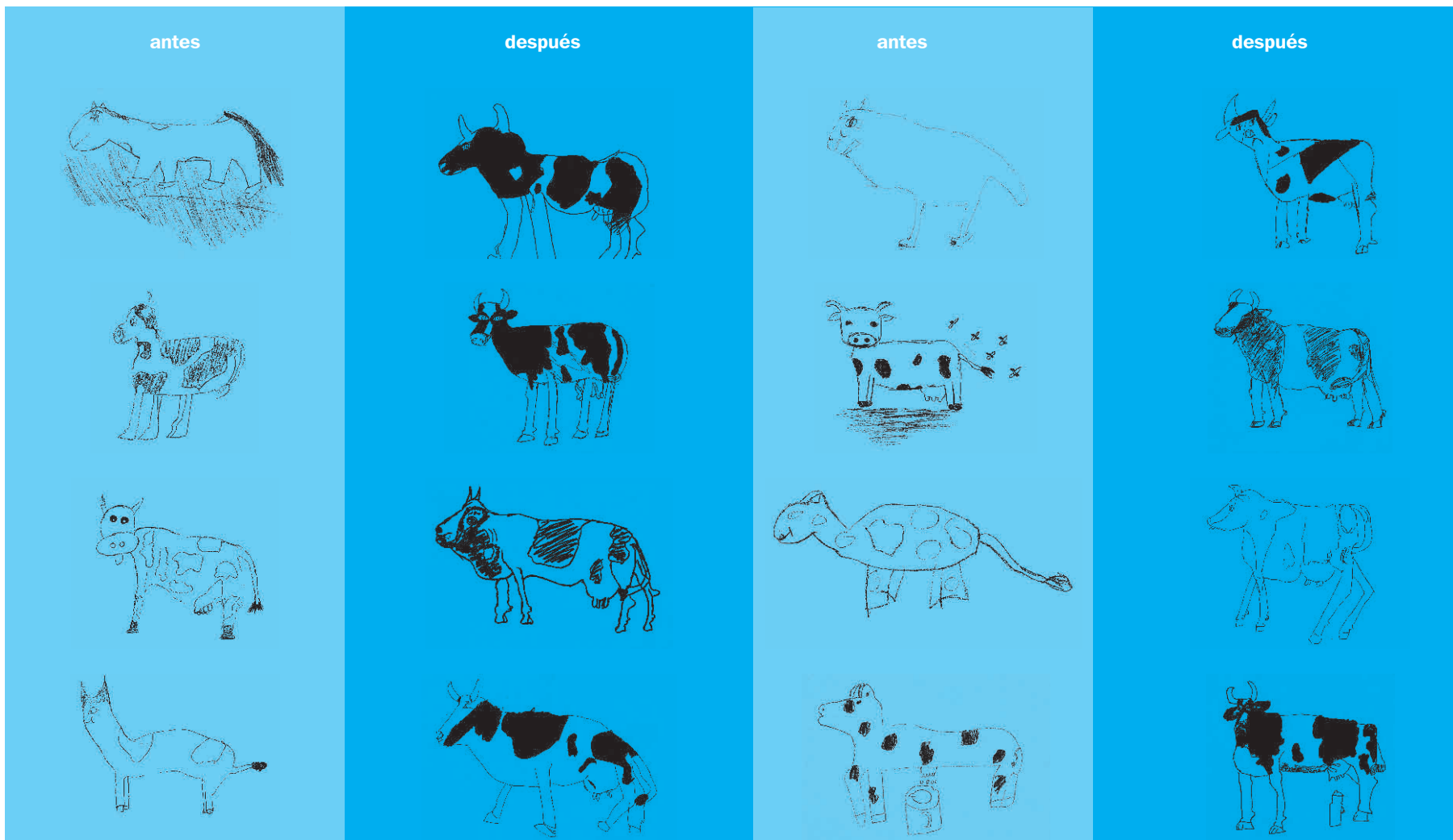
«Cuando un niño dibuja, en el fondo no está haciendo una creación plástica, sino que simplemente plasma las cosas tal como las conoce y las siente.»

Este «conoce y siente» es lo que como maestros podemos hacer evidente con las creaciones plásticas, que serán todas diversas porque no hay dos personas –por lo tanto dos niñas, dos niños– que vean y sientan lo mismo.

¿Qué estamos haciendo para que el niño conozca cuando le proporcionamos imágenes «infantilizadas» dibujadas por adultos?

Recursos

Hemos escogido el recurso de la observación directa, realizando un dibujo **antes** y **después** de dicha observación.



Dibujos de niñas y niños de 5 a 7 años

El niño es capaz

El niño es capaz, descubre y piensa.

Nuestra intervención en este proceso no puede ser superficial.

No podemos simplificar a la hora de escoger, ni transmitirle imágenes insustanciales por el hecho de ser un niño. ■

infans

en la Modernidad

El presente artículo analiza la producción del sujeto infantil en la modernidad occidental. Trata sobre la invención de la infancia y su visibilidad. Expone la producción de su historicidad y de las prácticas y «verdades» utilizadas para su disciplinamiento. Busca entender cómo, a partir de aquí, se fabrican modos de control de cuerpos y almas infantiles, con el fin de su gubernamentalidad, esto es, como modo de los niños y las niñas de gobernarse a sí mismos y a los demás. Cuestiona cómo los pequeños históricamente se nos vienen escapando. Trata sobre la infancia como producto de una trama histórica y social que el adulto que convive con ella busca comprender a través de la producción de saberes y poderes con vistas a su gobierno.

La alteridad de la infancia es algo muy radical: nada más y nada menos que su absoluta heterogeneidad en relación a nosotros y a nuestro mundo, su absoluta diferencia. Y si la presencia enigmática de la infancia es la presencia de algo radical e irreductiblemente otro, deberá ser pensada en la medida con que siempre se nos escapa: en la medida que inquieta lo

que sabemos (e inquieta la soberbia de nuestra voluntad de saber), en la medida que impide aquello que podemos (y la arrogancia de nuestra voluntad de poder) y en la medida que pone en tela de juicio los lugares que construimos para ella (la presunción de nuestra voluntad de abarcarla). Aquí radica el vértigo: en cómo la alteridad de la infancia nos conduce a una región en la que no gobiernan las medidas de nuestro saber y de nuestro poder (Larrosa, 1998).

Éste es el gran reto del educador del siglo XXI, dar cuenta de *las infancias* que siguen asustándonos, huyendo de nuestra red, desconfiando de nuestros saberes y poderes.

Procurar conocer su invención es tratar de su *emergencia* o entrada en escena en la historia, ya que se produce en un determinado estado de fuerzas, esto es, en la «entrada en escena de las

Leni Vieira Dornelles

Tratar sobre la infancia y sus invenciones a partir del siglo XVI nos ha obligado a repensarla, en la medida en que, históricamente, siempre se nos está escapando, tal como afirma Larrosa (1998). En la medida en que siempre procuramos situarla en un espacio y en un lugar que construimos para ella, y aun así se nos sigue escapando.

fuerzas» (Foucault, 2000), de una coyuntura dada. Por lo tanto, no existe razón en la historia, no existe una finalidad en el poder: «las fuerzas que están en juego en la historia no obedecen a un destino ni a una mecánica, sino, realmente, al azar de la lucha» (Ewald, 1993). Ello significa que

[...] para el poder no existen sino problemas puntuales o coyunturales, resistencia al ejercicio del mismo, reversiones o desvíos imprevistos, soluciones «vergonzosas», invenciones «malévolas» y «disimuladas», quizá siempre de vistas cortas, al azar de las improvisaciones, de las tentativas, de los ensayos (*id.*).

En ese sentido, «la emergencia designa un lugar de confrontación» (Foucault, 2000), y dicha confrontación establece una distancia entre los contendientes, lo que provoca que las fuerzas enfrentadas no pertenezcan a un mismo espacio. De aquí que la *emergencia* «siempre se produce en el intersticio» (*id.*), causando que la relación de poder ya no sea una «relación» y que el lugar donde se ejerce ya no sea un «lugar». Por ello, en cada momento histórico, se establece

en un ritual, impone deberes y derechos, establece señales en las cosas y en los cuerpos. Al no apoyarse en ningún absoluto, el estudio de la emergencia puede escapar a la metafísica –que busca el origen, la génesis o la esencia de las cosas– para convertirse en el instrumento privilegiado de la genealogía (*id.*).

La historia es una sucesión de interpretaciones y la genealogía mostrará la emergencia posible de sus distintas interpretaciones. Según Foucault (*id.*), «interpretar es apoderarse, por la violencia o la subrepción, de un sistema de reglas que no tiene en sí la significación esencial», dado que los significados se encuadran en determinadas reglas y, a cada nueva regla, se le asigna una nueva interpretación. Interpretar es, por consiguiente, imponer una nueva dirección a un sistema de reglas, es incluso doblarlo a una nueva regla (*id.*). De ahí que Foucault (2000) afirme que «el devenir de la humanidad es una serie de interpretaciones» y la genealogía, su historia.

Un estudio genealógico de la infancia parte, por consiguiente, del estudio de su emergencia



o de su «entrada en escena», como dice Foucault (*id.*). Su emergencia sólo fue posible a partir de la época clásica (siglos XVI y XVII), gracias a:

1 la imposición del control de la familia sobre el niño, ya que, según Ariès (1981), aquella «no desempeñaba una función efectiva» sobre su vida. Se hizo necesario para la imposición de dicho control que la familia «se convirtiese en un instrumento privilegiado de gobierno de la población» (Foucault, 1998);

2 la escuela, que «sustituirá al aprendizaje como medio de educación» (Ariès, 1981) y «convertirse en una herramienta de aprendizaje» (Foucault, 1998);

3 la normalización impuesta por las Ciencias Humanas, que «se interesaban antes con las crisis [de los niños]» (Ariès) y se llevó a cabo a través del «gran esfuerzo de disciplinarización y normalización realizado en el siglo XIX» (Foucault, 1998). Éstas son algunas de las condiciones de posibilidad de la invención de la infancia moderna y de su entrada en escena en la historia.

La emergencia del niño como un acontecimiento visible conlleva que pase a ser hablado, dicho, explicado, caracterizado como un ser inocente, diferente del adulto, que precisa de cuidado y protección. Y, a medida que el niño es producido como un ser frágil y carente de cuidados, adquiere el estatus de infantil. Así, como un ser dependiente, incapaz de gobernarse por sí mismo, de controlarse; la infancia emerge como

objeto de saberes específicos, como objeto de conocimientos necesarios para su gestión y gobierno y también por ser aquella que es «imposible» y que precisa ser gobernada porque resiste.

Gobierno entendido aquí «en el sentido amplio de técnicas y procedimientos destinados a dirigir la conducta de las personas: gobierno de los niños, gobierno de las almas o de las conciencias, gobierno de una casa, de un Estado o de sí mismo» (Foucault, 1997). Así, el gobierno

[...] no tan sólo abarcaba formas instituidas y legítimas de supeditación política o económica, sino también formas de actuar más o menos reflexionadas y calculadas, aunque todas ellas destinadas a actuar sobre las posibilidades de acción de los otros individuos. Gobernar, en este sentido, es estructurar el eventual campo de acción de los demás (Foucault, 1995).

Así pues, gobernar es actuar sobre las acciones de los demás, es «dirigir la conducta» de los individuos o grupos, ya sean niños, almas, comunidades, familias, enfermos, etc. Para Foucault,

«gobierno» no concierne únicamente a la gestión del Estado y de las estructuras políticas que dirigen y regulan las conductas de las personas, sino también a aquellas formas de actuar que producen la manera en que los individuos se dirigen o gobiernan a sí mismos.

Tradicionalmente, el gobierno es entendido como un centro del que emana el poder. De ahí resulta que el poder es ejercido desde un lugar y por alguien que está fuera del «sí mismo». A fin de diferenciar su interpretación de *gobierno*, Foucault (1995, 1997, 1998) utiliza el término *gubernamentalidad* para denominar el conjunto formado por las instituciones, procedimientos, análisis y reflexiones, cálculos y tácticas, que permiten el ejercicio de esa forma muy particular, aunque compleja, de poder que tiene como su objetivo esencial y específico la población (Foucault, 1998).

La imbricación, el contacto entre las tecnologías de dominación de los demás y las referidas a sí mismo, o sea, la gubernamentalidad,

produce, por consiguiente, un tipo de gobierno que «es siempre un difícil y versátil equilibrio, con conflictos y complementariedades, entre las técnicas que aseguran la corrección y los procesos a través de los que el 'yo' es construido y modificado por el sí mismo» (Morey, 1990). La gubernamentalidad concierne, también, a la forma cómo el poder se ejerce sobre el yo y cómo conduce el sí mismo.

En el gobierno de sí mismo, el poder se ejerce por las incesantes, constantes y reflexivas formas con las que nos miramos y realizamos nuestro propio escrutinio, o sea, nos disciplinamos a nosotros mismos: «el ejercicio moderno del poder adquiere la forma de control del yo subjetivo por parte del sí mismo subjetivo», en palabras de Fendler.

En el gobierno de los demás, el poder es ejercido para administrar la conducta y las acciones de las poblaciones, constituyéndolas como objeto de saberes. La emergencia de la infancia es, por lo tanto, la constitución del

**“La infancia emerge
como objeto de saberes específicos,
como objeto de conocimientos necesarios
para su gestión y gobierno
y también
por ser aquella que es «imposible»
y que precisa ser gobernada
porque resiste.”**

“La invención de la infancia supone la producción de saberes y «verdades» con la finalidad de describir al niño, clasificarlo, compararlo, diferenciarlo, jerarquizarlo, excluirlo, homogeneizarlo, de acuerdo a nuevas reglas o normas disciplinarias.”

niño como objeto de un saber que presta atención a una necesidad y a una voluntad de poder: conocer para gobernar, esto es, producción de saberes específicos que habían definido la infancia y las tecnologías adecuadas para intervenir sobre ella. Según Bujes (2001), «fue esta fijación de un concepto de infancia lo que posibilitó que él [el niño] fuese visto como un proceso/objeto universal».

Por consiguiente, la invención de la infancia supone la producción de saberes y «verdades» con la finalidad de describir al niño, clasificarlo, compararlo, diferenciarlo, jerarquizarlo, excluirlo, homogeneizarlo, de acuerdo a nuevas reglas o normas disciplinarias. Se impone sobre la infancia una orden normativa que le otorga determinada visibilidad, teniendo en cuenta que «el ejercicio de la disciplina supone un dispositivo que obligue por el juego del observar; un aparato donde las técnicas que permiten ver induzcan a efectos de poder, y donde, en cambio, los medios de coerción

hagan claramente visibles aquellos sobre quienes se aplican» (Foucault, 1998). Este proceso de normatización y sus operaciones de clasificación e individualización se difundirán en la modernidad y, a su vez, producen los procesos de objetivación/subjetivación del niño como infantil.

La ley normatizadora (aquella que regula) está principalmente «ligada a una forma de vigilancia que permite conocer los menores actos, las menores conductas y los comportamientos más sutiles que ocurren en cualquier lugar de aplicación de la tecnología disciplinar» (Fonseca, 1995). La normatización es, en consecuencia, la afirmación del poder de la norma.

Esta norma tanto concierne a las instituciones disciplinarias como a las tecnologías aplicadas en el cuerpo. Es «la medida que, simultáneamente, individualiza, permite individualizar incesantemente y, al mismo tiempo, se vuelve comparable» (Ewald, 1993). La norma,

en tanto que reglamento, es del orden del espacio dejado vacío por las leyes, y de éste no se escapa, o sea:

El reglamento es importante por lo que tiene de más sutil en la conducta o en el comportamiento. Distingue, diferencia, individualiza, jerarquiza. Impone gestos, actitudes, hábitos. [...] Impone el constreñimiento continuo y minucioso de estas prescripciones a lo largo de la existencia. Normaliza y moraliza al mismo tiempo (Ewald, 1983).

En lo que respecta a la ley, ésta se sitúa en el orden del poder del Estado (*id.*). La ley «define una división simple e imperfecta entre lo permitido y lo prohibido; establece la igualdad de los ciudadanos, que deja en su indistinción, pues es indiferente a su existencia singular» (*id.*). La ley sólo alcanza a los que no la respetan, o sea, únicamente es invocada cuando la transgredimos. De aquí que el disciplinamiento se realice mucho más por el reglamento que por la ley.

Como argumenta Nietzsche (1998),

el propio hombre tiene que haberse convertido antes en *calculable, regular, necesario*, incluso en la propia imagen de sí mismo [...]. La tarea de educar [regular] [...] abarca y presupone, necesariamente, como una tarea preparatoria, el *convertir* en primer lugar los hombres en necesarios hasta cierto punto, uniformes, iguales entre iguales, regulares y, consiguientemente, en calculables [...].

Al ser objetivados, esto es, al ser objeto de conocimiento, los niños son descritos, clasificados, jerarquizados, diferenciados, convirtiéndose en individuos operacionables y calculables.

Para mostrar dicha operacionalización sobre los individuos, Foucault (1998) indica como, en la modernidad, la invención del examen posibilitó el desarrollo de la «persona calculable» y, consiguientemente, un modo particular de poder/saber.

Los rituales disciplinares de objetivación/normalización/individualización posibilitan la diferenciación entre los sujetos, midiéndolos, dividiéndolos a partir de patrones prescritos, dentro de un *continuum* que va de la normalidad a la anormalidad. Al ser individualizado, de este modo, el niño pasa a ser un objeto de descripción y documentación. Los saberes así producidos posibilitan un tipo de control y dominación que se realiza en un proceso constante de objetivación/subjetivación. La aparición de las disciplinas que abarcan «la educación, el lenguaje y las descripciones de la psicología se encuentran entre las tecnologías de individuación, resultado lógico de la objetivación del sujeto» (Fendler, 2000).

En su estudio sobre el sujeto educado, Fendler (*id.*) afirma que, en la modernidad, el sujeto como conocedor del yo tiene como objeto de estudio el sí mismo, argumentando que «las preguntas de Kant no se referían a los objetos visibles, sino a cómo se producía la propia acción de ver». Para Fendler, ello significa que

“La aparición de las disciplinas que abarcan «la educación, el lenguaje y las descripciones de la psicología se encuentran entre las tecnologías de individuación, resultado lógico de la objetivación del sujeto». (Fendler)”

«el sujeto de la modernidad dejó de darse como trascendente; el sujeto como punto de vista se convirtió en el objeto de investigación». A partir de aquí, «la experiencia subjetiva moderna pasaría a ser examinada utilizando las mismas tecnologías que habían sido desarrolladas para examinar los objetos de la ciencia».

No obstante, para Fendler (*id.*), el efecto más revolucionario de esta interpretación de Kant, consistió en la producción de un significado para dicha «conversión del sí mismo en un objeto de investigación consciente», en la medida en que ello «significó redimirlo [al sí mismo] del determinismo impuesto por las leyes de la naturaleza». O sea, «liberar las posibilidades de conocimiento humano de las determinaciones incontrolables de la ley natural o divina». Por lo tanto, según Fendler (*id.*), con la modernidad emerge una nueva forma de subjetividad, en la que el yo es, al mismo tiempo, investigador e investigado. El objeto de la investigación es, entonces, el mismo sujeto que investiga, el cual, como objeto,

será examinado por las mismas tecnologías utilizadas para estudiar los objetos de las ciencias. Y ello porque, a partir del momento en que el sujeto ya no está determinado por las leyes de la naturaleza, puede ser controlado a través de las intervenciones científicas. De este modo, el ejercicio moderno de poder puede adquirir la forma de control científico del sí mismo, ya que las investigaciones acerca del sujeto como objeto posibilitan la desaparición del «sujeto como sujeto e incluyen al sujeto en la objetividad». Sujeto ahora regulado, gobernado, ya no bajo el prisma de un poder soberano, sino en relaciones de poder que lo objetivan y subjetivan.

Una historia

De un modo general, los estudios, incluso los más recientes, que tratan de la aparición de la infancia en Occidente, toman como punto de partida los trabajos de Philippe Ariès (1981) sobre el origen de la infancia en Francia durante



el Antiguo Régimen. Según este autor, hasta el siglo XVI los niños eran considerados como adultos de tamaño menor, adultos en miniatura, difiriendo de las otras personas únicamente por

ser menores. No tenían, por tanto, un estatuto específico. Participaban libremente en los acontecimientos cotidianos y en todas las actividades de la comunidad: ritos, costumbres, fiestas, luchas y juegos. Adquirían conocimientos de la vida en las interacciones con los adultos, tomando parte en sus trabajos y diversiones, ya sea mezclados con ellos o entre sí. En medio de todo ello, los niños crecían. Así, antes del siglo XVII, no existía la «infancia»: ningún espacio separado del «mundo adulto». Niños y adultos trabajaban, vivían y presenciaban nacimientos, enfermedades y muertes conjuntamente de la misma manera que participaban en la vida pública (política), en las fiestas, guerras, audiencias, ejecuciones, etc.

Ariès (1981) muestra que, antes del siglo XVI, los detalles exteriores sobre los modos de ser o parecer niño no se distinguían de forma significativa. Para él, no existía entonces ninguna señal exterior reconocida como forma específica de «ser niño»: nada delimitaba un «estatus de la infancia». Postman (1999)

“Según Ariès, a partir del siglo XVII, en Francia, la idea de niño pasa a ser asociada a la de dependencia, fragilidad e inocencia, ya que «sólo se salía de la infancia al abandonar la dependencia» o la condición de total sumisión hacia los demás.”

indica que «el niño de la Edad Media tenía acceso a casi todas las formas de comportamiento comunes en la cultura. El niño de 7 años era un hombre en todos los aspectos, salvo en la capacidad de hacer el amor y la guerra». Incluso las ropas eran demasiado grandes para el tamaño de las criaturas. Los niños y las niñas del pueblo usaban la ropa heredada de sus hermanos mayores o de los propios adultos, mientras que los menores pertenecientes a la nobleza tenían sus trajes hechos a medida y seguían la moda de los mayores, siendo comúnmente retratados en cuadros mostrando las vestimentas y la riqueza de su clase social. Por ejemplo, los accesorios usados por las niñas nobles eran guantes, joyas, cuellos acabados con randa y piedras preciosas, como los que utilizaban sus madres.

Según Ariès (1981), a partir del siglo XVII, en Francia, la idea de niño pasa a ser asociada a la de dependencia, fragilidad e inocencia, ya que «sólo se salía de la infancia al abandonar la

lución puede ser acompañada en la historia del arte y en la iconografía de los siglos XV y XVI, [...] [ya que] las señales de su desarrollo pasaron a ser particularmente numerosas y significativas a partir del siglo XVI y durante el XVII».

Ariès parece creer que la idea de infancia se desarrolla linealmente a partir del siglo XV, evolucionando en los siglos XVI y XVII, hasta tomar su forma hegemónica a partir del XVIII. Sin embargo, diversos autores critican esa visión de Ariès. Flandrin (1964), por ejemplo, señala que Ariès comete una gran equivocación al hablar de «innovación absoluta donde habría más bien un cambio de naturaleza», una recodificación. Por otro lado, el propio Ariès afirma que su mayor equivocación fue intentar encontrar el «origen absoluto» de la infancia. Postman (1999) se limita a contestar a Ariès en cuanto a su preocupación en registrar la historia de la infancia. La considera «en sí misma, una señal del declive de la infancia». Davis, a su vez, argumenta que Ariès ignora completamente el concepto de juventud y

dependencia» o la condición de total sumisión hacia los demás. Hay un «sentimiento de infancia» que emerge en esta época y cuya hegemonía se hace sentir en las sociedades de Occidente. En Francia, según Ariès (1981), dicho «sentimiento» surgió en «el siglo XVII, y su evo-

los ritos de iniciación en las comunidades rurales y urbanas de las denominadas sociedades tradicionales, fijándose tan sólo en el hecho de que los niños aparecen mezclados con los adultos en la vida cotidiana de las comunidades.

Para justificar las críticas a su trabajo, Ariès (1973) postula, en el prefacio a la edición francesa de su libro *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, que debería haber puesto más cuidado en lo que respecta a «la tentación [de buscar] el origen absoluto, el punto cero», sin, no obstante, descartar totalmente la posibilidad de «continuar las grandes líneas» (*id.*) trazadas en su trabajo.

Es preciso recordar que muchos de los autores que critican a Ariès no muestran una visión distinta de la tradición histórica, que ve en el documento el testimonio de la verdad y de la certeza. En suma, de la posibilidad de determinar y fijar el momento y el lugar exactos del acontecimiento.

Sin embargo, para Foucault (1995), la historia nueva cambió su posición frente al documento, ya que «organiza, recorta, distribuye, ordena y reparte en niveles, establece series, distingue lo que es pertinente de lo que no lo es, identifica elementos, define unidades, describe relaciones». Desconfía de los documentos y los transforma en monumentos, esto es, procura «definir, en el propio tejido documental, unidades, conjuntos, series, relaciones [...] para la descripción intrínseca del monumento». Además, la cuestión histórica, para Foucault, está constituida como un *a priori*: el problema emerge en una situación histórica determinada, donde cada acontecimiento es producido en su situación histórica.

Empeñado en determinar el origen del «sentimiento de infancia», Ariès (*id.*) acaba por reducir el problema a la búsqueda del «punto cero», a partir del cual ese sentimiento evoluciona, dejando de percibir toda la complejidad de las relaciones implicadas en la emergencia de dicho sentimiento en la historia. Ignoró, como señala Davis (*id.*), los ritos de iniciación a la edad adulta en las comunidades rurales y urbanas; no se detuvo en las meticulosidades y eventualidades desde sus comienzos, en los distintos lugares y momentos históricos; no desconfió de los documentos que trataban de ese sentimiento constituyente de la infancia. Considerando que buscaba el «origen absoluto» de la infancia, en la Francia del Antiguo Régimen, no pudo ver los acontecimientos dispersos y sus luchas de afirmación. Incluso después de todas las críticas sobre su trabajo, algunas de ellas reconocidas por el propio autor como pertinentes, no puede negarse que continúa siendo, todavía hoy, el autor más conocido y citado en el campo de la historia de la infancia. Los estudios continúan considerando sus descubrimientos históricos, en la Francia del siglo XVII, como un punto de partida para los análisis que abordan la historia de la infancia.

Los estudios de Pierre Riché y Daniele Alexandre-Bidon realizados por Kulmann Junior (1998) señalan la existencia de un «sentimiento de infancia» anterior al siglo XVII. Para ello, en sus trabajos se presentan ilustraciones e imágenes de niños, de muebles, de producción de juguetes y ropas para los pequeños que demuestran que ya existía, en la

Edad Media, un sentimiento de infancia. Afirman que «los registros parroquiales, las cartas, la literatura novelesca, los textos jurídicos y médicos, los tratados de educación, las biografías de santos» (*id.*) de esta época indican la existencia de lo que conocemos como «sentimiento de infancia».

Es decir, critican el trabajo de Ariès, señalando este hecho que es el «sentimiento de infancia» en distintos lugares y momentos históricos, algunos muy anteriores al siglo XVII.

Sobre las prácticas y gobierno de los *infantis*

En cuanto al término *infancia*, que define la población de niños a partir de los siglos XVI y XVII, éste procede del latín *infans*, que significa *sin* habla. Emergiendo como un infante, el niño es considerado como un ser cuya palabra no tiene valor alguno y, como tal, un ser que precisa ser protegido y tutelado puesto que está destituido de poder. Su dependencia no permite que tenga determinadas actitudes frente a la vida, que sea responsable de sus actos, siendo necesario imponerle una total vigilancia, monitoramiento y tutoría, ya que precisa de constante orientación y control por parte del adulto. Así, al ser designado como infantil, el niño es visto como un ser

“Para Rousseau, el niño es un ser puro, naturalmente bondadoso, que no puede engañar ni ser malicioso, un ser infantil, natural, ingenuo e inocente, cuyas características pasan a constituir el significado de la infancia moderna.”

cuya palabra no debe y no puede ser tomada en cuenta. Tal infancia, producida por el discurso de la modernidad, ve al niño como un ser incompleto y, por ello, no preparado para la vida. Para Rousseau, el niño es un ser puro, naturalmente bondadoso, que no puede engañar ni ser malicioso, un ser infantil, natural, ingenuo e inocente, cuyas características pasan a constituir el significado de la infancia moderna.

Por consiguiente, la invención de la infancia moderna trae consigo la atribución de un estatus de niño que lo excluye de las prácticas cotidianas de la comunidad, volviéndolo pasible de controles y normatizaciones específicas. Narodowski (1993), al tratar de la invención de la infancia moderna, afirma que ésta posibilitó el distanciamiento del niño de las ocupaciones de la vida cotidiana de los adultos, y que dicho distanciamiento acabó resultando en un «paso constitutivo en la configuración de la infancia como un nuevo cuerpo». Un cuerpo que debía

ser normatizado, dirigido y gobernado de otra forma, siendo así que las prácticas de normalización que incidirán sobre él serán variadas, de acuerdo a la especificidad de cada lugar, en los microniveles de cada individuo o institución.

Al ser *infans*, el niño pasa a formar parte no solamente de un cuerpo específico y homogéneo de la población —la población infantil—, sino que también pasa a ser considerado de un cuerpo diferenciado que lo objetiva e individualiza. Y esa forma de visibilidad otorgada a los niños tiene, como correlativo, un tipo de gobierno específico: la gestión de los *infantis*, o sea, su administración a través de toda una serie de saberes y disciplinamientos sobre sus cuerpos y almas. Por lo tanto, «somos aquello que somos en función de la visibilidad que recibimos del poder —somos esa parte de visibilidad» (Ewald, 1993). Así pues, es en esta forma de visibilizar al niño en que el poder ahora opera.

Al ser enmarcados en este régimen de visibilidad (infancia), en estas operaciones que producen visibilidades, los niños son así clasificados, jerarquizados, homogeneizados, individualizados, etc. En dichas clasificaciones, el poder disciplinar se ejerce de una forma invisible, imponiendo a aquellos sobre los que se ejerce una visibilidad obligatoria. Es decir, «ahora es el poder el que permanece invisible, y los objetos de poder —aquellos sobre los que funciona— se tornan más visibles» (Dreyfus; Rabinow, 1995).

La clasificación se realiza en base a determinadas conductas y comportamientos establecidos, que se constituyen como patrones de normalidad para los niños. Así pues, esta normalidad tiene la norma como medida común, la cual deberá ser seguida por todos. O sea, la normalización

establece patrones de referencias y todos precisan estar conformes a dichos patrones para ser considerados «normales». Así, normalizando, es posible medir las desviaciones, «determinar los niveles, fijar las especialidades y transformar en útiles las diferencias, ajustándolas unas con otras» (Foucault, 1998).

Al ser clasificado, el niño es reconocido como un aprendiz, una individualidad, un miembro de una familia, de una escuela, de una clase social. Todas estas clasificaciones definen modos de ser sujeto, un sujeto disciplinado en el interior de las distintas instituciones modernas. Por consiguiente, la clasificación produce una infancia económica, social, afectiva y culturalmente dependiente, es decir, un ser que precisa ser gobernado a fin de que pueda llegar a ser independiente, productivo y útil a la sociedad.

De este modo, lo que da lugar a la infancia no es exclusiva o fundamentalmente un período definido por la franja de edad o una etapa de la vida de las personas, sino las maneras de ver, medir, descifrar, supervisar, controlar, normatizar, en suma, de gobernar, que emergieron con la invención de la infancia. Esta invención normatiza el modo de ver al niño como un «aprendiz» y, por tanto, de hablar y actuar sobre él de una determinada forma.

Así pues, analizar la infancia significa evocar la ilusión de su origen y mostrar sus transformaciones,

matizar sus momentos de fuerza y de debilidad, sus alternancias, comprendiendo también sus diferentes momentos históricos (Foucault, 2000). Si la invención de la infancia tiene que ver con la producción de verdades sobre ella, entonces, consecuentemente, tal política de verdad debe ser conocida y desnaturalizada.

Puede afirmarse que en la modernidad, el gobierno de los niños pasa por la delimitación de un significado de *infancia*, por los procesos de individuación y objetivación, por su institucionalización y escolarización, a partir de los regímenes de verdad instituidos por la sociedad moderna occidental. No obstante, estas verdades sobre la infancia no son fijas: son provisionales y espaciales y, en las últimas décadas del siglo XX e inicios del XXI, han sufrido transformaciones. ¿Será el fin de la infancia o un *nuevo* comienzo para ella? ¿Podría ser que la infancia que a cada momento se nos escapa sea el producto de una trama histórica y social que ya no conseguimos comprender, porque forma parte de las múltiples infancias de hoy? Y en cuanto a la infancia posmoderna, ¿cuáles son sus saberes y poderes? ■

“Podría ser que la infancia sea el producto de una trama histórica y social que ya no conseguimos comprender, porque forma parte de las múltiples infancias de hoy.”

La acogida

Cómo se vive la experiencia

Desde el momento en que pensamos en embarcarnos en esta experiencia, éramos conscientes de que involucrábamos a toda la familia. Por eso antes de dar el primer paso lo hablamos con nuestras hijas de 6 y 8 años.

Les explicamos cómo había niños y niñas que estaban viviendo en un centro, porque sus padres, o bien estaban «enfermos», o tenían problemas y no podían cuidar de ellos.

Les preguntamos a ver qué les parecería si trajésemos a uno de esos niños a nuestra casa, para que viviera con nosotros y formara parte de nuestra familia. Cuál fue nuestra sorpresa cuando, con mucha serenidad, las dos nos dijeron que sí, que ellas también la iban a cuidar, pero... que querían que fuera una niña.

En Cruz Roja de Guipúzcoa y nos explicaron cuáles eran los pasos a dar para poner en marcha el futuro acogimiento familiar. Posteriormente hubo una primera entrevista a la que acudimos mi pareja y yo.

Han pasado cinco años desde que tomamos la decisión de ofrecernos como familia acogedora y trajimos a casa a nuestra nueva hija. La decisión fue importante, llena de reflexiones, ánimos y dudas pero que al cabo del tiempo ha resultado algo de tan gran valor que merece la pena transmitirlo.

Ana Rodríguez

A través de una serie de preguntas, recogieron a grandes rasgos, el estilo de vida que hacíamos, costumbres familiares, en qué ambiente nos movíamos, qué nos gustaba hacer en nuestro tiempo libre, etc. Y, hubo una segunda entrevista a la que asistimos con nuestras hijas, donde ellas volvieron a insistir en que querían que fuera una niña.

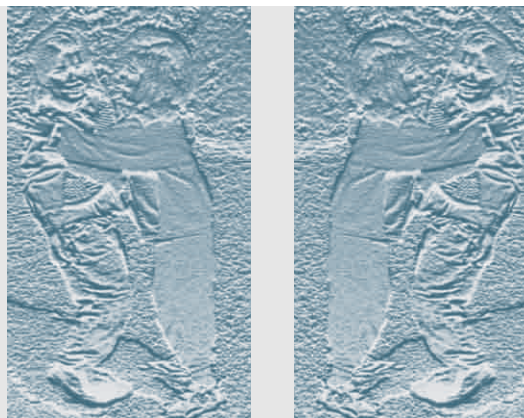
Posteriormente nos avisaron para asistir a unos cursillos organizados por la Diputación.

Allí nos juntamos ocho parejas de distintos pueblos de Guipúzcoa con la misma inquietud que nosotros.

Pasado este proceso de selección de familias, hablamos con nuestros padres y hermanos para contarles nuestro proyecto. En general les pareció bien la idea y aunque hubo algún comentario del tipo: «qué necesidad tenéis de meteros en ese berenjenal», nos dieron su apoyo para seguir adelante.

Tiempo de espera

Después de ocho o nueve meses de espera, tiempo en el que intentamos que no se creara un ambiente o sensación de ansiedad ante la llegada de la



niña –más controlada por nuestra parte que por la de nuestras hijas– nos comunicaron desde la Diputación que había una niña de 18 meses que hacía muy poco que había ingresado en el centro y que podía «encajar» en nuestra familia. Se nos informó muy por encima de su situación familiar. La tutela en ese momento estaba en manos de la Diputación y en un principio iba a ser un acogimiento simple o temporal (durante dos años aproximadamente), pero con el tiempo se ha convertido en permanente y ya lleva cinco años con nosotros.

Periodo de adaptación

Comenzamos un proceso de conocimiento y adaptación mutua, tanto para la niña como para nosotros. Primero en el centro donde ella residía. Íbamos de visita y la sacábamos de paseo a algún parque, de manera que pasábamos juntos unas horas por la tarde. Ya en estos primeros contactos nos llamaba la atención el hecho de que se quedara llorando en el momento de regresar al centro.

Después y poco a poco la empezamos a traer a casa a comer y pasar la tarde. Luego volvía al centro a dormir. Cada vez le costaba más separarse y lo demostraba claramente. Además había conectado muy bien con nuestras hijas. El último paso fue quedarse a dormir en nuestra casa y para entonces habían pasado unas cuatro semanas.

Por supuesto que pasado este tiempo no se puede decir que estábamos adaptados, ni mucho menos. Entramos en una etapa que yo personalmente

ahora la recuerdo como «dura». Debido, por un lado, a las condiciones en las que venía la niña (trastornos en la alimentación y en el sueño) y, por otro, a que su llegada a casa alteraba la dinámica existente.

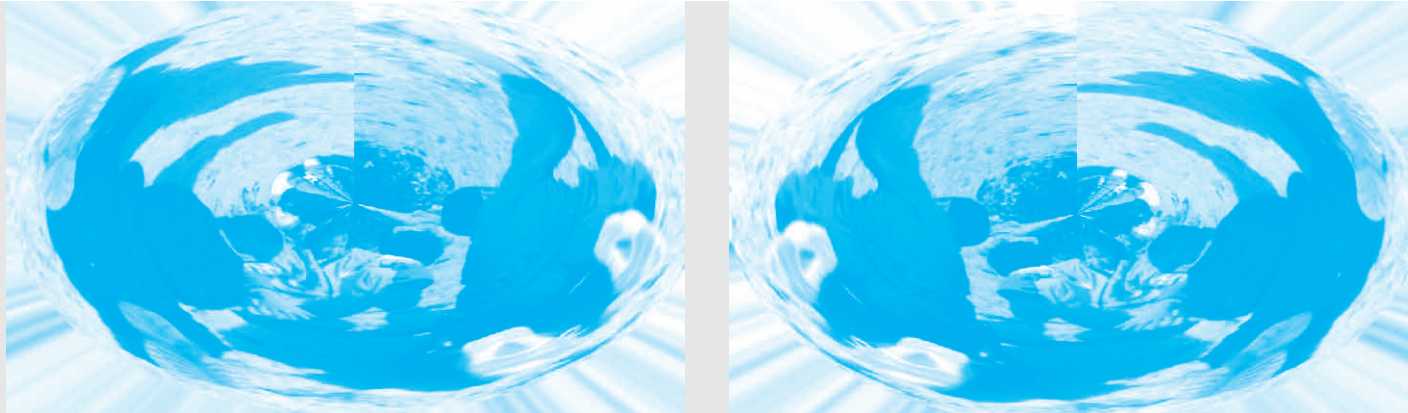
Valoración de la experiencia

A pesar de esa etapa más dura –que poco a poco se fue normalizando– hoy es el día que, comentándolo en el entorno familiar, todos coincidimos en opinar que la experiencia es muy positiva y que vale –y ha valido– la pena apostar por ella. Es verdad que tiene sus momentos bajos, que hay comportamientos que no los entiendes, vacíos de información, situaciones a veces complicadas en la relación con la familia biológica, etc., pero hay que intentar superarlas sin agrandar más el problema.

Con todo, y a pesar de que en estos cinco años se están mejorando las cosas, pienso que habría que hacer más por la familia de acogida en el sentido de que ésta tuviera más elementos de los que tiene para poder entender mejor la historia de la criatura acogida y por ende poder ayudarla mejor.

La política de la Diputación tiende a ocultar esta información y, desde mi punto de vista, es algo que habría que mejorar.

La niña sigue manteniendo contacto con su familia biológica a través de las visitas estipuladas por la Diputación. Aunque estas visitas muchas veces suponen un sacrificio, (pues hay que desplazarse hasta la ciudad en el horario y frecuencia que costosamente se van negociando, porque



surgen cambios de última hora que rompen los pactos, etc.) estas visitas son muy importantes para ella:

- Porque le permiten mantener la relación y el vínculo afectivo con sus padres y hermanas.
- Porque en ese momento ella demuestra sus sentimientos hacia su propia familia biológica, y esos sentimientos hay que respetarlos ya que a la larga le ayudarán a conocer la verdad de su historia personal.

También es bueno o positivo mantener una relación lo más «normal» con su familia biológica, es decir un mínimo de comunicación con ella, por ejemplo, en el momento de la visita, al ir a dejarla y recogerla, etc.

Creo que esa relación es buena para la niña. No suele ser una situación fácil, es verdad, frustra el hecho de que los padres no respondan a los mínimos que uno espera en cuanto a la atención de su hija.

En nuestro caso esta relación ha ido pasando por diferentes etapas y el paso del tiempo ha hecho que en este momento hayamos conseguido un estado de equilibrio aceptable.

Otro elemento que ayuda en este proceso de acogimiento es el seguimiento que desde el principio realiza la Diputación a través de los técnicos que llevan los casos.

Esta figura es clave. Además de ser un gran apoyo para nosotros, tratan con la niña y hacen de puente entre sus dos familias ayudándole a entender mejor su situación.

¿Tiene esto futuro?

Ante la pregunta «¿tiene esto futuro?», y desde nuestra experiencia, la respuesta es que sí. El acogimiento familiar en sí es bueno porque le estás ofreciendo a la criatura la oportunidad de convivir en familia con lo que conlleva de relaciones y experiencias de todo tipo, situación que por otra parte es la normal. Lo normal es que un niño viva en una familia. Si a ese niño se le ha privado de esa situación, por las razones que sea, lo bueno es buscar una alternativa, y el acogimiento familiar es «otra forma más» de vivir en familia.

Por supuesto que el futuro es inseguro y a nosotros se nos plantean muchas dudas, sobre todo al pensar cómo evolucionará su familia biológica. Y sentimos «miedo» al pensar en si tendrá que volver a ella. Pero, con todo, para nosotros lo más importante es que, sea cual sea la decisión que vaya a tomar cuando con 18 años cumpla su mayoría de edad, sea una decisión tomada libremente. Que pueda elegir su futuro optando por lo que ella considere mejor para su vida.

Nuestro empeño en la educación de nuestras tres hijas (ella incluida) es conseguir que sean personas responsables y felices en sus vidas. Con esto veríamos conseguido nuestro objetivo como padres dobles: biológicos y acogedores.

No puedo terminar este artículo sin animar a más familias a pasar por esta experiencia, porque es tal el grado de satisfacción en la ayuda de estas criaturas, que merece la pena «complicarse» la vida. ■

Situación de la educación infantil en la Comunidad de Andalucía

La Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía es competencia de dos Consejerías.

El primer Ciclo (0-3) está asumido por la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social, y el segundo Ciclo (3-6) depende de la Consejería de Educación. Cada Consejería desarrolla normativas y actuaciones propias, diferenciadas y sin la suficiente coordinación, lo cual dificulta avanzar en el concepto de Etapa. Es decir, no se ofrece una unidad teórica y organizativa en la Educación Infantil tal y como se recogía en el espíritu de la LOGSE y en la nueva Ley de Educación.

Tipos de centros y oferta educativa

Según la investigación realizada por el Ministerio de Asuntos Sociales la oferta de centros que atienden el ciclo 0-3 se distribuye de la siguiente forma: el 41% son centros públicos y el 58,6% son centros privados autorizados. Aunque hay que destacar que la

mayoría de los centros públicos tienen dependencia municipal (74,7%), frente al 25,3% de centros propios de la Consejería para la Igualdad.

Según esta Consejería, el 60% de la infancia 0-3 está escolarizada en centros públicos. Pero, estos datos no incluyen los centros privados no autorizados, que según el estudio del Ministerio asciende en Andalucía a 503 centros, que escapan a todo tipo de control y seguimiento de requisitos mínimos.

Atendiendo a los datos publicados por la Consejería de Educación, la oferta en Educación Infantil para el ciclo 3-6 se distribuye en un 76,8% de centros públicos, un 16,8% de centros privados y un 6,4% de centros concertados (esta cifra se incrementará en los próximos cursos pues éste es el segundo curso en que se ha iniciado la concertación del segundo ciclo).

En cuanto a tasas de escolarización destacamos que sólo el 14,6% de la población de menores de tres años están escolarizados en

centros autorizados, frente al 98% de niños y niñas de tres años, y el 100% de los escolares de 4 y 5 años. Es decir, una alta proporción de menores de tres años carecen de una oferta cualificada de atención.

Todos estos datos dan como resultado la apreciación de una realidad inconexa en el ciclo 0-3 años, frente a una apuesta clara por la escolarización, la gratuidad y la ordenación, más o menos acertada pero al menos pretendida, del ciclo 3-6 dentro del sistema educativo.

Políticas de la Administración Autonómica

La Junta de Andalucía ha establecido en los últimos años algunas líneas de actuación en materia social y educativa de fuerte repercusión en el contexto 0-6 de nuestra Comunidad. El Decreto de Apoyo a las Familias (2002) promueve el desarrollo de una «política integral de apoyo a la familia, especialmente para las mujeres, con el fin de hacer compatible el derecho a la maternidad sin que el acceso al trabajo sea un obstáculo», a través de dos vías: prestaciones económicas directas, y ampliación de horarios y creación de nuevos servicios públicos.

A raíz de este Plan, las dos Consejerías que atienden la Etapa de Educación Infantil han desarrollado diferentes medidas que analizamos a continuación:

La Consejería para la Igualdad, ante la insuficiente oferta educativa existente, prometía un fuerte incremento de plazas públicas para los niños y niñas menores de 3 años. Desde el año 2003 las plazas que se han dispuesto como nuevas y públicas han sido casi en su totalidad producto de conveniar con otras entidades, públicas –municipales– y privadas, las plazas ya existentes, sin que ello haya supuesto un incremento real y significativo de la oferta inicial. Además, la creación de nuevos centros públicos es muy escasa.

Los centros 0-3 pasan a denominarse «Centros de Atención Socioeducativa» (CASE), acentuando así la finalidad de conciliación de la vida familiar y laboral. Se establece que los centros permanecerán abiertos 11 meses al año, desde las 7:30h hasta las 20h (con la creación de los servicios complementarios de aula matinal y ludoteca en horario de tarde; en muchos casos estos servicios se realizan por personal externo al propio centro) sin que exista un

control sobre el tiempo de permanencia de los niños y niñas en el centro socioeducativo. Esta es una consecuencia más de la falta de regulación de los centros 0-3, que provoca grandes diferencias de funcionamiento, criterios pedagógicos y de organización, y condiciones mínimas de espacios, materiales o personal, entre unos centros y otros.

El sistema de admisión a los CASE, ha establecido entre otros requisitos, que ambos progenitores tienen que realizar una actividad laboral acreditada para poder optar a plaza (salvo en el caso de familias monoparentales, numerosas, o con algún miembro discapacitado), subrayando el matiz de servicio a las necesidades laborales de los progenitores en detrimento al derecho a la educación de todos los niños y niñas, independientemente de sus circunstancias familiares. Por otra parte, el requisito de no superar ciertos ingresos familiares anuales (1 miembro = 3 SMI, 2 miembros = 4,8 SMI., 3 miembros = 6 SMI). A partir del tercer miembro, se añadirá 1 SMI por cada nuevo miembro de la unidad), imposibilita el acceso generalizado de las familias andaluzas a este Plan.

Se ha determinado el coste por plaza en sólo 240 euros mensuales. En función de los ingresos de la unidad familiar se recibe una bonificación sobre la cuota. Pero, cuando el centro permanece cerrado por vacaciones, incluso en días puntuales, o si el niño/niña no asiste al centro, se deja de percibir esta cuota.

Este coste por plaza y este sistema de subvención están dando como resultado unos ingresos insuficientes para muchos de los centros que ofrecían una cierta calidad y unas condiciones laborales dignas para sus profesionales, y, por lo tanto, están siendo gravemente mermados para subsistir en las condiciones impuestas.

Es decir, se está forzando la precarización del sector al conveniarse por niños y no por unidad.

Finalmente, este sistema de financiación a los centros conveniados, por razones de rentabilidad, impone una gran oferta de plazas de 2 años (donde la ratio es mayor), una menor oferta en plazas de 1 año, y una muy escasa oferta en plazas para menores de un año.

La Consejería de Educación ha propuesto para los centros públicos de Infantil y Primaria el «Plan de Apertura de los Centros», que



se desarrolla a petición del Consejo Escolar, con tres actuaciones básicas: Aula Matinal (de 7:30h. a 9:00h.), servicio de Comedor Escolar y Actividades extraescolares. Esto supone que los centros permanecen abiertos desde las 7:30h hasta las 6 de la tarde, de lunes a viernes, once meses al año. Niños y niñas menores de seis años se ven atendidos por diferentes profesionales a lo largo de la jornada, en un contexto donde es difícil

mantener una acción educativa coherente.

Los profesiones de la educación infantil

Ciclo 0-3

Aunque la titulación exigida para impartir el ciclo 0-3 es la de Maestro en Educación Infantil, o Técnico Superior en Educación

Infantil, se está contratando mayoritariamente a los profesionales en esta última categoría profesional, inferior y más barata. La Consejería para la Igualdad ha exigido y proporcionado a los profesionales de sus centros propios que careciesen de ella, la correspondiente especialización o habilitación. Exige igualmente a los centros conveniados que sus profesionales estén en posesión de, al menos, dicha titulación.

La oferta formativa y de actualización que ofrece la Administración es escasa, y se dirige casi exclusivamente a los trabajadores de los centros propios. El resto de las entidades públicas o privadas han de organizar sus programas de formación.

La oferta formativa programada por los Centros de Profesores dependientes de la Consejería de Educación, no es accesible para los profesionales del 0-3, ya que no pertenecen a dicha Consejería.

Las condiciones laborales de los profesionales de los centros de titularidad pública son muy diferentes a las de los de los centros privados conveniados, que están sufriendo una gran precariedad en cuanto a remuneración económica, horarios, ratio, e incluso de inestabilidad profesional.

Ciclo 3-6

Actualmente el segundo Ciclo de Infantil comparte, casi siempre, centro con Primaria, siendo escasos los centros específicos. Esto impone dinámicas y funcionamientos ajenos a estas edades y dificultades para respetar las necesidades y derechos propios de la infancia. En este contexto, el carácter de la Educación Infantil se disuelve.

Las organizaciones sindicales alcanzaron en el 2001 un *Acuerdo sobre medidas para mejorar la calidad de la Educación Infantil en Andalucía* con la Consejería. Entre ellas se encuentra la dotación de una plaza de maestro de apoyo para los centros educativos que tienen más de 4 unidades de Infantil. Pero este profesional se convierte, a menudo, en apoyo a todo el centro educativo, cubriendo las ausencias de profesorado de Primaria.

Las líneas maestras propuestas en los últimos cursos desde la Consejería de Educación tienen una baja incidencia en la Etapa de Infantil. Los centros TIC son cada vez más, pero su implantación va principalmente destinada a los alumnos y alumnas de segundo y tercer ciclo de Primaria. El alumnado de Educación Infantil no recibe ningún tipo de ayuda tecnológica ni de material informático.

Otro de los programas relevantes es el de Adaptación Lingüística, cuya actuación entiende de la Administración que no es prioritaria en estas edades.

Al igual sucede con los planes de Educación Compensatoria, donde no se están llevando a cabo acciones específicas para compensar las desigualdades, e incluso en algunos casos ni siquiera se respeta la ratio de 25 niños/niñas por maestro.

La promesa de la Administración de bajar la ratio de infantil en los centros de compensatoria a 20 niños/niñas está aún por llegar.

Finalmente, del Programa de Gratuidad de los libros de texto y/o materiales, una vez más, han quedado excluidos los niños y niñas de Educación Infantil.

Es difícil, por tanto, hablar en Andalucía de la etapa 0-6 puesto que la división de competencias entre dos Consejerías genera diversidad en la ordenación y funcionamiento de los centros. La mayoría son centros 0-3, o centros 3-12. No obstante, algunas escuelas municipales y centros privados han conseguido mantener la etapa 0-6 años.

Igual dispersión se observa en otros parámetros como ratios, profesionales, condiciones laborales, formación, etc. La filosofía que

subyace en los centros refleja igualmente un amplio espectro. Encontramos centros en los que prevalece su carácter educativo, pasando por centros en los que predomina su carácter social, hasta aquéllos en los que imperan criterios asistenciales de las necesidades laborales de las familias.

Con el nuevo año pedimos y confiamos que las Administraciones públicas den respuesta al Derecho a una educación de calidad para la Infancia.

Consejo de Infancia en Andalucía

Congreso de Educación Infantil 0-6 años, San Lorenzo de El Escorial, Madrid

En el Real Centro Universitario Escorial-María Cristina, del cinco al seis de mayo de 2006, el Grupo Editorial Luis Vives organiza su II Congreso de Educación Infantil. El Congreso tiene previsto contar con diversas conferencias y talleres. La conferencia de inauguración correrá a cargo de don Juan Carlos Tedesco.

Más información en:

www.edelvives.es

Cualidad y calidad en educación infantil

Debate sobre la ética pedagógica en la práctica y en la teoría

Encuentro Estatal de Educación Infantil
una invitación a escuchar, debatir, pensar y soñar

Barcelona, 8 y 9 de julio de 2006

Organiza: revista *INFANCIA*, Associació de Mestres Rosa Sensat

Andalucía, Cataluña, Navarra, Porto Alegre y Chiapas

Cinco realidades para encontrar inspiración, establecer diálogo, contrastar ideas y realidades, crear sinergias de acción y colaboración.

Sábado 8 de julio

De 9:30 a 19:30 horas

Conferencias y grupos de debate

Domingo 9 de julio

De 10 a 14 horas

Visitas a escuelas infantiles

Boletín de preinscripción

Apellidos: _____

Nombre: _____

Dirección: _____

Código Postal: _____

Población: _____

Provincia: _____

Teléfono: _____

Correo electrónico: _____

NIF: _____

Remitir el boletín de preinscripción debidamente cumplimentado a:

REVISTA *INFANCIA* Associació de Mestres Rosa Sensat.

Av. Drassanes, 3 08001 Barcelona

O por FAX 933.017.550

O cumplimentarlo en www.revistainfancia.org

Nuestra portada



En esta fotografía, tomada en la Escuela Infantil Municipal Mendelbaldea, de Pamplona, Javier López (2 años y 5 meses), Alba Urdániz (2 años y 3 meses), Miguel Pascal (2 años y 7 meses) y Haizea (2 años y 7 meses), juegan en un espacio cotidiano cálido y acogedor, un espacio interior matizado por la luz natural que llega del exterior a través del gran ventanal abierto sobre la pared, un espacio interior provisto además de un mobiliario cálido y juguetes de madera. Las condiciones de este espacio han sido pensadas y preparadas por adultos capaces que piensan en unos niños y niñas capaces.



**Programa de la Fundación
Germán Sánchez Ruipérez,
Salamanca**

Un proyecto con historia

Libros de Cabecera es un programa creado en 1987 por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez y que cuenta con la colaboración de Sanidad de Castilla y León. A través de este programa, los niños y niñas que permanecen ingresados en el Hospital Clínico Universitario de Salamanca y los que acuden a la consulta de Alergología Infantil tienen acceso a una biblioteca y a un servicio gratuito de préstamo de libros, en

sus habitaciones o en las dependencias infantiles del hospital.

Ofrecer libros a la población infantil hospitalizada es, entre otras cosas, restituir a los libros su auténtica función de transmisores de comunicación. Sin olvidar, por otro lado, que en periodos de enfermedad muchos niños se han hecho grandes lectores, descubriendo la lectura y haciéndola imprescindible en su vida.

La biblioteca

El fondo bibliográfico, aportado por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, reúne una colección de 1.500 títulos para edades comprendidas entre los 0 y los 15 años. Esta

selección, formada por libros de imágenes, libros informativos, libros de ficción, poesía, cuentos, cómics, audiocuentos y revistas infantiles, pretende ofrecer lecturas de evasión que permitan pasar un tiempo relajado y divertido.

Cómo funciona

El programa Libros de Cabecera es compartido por el personal hospitalario (médicos y enfermeras junto con las maestras y los bibliotecarios de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, apoyados por alumnos que realizan sus prácticas en este servicio.

A partir de los listados en los que figuran los libros agrupados por criterios de edad y materias, y una breve descripción bibliográfica, los niños y las niñas eligen el libro que desean.

Si pueden desplazarse, el hospital ha cedido un espacio habilitado como aula y biblioteca, donde pueden escoger sus libros ojeando en sus estanterías o atendiendo a las recomendaciones y a las sugerencias de la bibliotecaria.

Los libros pueden llevarse a la habitación, donde los niños y las niñas tienen ocasión de compartirlos con sus familiares.

Una vez finalizada su lectura, los libros se devuelven a la bibliotecaria o a la maestra.

El contacto permanente con la Biblioteca Infantil de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez permite desarrollar algunas actividades de animación a la lectura en el mismo hospital, tales como: la hora del cuento, encuentros con los autores, lecturas en voz alta, presentaciones de libros, talleres de creación...



RODERO, P.; WILKON, J.:
Dos amigos,
Madrid: Kókinos, 1995.

Los personajes, un pájaro y un pez, viven en mundos distintos: uno en el agua, el otro en el aire. La irrupción de la amistad cambia su vida. Sólo arriesgándose a salir de su propio mundo y saliendo, a su vez, del mundo dejado por el otro, podrán comenzar juntos una nueva vida, descubriendo bosques, mares, ríos y cuantas maravillas encuentren por el camino.

Los dos personajes son ayudados por una Maga y un Genio que dan a las alas y a las aletas unos poderes mágicos para nadar en el caso del pájaro y para volar en el caso del pez.

El ambiente es «mágico»: preciosos bosques, aguas cristalinas, cantos melodiosos, naturaleza armónica.

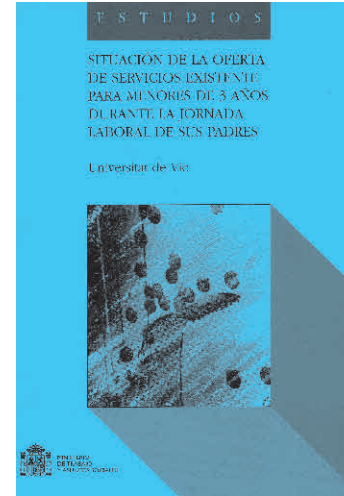
Los personajes son «héroes corrientes», aunque en el momento

crucial les ayuden unos personajes mágicos.

Estos logros extraordinarios, mágicos en el relato, son símbolo de lo que los humanos somos capaces de hacer o los límites que somos capaces de traspasar cuando nos atraviesa la pasión «amorosa». Por otra parte son dignas de mencionar en los personajes su honradez en la búsqueda de su propósito, el respeto por el otro y su hospitalidad.

Este libro es un canto a la amistad y al amor; a la salida de la soledad, a la valentía y a la ganancia de dejar la vida individualista, segura y apacible, por amor. Libro bellissimo.

Haur Liburu Mintegia
Facultad de Humanidades
y Educación
Mondragón Unibertsitatea

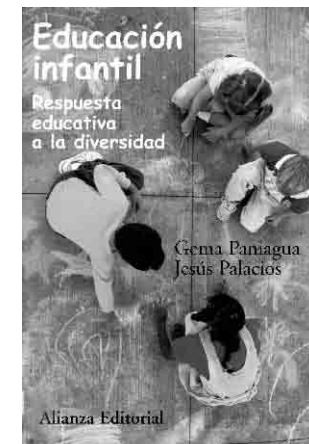


UNIVERSITAT DE VIC: **Situación de la oferta de servicios existente para menores de 3 años durante la jornada laboral de sus padres**, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2005.

Una investigación que aporta datos hasta ahora desconocidos sobre el nivel de cobertura de la demanda de servicios educativos para los menores de 3 años. Si bien la investigación pone en evidencia la endémica falta de servicios para estas edades, también ha servido para demostrar que el nivel de cobertura es el doble de lo que hasta ahora habían aportado los datos oficiales. El estudio puede ser un importante instrumento para el futuro de la educación en estas primeras edades.

G. PANIAGUA y J. PALACIOS:
Educación infantil. Respuesta educativa a la diversidad,
Madrid, Alianza Editorial, 2005.

Este libro aborda el concepto de diversidad en sentido amplio (diferencias en el desarrollo, estilo de aprendizaje, cultura...), al cual hay que dar respuesta a través de una práctica educativa que permita responder de manera ajustada a las diferentes necesidades de cada persona. Trata de las necesidades de desarrollo y aprendizaje de los menores de 6 años, analiza diferentes estilos educativos, metodologías, relaciones entre adultos (familias, equipo...), destacando en qué medida favorecen o permiten comprender, respetar y atender las diferencias individuales de cada pequeño. Cuenta con numerosos ejemplos extraídos de la experiencia y observación de diferentes realidades, facilita la reflexión de los profesionales sobre la práctica cotidiana.



Suscripción a la revista *Infancia*

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

Se suscribe a *Infancia*, año 2006 (6 números de *Infancia* y 2 números de *Infancia en Europa*)
 Precio para 2006 (IVA incluido):
 España: 42,40 euros
 Europa: 50,70 euros
 Resto del mundo: 53,60 euros

Pago: Por talón adjunto a la suscripción
 Por domiciliación bancaria

Boletín de domiciliación bancaria

Apellidos y nombre del titular de la cuenta/libreta

Entidad Oficina Dígito control Cuenta/libreta

Firma del titular

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

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

Dirección: Irene Balaguer, Mercedes Blasi
Coordinador y Jefe de Redacción: Enric Batiste
Secretaria: Mònica García

Consejo de Redacción: Marta M.ª Álvarez, Gloria Domínguez, Avelina Ferrero, Susana Fonseca, M.ª Adoración de la Fuente, Izaskun Madariaga, Pilar Martínez, M.ª Paz Muñoz, Juanjo Pellicer, M.ª Paz Pellisa, Rafaela Quintana, Antonio Rodríguez

Consejos Autonómicos:
Andalucía: Manuel Acevedo, Mercedes Blasi, Dolores A. Carretero, Antonio Fernández, Carmen García, Juan P. Martínez, Luis M. Millán, Lourdes Prieto, Antonio Rodríguez, Monserrat Rodríguez, Fernando Sánchez

Asturias: Jorge Antuña, M.ª José Claudio, Honorina García, Herminia Iglesias, David Oterino, Joaquín Rayón, Sagrario Rozado
Canarias: Dolores Acosta, M.ª Jesús Boquete, Salomé Déniz, Milagros Leal, Elena Marrero, Yolanda Melián, M.ª Julia Moiche, Carmen Núñez, Hermenegildo Pérez, Rafaela Quintana, Concepción Reyes, Andrés Santana, Delia Suárez, M.ª Dolores Suárez, Cándida R. Toledo

Cantabria: José Antonio Arce, Isabel Bolado, M.ª Cruz Cruz, M.ª Paz Muñoz
Castilla-La Mancha: Isabel Aparicio, Antonia García, M.ª Cruz Gómez, Pilar Martínez, Natalia Mota, Amalia Suay, Carmen Velilla
Castilla-León: Helena del Amo, J. L. Barrio, Gloria Domínguez, M.ª Carmen Soto
Euskadi: Nerea Alzola, Agustina Cáceres, Josune Etxabe, Lurdes Garijo, Maite Gracia, Pilar Hernández, Izaskun Madariaga

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

Extremadura: M.ª Encarnación Ambrona, Carmen de Tena, M.ª Paz Pellisa, Alicia Pérez

Galicia: M.ª Adoración de la Fuente, Lois Ferradás, M.ª Dolores Rial, María Vilar

Madrid: Pepa Alcrudo, Carmen Álvarez, Isabel Bravo, Dolores Díaz, Mercedes Escobar, Avelina Ferrero, Inma Gallego, Angelines López, Francesca Majó, María Llo, Sol Martín, Lutgarda Reig

Murcia: Mercedes Mañani, Juanjo Pellicer, Mercedes Pintado, Natalia Única, M.ª José Vicente

Navarra: Ana Albertín, Isabel Cabanellas, Susana Fonseca, Alfredo Hoyuelos, Camino Jusué, Inma Larrazábal, M.ª Lucía Pellejero

Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué
Foto de cubierta: Alfredo Hoyuelos

Impresión: IMGESA
 Alarcón, 138-144.
 08930 Sant Adrià de Besòs (Barcelona)

Depósito Legal: B-19448-90
ISSN: 1130-6084

Distribución y suscripciones:
 A. M. Rosa Sensat. Tel.: 93 481 73 79

Distribución en librerías y América Latina:
 Octaedro. Bailén, 5. 08010 Barcelona
 Tel.: 93 246 40 02. Fax: 93 231 18 68

P.V.P.: 7 euros ejemplar (IVA incluido)

Colabora:

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia

