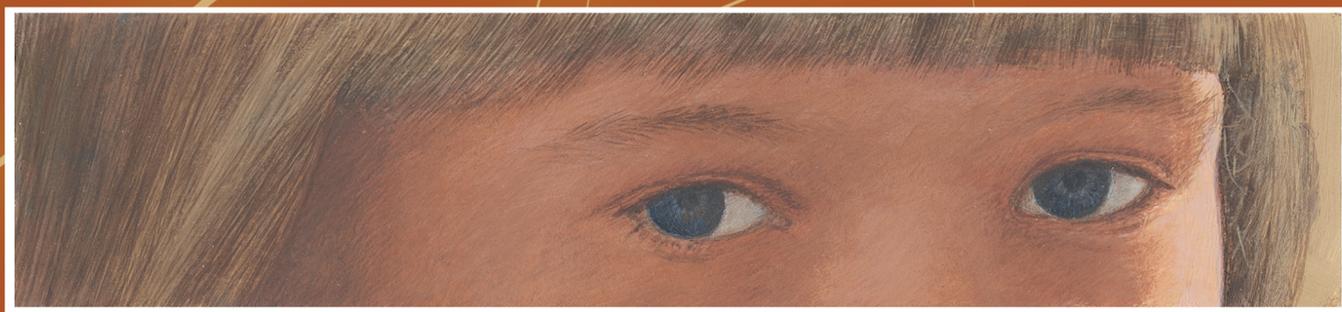


Participación Educativa

NÚMERO 12



Una mirada a la Educación Infantil

Todo lo que necesito saber lo aprendí en la Escuela Infantil

Todo lo que realmente necesito saber sobre cómo vivir y cómo ser, lo aprendí en la Escuela Infantil. La sabiduría no estaba en la cima de la montaña de los títulos académicos, sino en el montón de arena del patio. Estas son las cosas que yo aprendí

Compartirlo todo.

Jugar sin hacer trampas.

No pegar a la gente.

Poner las cosas en su sitio.

Arreglar mis propios líos.

No coger las cosas de otros.

Decir “lo siento” cuando hiero a alguien.

Lavarme las manos antes de comer. Tirar de la cadena.

Las galletas y la leche son buenas.

Vivir una vida equilibrada: aprender algo, pensar algo, dibujar, pintar, bailar, jugar y trabajar algo todos los días.

Echarme la siesta cada tarde.

Cuando salgo al mundo, tener cuidado del tráfico, agarrarnos de la mano y permanecer juntos.

Estar atento a las maravillas. Recordar la pequeña semilla en el vaso: las raíces van para abajo y las plantas crecen hacia arriba y realmente nadie sabe cómo ni por qué, pero nosotros somos igual que eso.

Los peces de colores, los hámster, la tortuga e incluso la primera semilla del vaso se mueven, así que también lo haremos nosotros.

Y recuerda los cuentos y la primera palabra que aprendiste, la palabra más importante del mundo: *MIRA*. Todo lo que necesitas saber está ahí, en alguna parte.

Coge cualquiera de estas normas y ponla en los sofisticados términos de los adultos y aplícala a la vida en tu familia o en tu trabajo, al gobierno o al mundo y seguirán siendo verdaderas, claras y firmes. Piensa que una sociedad mejor puede ser si todos nosotros, el mundo entero, tiene leche y galletas a las tres todas las tardes y luego se echan la siesta con nosotros en las colchonetas. Y si todos los gobiernos tienen siempre como política básica colocar las cosas en su sitio y arreglar sus propios líos. Y comprobarás que continua siendo cierto, no importa cuál sea tu edad, que cuando sales al mundo, lo mejor es darse la mano y permanecer juntos.

Robert Fulghum

Índice

Una mirada a la Educación Infantil

Núm. 12, noviembre 2009

Presentación. Robert Fulghum	2-3
Editorial	6-7
Monográfico	
Peñalver Pérez, Rosa: El Plan Educa3. Apostando por el primer ciclo de Educación Infantil	8-19
Paniagua Valle, Gema: El desarrollo de la Educación Infantil: un crecimiento costoso	20-34
Estudios e Investigaciones	
Saíenz de Vicuña Barroso, Paloma: Una propuesta metodológica para el aula de niños y niñas de 2 años	35-55
Sánchez Muliterno, Juan: El estado de la Educación Infantil en España. La opinión de los maestros y educadores infantiles	56-73
Reseña. La evaluación en Educación Infantil	74-76
Tribuna Abierta	
Viera Sánchez, Ana: El pensamiento matemático y la lengua	77-86
Pérez Esteve, P. y Roig Estruch, V.: ¿Enseñar inglés o enseñar <i>en</i> inglés?	87-99
Giráldez Hayes, Andrea: Reflexiones en torno al lugar de las artes en la Educación Infantil.	100-109
Asorey Zorraquino, E. y Gil Alejandre, J.: El placer de usar las TIC en el aula de infantil	110-119

Entrevista

Sol Bordas e Ignacio López. Entrevista a dos voces 120-128

Alberto Pérez Fernández. Me resulta muy interesante la idea de
que “nunca se acaba de aprender” 129-140

Firma invitada

En memoria de Marta Mata 141

Experiencias

Díez Navarro, Carmen: Las entretelas de la cotidianidad 142-154

Arnáiz, Vicens: Illes Balears. Plan para la Educación de la
Primera Infancia. Algo más que escolarizar 155-162

Ruiz González, A. y Ferrero Torres, C.: La Casa de Niños 163-170

Hoyuelos Planillo, Alfredo: Ir y descender a y desde Reggio Emilia 171-181

El patrimonio en la escuela

Peralta Juárez, Juan: Museo del Niño, 1987-2009 182-193

Vallejo Salinas, Alicia: Juego, material didáctico y juguetes en la primera infancia 194-206

Díez Sánchez, Carmen: El “Goya”, un Instituto con mucha Historia...Natural 207-217

Bibliografía y enlaces de interés..... 218-224

CONSEJO DE DIRECCIÓN

Presidenta

Carmen Maestro Martín

Presidenta del C.E.E.

Vicepresidente

Patricio de Blas Zabaleta

Secretario

José Luis de la Monja Fajardo

Vocales

Miembros de la Comisión

Permanente

CONSEJO DE REDACCIÓN

M^a Cruz del Amo del Amo

Patricio de Blas Zabaleta

M^a Rosa de la Cierva y de Hoces

Senén Crespo de las Heras

(Secretario coordinador)

Antonio Frías del Val

M^a Luisa Martín Martín

José Luis de la Monja Fajardo

Mario Rodríguez Alvaríño

Augusto Serrano

CONSEJO ASESOR

Antonio Bolívar

Rosa M^a Capel

Elena Martín

José M^a Merino

Alejandro Tiana

Maquetación

Sara González Villegas

Ilustración de la portada

Alfonso Ruano Martín

c.escolar@educacion.es

www.educacion.es/cesces/

revista/presentacion_revista.htm



CONSEJO
ESCOLAR
DEL ESTADO



Atravesando el mundo. Escuela Infantil *Aire Libre* (Alicante)

Foto: Remé Picó Navarro. Educadora Infantil.

Existe un acuerdo unánime entre los expertos en educación de que una temprana escolarización es imprescindible para el desarrollo integral de las niñas y niños y para prevenir el fracaso escolar, atenuar las desventajas sociales, culturales y lingüísticas, paliar los riesgos de exclusión y fomentar la cohesión social. Las sociedades democráticas y desarrolladas esperan que sus responsables políticos diseñen y ejecuten políticas educativas dirigidas a las edades tempranas que favorezcan estos principios.

En España, la Ley Orgánica de Educación (LOE) del año 2006 hace suyos estos principios y declara la Educación Infantil como una etapa educativa con identidad propia destinada a atender a las niñas y niños desde que nacen hasta que cumplan los seis años de edad. Así, pues, recupera su naturaleza educativa, aunque le da un carácter voluntario e insta a que los centros educativos de este nivel cooperen estrechamente con las madres y con los padres porque entiende que sobre ellos recae la responsabilidad fundamental.

La organización administrativa del Estado establece que las competencias en materia educativa las ejerzan las Comunidades Autónomas. Esta realidad es el espejo en el que se mira la Educación Infantil y la imagen que nos devuelve se transforma en realidades distintas. Y, si a esto le sumamos que dentro de cada comunidad la titularidad, gestión y organización de los centros sigue pautas propias y que no todos mantienen idénticos niveles de exigencia en sus programas, equipamientos y titulación de las personas que

en ella trabajan, la realidad se torna mucho más heterogénea y multiforme, especialmente en el ciclo 0-3 años, y más uniforme en el ciclo 3-6.

Las niñas y los niños son los protagonistas de esta etapa educativa y precisan atenciones específicas y permanentes para sus aprendizajes en todos los ámbitos de su desarrollo, socioemocional, cognitivo y motor. Por ello, parece obligado que los centros debieran contar con las instalaciones más idóneas y que respondan, con criterios de calidad, a las necesidades de aprendizaje y desarrollo personal de la infancia. Espacios abiertos, luminosos, alegres y amables. Que los profesionales cuenten con la preparación más idónea y la titulación precisa para desempeñar su importante labor educadora. Por idénticas razones, el currículo, adaptado a su edad, a su entorno y a sus necesidades, buscará los aprendizajes significativos de las niñas y niños que demandan respuestas inmediatas a sus necesidades afectivas y pautas de conducta para aprender los principios de la socialización y para sus inagotables deseos de conocer y aprehender la realidad. Metodológicamente, parece imprescindible que lo lúdico esté presente en la rutina del aula, porque el juego y la experimentación son elementos esenciales en sus aprendizajes y para dar salida a su capacidad de imaginar y crear.

Este conjunto de medidas se mostrarán más eficaces si son el resultado de una coordinación y colaboración permanente entre las familias y los agentes implicados en las tareas educativas. La realidad nos muestra ejemplos claros de esta cooperación. El Plan Educa3 que implica al Ministerio y a las Comunidades Autónomas ya está en marcha. Y en las rutinas diarias de la actividad educativa infinidad de asociaciones, grupos de trabajo y organizaciones de todo tipo investigan y estudian en búsqueda permanente de instrumentos, materiales o metodologías que den respuesta a sus afanes por hacer de la Educación Infantil una etapa de calidad contrastada. En las páginas de este número se suceden tribunas, experiencias y modelos que presentan la vitalidad de la Educación Infantil por la que tantos y tantos profesionales trabajan con enorme pasión y entrega. El modelo de compromiso y de dedicación fue Marta Mata a quien tanto debe la educación y con la que estamos en permanente deuda. En su memoria ■



El Plan Educa3, apostando por el primer ciclo de Educación Infantil

Rosa Peñalver Pérez

*Directora General de Evaluación y Cooperación Territorial
Ministerio de Educación*

Sumario: 1. El Plan Educa3. Las ventajas de la escolarización 0-3 años. 2. El plan de impulso de la educación infantil 0-3, Plan Educa3. 3. Conclusiones.

Resumen

El Plan de impulso de la Educación Infantil 0-3, más conocido como *Plan Educa3*, fue aprobado por el Consejo de Ministros del 29 de agosto de 2008, convirtiéndose en el primer programa integral para la creación de nuevas plazas educativas para niños y niñas de 0-3 años.

Con esta iniciativa el Ministerio de Educación, junto con el resto de las administraciones educativas, adquiere la responsabilidad de impulsar y favorecer acciones que garanticen los principios, fines y objetivos establecidos para el conjunto de la etapa de Educación infantil recogidos en la LOE y en normativa posterior.

El Plan Educa3 supondrá una *inversión* total de 1.087 millones de euros entre 2008-2012, financiado al 50% entre el Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas y con la colaboración de las Corporaciones Locales.

Palabras clave: Plan Educa3, Comunidades Autónomas, Corporaciones Locales, Ministerio de Educación, Comisión Europea, OCDE, Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social, LOE, Educación Infantil, familia, maestros.

Abstract

The Plan to promote Infant Education 0-3, better known as *Plan Educa3* was approved by the Cabinet on August 29th, 2008, becoming the first comprehensive program for the creation of new school places for 0-3-year-old children.

With this initiative the Ministry of Education, together with the rest of educational administrations, acquires the responsibility of promoting and favouring actions that

guarantee the principles, aims and objectives set for the whole Infant Education Cycle contained in the LOE and in later regulations

The Plan Educa3 will suppose a total investment of 1.087 million Euros between 2008-2012, financed at 50% between the Ministry of Education and the Autonomous Regions and with the Municipal Councils' collaboration.

Keywords: Plan Educa3, Autonomous Regions, Municipal Councils, Ministry of Education, European Commission, OECD, National Plan of Action for the Social Inclusion, LOE (Basic Law on Education), Infant Education, family, schoolteachers.

El Plan Educa3. Las ventajas de la escolarización 0-3 años

Importancia de la Educación Infantil

La Educación Infantil es la primera etapa de nuestro sistema educativo, abarcando desde el nacimiento hasta los seis años de edad. Aunque tiene carácter voluntario, no por ello deja de tener una importancia fundamental para el aprendizaje futuro de las personas. Su finalidad es atender de manera progresiva al desarrollo afectivo, físico, social e intelectual de las niñas y los niños, complementando la labor educadora de las familias, además de contribuir a atenuar las desventajas sociales, culturales y lingüísticas del alumnado que proviene de entornos desfavorecidos.

La Educación Infantil contribuye a atenuar las desventajas sociales, culturales y lingüísticas del alumno que procede de entornos desfavorecidos y puede reforzar los cimientos del aprendizaje durante toda la vida.

El hecho de que se contemple esta etapa como un periodo educativo, es ya un gran incentivo de calidad. El acceso a la Educación Infantil de calidad puede reforzar los cimientos del aprendizaje durante toda la vida de los niños y las niñas.

Los estudios y experiencias realizadas demuestran que los niños de este ciclo educativo son pequeños investigadores con una enorme potencialidad creativa capaces de razonar y pensar. Las implicaciones que subyacen a esta creencia plantean grandes retos en la Educación Infantil como apoyar, favorecer y potenciar el pleno desarrollo de sus capacidades fundamentales, como un ser humano activo, competente y capaz de afrontar su futuro. Son muchos los organismos internacionales que han subrayado la importancia de que los gobiernos desarrollen políticas a favor de la Educación Infantil.

Como señala la Comisión Europea, en su documento "Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación" (2006), *la educación preescolar tiene los mayores rendimientos en términos de resultados obtenidos y de adaptación social de los niños*. Las inversiones en educación preescolar son un *medio eficaz para sentar las bases del aprendizaje posterior, prevenir el abandono escolar y mejorar la equidad*

de los resultados y los niveles globales de competencias. Se insiste en la importancia de la enseñanza preescolar para las etapas posteriores del aprendizaje, especialmente por lo que respecta a los resultados y la socialización, ayudando a prevenir el fracaso escolar, a mejorar la equidad de los resultados y el aumento de los niveles globales de competencias y también a reducir los costes en otros ámbitos (desempleo, delincuencia, etc.)

Junto a todo ello recomienda la implantación de programas de intervención precoces para ayudar a los más desfavorecidos, que deberán ir acompañados de otras medidas, como el aprendizaje de idiomas o la colaboración en la adaptación social, para mejorar su eficiencia. Esos programas deberán adaptarse a la primera infancia teniendo en cuenta la naturaleza de la enseñanza impartida (aprendizaje, competencias individuales y sociales) y de la pedagogía (mejora de la oferta de los docentes y participación de los padres y madres). La participación de las familias puede recibir a su vez el apoyo de programas especiales de educación parental y de sensibilización de las personas desfavorecidas.

En el examen de la OCDE de 2006 relativo a los servicios destinados a la primera infancia, podemos encontrar la siguiente conclusión: *Las investigaciones de una gran variedad de países demuestran que la intervención temprana contribuye considerablemente a permitir que los niños de familias de bajos ingresos entren en la vía del desarrollo y del éxito escolar.*

Los resultados del Informe PISA también reflejan la mejoría de los resultados del alumnado que ha cursado Educación Infantil más de un año, entre los indicadores del contexto sociodemográfico que influyen en el éxito educativo, como también lo hace el nivel educativo de los padres o el tiempo dedicado a tareas escolares.

Una de las conclusiones del Informe de UNICEF “El cuidado infantil en los países industrializados: transición y cambio” (2008) señala que: *Mejorar la calidad de la educación y los cuidados en la primera infancia sigue siendo la más poderosa de todas las oportunidades disponibles para oponer resistencia a la consolidación de las desventajas.*

Como consecuencia de la importancia creciente de la educación de la primera infancia y el interés del Gobierno de España en dar respuesta a las necesidades planteadas, tanto desde el ámbito educativo como desde el ámbito social, la escolarización de los niños y niñas menores de seis años forma parte de grandes planes nacionales.

Así se contempla como uno de los objetivos del *Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social* del Reino de España 2008-2010, planteando el incremento de la *tasa neta de escolarización en Educación Infantil a los 2 años al 45% y a los 3 años al 99% en 2010.*

El Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia 2006-2009, establece como uno de sus objetivos estratégicos el avance en la promoción de políticas de apoyo a las familias en el ejercicio de sus responsabilidades de crianza, cuidado y promoción del desarrollo personal y potenciales capacidades de los niños y niñas, y facilitar la conciliación de la vida laboral y familiar.

Es importante señalar que los esfuerzos realizados por el Gobierno en la atención educativa a la primera infancia, también responden a la demanda de la mayoría de la población española, como se refleja en los datos del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). En el barómetro de febrero de 2009, la mayoría de los encuestados (54,1%) piensa que, para los menores de 3 años, es mejor “asistir a alguna escuela infantil o guardería” antes que quedarse en casa, aunque el 52,7% prefiera que las Administraciones faciliten medidas “para que las madres y los padres trabajadores puedan tener tiempo para cuidar a sus hijos e hijas” antes que la creación de centros donde los niños y niñas estén atendidos (opción elegida por el 34,5%). El 40,7% piensa que la “medida prioritaria” para proporcionar atención educativa a los menores de tres años es “crear más escuelas infantiles”. A la hora de elegir una escuela infantil para menores de 3 años, lo más importante para el 69% de las personas encuestadas es que el personal tenga título oficial y que haya un programa educativo específico (61,5%).

La apuesta decidida de organismos internacionales en la defensa y desarrollo de la Educación Infantil, el camino marcado desde la Comisión Europea y las iniciativas del Gobierno de España en la atención educativa a la infancia han contribuido a la puesta en marcha del plan más ambicioso destinado a aumentar el número de plazas ofertadas a las familias en esta etapa.

El Plan de impulso de la educación infantil 0-3, Plan Educa3

Génesis y dotación presupuestaria

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo) define la Educación Infantil como una etapa educativa con identidad propia que atiende a niños y niñas desde el nacimiento hasta los seis años de edad. Es una etapa de carácter voluntario y su finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños.

La LOE también establece que las Administraciones Públicas promoverán un incremento progresivo de la oferta de plazas públicas en el primer ciclo de Educación Infantil, coordinando las políticas de cooperación entre ellas para asegurar la oferta educativa de este ciclo.

La mejora de la calidad y el acceso a la educación de los primeros años se han convertido en una prioridad política en la mayoría de los estados, en particular en los estados miembros de la Unión Europea.

España se comprometió firmemente a participar en el proceso de mejora de la educación y de las políticas educativas que se inició en el marco de la llamada Estrategia de Lisboa (Consejo Europeo de Lisboa año 2000). Los objetivos de la Unión Europea para el 2010 coinciden con el propósito de la Ley Orgánica de Educación de mejorar la educación que se ofrece y los resultados educativos de todo el alumnado.

El Informe 2007: Objetivos Educativos y Puntos de Referencia 2010, establece cuatro puntos de referencia españoles y el primero de ellos es el incremento de la tasa de escolarización en Educación Infantil, por considerar que la escolarización en edades tempranas es uno de los factores más determinantes para conseguir que los estudiantes alcancen mejores resultados, especialmente cuando los niveles socioeconómicos y culturales de las familias son más bajos. Este Informe parte de la necesidad de ofrecer un número suficiente de plazas pero añade que es necesario ir más allá, estimulando dicha demanda y estableciendo una escolarización efectiva.

Para ello, la LOE, en primer lugar, ha establecido la gratuidad del segundo ciclo de Educación Infantil y, a través de su memoria económica, ha acompañado esta medida de la dotación presupuestaria necesaria para hacerla efectiva. Y, en segundo lugar, insta a las administraciones educativas a promover un incremento progresivo de las plazas del primer ciclo, dotando a esta etapa de verdadero carácter educativo.

El Plan Educa3 supone fomentar la escolarización temprana, factor clave en el posterior éxito escolar del alumnado.

El Plan Educa3, aprobado en el Consejo de Ministros del 29 de agosto de 2008, supone el compromiso del Gobierno de España para fomentar la escolarización temprana, factor clave en el posterior éxito escolar del alumnado, con la finalidad de ofrecer una educación de calidad desde los primeros años de vida y de responder a la necesidad que tienen las familias de conciliar la vida familiar, personal y laboral.

La consecución de los objetivos del *Plan Educa3* será posible gracias a una inversión total de 1.087 millones de euros entre 2008 y 2012. La financiación se realizará al 50% entre el Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas.

En el año 2008 el Ministerio de Educación destinó 100 millones de euros, tanto para la construcción de nuevas escuelas de Educación Infantil, como para la adaptación de edificios ya construidos y la ampliación de las escuelas existentes. La distribución de estos fondos se realizó mediante convenios de colaboración con las Comunidades Autónomas y se ha financiado la creación o ampliación aproximada de 395 escuelas infantiles con un total de 24.901 plazas.

Plan Educa3 año 2008			
Comunidad	Inversión económica	Número de centros	Número de plazas
Andalucía	19.998.492	78	5.716
Aragón	2.914.005	69	1.220
Asturias (Principado de)	1.766.817	15	750
Balears (Illes)	2.776.316	14	557
Canarias	5.339.966	26	1.107
Cantabria	1.122.926	15	468
Castilla y León	4.996.552	16	925
Castilla-La Mancha	4.933.038	11	1.078
Cataluña	16.939.744	40	3.824
Comunitat Valenciana*	11.424.709	-	-
Extremadura	2.588.276	39	1.111
Galicia	5.308.821	15	1.111
Madrid	15.250.921	23	3.562
Murcia (Región de)	3.953.881	8	782
Rioja (La)*	685.536	-	-
Ceuta y Melilla	3	268	* Pendiente de definir

Los criterios para el reparto de los cien millones correspondientes al año 2009, se acordaron en las Conferencias Sectoriales de Educación y de Política Social, y fueron aprobados en el Consejo de Ministros del 3 de abril de 2009.

Plan Educa3 año 2009	
Comunidad	Inversión económica
Andalucía	20.261.223
Aragón	2.988.860
Asturias (Principado de)	1.775.320
Balears (Illes)	2.633.670
Canarias	4.993.545
Cantabria	1.148.323
Castilla y León	5.040.722
Castilla-La Mancha	4.970.073
Cataluña	17.366.230
Comunitat Valenciana	11.340.478
Extremadura	2.479.434
Galicia	5.274.098
Madrid	15.112.856
Murcia (Región de)	3.919.413
Rioja (La)	695.755

Objetivos del Plan Educa3

El incremento en los últimos años de la demanda de plazas en el primer ciclo de Educación Infantil exige una respuesta de las administraciones educativas, para satisfacer las necesidades de las familias y del alumnado. Teniendo en cuenta, además, que no sólo hay que atender la demanda, sino que los poderes públicos deberán estimularla y promocionar la escolarización efectiva, sobre todo, en el caso de los niños más necesitados de un clima educativo que palie los efectos de entornos socioeconómicos o culturales desfavorables.

Entre las poblaciones de entornos socioeconómicos o culturales desfavorables es necesaria una acción decidida para favorecer la escolarización temprana como garantía de una evolución escolar adecuada.

Para estas poblaciones, entre las que la demanda de plazas es considerablemente menor, es necesaria una acción decidida que favorezca la escolarización temprana como factor de garantía de una evolución escolar adecuada en las etapas educativas obligatorias.

El Ministerio de Educación apuesta por una atención a la primera infancia que supere la del modelo asistencial y ofrezca plazas escolares que respondan a la necesidad de atención a los pequeños en un entorno educativo de calidad que favorezca el desarrollo de los niños y las niñas.

El impulso de una red de centros educativos de Educación Infantil responderá a las condiciones de calidad y equidad recogidas en la LOE tanto en lo que se refiere a las instalaciones, como a las titulaciones de los profesionales de atención directa a los niños de hasta 3 años.

Los objetivos del *Plan Educa3* son los siguientes:

- Ampliar la oferta educativa para los niños y niñas de 0 a 3 años, con una red de centros que garanticen un entorno educativo adecuado y de calidad, estableciendo convenios de colaboración con las Comunidades Autónomas.
- Crear escuelas infantiles que favorezcan que todos los niños y niñas disfruten de bienestar y tengan la posibilidad de desarrollar sus potencialidades y de aprender.
- Conseguir que todas las escuelas infantiles ofrezcan experiencias educativas ricas y estimulantes y que lo hagan en unos espacios adecuados, con medios materiales y con un número suficiente de profesionales bien formados.
- Lograr una red de escuelas infantiles que dé respuesta a las necesidades de las familias derivadas de la adecuada integración en el mercado laboral de padres y madres.
- Impulsar la participación de los Ayuntamientos en la creación y adecuación de los centros que atiendan al primer ciclo de Educación Infantil.

- Realizar estudios de fórmulas válidas para la atención educativa de los niños y niñas que viven en zonas rurales de población muy dispersa.

Características de los centros y los profesionales

Las Administraciones educativas tienen la responsabilidad de establecer determinadas condiciones que garanticen que el acceso a la educación de los más pequeños se da en condiciones de calidad y equidad, tanto en lo que se refiere a instalaciones como a las titulaciones de los profesionales de atención directa a los niños que cursan el primer ciclo de Educación Infantil.

Los espacios son especialmente importantes para el crecimiento físico, social, afectivo y emocional de los pequeños. Por ello, la atención a niños del primer ciclo debe darse en espacios de uso exclusivamente educativo.

Todos los espacios de los centros que atienden a niños y niñas del primer ciclo de Educación Infantil deberán diseñarse y organizarse con intencionalidad educativa, de modo que su uso permita atender satisfactoriamente las necesidades de movimiento, afecto, juego, exploración, comunicación o descanso de niños y niñas. La idoneidad del espacio es, a estas edades, especialmente importante para favorecer el crecimiento físico, social, afectivo y emocional de los pequeños. Por ello, la atención a niños del primer ciclo de Educación Infantil debe darse en espacios de uso exclusivamente educativo, diferenciados según edades, y reunir las condiciones higiénicas, acústicas, de habitabilidad, de seguridad y de accesibilidad que señale la legislación vigente.

La adaptación del espacio debe tener en cuenta las características físicas y psicosociales de los niños, incluyendo las de quienes presentan necesidades educativas especiales, disponiendo de las condiciones arquitectónicas que hagan posible el acceso, la circulación y la comunicación de los niños que lo requieran, de acuerdo con lo dispuesto en la legislación aplicable en materia de promoción de la accesibilidad y eliminación de barreras.

Los centros contarán con un número suficiente de profesionales con la formación y titulación adecuada que se requiere para la atención en estas edades, así como con un número suficiente de maestros titulados en Educación Infantil. Para ello, se aumentará la oferta de Ciclos Formativos de Técnico Superior en Educación Infantil, de acuerdo con las Comunidades Autónomas. También se pondrán en marcha mecanismos para reconocer la formación de personas con experiencia y se realizarán ofertas formativas específicas presenciales y a distancia.

El mantenimiento de una oferta educativa de calidad requiere, en este periodo educativo como en los demás, un esfuerzo continuado para la formación permanente de los profesionales. Son necesarias tanto la implicación personal de los maestros y educadores en su formación como la organización de programas formativos por parte de las administraciones responsables.

El hecho de que la oferta dirigida a los niños de 0 a 3 años no haya tenido carácter educativo durante mucho tiempo, y actualmente no lo tengan en gran número de centros,

ha condicionado que los profesionales que atienden a los niños de esta edad no se integren en la oferta ordinaria de formación continua dirigida a los profesionales de otras etapas educativas. En general la red de formación no ha generado una oferta específica diferente de la dirigida a maestros del segundo ciclo de Educación Infantil. Por otra parte, la dependencia de muchos de estos profesionales de administraciones no educativas o de instituciones privadas que no están relacionadas con la red concertada ha agravado la distancia entre los centros de formación y los educadores que trabajan en este ciclo.

Esta distancia no se limita estrictamente a la formación continua. También en programas y proyectos de todo tipo a los que acceden los profesionales de otras etapas se encuentran alejados de los del primer ciclo de Educación Infantil. Así, por ejemplo, se da una muy baja participación en convocatorias de programas educativos europeos o, en general, para actividades de innovación educativa. A veces, incluso, no se considera a estos profesionales entre los destinatarios de dichas convocatorias.

Junto a la formación inicial y permanente de los profesionales, otras medidas colaborarán en la mejora de la calidad de esta etapa educativa, por ejemplo, fomentando el intercambio de experiencias entre las escuelas infantiles, así como su participación en programas europeos, o la colaboración con la Federación Española de Municipios y Provincias para realizar programas de formación dirigidos a técnicos municipales responsables de la administración, planificación y gestión de las escuelas infantiles dependientes de las Corporaciones Locales.

Participación de las familias

La familia es el primer núcleo de socialización, el lugar en que los pequeños establecen sus primeras relaciones y donde la labor educativa comienza. Naturalmente, la escuela infantil no sustituye en modo alguno el marco idóneo de crecimiento que es el contexto familiar, y, por ello, el entorno escolar ha de contribuir -en estrecha relación con la familia- a servir de apoyo, estímulo y refuerzo a la labor de acompañar a cada niño en su crecimiento personal. De ahí la conveniencia de desarrollar acciones tendentes a convertir a la familia y a la escuela en comunidades de prácticas compartidas, donde educadores y maestros completen y amplíen las experiencias formativas que niños y niñas adquieren en el marco familiar. La comunicación y la coordinación permanente con las familias es imprescindible si se pretende que la acción educativa tenga resultados valiosos.

Es cierto que obtener una plaza que atienda a sus hijos durante la jornada laboral es una preocupación de buena parte de las familias, pero también lo es que un número creciente de ellas unen a esta legítima inquietud la convicción de que es muy importante que la escuela proporcione además de cuidados, un entorno educativo que potencie el desarrollo de sus hijos. Es esencial que el conjunto de la sociedad comprenda que la Educación Infantil es clave para el futuro de los niños, que lo que se haga o se deje de hacer a esas edades puede condicionar el desarrollo de los pequeños.

Hay que convertir a la familia y a la escuela en comunidades de prácticas compartidas, donde educadores y maestros completen y amplíen las experiencias formativas que el alumnado adquiere en el marco familiar.

Del mismo modo desde la planificación, la organización y la gestión de los centros de educación infantil se ha de tener muy en cuenta la función social que representan estos centros, que deberán organizarse de manera suficientemente flexible como para responder adecuadamente a la función asistencial y de apoyo a la conciliación laboral, personal y familiar con una oferta educativa de calidad.

A este respecto, debemos recordar que la Comisión Europea, en su comunicación de 27 de febrero de 2009 sobre "Igualdad entre mujeres y hombres", señala que uno de los retos para fomentar la distribución equitativa de las responsabilidades privadas y familiares entre las mujeres y los hombres está en *desarrollar servicios para cuidar a niños que sean asequibles, accesibles y de calidad*, permitiendo que más mujeres puedan entrar y permanecer en el mercado laboral, al tiempo que se facilita el equilibrio laboral y familiar tanto de las mujeres como de los hombres. Asimismo indica que se debe prestar una especial atención a la consecución de los objetivos de Barcelona sobre las instalaciones de cuidado de la infancia, como uno de los servicios que facilitará dicho equilibrio.

La adecuada interacción familia-escuela es, pues, uno de los pilares básicos sobre los que asentar una educación infantil de calidad. La corresponsabilidad en la educación de los pequeños requiere incorporar a las familias a la dinámica de los centros, en medidas organizativas, de funcionamiento y gestión, y en las propuestas pedagógicas.

Por todo lo anterior, están previstas, entre otras, las siguientes acciones:

- Realización de una campaña de formación dirigida al conjunto de la ciudadanía para explicar a las familias cómo contribuir a desarrollar las potencialidades de sus hijos, por ejemplo, a través de la inclusión en los medios de comunicación de entrevistas a profesionales de reconocido prestigio y de mensajes que ilustren con ejemplos concretos cómo interviene la escuela en el desarrollo global de los pequeños.
- Formación de las familias a través de la publicación de folletos de amplia difusión que faciliten la complementariedad educativa familia-escuela, explicando cómo intervenir en procesos de desarrollo relacionados con el movimiento, la afectividad o el lenguaje.
- Elaboración de publicaciones de difusión, en colaboración con las Administraciones educativas, para ofrecer a las familias la información básica de servicios a la infancia existentes, sus características, los requisitos mínimos exigidos o los procesos de admisión y participación.

Educa3 y las tecnologías de la comunicación

La puesta en marcha del *Plan Educa3* tendrá en cuenta igualmente las ventajas que ofrecen las nuevas tecnologías para la mejora de la calidad educativa. Así, está prevista la puesta en marcha de un espacio Web dirigido tanto a la formación de profesionales

como de las familias, en el que se podrán encontrar recursos educativos, intercambio de experiencias y materiales didácticos.

Conclusiones

El impulso recibido por la Educación Infantil en nuestro país, con la aprobación del Plan Educa3 y la gratuidad del segundo ciclo de la etapa, a través de la colaboración entre el Gobierno de España y las Comunidades Autónomas, es uno de los principales logros educativos de los últimos años, consecuencia directa de la Ley Orgánica de Educación, aprobada en 2006.

El aumento en la oferta de plazas está acercándonos a la consecución de los objetivos de Lisboa. Un claro ejemplo de ello lo encontramos en los datos del curso 2008-2009, que señalan un incremento en la escolarización del alumnado en la etapa de Educación Infantil.

El alumnado de primer ciclo crece en 98.641 personas, un 34,5% de incremento respecto al curso anterior, hasta alcanzar los 384.644 alumnos. La estadística también refleja que el curso 2008/2009 hubo 1.100 escuelas infantiles más que en el 2007/2008 (22,4% de incremento).

A ello debemos añadirle que España se encuentra entre los países de la Unión Europea con mejor tasa de escolarización a los 3 años con un 96,2%, 23 puntos por encima de la media europea, que se sitúa en el 73,9% (marzo 2009).

Los esfuerzos realizados para adaptar los centros y la calidad del servicio a las demandas actuales, las modificaciones en los perfiles profesionales y las medidas encaminadas al aumento de la necesaria participación de las familias, están dando sus frutos hoy día, sabiendo que serán mejor apreciados en años posteriores.

El alumnado de primer ciclo se ha incrementado un 34,5% en el curso 2008-2009 y los centros han aumentado un 22,4%. Por su parte la escolarización de los niños de 3 años alcanza el 96,2%.

Especialmente significativa es la eliminación de las desigualdades de acceso a la educación infantil, lo que favorecerá una mejoría progresiva de los resultados educativos de nuestros estudiantes y de sus expectativas, incidiendo en la reducción del abandono escolar temprano. Asimismo, Educa3 contribuirá positivamente en la atención temprana al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

La calidad de los profesionales, el principal factor interno de la educación que afecta al rendimiento escolar, se verá ampliamente mejorada gracias al incremento de su cualificación profesional y de los recursos destinados a su formación.

También se ha constatado una creciente implicación de los ayuntamientos en el impulso a la creación de nuevas plazas en primer ciclo de Educación Infantil, labor que

consideramos fundamental para conseguir la extensión de esta etapa educativa en todos los municipios españoles.

Educa3 está consolidando el primer ciclo de Educación Infantil, generalizando una oferta de calidad basada en la idoneidad de las instalaciones de nueva construcción y la competencia de los profesionales a cargo de las criaturas. En definitiva, *Educa3* contribuye a la mejora indudable del sistema educativo español.

Breve currículum

Rosa Peñalver Pérez es Licenciada en Geografía e Historia y Diplomada en Biblioteconomía y Documentación por la Universidad de Murcia. Postgrado en análisis de género por la Universidad de Barcelona. Directora del Instituto *Sierra Minera* de La Unión (Murcia) desde 1982 al 1989.

De 1989 a 1996 desempeñó el cargo de Asesora Técnica Docente en la Dirección Provincial de Educación como responsable de la implantación de la Reforma educativa (LOGSE). Desde 1996 a 2000 fue Asesora de Formación en el Centro de Profesores y Recursos de Molina de Segura (Murcia). Es especialista en Formación de Formadores y como tal ha impartido numerosas ponencias en distintas universidades y centros de formación del profesorado. Es autora de numerosos artículos y publicaciones. Premio de Buenas Prácticas en Igualdad de Oportunidades de la Unión Europea.



El desarrollo de la Educación Infantil: un crecimiento costoso

Gema Paniagua Valle

Psicopedagoga. Equipos de Atención Temprana de la Comunidad de Madrid

Sumario: 1. ¿Una etapa o dos ciclos?. 2. Centros. 3. Ratios. 4. Titulaciones y condiciones laborales. 5. Marcos curriculares. 6. El currículo real. 7. Respuesta a la diversidad. 8. Estilo del educador. 9. La relación con las familias. 10. Hacia la superación de las viejas polémicas.

Resumen

En las últimas décadas, la Educación Infantil ha experimentado un fuerte crecimiento, con la práctica generalización de la escolarización desde los 3 años –pese a no ser una etapa obligatoria– y el progresivo aumento de plazas para los más pequeños, aunque aún no se cubra la demanda social. Ésta es, sin duda, una buena noticia que amplía las posibilidades educativas en unas edades en las que se producen aprendizajes esenciales en todos los ámbitos de desarrollo (socioemocional, cognitivo, motor...). Los estudios destacan la importancia de tener acceso a centros educativos antes de la edad de escolarización obligatoria, sobre todo en la población más desfavorecida económica y culturalmente, tanto por la repercusión en el desarrollo actual de los niños como por los beneficios en su futura escolarización. Pero no todos los centros ni programas mantienen el mismo nivel de calidad, por lo que su impacto real en el desarrollo infantil puede ser muy variable.

En este artículo se van a revisar aspectos relevantes de la situación actual en nuestro país, subrayando cómo el evidente crecimiento cuantitativo no se corresponde en todos los casos con un desarrollo pedagógico similar ni con unas condiciones de recursos que aseguren la calidad. Los avances impulsados por distintas leyes y por los profesionales más pioneros no han conseguido modificar el sello tradicionalmente escolar que caracteriza a nuestra Educación Infantil en la mayor parte de los centros.

Palabras clave: Educación Infantil, centro educativo, escolarización, etapa, ciclo, ratios, familia, maestro/maestra, currículo.

Abstract

In the last few decades, Infant Education has experienced a strong growth, with the practical spread of schooling from 3 years of age, even so it is not a compulsory cycle,

and the progressive rise in places for the youngest ones, although the social demand is not still covered. This is, undoubtedly, good news that increases educational possibilities in some ages in which essential learnings are produced in all development areas (socioemotional, cognitive, motor ...). Studies emphasize the importance of attending educational centres before the age of compulsory schooling, especially in the most economically and culturally disadvantaged people, not only for the repercussion in the current development of children, but also for benefits in their future education. But not all centres or programs keep the same quality level, which is why its actual impact in children development can be very variable.

In this article relevant aspects of the current situation in our country will be revised, underlining that the evident quantitative growth does not correspond in all cases with a similar pedagogical development, nor with some resource conditions that ensure quality. Advances propelled by different laws and by the most pioneering professionals have not been able to modify the school atmosphere that characterizes our Infant Education in most centres.

Keywords: Infant Education, educational centre, schooling, stage, cycle, ratios, family, teacher, curriculum.

¿Una etapa o dos ciclos?

La Educación Infantil es la etapa educativa que va desde los primeros meses de vida hasta la Educación Primaria (6 años). Como en la mayor parte de los países europeos¹, está articulada en dos ciclos: primer ciclo de 0 a 3 años y segundo, de 3 a 6 años. La división a los 3 años no parece responder a un punto de inflexión en el desarrollo evolutivo sino más bien al adelanto masivo de la edad de escolarización en colegio, dentro del proceso de extensión del tiempo de escolarización de los años 90. Aunque se defiende formalmente la continuidad entre ciclos, hay una falla entre ambos debido a que son distintas instituciones quienes acogen a los mayores y a los pequeños, se exigen distintas titulaciones en cada caso y, en los últimos años, también se ha fracturado la continuidad curricular, aspectos que se van a revisar a continuación. Todo ello lleva a una cierta jerarquización entre ambos ciclos, con un mayor reconocimiento de la labor profesional en el segundo.

Formalmente existe la continuidad entre ciclos, aunque hay una falla entre ambos porque son distintas las instituciones que los acogen, se exigen distintas titulaciones en cada caso y se ha fracturado la continuidad curricular.

Otra de las cuestiones que diferencia a los dos ciclos en la actualidad es su dependencia administrativa. En todo el territorio nacional el segundo ciclo depende de las Consejerías de Educación, mientras que hay diversidad de situaciones en las distintas comunidades en lo que respecta al 0-3: aunque cada vez son más las que dependen de educación, aún hay comunidades en las que se ubica en el área social. Este aspecto no es menor, ya que condiciona el enfoque más o menos educativo al que nos vamos a referir más adelante.

¹ Todas las referencias a la situación en Europa están extraídas del estudio: EURYDICE, E.A.C.E.A. (2009): *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural inequalities*.

Centros

Los niños de 0-3 años son atendidos en escuelas infantiles u otro tipo de centros. El término “guardería”, tan denostado en el mundo educativo, sigue totalmente vigente y refleja en gran medida una concepción de guarda y cuidado de los niños que aún perdura. No obstante, las familias –con independencia del término que utilicen– cada vez valoran más su aportación educativa y socializante y las nuevas generaciones buscan este recurso no sólo como una respuesta a la necesidad para conciliar la vida laboral y familiar, sino como una institución que aporta un plus a la estimulación de sus hijos. Sobre la polémica entre si son centros asistenciales o centros educativos, se volverá al final de este artículo.

Los niños de 3 a 6 años asisten prácticamente en su totalidad a colegios en los que continuarán su escolarización al menos en Educación Primaria. Aunque este ciclo no es obligatorio, se ha generalizado el comienzo de la escolarización a los 3 años, considerándose entre las familias la edad normal para empezar a ir al colegio. En los colegios, aunque se realicen ajustes en Educación Infantil, priman las condiciones de horarios, calendario, espacios y servicios de la Educación Primaria, por lo que los más pequeños –sobre todo los niños y niñas de 3 años – el colegio a veces *les viene grande*.

En los próximos años, cabe esperar que la edad de comienzo de escolarización siga adelantándose, tal como sucede en el País Vasco, donde se está potenciando la entrada en el colegio a los 2 años. En un momento en que está aumentando tanto la demanda como las plazas dedicadas al primer ciclo, hay que hacer una reflexión rigurosa sobre las opciones posibles: ¿abrir nuevas escuelas infantiles o potenciar la escolarización temprana en los colegios? En esta segunda opción, las escuelas infantiles quedan reducidas a centros de escasa entidad donde los niños y las familias permanecen muy poco tiempo. Pero no es este el problema fundamental de la extensión de la edad de entrada en el colegio a los 2 años. Cabe preguntarse si –como institución – el colegio que, salvo valiosas excepciones, no se ha adaptado suficientemente a los niños de 3 años va a ser capaz de adecuarse a las necesidades de niños y niñas aún más pequeños.

Las escuelas infantiles que cubren toda la etapa –modelo que prevalece en algunos países nórdicos de gran calidad educativa– son ya en nuestro país un número insignificante, en proceso de extinción. Este tipo de centros, reivindicados desde movimientos de renovación pedagógica y distintas asociaciones profesionales, evitan que los niños tengan que cambiar de centro en unas edades en que las referencias socioemocionales son esenciales y, sobre todo, posibilitan una continuidad pedagógica entre ciclos. Además, en general, tienden a mantener una Educación Infantil más basada en las necesidades de los niños y de sus familias.

Por último, cabe destacar la propuesta escasamente contemplada de hacer centros 0-12, es decir, colegios que incluyan toda la etapa de educación infantil y toda la etapa de educación primaria. Esta alternativa, que garantizaría la continuidad de los niños

en el centro y donde probablemente se daría un mayor equilibrio entre las condiciones requeridas en Educación Infantil y las de Primaria, supondría unos requisitos de espacios, organización, etc. más fáciles de alcanzar en los centros de nueva creación. Resultaría interesante hacer el seguimiento de las escasas experiencias con este modelo.

Ratios

A lo largo de la Educación Infantil los grupos de niños se organizan –como en otras etapas– por edades homogéneas, es decir, niñas y niños nacidos en un mismo año. El término homogéneo no es en estas edades muy acertado, ya que las diferencias entre los mayores y los pequeños de un mismo grupo son enormes: pensemos en lo que supone -a comienzos de curso en una clase de 3 años- la diferencia entre los niños que aún no han cumplido esta edad y aquellos que en unos pocos meses tendrán 4 años. Esta situación se agudiza en el primer ciclo y configura grupos en los que unos niños se desplazan gateando mientras que sus compañeros ya corren, o unos están iniciando las primeras palabras mientras otros pueden mantener pequeñas conversaciones con frases. Esta diversidad obliga a una enseñanza altamente personalizada que es difícil de desarrollar cuando el grupo es muy numeroso.

Así, un aspecto esencial al definir la calidad de un centro es la proporción de niños atendidos en cada grupo y/o por cada adulto. Hay que subrayar que las ratios en nuestro país son muy elevadas, lo que supone, en todos los casos, un sobreesfuerzo para el profesorado. En este punto es, por desgracia, bastante similar la situación en ambos ciclos; aunque aparentemente el primer ciclo se beneficia de ratios más bajas, las características de los niños de estas edades –escasa autonomía, fuertes demandas afectivas al adulto, necesidad de mediación en la relación entre iguales, poca conciencia de los peligros, etc.– hacen que la atención educativa resulte difícil con los grupos actuales.

En el primer ciclo, la ratio más frecuente es de 8 bebés por grupo, de 12 a 14 niños en los grupos de 1 a 2 años, y 20 en los de 2 a 3 años. En todos estos casos, es difícil defender que un grupo tan numeroso sea el mejor contexto de socialización de un niño. El salto que se pide a los niños es enorme: que salgan del entorno familiar –normalmente tranquilo y protector– y se integren en un grupo grande y un tanto artificial de niños de la misma edad. La presencia de muchos niños y niñas en un aula no sólo dificulta el desarrollo de rutinas y actividades, sino que eleva la tensión emocional y dificulta el mantenimiento de un clima tranquilo. Evidentemente, muchas veces –pese a las condiciones adversas– las educadoras consiguen este clima positivo pero, en muchas ocasiones, con un alto grado de estrés (disponibilidad afectiva y corporal del cien por cien, atención continua y simultánea a diversidad de variables, etc.).

La presencia de muchos niños y niñas en un aula no sólo dificulta el desarrollo de rutinas y actividades, sino que eleva la tensión emocional y dificulta el mantenimiento de un clima tranquilo.

En el segundo ciclo, 3-6, la situación no mejora. La ratio más frecuente es de 25 niños por aula. Es decir, que en un colegio se considera el mismo número de alumnos por aula a los 3 o 4 años que a los 10 años, cuando evidentemente, la dependencia del adulto, las demandas emocionales, la necesidad de apoyo, incluso el bullicio y el movimiento es

muchísimo mayor con los más pequeños. Es el elevado número de niños, más que las características de la edad, el que hace que se contemple como una etapa agotadora y que se produzca una cierta emigración hacia los niveles de Primaria.

Titulaciones y condiciones laborales

Las titulaciones de los docentes en el primero y en el segundo ciclo también difieren: con los más pequeños, la formación más frecuente es la de educador (Técnico Superior en Educación Infantil), Formación Profesional de Grado Superior, aunque se establece por ley que debe haber en cada centro al menos un maestro especialista en Educación Infantil (LOE, 2006). Existe una gran indefinición sobre la formación requerida para impartir este ciclo, y está la puerta abierta a otras titulaciones ya que en todas las leyes que han afectado a este tramo se deja la vía abierta a titulaciones de rango inferior. La situación de hecho es bastante dispar en las distintas comunidades, incluso en los centros de carácter público.

Llama la atención cómo incluso dentro de la formación profesional de grado superior, las educadoras tienen un nivel bajo de remuneración, cuando su responsabilidad –estar al frente de grupos numerosos de niños pequeños– es muy alta. De hecho, son escasos los educadores que llegan al popular término de “mileurista”, ya que los salarios suelen ser inferiores. El hecho de que sea una profesión fundamentalmente femenina es probablemente una de las causas de los bajos salarios.

En el caso de los mayores, la situación es más positiva y homogénea: los tutores tienen la titulación de Maestro con la especialidad de Educación Infantil, con unas condiciones laborales y económicas similares a sus compañeros de Educación Primaria. El tiempo de vacaciones, por ejemplo, suele ser el del calendario escolar, lo que contrasta con el de los profesionales de primer ciclo, limitadas en muchas ocasiones a un mes. Este tema –que puede resultar anecdótico– no es una cuestión menor si tenemos en cuenta que estamos hablando de un trabajo con una fuerte carga de estrés físico y psíquico.

Una revisión de la situación en Europa nos muestra que esta diferencia de cualificación profesional se da también en la mayoría de los países de nuestro entorno, excepto en aquellos –normalmente con una Educación Infantil de alta calidad– donde predominan los centros que abarcan toda la etapa, desde los más pequeños hasta los más mayores. La reivindicación de exigir la titulación de Maestro en primer ciclo parece estar muy lejos de la realidad, por una cuestión meramente económica: la educación 0-3 es cara y resultaría aún mucho más cara con titulaciones de nivel superior.

Los bajos salarios que perciben las educadoras del primer ciclo está produciendo una desbandada de profesionales capacitadas y motivadas.

Por todo ello, cada vez más educadores se plantean realizar los estudios de magisterio –a veces con gran esfuerzo personal, estudiando y trabajando simultáneamente– pero no para permanecer en el primer ciclo sino para buscar un puesto en colegio, con mejores condiciones laborales y salariales. En algunos casos, esto está suponiendo una auténtica desbandada de profesionales capacitados y motivados hacia los grupos de niños mayores y hacia los colegios.

Por último, hay que reseñar la creciente presencia de especialistas en otras áreas en las aulas de Educación Infantil, sobre todo en segundo ciclo. El hecho de contar con profesorado de inglés, de educación física, etc. suele ser presentado a las familias –y percibido por éstas– como un factor de calidad, pero no siempre se exige a este profesorado una suficiente formación en Educación Infantil. Hay que vigilar esta tendencia, distinguiendo cuándo es imprescindible la especialización (p.ej., segunda lengua) de cuándo no lo es, para no caer en un funcionamiento por asignaturas, tan alejado de la forma global en la que se producen los aprendizajes en estas edades. También hay que recordar la necesidad de mantener un número limitado de referencias adultas para los niños, de que todas las personas que trabajan con los pequeños tengan formación suficiente en Educación Infantil y de que se coordinen entre sí para mantener una coherencia en sus intervenciones. Con estas precauciones, junto a una organización que tienda a reducir los grupos, la presencia de especialistas puede ser realmente enriquecedora.

Marcos curriculares

Como otras etapas educativas, la Educación Infantil se ha visto sometida en los últimos años a los avatares de las sucesivas leyes de educación. En los años 90, la LOGSE (1990) aportó el primer marco curricular que abarcaba la educación de 0 a 6 años, marcando el hito esencial en la evolución de la Educación Infantil. Si bien es verdad que el currículo resultaba más completo y ajustado para el segundo ciclo que para el primero, se trataba de un marco amplio que contemplaba objetivos, contenidos y orientaciones metodológicas coherentes con las edades que abarcaba. Tal vez la carencia más significativa se refería a la evaluación, que quedaba sin concretar: aunque se publicaron ejemplificaciones, resultó difícil que cada centro inventara un proceso de evaluación acorde al planteamiento curricular.

Posteriormente, la LOCE (2002) apostó por la limitación de la Educación Infantil al segundo ciclo, prescindiendo de un abordaje educativo con los más pequeños. Sus prioridades y contenidos suponían una vuelta a la preescolarización y un reconocimiento de las prácticas más tradicionales; se trataba de un currículo no sólo subordinado a las necesidades de la Educación Primaria, sino que, en algunos aspectos, adelantaba sus contenidos.

La ley actual (LOE, 2006) ha recuperado formalmente la condición educativa del primer ciclo, pero no ha avanzado en absoluto en su regulación. Frente al amplio desarrollo de la propuesta en el segundo ciclo, desde el Ministerio de Educación tan sólo se señalan unos breves objetivos para el primer ciclo y algunas orientaciones metodológicas generales, dejando a las comunidades el desarrollo de prácticamente la totalidad del currículo para los más pequeños. El mensaje implícito parece claro: el ciclo 0-3 es educativo... pero no tanto. El desarrollo por comunidades está siendo muy desigual, desde altos niveles de calidad y elaboración hasta un desarrollo prácticamente nulo, que deja desregularizado en el plano curricular este ciclo.

El desarrollo por comunidades está siendo muy desigual, desde altos niveles de calidad y elaboración hasta un desarrollo prácticamente nulo, que deja desregularizado en el plano curricular el primer ciclo.

El segundo ciclo (3-6), en la LOE sí se realizó una actualización de los objetivos y contenidos contemplados en LOGSE, aportando cuestiones como la segunda lengua o el uso de las nuevas tecnologías. También supuso un avance en evaluación mediante criterios explícitos. La forma en que se ha completado el currículo en este ciclo también difiere enormemente según la comunidad autónoma implicada. Algunas han aprovechado su margen de actuación para desarrollar los aspectos más peculiares de su comunidad (lengua, etc.); en otras, el margen se ha utilizado para volver a incluir –a veces textualmente– los contenidos más polémicos de la LOCE. En definitiva, el marco de la Educación Infantil está muy influido por el signo político y la ideología educativa de los gobiernos de cada comunidad.

Vamos a revisar a continuación el peso de otros aspectos, más allá de los marcos administrativos y curriculares, ya que éstos son esenciales pero no son los únicos elementos que determinan las prácticas educativas que se desarrollan en las aulas.

El currículo real

Como ya se ha comentado, en nuestro país pesa una fuerte tradición de corte escolar, más evidente en el ciclo 3-6, pero incluso presente en los centros que atienden a los más pequeños. Este estilo tradicional se puede observar en varios aspectos: el tipo de aprendizajes que más se valora, los materiales curriculares que se emplean o en cómo se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula.

La etapa de Educación Infantil es –con diferencia– aquella en la que más se respeta el equilibrio entre el desarrollo de las distintas capacidades, con una consideración integral del niño que contempla todas sus facetas: física, emocional, cognitiva... En general, y sobre todo en el primer ciclo, la atención educativa a los distintos aspectos está presente a lo largo de toda la jornada, con un currículo real bastante equilibrado, pero llama la atención que lo que se muestra como educativo (programaciones, información a las familias, etc.) es aquello más clásicamente escolar (trabajo de conocimientos conceptuales, tareas grafomotrices, etc.). Este mayor peso de algunos aspectos se traduce en el segundo ciclo en que se dedica más tiempo a unas tareas (actividades de silla y mesa) en detrimento de otras (motricidad gruesa, juego e interacción social).

Esta situación queda en evidencia si analizamos los materiales curriculares que se emplean en el segundo ciclo. Pese a la presencia de juegos y materiales lúdicos en todas las aulas, no nos engañemos, el material curricular por excelencia en nuestro país es la ficha, que viene a ser el libro de texto de la Educación Infantil. Con frecuencia se tiene la sensación de que, más que los boletines oficiales de las distintas administraciones, quien establece realmente el currículo de referencia en muchos colegios son las empresas editoriales. Algunas de sus propuestas respetan algo más la globalidad del aprendizaje infantil –con sugerencias de actividades variadas, aunque siempre en torno a la ficha–, pero muchas de ellas suponen un trabajo bastante mecánico (tareas de rellenado, práctica de grafías sin significado...).

El tiempo dedicado a la ficha, y a otras tareas de silla y mesa, dan un aire más escolar a la Educación Infantil, pero suponen la merma de tiempo para otro tipo de juegos y experiencias interactivas esenciales en esta edad.

Este tiempo dedicado a la ficha, y a otras tareas de silla y mesa, dan un aire más serio y escolar a la Educación Infantil, pero suponen la merma de tiempo para otro tipo de juegos y experiencias interactivas esenciales en esta edad. Además, este sesgo en la educación perjudica más a unos niños que a otros: las actividades sedentarias responden aparentemente bien a las características de los niños y niñas más tranquilos, atentos y dóciles, pero no proporcionan una respuesta ajustada a aquellos que tienen más necesidad de juego, de movimiento o de relación social. Estos últimos, pasan con frecuencia a ser considerados disruptivos y a tener experiencias tempranas de fracaso, sencillamente por un desajuste en el currículo que se les ofrece.

La situación en el primer ciclo está más libre de esta dependencia del material editorial, aunque avanza hacia los mismos planteamientos. Ya es frecuente el uso de fichas en 2 años, e incluso se publican fichas para 1 año ¡y para bebés!. En este ciclo, también se están introduciendo en las aulas materiales audiovisuales como forma de estimulación. Es este un terreno en estudio, pero las primeras conclusiones hablan del riesgo de someter a los niños muy pequeños a la estimulación audiovisual precoz, por lo que parece sensato aparcarse su uso, más cuando el entorno del hogar ya se produce un abuso de estímulos audiovisuales. Por suerte, también es frecuente en estas edades el uso de materiales cotidianos, naturales y reciclados, con los que los niños pueden experimentar más activamente y desarrollar más su imaginación.

En Educación Infantil, la mayor parte de los aprendizajes se da por un proceso de adquisición por parte del niño más que de instrucción por parte del adulto. Ahora bien, esa adquisición de habilidades y conocimientos requiere un ambiente realmente estimulante: un medio enriquecido física y socialmente. Se supone que el medio enriquecido es el aula –y el centro en general– y el principal mediador social de los aprendizajes, el maestro, aunque –sobre todo en el segundo ciclo– los compañeros pasan a ser una fuente importante de saber. En un planteamiento coherente con esta forma de aprender de los pequeños, el adulto tiene un papel muy importante que se aleja del papel instructor tradicional: es la referencia adulta que da seguridad afectiva, que asegura que haya un buen clima en el aula, que organiza un ambiente de juegos y materiales estimulantes y variados, y que acompaña a los niños en su proceso de aprendizaje, ajustándose a los distintos niveles e intereses del grupo.

Gran parte de las aulas en nuestro país son altamente directivas: la maestra o el maestro es quien dice exactamente lo que hay que hacer, cómo y cuándo.

En las aulas de Educación Infantil encontramos a los adultos ejerciendo con frecuencia este papel esencial de *acompañamiento* en el aprendizaje de los niños pero, curiosamente, en muchas ocasiones, se sigue dando más importancia a los momentos en que el adulto ejerce un papel meramente instructor. En este sentido, gran parte de las aulas en nuestro país se caracterizan por ser altamente directivas: la maestra o el maestro es quien dice exactamente lo que hay que hacer, cómo y cuándo.

Respuesta a la diversidad

Dentro de los planteamientos más tradicionales, al estilo directivo se suma la tendencia a homogeneizar la diversidad natural del grupo. Así, muchas de las actividades consisten

en hacer todos lo mismo al mismo tiempo, de manera individual. Este planteamiento recuerda la dinámica del aula escolar convencional, aunque los niños no estén sentados en pupitres sino en mesas colectivas y aunque las propuestas sean más lúdicas y coloristas. En esta línea, también se sitúa la preferencia por las actividades de gran grupo, con las que tan difícil es desarrollar una enseñanza personalizada. Las actividades en pequeño grupo –esenciales en esta etapa– quedan aún relegadas en muchos centros a actividades residuales o complementarias, a momentos de juego libre escasamente sometidos a evaluación y seguimiento.

Bien es verdad que las ratios establecidas dificultan la salida de este marco tradicional, pero también contamos con prácticas bien asentadas que nos demuestran que es posible una Educación Infantil más centrada en las características y necesidades de los niños. Ya son muchos los centros en cuyas aulas se desarrolla una educación basada en interacciones más personalizadas y en un ajuste real al ritmo de cada niño, con propuestas de juego-actividad variadas, materiales que se pueden trabajar en distintos niveles, prioridad a la relación y cooperación entre los niños y seguimiento de los aprendizajes que se realizan tanto en situaciones algo más formales como en situaciones de juego y de experimentación.

Cuanto más flexible y variada es la metodología, mejor respuesta se da a la diversidad de capacidades e intereses de cualquier grupo. Hay que resaltar la buena acogida que tienen los niños con necesidades educativas especiales a lo largo de toda la Educación Infantil, y lo admitida que está su integración en esta etapa tanto por profesionales como por familias, pero es muy diferente su proceso educativo según el centro sea más inclusivo –con un planteamiento general de respuesta a la diversidad– o más uniformador. En el primer caso, las adaptaciones para los niños con necesidades educativas especiales suelen ser poco significativas, ya que son medidas que también se toman de forma habitual con otros niños y niñas del grupo. En los contextos más tradicionales y uniformadores, el contraste entre las capacidades de unos niños y otros queda más en evidencia, y las medidas educativas que se tienen que tomar con los casos que se alejan más de la norma resultan más extraordinarias.

Estilo del educador

Todos los que tenemos la suerte de trabajar con los profesionales de Educación Infantil podemos comprobar día tras día, un estilo profesional presidido por el optimismo y la motivación, pese a las condiciones a veces adversas. Esta tendencia no se limita a nuestro país: en otras latitudes también llama la atención el entusiasmo de los maestros y educadores. Cabe preguntarse si son los niños de esta edad los que transmiten y recargan esta energía o bien si son las condiciones personales de los adultos las que les han llevado a la elección de esta etapa educativa.

Aunque se ha señalado la tendencia a cierta directividad, en Educación Infantil observamos una diversidad de estilos docentes en varias dimensiones, como no podía ser de otra

Algunas cualidades del profesorado de Educación Infantil son: ser referencia de seguridad, tener capacidad para transmitir afecto, para ejercer autoridad y para marcar límites.

forma. Dentro de esta diversidad, es frecuente encontrar profesionales que manejan con soltura muy distintas habilidades interpersonales, esenciales para que las cosas funcionen en un aula. Sin pretender ser exhaustivos, he aquí algunas cualidades bastante comunes entre el profesorado de Educación Infantil. En primer lugar, cabe destacar aquellas que hacen que el adulto se convierta en la referencia adulta que proporciona seguridad: la capacidad para transmitir afecto y aprobación junto con la capacidad para ejercer la autoridad y marcar límites. Las habilidades comunicativas de los educadores también son frecuentes y resultan esenciales en estas edades tanto para captar la atención de los niños, como para estimular el lenguaje en el nivel adecuado a cada edad, como para interpretar la comunicación no verbal de los más pequeños. Otro conjunto de habilidades que se observan habitualmente en el profesorado de Educación Infantil se refieren a su labor como coordinadores de grupo: la difícil habilidad para atender simultáneamente al individuo y al grupo, la capacidad de mediación en las relaciones entre niños, o la habilidad para crear cohesión y sentimiento de pertenencia al grupo.

Por último, hay que señalar un aspecto –la feminización de la enseñanza– que también condiciona el estilo del educador y es que, de hecho, sería más apropiado hablar del *estilo de la educadora*. Aunque el número de educadores y maestros ha aumentado en los últimos años, si algo caracteriza a los centros de Educación Infantil es que son universos femeninos, sobre todo en el primer ciclo. Esta situación se da por normal y coincide con lo que sucede en otros países, pero no por habitual debe dejar de reflexionarse sobre ella. El sesgo femenino está presente en las aulas, a veces para bien y a veces como limitación. Se han esgrimido razones de idoneidad de las mujeres para este trabajo, por sus tendencias maternas naturales o por su capacidad para atender a muchas demandas y variables al mismo tiempo, capacidad imprescindible en situación de grupo. Pero no deja de ser extraño y un tanto artificial que proporcionemos a los niños y a las niñas modelos casi exclusivamente femeninos durante los primeros 6 años de vida. Desde el punto de vista de la educación de género, desde luego, se trata de una contradicción: el mensaje que se sigue transmitiendo a los niños es que son las mujeres las encargadas de su educación.

Es este un terreno profesional en el que merecería la pena plantearse una cierta discriminación positiva a favor de la presencia de varones y, sobre todo, animar a nuevas generaciones de estudiantes a elegir esta profesión –venciendo prejuicios– para ir equilibrando la situación. Los escasos equipos mixtos de algunos centros resultan menos artificiales ya que recrean mejor la realidad social en el mundo de la escuela, proporcionando a los niños y niñas modelos más diversos.

La relación con las familias

La etapa de Educación Infantil es la que más importancia da a la relación con las familias y aquella en la que se consigue una relación más estrecha y gratificante. La satisfacción en este aspecto no debe ocultar la necesidad de seguir mejorando en los distintos planos de esta relación. Los estudios muestran que una condición importante para que se mantengan en los niños y las niñas los beneficios de una Educación Infantil

es que los programas educativos no se hayan limitado a trabajar con los niños sino que hayan conseguido involucrar a sus familias, auténticas garantes de la continuidad de las adquisiciones y del interés por el mundo escolar. En este sentido, un centro infantil de calidad es aquel que no sólo trabaja bien con los niños, sino que también trabaja bien con los padres.

Por suerte, son cada vez más los centros que avanzan hacia una relación con las familias en plano de mayor igualdad y reciprocidad.

Con frecuencia, desde los centros educativos se reclama una mayor colaboración de las familias, que a veces tienden a delegar excesivamente responsabilidades en el centro escolar. Cuando se profundiza en lo que significa que las familias colaboren, lo que se suele reclamar es que cumplan mejor los requisitos y normas que la escuela plantea. Se trata así de un sentido un tanto desvirtuado y unívoco de la idea de colaboración. Por suerte, son también cada vez más los centros que avanzan hacia una relación con las familias en plano de mayor igualdad y reciprocidad.

En el ciclo 0-3 es imprescindible que los centros sean transparentes, es decir, que las familias no sólo reciban información sobre el día a día de sus hijos, sino que tengan fácil acceso a las aulas, que vean con sus propios ojos el ambiente donde se desarrolla su hijo y la interacción que los adultos del centro establecen con él. En edades en las que los niños y las niñas no tienen suficiente capacidad verbal para explicar lo que han hecho o cómo se han sentido, es imprescindible fomentar la presencia cotidiana de las familias en los centros como fuente de información y para una mayor coordinación entre sus dos mundos.

Este planteamiento sigue siendo válido para el segundo ciclo pero, a veces, la cantidad de niños y niñas en el aula dificulta la organización de momentos de encuentro relajados, por ejemplo en las entradas y salidas al centro. No obstante, se debe mantener la posibilidad de contacto cotidiano con la maestra o el maestro, o articular fórmulas que permitan a los padres conocer de primera mano cómo se desarrolla la vida en el centro.

La participación directa de familias se suele dar en casi todos los centros, pero relegada a las reuniones informativas y a los acontecimientos festivos. Una asignatura pendiente en la Educación Infantil de nuestro país es la implicación directa de familias dentro de las aulas, de forma similar a cómo se organiza en otros países, con gran beneficio para los niños y para las familias. Algunas experiencias parciales –participación en algún taller, etc.– están demostrando que las familias aprenden...y nos enseñan.

En los últimos años, la llegada de familias de muy distintas culturas ha supuesto un reto especial. La diversidad de familias nos ha hecho comprender que algunas referencias evolutivas que considerábamos universales son un tanto relativas y culturales. El contraste de valores, también nos ha hecho reflexionar y hacer más explícitos los valores que guían nuestra acción educativa, distinguiendo aquellos más esenciales –por ejemplo, los basados en los Derechos del Niño, y por lo tanto irrenunciables– de aquellos más cuestionables o prescindibles. Cuando en los centros infantiles se desarrolla un trabajo

Cuando en los centros infantiles se desarrolla un trabajo serio con las familias, esta etapa se está revelando como un medio privilegiado para favorecer la integración social de familias inmigrantes.

serio con las familias, la etapa de Educación Infantil se está revelando como un medio privilegiado para favorecer la integración social de familias inmigrantes. Este trabajo serio estaría basado en el contacto cotidiano y cercano, en actitudes de respeto hacia las pautas de crianza de otras culturas, en brindar a las familias espacios de encuentro, intercambio y reflexión sobre la educación de sus hijos y en poder compartir tiempo con sus hijos dentro del aula, para disfrutarlos y conocer otros modelos de estimulación e intervención con sus hijos.

La idea del centro infantil como lugar de encuentro e intercambio entre familias no sólo beneficia a las minorías, sino al conjunto de las familias. En un momento en que muchas familias viven en una situación de cierto aislamiento, en que se están cambiando las pautas de crianza y de ocio infantil, los padres y las madres necesitan espacios donde recibir formación y, sobre todo, donde intercambiar y compartir.

Hacia la superación de las viejas polémicas

Una polémica sempiterna en la Educación Infantil es si ésta debe limitarse al presente, a ser genuinamente infantil, o estar enfocada a la preparación de la Primaria, incluso a ir adelantando algunos de sus contenidos.

Fascinados por la capacidad de desarrollo en los primeros años, tendemos a aprovechar para que se produzcan el máximo de aprendizajes en estas edades de enorme plasticidad, pero a veces esto conduce a presionar en exceso a los niños. La discusión fundamental se refiere sobre todo a la lectura, la escritura y el cálculo, y está presente en todos los países, en un sentido o en otro.

Realmente, la controversia sobre si la Educación Infantil debe preparar o no para la Primaria es una falsa polémica: vivir intensamente el momento evolutivo, desarrollar de forma plena los aprendizajes propios de la edad y disfrutar de la escuela y de estar en grupo, *prepara* para futuros procesos de aprendizaje y socialización. Pensemos en aprendizajes tan esenciales –propios de estas edades– como la adquisición del lenguaje oral. La estimulación de este aspecto así como la detección y la intervención en las dificultades sí que favorece los aprendizajes de la futura escolarización obligatoria, donde el lenguaje es omnipresente. La asistencia a centros de Educación Infantil puede compensar en parte las carencias en el desarrollo lingüístico debidas al nivel sociocultural así como favorecer el desarrollo de la lengua de la escuela en el caso de niños de familias inmigrantes.

En este sentido, en Educación Infantil siempre se ha dado importancia al trabajo de los *prerrequisitos*: aquellos aprendizajes que tienen que estar bien cimentados en los niños para que accedan sin dificultad a los posteriores aprendizajes. Por desgracia, la consideración de qué es un prerrequisito no siempre está fundamentada en la investigación y el conocimiento científico actual, y tanto en los materiales curriculares

como en las actividades que se proponen, a veces se observa que se trabajan aspectos que no se han demostrado directamente relacionados con los futuros aprendizajes mientras que otros –por ejemplo, el desarrollo de la conciencia fonológica para la futura lectura– apenas se trabajan.

Otra polémica siempre candente en Educación Infantil se plantea en torno a si los centros deben ser asistenciales o educativos, siendo esta última postura la más reivindicada por los profesionales. El término asistencial se utiliza refiriéndose a dos aspectos: por una parte, la respuesta a las necesidades de cuidado, fundamentalmente atención a las necesidades fisiológicas de los niños, y, por otra, la respuesta a las necesidades fundamentalmente laborales de los padres.

En el primer aspecto, el trazado de la línea entre lo que es cuidado y educación ha llevado a situaciones que desde luego no están beneficiando a los niños. Ya hemos visto como en primer ciclo, la reivindicación de ser educativos en muchas ocasiones se ha traducido en ser “escolares”. En el segundo ciclo, la distinción dicotómica entre lo que es cuidado y lo que es educación ha llevado en algunos centros a la desatención de las necesidades fisiológicas de los niños (por ejemplo, llamar a la familia –habitualmente a la madre- al trabajo, cuando el niño tiene un accidente en su control de esfínteres), llegando a frecuentes situaciones que se pueden considerar de maltrato institucional al niño o a la niña (mantenerse durante largo tiempo sucio, etc.). Hay que destacar que estos “problemas” se viven como irresolubles y están enquistados y cronificados en algunas comunidades autónomas mientras que apenas se dan en otras, incluso con ratios y medios personales similares. La diferencia reside, más que en los medios, en las tradiciones educativas y en las concepciones más o menos amplias de lo que son las necesidades del niño: allí donde se da una mayor formación sobre lo que es Educación Infantil, la respuesta es más global. Un planteamiento respetuoso con el niño pasa por no fragmentar las necesidades de los pequeños y considerarlas –tal como suele figurar en la teoría de todos los proyectos educativos– en su integridad.

La superación de la dicotomía, educativa o asistencial, en una atención educativa de todas las facetas del niño es uno de los aspectos esenciales para una Educación Infantil de calidad.

La superación de esta dicotomía en una *atención educativa* de todas las facetas del niño es uno de los aspectos esenciales para una Educación Infantil de calidad. En este sentido, cada vez son más utilizados términos integradores en los textos más actuales para referirse a la educación en esta etapa: por ejemplo, el término “edu-care”, que une cuidado y educación, en el mundo anglosajón; o la expresión “accueil éducatif” en el mundo francófono, que suma la palabra *acogida* a lo educativo.

El otro aspecto *asistencial* que suele producir rechazo en los centros educativos es la respuesta a las necesidades de las familias, fundamentalmente a aquellas relacionadas con la conciliación familia-trabajo. Muchos centros se reconocen como un servicio hacia los niños, pero la respuesta a las necesidades de las familias se suele considerar contraproducente para los niños e incluso degradante para los profesionales, cuando el ser un servicio a la población debería ser, en principio, motivo de orgullo.

Es ésta una cuestión sujeta a muchos matices. Los centros educativos en estas edades y en nuestra sociedad actual no pueden dar la espalda a las necesidades de conciliación laboral de las familias pero, por otra parte, la escuela no puede solucionar todas las dificultades organizativas de las familias. Los problemas trascienden el mundo escolar: así, por ejemplo, la dispersión de horarios en nuestro país requiere de reformas sociales que no comprometan tan sólo a los centros educativos. El bienestar de los pequeños no depende sólo de sus familias y sus escuelas, sino de la organización social general.

Lo que es evidente es que los colegios no pueden mantener la misma estructura organizativa de cuando predominaba la familia tradicional. En los colegios se han ido produciendo reajustes en horarios y servicios, pero de forma paralela a lo considerado auténticamente educativo: así, se trata de horarios asistenciales, asumidos en la mayoría de las ocasiones por personal no cualificado. Esta no parece una solución suficiente ya que los centros infantiles deberían ser plenamente educativos en cualquier situación: los niños necesitan la misma calidad a las 8:00, que a las 11:00 de la mañana, y tanta importancia tiene para ellos la intervención de un maestro como la de un cuidador no cualificado.

Por otra parte, la reivindicación de lo educativo en el primer ciclo no nos debe hacer olvidar que en gran medida los niños asisten a la escuela infantil por las necesidades laborales de los padres. Dar respuesta a esta necesidad es bueno para los padres y para sus hijos, siempre que se cumplan unos ciertos parámetros. Evidentemente, los centros educativos no se pueden convertir en aparcamientos de niños: es necesario concienciar a las familias de que los pequeños no deben permanecer durante largas jornadas en situación institucional; por muy bueno que sea el centro, necesitan vida familiar.

En todo caso, el carácter educativo de un centro no se puede basar en la inflexibilidad de horarios y periodos vacacionales o en la inexistencia de diversidad de servicios. La rigidez de planteamientos hace que a veces sea el propio contexto escolar el que genera dificultades en la vida familiar. Pensemos, por ejemplo, en las reuniones con los padres planteadas en horarios totalmente inadecuados para las familias que trabajan.

Es necesario cambiar el enfoque de la polémica sobre cuáles son las necesidades a las que debe dar respuesta la escuela –las de los niños o las de las familias– ya que no siempre son contrapuestas, sobre todo en los aspectos más esenciales. Así, la necesidad de una buena respuesta educativa al niño en el centro escolar es tanto una necesidad del niño como de sus padres. Además, en una visión más amplia, hay que añadir que no solo están en juego las necesidades de los niños y las de sus familias, sino también las de los profesionales y las instituciones. Muchos de los intereses son plenamente coincidentes –fundamentalmente los centrados en el niño– pero otros son legítimamente contrapuestos. En este debate, a veces los profesionales de la Educación Infantil caemos en el error de erigirnos en los conocedores de lo que son las auténticas y genuinas necesidades de los niños, en defensores exclusivos de sus intereses frente a los de sus familias. Eso lleva a planteamientos rígidos en cuestiones sobre las que la

La necesidad de una buena respuesta educativa al niño en el centro escolar es tanto una necesidad del niño como de sus padres.

familia tendría mucho que opinar: por ejemplo, cuándo avanzar en hábitos de autonomía personal o cómo debe desarrollarse el periodo de adaptación de un niño a su nuevo centro. Con demasiada frecuencia se justifican algunas prácticas educativas en las supuestas necesidades del niño cuando, en parte, son las necesidades organizativas de los centros las que están en el fondo de la decisión.

Es difícil encontrar respuestas claras a situaciones complejas, pero parece evidente que la Educación Infantil tiene que avanzar hacia centros de carácter socio-educativo, con servicios flexibles, integrales y de gran calidad. Tal vez la respuesta actual –escuela infantil o colegio– sea demasiado limitada; otros programas minoritarios –con planteamientos y organizaciones diferentes y con mayor participación de las familias– están demostrando su valía. En esta etapa de educación no obligatoria, cada población debería contar con un cierto abanico de posibilidades que permitiera a las familias elegir en función de sus deseos y posibilidades ■

Bibliografía

EURYDICE, E.A.C.E.A. (Education, Audiovisual & Culture. Executive Agency), (2009): *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*. (Versión en inglés). *L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe: réduire les inégalités sociales et culturelles*. Disponible en Internet: <http://www.eurydice.org>.

PANIAGUA VALLE, G. y PALACIOS GONZÁLEZ, J. (2005): *Educación Infantil: Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza.

BASSEDAS, E., HUGUET, T. Y SOLÉ, I (2006, edición revisada): *Aprender y enseñar en educación infantil*. Barcelona: Graó.

Breve currículo

Gema Paniagua Valle ha trabajado en Educación Infantil a lo largo de toda la carrera profesional, inicialmente como educadora. Desde hace 20 años trabaja como psicopedagoga dentro de los Equipos de Atención Temprana de la Comunidad de Madrid, apoyando a la red pública de Escuelas Infantiles. Es Consejera de dirección de la revista *Aula de Infantil* y asesora de Educación Infantil del Instituto de Evaluación IDEA. En los años 90 participó en la elaboración de materiales de apoyo a la LOGSE como coautora del libro *Colaboración de los padres*. Autora, en colaboración con Jesús Palacios del libro *Educación infantil: Respuesta educativa a la diversidad*.



Una propuesta metodológica para el aula de niños y niñas de 2 años¹

Paloma Sainz de Vicuña Barroso

Formadora de Educadores Infantiles. IES Príncipe Felipe

Sumario: 1. Introducción. 2. La escolarización a los dos años. 3. El diseño del ambiente. 4. Las relaciones personales. 5. La vida cotidiana. 6. Las actividades.

Resumen

Los niños y niñas de 2 a 3 años son ya muy competentes y la escuela potenciará al máximo su desarrollo, su iniciativa y su autonomía. Esta propuesta metodológica, a partir del análisis de la práctica en aulas de nuestro país y de otros países de nuestro entorno, se basa en los siguientes pilares:

El diseño del ambiente es el primer pilar de la intervención educativa a esta edad, se creará un ambiente estimulante y motivador para favorecer la experiencia infantil. La relación del educador con cada niño será positiva, cariñosa, mostrará confianza en sus capacidades. El educador favorecerá al máximo la comunicación entre los niños y establecerá un contacto continuo con las familias.

La vida cotidiana estará enfocada hacia la autonomía personal, por lo que se respetarán los ritmos de cada niño y se potenciará su iniciativa y responsabilidad. El juego será la actividad principal del aula de 2 años, los educadores buscarán las mejores condiciones para que éste tenga lugar, durante un tiempo prolongado de la jornada. Las actividades dirigidas se propondrán para pequeños grupos, permitiendo una relación individualizada con cada uno, una observación detallada de su desarrollo y el respeto a sus intereses y tiempos de realización.

Esta propuesta metodológica tiene como condición indispensable la disminución del número de alumnos por educador, con una ratio deseable en las actividades de 1/10. Esto precisa de una gran coordinación del equipo educativo.

Palabras clave: Rutina clara, estable y flexible, propuesta metodológica, niños y niñas de 2 años, diseño del ambiente, espacios comunes, relaciones personales, relaciones entre iguales, vida cotidiana, dificultad adecuada, tiempo flexible, juego libre.

¹ El trabajo completo va a ser publicado próximamente por la editorial Graó, Barcelona.

Abstract

Children from 2 to 3 years old are already very competent and the school will promote their development, initiative and autonomy to the utmost. This methodological proposal, analyzing the practice in classrooms of our country and other countries around us, is based on the following pillars:

Designing the atmosphere is the first pillar of educational intervention at this age, a stimulating and motivating atmosphere will be created to favour the child experience. The educator's relationship with every child will be positive, loving and it will show confidence in their skills. The educator will favour communication between children to the maximum and a constant contact with families will be established.

The everyday life will be focused towards personal autonomy, which is why each child's rhythms will be respected and their initiative and responsibility will be promoted. Playing will be the main activity in the 2 year-old classroom; educators will seek the best conditions so that this takes place for a long time throughout the day. Guided activities will be set out for small groups, allowing an individualized relationship with each one, a detailed observation of their development and respect for their interests and times.

This methodological proposal has as an indispensable condition the decrease of the number of students per educator, with a desirable ratio in the activities of 1/10. This requires great coordination of the educational team.

Keywords: Clear, stable and flexible routine, methodological proposal, two year-old children, designing the atmosphere, common spaces, personal relations, peers relation, everyday life, appropriate difficulty, flexible time, free play.

Introducción

El presente artículo presenta las conclusiones de un proyecto de investigación educativa presentado y aprobado por la Comunidad de Madrid y responde a una Licencia por Estudios realizada durante el curso 2007-2008.

El trabajo básicamente ha consistido en una serie de visitas efectuadas a varias escuelas infantiles de Madrid, Barcelona, Alicante, Pamplona, Bolonia y Roma (Italia), y Orebro (Suecia). Se han analizado un total de 20 aulas en diferentes contextos.

Tras cada visita, se ha efectuado una "ficha" con cada observación, recogiendo los datos de la escuela, de la educadora y del grupo, siempre de 2 años, los espacios y materiales del aula, la distribución del tiempo, las principales actividades, la programación, algunas situaciones vividas y un plano del aula. Además, se incluye una valoración de los aspectos metodológicos más positivos de cada aula.

La finalidad del proyecto ha sido ofrecer algunas claves para mejorar esta práctica educativa, en la edad de 2 a 3 años, vista la extensión que esta escolarización está experimentando y constatada la tendencia a “arrastrar” metodologías de niños mayores y trasladarlas a estas edades.

Por ello, después de las visitas, de las conversaciones con las educadoras y directoras, de la búsqueda de información y lecturas complementarias y con el asesoramiento de las personas que han avalado este proyecto (Ángeles Ruiz de Velasco, profesora universitaria de La Salle, y M^a José de Francisco y Marisa del Carmen, asesoras de Educación Infantil de la Comunidad de Madrid) se han redactado unos avances de lo que debería ser una investigación más rigurosa sobre la línea metodológica que se propone y que resumimos brevemente.

Los cuatro pilares de la metodología para el aula de 2 años, a nuestro parecer, son:

El diseño del ambiente, estimulante y enriquecedor.

Las relaciones personales, fuente de bienestar.

La vida cotidiana, aprendiendo autonomía.

Las actividades: el juego libre y las propuestas para pequeños grupos.

Estas ideas son las que se exponen a continuación.

La escolarización a los 2 años

Durante estos últimos años estamos asistiendo a una progresiva extensión de la escolarización de niños y niñas de dos años en nuestro país, respondiendo poco a poco a una demanda creciente.

Los últimos datos oficiales del Ministerio de Educación (2007) indican que la tasa de escolarización a los 2 años es de 32,5% en el conjunto de España, lo que casi duplica la escolarización de niños de 1 a 2 años (17,3%). Se observa una diferencia importante entre las diferentes Comunidades Autónomas, sobresaliendo el País Vasco (94,2%), Cataluña (54,3%) y Aragón (53,7%). A estos datos oficiales habría que añadir la escolarización “oculta” de niños y niñas escolarizados en centros no autorizados, que todavía existen en algunas Comunidades de nuestro país. El propio Ministerio estima en 49,2% el porcentaje en 2007 de niños de primer ciclo (de cero a tres años, sin diferenciar edades) atendidos en todo tipo de centros.

Una propuesta metodológica no puede ir desligada de las condiciones en las que se produce la escolarización, más bien habría que decir que *estas condiciones la determinan*. Veamos la incidencia de tres de ellas:

El número de alumnos por educador es el factor más determinante de la metodología que se puede emplear junto con los espacios disponibles, la formación de los educadores y su trabajo en equipo.

El número de alumnos por educador. Este factor es el más determinante de la metodología que se puede emplear y en ello coinciden todos los educadores entrevistados. Se han observado grupos amplios (21 niños) con varias educadoras simultáneas (dos o tres, en Bolonia y Orebro) y se puede llevar a cabo una metodología individualizada con grupos pequeños y hay posibilidad de elección de actividades. Otros grupos, con 18 niños, o con 16, y una educadora y “media” (es decir, con apoyo en días alternos) permite que esos días se les puedan ofrecer a los niños diversidad de actividades. En algunas escuelas con alumnas de prácticas, no siempre se ofrecen alternativas para pequeños grupos, pues depende de las características de cada alumna y de la confianza que le da el educador. Actualmente, en España, la presencia de alumnado en prácticas (de Ciclos Superiores de FP), se ha reducido a un solo trimestre. Cuando el grupo es de 20 niños y no hay profesorado de apoyo, la metodología será necesariamente dirigida, limitada a actividades de gran grupo y en la que el control que se ejerce continuamente sobre los niños impide cualquier propuesta abierta. Desde aquí podemos concluir que, en nuestro país, una relación 1/10 en los momentos de actividad haría posible la diversificación y libre elección.

Los espacios disponibles. La falta de profesorado de apoyo puede verse paliada, a veces, por unos espacios adecuados, seguros y diversos a disposición de los niños. Cuando el jardín está bien organizado y un grupo de niños puede acceder a él para alguna actividad, supervisados fácilmente, o cuando en el pasillo puede organizarse un rincón, o disponemos de un taller de plástica o de una sala de psicomotricidad, todo eso favorece la organización de un mayor número de propuestas educativas.

La formación de los educadores y el trabajo en equipo. No cabe duda de que a veces las condiciones de escolarización son adecuadas, el número de profesores y espacios razonables y estas condiciones no son aprovechadas para enriquecer las experiencias de los niños. Nuestra tradición pedagógica es más bien “hija” de métodos tradicionales, en los que la maestra dirige una actividad para el gran grupo, luego otra, y así se desarrolla el día. Es importante romper esta dinámica y entender que los niños aprenden a esta edad por sí mismos, básicamente jugando y relacionándose con sus iguales y con los adultos, y que lo que tenemos que planificar muy detenidamente es lo que disponemos a su alrededor para que esto le enriquezca lo más posible y analizar nuestra intervención en este marco.

El diseño del ambiente

El primer pilar de la metodología del aula de 2 años es la organización, el diseño o la distribución del espacio y de los materiales, lo que llamamos globalmente el ambiente. Veamos qué ambiente conviene ofrecer al grupo de niños y niñas de 2 años.

El aula

Es importante que el aula sea espaciosa, si este grupo puede tener hasta 20 niños, los requisitos mínimos establecen un mínimo de 40 m². Pero eso es muy poco para unos niños en continuo movimiento y actividad. Un aula de 60 m² es adecuada.

El aula debería tener acceso directo al jardín o, al menos, poder acceder con facilidad. Los nuevos centros contemplan generalmente esta necesidad. También debería contener un espacio visible y accesible de servicios higiénicos, de manera que los niños puedan acceder libremente y siempre estén supervisados por los educadores.

El aula debe ser espaciosa, con acceso directo al jardín y a los servicios higiénicos, subdividida en zonas de actividad.

El espacio del aula debería estar subdividido en zonas de actividad, pues a los niños de esta edad les gustan los espacios pequeños, recogidos. Estas divisiones se pueden realizar con muebles bajos, que permiten la vista del adulto por encima de toda el aula, pero que da intimidad al juego en pequeño grupo de los niños. ¿Qué zonas dentro del aula nos parecen imprescindibles?

El *encuentro*, zona en que, generalmente una vez al día, se reúne el grupo completo y el resto del día se pueden hacer actividades como lectura, juego tranquilo, canciones, etc. A veces, una alfombra redonda invita al encuentro, o unos cojines.

La *zona de mesa*, preferiblemente colectiva, amplia, sirve para juegos de mesa, grafismo, manipulación, comer y es bueno que haya sitio, al menos, para 8 niños.

La *zona de construcciones*. Una de las actividades más ricas para esta edad, desde el punto de vista cognitivo, es construir. Conviene destinar a ello una zona que no sea de paso para que, en pequeño grupo, desarrollen esta actividad. El material estará a la altura de los niños clasificado en cajones, cestos o bandejas y habrá una superficie, dura, para construir sobre ella.

La *zona de lectura*, imprescindible a esta edad. Puede aprovecharse la zona de encuentro, pero, si es posible, es mejor diferenciarla, para permitir una asociación más intensa de los niños de un espacio especial para una actividad especial. Será un espacio cómodo, luminoso, un poco aislado del resto del aula.

La *zona de juego simbólico*. También esta zona es imprescindible, en esta edad en que este juego adquiere una gran importancia. Las escuelas suelen organizar más de un rincón, dependiendo de sus posibilidades espaciales. Los más habituales son: los disfraces, la cocina, la casita y el garaje.

Espacios comunes

Una de las mayores habilidades de los educadores de niños y niñas de 2 años es saber utilizar y sacar rendimiento a los espacios comunes. Nos referimos a zonas como la entrada, descansillos, pasillos, pequeñas salas, comedor, cuartos de baño, sala de usos múltiples, etc. Ya hemos dicho que estos niños necesitan movimiento, expandirse por el espacio y que las actividades deben salir del aula.

Otra consideración diferente tiene la organización de otras salas o aulas comunes, que se comparten en la escuela con otros grupos. Las más habituales para los niños de 2 a 3 años son:

El taller de plástica o artístico. Los niños acceden a él por turnos o por elección, siempre en grupos pequeños. La metodología de Reggio-Emilia tiene uno de sus puntos fuertes en este taller, por el que van pasando diversos grupos de niños. Las escuelas de Pamplona y Orebro visitadas también utilizan este espacio.

La sala o área de psicomotricidad. Suele ser grande, dotada de elementos de gomaespuma móviles y materiales para el movimiento. En Italia, actualmente, están introduciendo piscinas de bolas en los centros de primer ciclo.

El jardín

Hemos optado por el nombre de “jardín” en lugar del tradicional patio, por ser más fieles al espíritu de Froëbel, iniciador de la Educación Infantil, y como indicador de una tendencia que debemos asumir, especialmente para los niños y niñas de 2 a 3 años, de proporcionarles un medio natural enriquecido. Estimular los nuevos conocimientos, el descubrimiento del entorno, de sus elementos naturales, experimentar nuevas experiencias sensoriales y nuevas “aventuras”, serán la base de los aprendizajes científicos posteriores.

Los niños y niñas de dos años necesitan movimiento, expandirse por el espacio. Las actividades deben salir del aula.

Las relaciones personales

La metodología de trabajo con los niños y niñas de 2 a 3 años tiene otro de sus pilares en las relaciones personales que se establecen en el grupo, que son una fuente de bienestar afectivo y emocional, base imprescindible de los aprendizajes que se van a producir.

Estamos hablando de tres tipos de relaciones:

La primera, la que es capaz de establecer el adulto, la educadora o educador, con cada uno de los niños.

La segunda, la que se establece con las familias, en un fluir de información, seguimiento y apoyo mutuo.

La tercera, la que los educadores son capaces de incentivar y motivar entre los niños y niñas del grupo, favoreciendo los aprendizajes entre iguales es el inicio de una socialización que enriquecerá la experiencia de cada individuo.

Las relaciones del educador con cada niño

El educador o educadora de este grupo de edad tiene que saber que el éxito de su metodología depende, en gran medida, de la relación de confianza que se establezca en

el aula. Un aspecto esencial de la pedagogía a esta edad es la atención individualizada. Veamos qué características tiene esta relación:

Aceptación de cada uno. Aceptar a un niño significa intentar comprenderle, en sus manifestaciones, en sus intereses y en sus conflictos, sin desacreditarle ni clasificarle. Los niños no “son” de una manera, si no que se muestran así en un determinado momento y hay que intentar entender por qué. La aceptación conlleva también la expresión de nuestro afecto, de nuestro cariño, a través de momentos únicos, individuales, con cada uno (en los cambios, al acostarse, al despedirnos...).

La relaciones del educador o educadora con cada niño se deben basar en los principios de aceptación, comunicación, confianza y respeto expresados con afecto a través de momentos únicos, individuales.

Comunicación. Verbalizar tiene en esta edad una importancia clave. Es darle la posibilidad de canalizar un enfado, una frustración, ayudarle a convertir en palabras una tensión para poder neutralizarla. También es necesario llamar a cada niño o niña por su nombre, mirarle a los ojos cuando se le habla... Intentaremos conseguir un estilo comunicativo sereno, en tono pausado, a ser posible dirigiéndonos no siempre al colectivo, sino a cada niño, cerca, a su altura.

Confianza en sus posibilidades. Si confiamos en cada niño, ante sus propuestas, tal vez descubramos su capacidad creciente de autonomía, de destreza, de competencia. Limitemos ese “no” que nos sale tan rápido a veces, a auténticas situaciones de riesgo, démosle la posibilidad de experimentar, de tantear, de probarse a sí mismo. Confiamos en él. Es necesario cambiar nuestra mirada: son muy capaces, vamos a observarles. La observación de otros países (Italia y Suecia) nos da la seguridad de que los niños de 2 a 3 años pueden decidir sus actividades, pueden hacerlas de manera autónoma, pueden decidir salir al jardín o usar el baño y no hacen barbaridades. ¡Saben cuidarse!



Foto 1. Atención individualizada. Escuela Infantil *El Belén*. Madrid.

Respeto. A veces no tratamos a los niños con respeto y son personas con todos sus derechos, aunque sean pequeños. Utilizaremos un tono de voz suave, amable y cercano. Por ejemplo, a menudo no respetamos el tiempo que necesitan los niños para sus actividades, cortamos un proceso creativo (de juego, de expresión...) simplemente porque los demás han acabado, o porque queremos (las educadoras) iniciar otra actividad. Si creemos en que cada niño tiene su ritmo, seamos consecuentes y no les apesuremos a terminar. También respetaremos los hábitos que los niños traen de casa, a la hora de comer, de asearse, de dormir, e iniciaremos un proceso gradual, en coordinación con su familia, de progresiva madurez hacia una forma común del grupo.

Las relaciones con las familias

Establecer una relación fluida y positiva entre los educadores y las familias es una tarea imprescindible si queremos una educación de calidad con niños y niñas de 2 años. Una relación basada en la confianza mutua y en el respeto, unidos por el bien de cada niño y por sus progresos. Suelen ser varios los modos o sistemas de comunicación:

- Los contactos diarios. No concebimos una organización que no permita un contacto diario entre la educadora y los padres, al inicio y al final de la jornada, en la propia aula o zona común en la que estén los niños a esas horas. Un saludo afectuoso entre el niño y la educadora, un intercambio de la información más relevante son la mejor manera de iniciar una jornada. Hay escuelas que tienen un límite horario (por ejemplo, las 9,30) a partir del cual se cierra la puerta y los padres, si entran, dejan al niño rápidamente para no interrumpir. Otras no ponen ese límite y la actividad es libre hasta más tarde, por lo que no importan tanto las interrupciones.

Los variados modos de comunicación con las familias contribuyen a crear una relación basada en la confianza mutua y en el respeto.

- Las entrevistas individuales. Suelen organizarse durante el primer trimestre, al inicio, para conocer mejor a cada familia. Las escuelas suelen hacer unos cuestionarios, que sirven como guía para el intercambio de información. Se trata también de dar a conocer a las familias la organización de la escuela y del grupo. Durante el curso se repiten en el segundo o tercer trimestre, acompañados de pequeños informes escritos sobre la evolución de cada uno.

- La participación en actividades. Dependiendo del entorno, se suele convocar más o menos a los padres para salidas, alguna actividad escolar (cuenta-cuentos, conciertos, exposiciones) fiestas, etc.

- Los álbumes individuales. Muchas escuelas preparan con la familia un álbum o cuaderno de cada niño, en el que van reflejando los principales aspectos de su vida familiar y de su historia personal mediante fotos, imágenes, dibujos y comentarios y a los que se van añadiendo cosas que pasan en la vida de la escuela. Estos álbumes se colocan a la entrada del aula y los niños los van viendo cuando quieren, especialmente en los momentos de entrada, como elementos de transición entre casa y escuela.

Las reuniones de padres. Es un instrumento importante, que se suele hacer trimestralmente, o, al menos, dos veces al año. Es conveniente preguntar a los padres su disponibilidad para ajustar el día y hora a las que pueden acceder con mayor facilidad. Es bueno que los padres vean el aula en la que están sus hijos y, a veces, las educadoras ponen un vídeo o fotos con las principales actividades que realizan. Conviene que el orden del día sea conocido con anterioridad y que se traten cuestiones generales del grupo, la programación, algunas recomendaciones generales, y se permita la participación de los padres y sus propuestas.

Hay otros instrumentos: fotos de los familiares, casilleros para dejarles mensajes, murales en los que se exponen las actividades de sus hijos, cuadernillos de ida y vuelta con la información más relevante, etc. Cada escuela va buscando el mejor método para intensificar estas relaciones.

Las relaciones entre iguales

La actitud de los educadores es clave para la comunicación entre los niños y niñas, que todavía es incipiente al principio, pero que irá intensificándose a medida que el curso avanza. El juego libre va a favorecer estos intercambios, y la educadora facilitará, canalizará, cuando sea posible, esta comunicación. Por ejemplo, encargando a una pareja que vayan a la cocina a decir cuántos somos para comer, o a traer la fruta. Pidiendo a algún niño que le dé a otro algún recado, favoreciendo contactos cuando estamos en el corro, uno reparte a los demás, o identificando a los que faltan, o van repartiendo cosas a cada uno. Los niños y niñas de esta edad están aprendiendo a compartir espacios, materiales, actividades y adultos. Esto es un proceso, que no estará exento de conflictos y dificultades pero avanzará imparable hacia una mayor tolerancia, primero, y cooperación, después. Si estamos convencidos de que los niños aprenden unos de otros, no tenemos más que animar y motivar estos encuentros enriquecedores.

Los niños y niñas de esta edad están aprendiendo a compartir. Es un proceso, que no estará exento de conflictos y dificultades pero avanzará imparable hacia una mayor tolerancia, primero, y cooperación, después.



Foto2. Merendando juntos en el jardín. Orebro, Suecia.

La vida cotidiana

La principal característica de la organización del tiempo diario es la sucesión de una *rutina, clara y estable*, pero aplicada de forma *flexible*. Rutina porque los niños y niñas necesitan unos parámetros claros, que se repiten y les dan seguridad, permitiéndoles empezar a organizar su tiempo, aprender a anticipar lo que viene a continuación y a esperar. Pero flexible entendiendo que las actividades tienen un ritmo diferente para cada niño y que, cada día, el grupo realiza un recorrido, único y original, y los educadores respetarán ese proceso. Es indispensable un ambiente de tranquilidad.

Después de haber visitado los centros, la mayoría de las aulas siguen esta organización, con pequeñas variaciones:

Antes de las 9, o bien a esta hora, se va produciendo la entrada escalonada de los niños acompañados por sus familiares hasta el aula, se produce un encuentro y una comunicación diaria entre los educadores y las familias.

Hasta las 9,30 o 10 continúa el juego libre por los distintos espacios del aula. Hacia esta hora suele convocar el encuentro, corro o asamblea, según distintas denominaciones al uso. Este momento no suele tener una larga duración, depende de cada día, se suelen saludar, alguna canción, saludo a la mascota, pasar lista con diferentes instrumentos (fotos, símbolos, piedras, cojines, etc.). A veces, se distribuyen responsabilidades (ir a por la fruta, servir las mesas, decir cuántos somos en la cocina, etc.) y también los educadores pueden plantear alguna propuesta o pueden continuar el juego libre. En algunas escuelas los niños toman un trozo de fruta o una galleta.

De 10 a 10,45 tienen lugar las actividades más organizadas. A veces algún grupo se va al taller, o hay alguna actividad conjunta con otro grupo, o se sale a la sala de psicomotricidad, o algunos niños están desarrollando un proyecto y los demás se quedan jugando. O se saca un material nuevo, o se pone música, etc. Poco a poco, los niños van pasando por el baño, se asean o cambian y se preparan para salir al jardín.

De 11 a 11,45 juego libre en el jardín que, dependiendo del clima, será más o menos largo. Aunque en Suecia, los niños están, al menos, una hora diaria en el jardín. Y hace frío. Entran del jardín y van al baño, se lavan las manos y se preparan para comer.

A las 12 comida. Si terminan, se van aseando y juegan a algo tranquilo o leen un cuento.

A las 13 se descalzan y desvisten para la siesta.

A las 15 se despiertan, asean y visten. A continuación juego libre hasta que vienen sus familiares (en algunos centros hay merienda, sobre las 16,30 en el aula y salen de nuevo al jardín).

Los niños de los 2 a los 3 años van a conseguir unas cuotas de autonomía muy altas. Por eso hay que planificar cuidadosamente las rutinas diarias: higiene, comida, siesta, vestirse...

El tercero de los pilares de la metodología en el aula de 2 años es cómo organizar las rutinas de la vida cotidiana, desde un enfoque de autonomía personal. La escuela infantil se propone que los niños aprendan a hacer las cosas por sí mismos, no simplemente que coman, se limpien o duerman. Y este año, de los 2 a los 3 años, los niños y niñas ya van a conseguir unas cotas muy altas en materia de autonomía. Por lo tanto, desde este enfoque educativo, hay que planificar cuidadosamente las principales rutinas diarias: la higiene, la comida, la siesta y el vestirse y desvestirse.

La higiene

A los niños y niñas de esta edad les encanta jugar con el agua, lavarse las manos y experimentar con el jabón, coger agua en sus vasos y beberla, lavarse la cara después de comer. Este juego, que a veces nos da algunos disgustos (tiran el agua, se mojan la ropa) es muy importante para favorecer su gusto por la limpieza corporal. Pondremos a su disposición una pila o lavabo a su altura, un grifo manipulable por ellos, a ser posible que se cierre solo, toallitas y vasos personales cerca.

Por otro lado, a lo largo de este tercer año de vida, los niños y las niñas van a aprender a controlar los esfínteres durante el día. Algunos ya lo han conseguido el verano anterior, al inicio del curso, pero la mayoría irán adquiriendo el control durante el mismo. Los educadores tienen ante sí un reto importante y ayudarán a los niños y niñas, sin angustia, sin presiones, con paciencia y comprensión, a ir consiguiendo este importante paso hacia la autonomía personal.

Es importante no concebir este proceso como un adiestramiento, sino como un proceso madurativo. Ciertos indicadores nos muestran que el niño está dispuesto: control motor del movimiento para sentarse en el orinal, manifestación verbal de que se lo ha hecho y de sus deseos, cierta capacidad de retención, interés por el control. La escuela es un magnífico lugar para aprender a controlar, ya que la socialización hace que los niños y niñas quieran imitar a los que ya son autónomos. Este aprendizaje se producirá de la manera más natural posible, de forma individualizada para cada niño, transmitiendo confianza en ellos, cariño y apoyo en la consecución de este gran logro y, por supuesto, contando con sus familiares para iniciarlo. Evitaremos castigos y premios, comparaciones, comentarios despectivos, enfados. Aunque dediquemos un tiempo específico (antes del jardín, después de comer, después de dormir) estaremos dispuestos a acompañar a los niños cuando lo necesiten, por ejemplo durante el juego libre, o cuando están en el jardín. Empezaremos con el orinal, aunque enseguida pasaremos al inodoro.

Es importante no concebir el proceso de control de esfínteres como un adiestramiento, sino como un proceso madurativo. La socialización hace que los niños y niñas quieran imitar a los que ya son autónomos.

La comida

El momento de la comida contempla no sólo la resolución de una necesidad básica, sino también un afianzamiento de la autonomía personal, un momento de relación y convivencia y un aprendizaje de las normas sociales que rigen en esta actividad. Planificaremos un momento tranquilo, sin ruido, si es posible con música de fondo, en pequeños grupos,

con la presencia de más de un educador, si es posible, o la ayuda de personal auxiliar, con la máxima participación de los niños, creando un momento agradable y placentero para todos. Esto es difícil al principio del curso, pero se consigue a lo largo de él. Algunas escuelas, en otros países, organizan este momento compartiendo educadores y niños el hecho de comer.



Foto 3. La familiaridad de un mantel y la fuente para poder repetir. E.B. Londres, Barcelona.

En España no suele ser así. Los niños comen a las 12 y los educadores comen por turnos durante la siesta de los niños. Hemos observado dos modalidades: los niños que comen en su aula y los que comen en el comedor o sala de usos múltiples que hace en ese momento de comedor. Esta decisión depende, en gran medida, de los espacios disponibles pero, a veces, los educadores prefieren una u otra cosa y prescinden de un espacio para realizar esta función. Nosotros pensamos que a los 2 años, los niños pueden indistintamente comer en el aula o fuera de ella, son lo suficientemente autónomos para permitirse un cambio de espacio, si está disponible. En todo caso, nuestra propuesta es cuidar estos aspectos:

Facilitar la máxima autonomía de los niños: ponerse el plato, recogerlo, elegir la cantidad, manipular los cubiertos (cuchara y tenedor), promover responsabilidades por turnos.

Hacer posible la relación social y comunicación entre los niños y con los adultos (mesas de grupo).

Mantener un ambiente estético y silencioso (mantel, si es posible).

Respetar el ritmo de cada uno, sin prisas exageradas.

La siesta

Hemos observado que la siesta se realiza a menudo en el aula. Los educadores o el personal auxiliar en algunos casos preparan el aula con las colchonetas o hamacas, a veces antes de la comida, si los niños comen en otro lado o después de ella, si comen en el aula. También algunas escuelas disponen de una sala de usos múltiples que utilizan para dormir, o una sala específica para ello. Señalamos algunos aspectos importantes de este momento:

- Preparar el ambiente, disminuyendo el tono de voz, la luz, con alguna actividad tranquila, como escuchar música suave, o un cuento en voz baja.
- Cuidar la higiene en las hamacas o colchonetas, con sábanas personales, que se lavan a menudo (al menos, los viernes cuando se las llevan a casa).
- Permitir que los niños utilicen objetos transicionales que han traído de casa (algún muñeco, chupete, mantita...) y que guardan para este momento. Organizar su descalzado y desvestido, al menos lo primero.
- Acercarnos a cada niño para que se sienta apoyado y atendido. En una escuela sueca, la educadora ofrece un corto masaje (con aceite) a cada niño, una vez en la colchoneta, y él elige el lugar que desea (las piernas, los brazos, la tripita...).

Vestirse y desvestirse

El progresivo control del movimiento que se pone en marcha a la hora de vestirse y desvestirse supone una actividad de primer orden que se debe incentivar para la autonomía y la coordinación motriz.

Como hemos dicho anteriormente, los niños y niñas de 2 años están aprendiendo autonomía con pasos de gigante. El cuidado de uno mismo es un reto para ellos. Dentro de estos aprendizajes, el progresivo control del movimiento que se pone en marcha a la hora de vestirse y desvestirse, supone una actividad de primer orden en la escuela infantil. Es una actividad que incentivaremos, como actividad de autonomía y de coordinación motriz. ¿Qué momentos vamos aprovechar para ponerla en práctica? Veamos algunos ejemplos:

Algunas escuelas organizan un sistema para que los niños estén en zapatillas cuando están en el interior, colocan algún mueble en la entrada, y los niños, cuando se quitan el abrigo, se cambian también los zapatos. Tal vez al principio necesiten la ayuda de los familiares que les acompañan, pero enseguida lo harán solos. Esto permite una mayor higiene en el aula, menos ruido, mayor confortabilidad y familiaridad. Y han hecho un importante ejercicio.

Otro tema interesante es el de desvestirse. En Suecia, debido al clima, los niños dedican gran parte del día a esta tarea, para salir al jardín tienen que ponerse un "buzo" completo, gorro, guantes, botas, etc. pero lo hacen solitos y se toman todo el tiempo necesario,

teniendo un espacio amplio a la entrada y un sitio para colocar sus cosas. Salen todos los días del año, al menos una hora.

Si pensamos que vestirse y desvestirse es una actividad educativa y que estamos favoreciendo la autonomía de los niños, ¡seguro que encontramos momentos para que la practiquen! Desde luego, esto exige que los padres colaboren con nosotros, sobre todo eligiendo un tipo de ropa y de calzado adecuados.

Las actividades

Este es el cuarto pilar. Una de las principales decisiones que toma el educador, en un grupo de niños y niñas de 2 años, es el tipo de actividades que va a organizar en la clase. Al ser una edad con poca tradición pedagógica, no nos hacemos una idea previa de las que los niños y niñas pueden realizar. A veces solo se nos ocurren actividades “escolares” a las que estamos más habituados, la ficha, el dibujo, los gomets, etc. Trasladamos a estos pequeños los métodos propios de la enseñanza tradicional de mesas y sillas. No olvidemos los principios que deben presidir las actividades:

Dificultad adecuada. La actividad se situará en la “zona de desarrollo próximo”, ni muy alejada del desarrollo actual (el niño se desmotivará al no poder realizarla con éxito), ni de lo que ya sabe hacer (no le supone reto alguno y deja de ser atractiva).

Interés. Debe conectar con los intereses infantiles que son, en esta edad, manipular, experimentar con objetos, moverse, adquirir precisión, simular, comunicarse, etc. El educador observa y detecta intereses y propone actividades que canalicen estos intereses.

Individualidad. Los niños y niñas de esta edad todavía no han adquirido una noción de grupo de amigos. Las actividades pueden ser individuales o en pequeño grupo. Se empiezan a encontrar con sus compañeros en la actividad, pero su decisión es individual, así como su ritmo a la hora de realizarla. Pero también, por otro lado, favoreceremos el encuentro, la ayuda entre los niños, la colaboración.

Tiempo flexible. Seremos muy cuidadosos en el tiempo de realización de las actividades, respetando los tiempos de cada uno. Es importante evitar las prisas en las actividades, no presionar, tomarnos un tiempo tranquilo, sin forzar el ritmo. Dejaremos que acaben la actividad de manera desigual, sin acelerar a unos porque han acabado otros.

Espacios y materiales adecuados. Cada propuesta de actividad debe estar bien diseñada, tener los recursos que necesita. Cuidaremos la presentación de los materiales, cómo invitan a la actividad, su atractivo. Tenemos que prever el espacio más adecuado, una zona tranquila del aula o en el pasillo o en el porche. Si la clase es pequeña, utilizar otros espacios es una buena solución.

Aquí sólo vamos a citar algunas actividades adaptadas a esta edad y experimentadas en las aulas que hemos observado. Las organizamos en dos grandes bloques: las que se realizan de forma libre y las que están dirigidas por el educador.

El juego libre

Es la *actividad principal* de los niños y niñas de 2 a 3 años. A través de ella, los niños tantean y experimentan con su entorno, lo interpretan y modifican a su antojo, aprenden nociones espacio-temporales y manejan las características de los objetos. También desarrollan su lenguaje, se relacionan con otros niños e interiorizan normas sociales.

A través del juego libre los niños tantean y experimentan con su entorno. Lo interpretan y modifican, aprenden nociones espacio-temporales, manejan los objetos, desarrollan su lenguaje e interiorizan normas sociales.

A veces podemos tener la sensación de no estar “enseñándoles” cuando les vemos jugar. Es necesario convencerse de que el juego es su manera natural de aprender y de que, sólo si juegan mucho, mucho, mucho, estarán en situación de querer aprender más en el futuro. Prepararles para la escuela posterior, para el éxito escolar, exige dejarles jugar ahora.

Los educadores tenemos una gran responsabilidad en dotar de los elementos oportunos al juego infantil, en establecer un ambiente rico en sugerencias, espacios y materiales, en acompañar a los niños, si es necesario, enriqueciendo sus posibilidades de juego, en observarles para conocerles mejor. En otros países, en Italia, Suecia, Holanda, los niños juegan, juegan y juegan y esto es lo más valorado y deseado por las educadoras. ¿Qué tipo de juego libre realizan los niños y niñas de 2 a 3 años? Veamos algunos.

Juego motor

Este juego tiene lugar en varios espacios, en el aula, en alguna zona o estructura preparada para ello, en la sala de usos múltiples, en el vestíbulo de entrada y, especialmente, en el patio. Mediante este juego los niños consolidan sus movimientos y desplazamientos, controlan mejor el espacio y su propio cuerpo. A veces, la educadora les prepara recorridos en una zona del aula, con bancos, con túnel, con las sillas, con una rampa, y los niños se mueven libremente. Otras veces, hay en el pasillo o entrada de la escuela alguna estructura de movimiento, con rampas o escaleras, plataformas o escondites. O el pasillo sencillamente les permite corretear. Las escaleras constituyen también un reto para los niños. Y el patio ofrece innumerables experiencias, con arena, con los árboles, con triciclos, etc. Se trata de analizar el espacio que tenemos y organizarlo de la mejor manera para que este juego sea rico en experiencias.

Juego simbólico

Los niños y niñas de 2 años comienzan un juego simbólico inicial, que se va enriqueciendo a medida que el curso avanza. Las zonas o rincones toman ya su importancia y hay algunos que son básicos:

La casita. Una zona del aula en la que colocaremos una cuna, grandecita, con sábanas y todos los detalles y uno o varios muñecos en ella. Puede haber un cesto con otros muñecos, sus ropas y sus objetos. Este material puede ser lo más natural posible, muñecos de tela o lana, ropa que se le pueda poner y quitar y su disposición que sea atractiva, que esté a la vista, ordenadamente, cada muñeco con sus cosas, pocas y bien colocadas.

La cocina. Una estructura de madera (o plástico), con todos los objetos de cocina colocados también a la vista, platos y vasos, cubiertos, cacerolas y sartenes, coladores, etc. Los materiales pueden ser de metal, madera, vidrio, loza, no hay problema si se cuidan bien. Cerca de la cocina conviene tener una pequeña mesa redonda, para que se sienten a comer, o a dar de comer.

El garaje. Una tarima de madera, puede estar en la base del garaje, con rampas y pisos, y cochecitos que puedan subir y bajar por ellos. Si además colocamos algunas “personitas” pues mejor, así como casitas alrededor, de madera, todo depende del espacio que tengamos.

La granja. Una pequeña mesa con una granja o casita de madera, rodeada de hierba (artificial), con muñecos en madera o plástico como los granjeros, los animales domésticos, cubos, rastrillos, tractor, etc. Es importante esta zona en los contextos urbanos.

Los disfraces. Podemos poner un rincón, algo escondido, con un baúl de disfraces, telas, sombreros, zapatos, bolsos, etc. y un espejo cercano. Los niños y niñas acceden libremente y juegan con los objetos y con su propio cuerpo, con su imagen, con algún otro niño, interpretando un inicial juego dramático.

Juego de construcción. Es un tipo de juego que los niños y niñas de 2 a 3 años empiezan a hacer y a disfrutar de él. Conviene poner una zona del aula, tal vez sobre una plataforma o tapiz de madera, y los materiales en cestos o contenedores alrededor. Las piezas pueden ser más o menos estructuradas. Veamos las diferencias:

Poco estructuradas. Son materiales que podemos colocar en cestos, naturales, que pueden ser troncos de madera de diversos tamaños (más bien grandes), piezas de madera macizas (diversos paralelepípedos), rampas, cuñas, cilindros, etc. para enriquecer el juego se pueden colocar cerca muñequitos (personitas), animales (dinosaurios, reptiles, etc.), piñas o cuerdas. Este juego es también muy apropiado para el jardín.

Muy estructuradas. Construcciones con formas geométricas, de distinto tamaño, en madera, generalmente sin color, o también coloreadas. ¿Qué aprenden los niños a través del juego de construcción?

Con los bloques descubren simetrías, actúan sobre su entorno, pueden crear y recrear mil veces, no se les da nada hecho, lo crean ellos, lo destruyen ellos. Con este material,

Con los bloques descubren simetrías, actúan sobre su entorno, pueden crear y recrear mil veces y, de este modo, experimentan, aprenden y ejercitan su autonomía.

no sólo juegan, lo que ya es bueno, sino que experimentan y aprenden, ejercitan su autonomía, no hay una manera de hacerlo bien o mal, y, todos los niños, pueden hacer algo, sea cual sea su nivel de control. Además, expresan sus sentimientos mediante el juego simbólico que enseguida empiezan a realizar con los bloques.

Cada pieza se puede subdividir, entre varias hacen el todo. Al caer los bloques al suelo experimentan el equilibrio. Las simetrías les gustan, las buscan enseguida. Los bloques estimulan el lenguaje, que usan entre ellos y con el educador. El juego cooperativo exige la comunicación. El educador tiene múltiples oportunidades para resolver conflictos que produce la interacción entre los niños.

Pronto empiezan a dar un significado simbólico a las piezas, a representar el mundo que conocen, carreteras, rascacielos, jaulas para animales, casas para personas.

Es importante la presencia del educador en la clase, cerca del juego, representa el interés del adulto en lo que el niño construye, eso hace a la vez interesarse al niño en perfeccionar su obra, y en interpretarla.

El juego manipulativo

En este apartado hablaremos de un tipo de juego que realiza el niño, libremente, cuando le proporcionamos el material oportuno, y que, a través de la manipulación de materiales y objetos, desarrolla capacidades cognitivas, lingüísticas y relacionales. Sería la continuación del "juego heurístico" del año anterior. Veamos cómo se puede concretar.



Foto 4. La mesa azul, juego para dos en el pasillo. Roma, Italia

La mesa azul

Se trata de una mesa con un balde incrustado, que permite a los niños, situados de pie a su alrededor, manipular arena u otro material continuo (arroz, pasta, harina, etc.) y realizar un juego que es, a la vez, sensorial y simbólico, al introducir no sólo elementos para la manipulación (coladores, cucharas, tubos, etc.) sino también pequeñas ramas, casitas de madera, personitas, coches, etc. Admite muchas variedades tanto del material base como de objetos complementarios. En ocasiones, esta mesa no está en la clase, sino en el pasillo o en el baño o en el porche. También puede situarse en el jardín.

En su defecto, pueden utilizarse sencillamente unos baldes o bandejas amplias (que llamamos en España “bandejas sensoriales”), que colocaremos sobre una mesa o en el suelo y la función es la misma.

Paola Tonelli (diversos artículos sobre la “Scatola Azzurra”) explica que es importante que sólo jueguen a la vez dos niños o, como mucho, tres. Si hay más se interrumpen y molestan. Dos niños establecen unas conversaciones muy interesantes y se estimulan entre sí. Por eso es bueno situarlos fuera del aula, en la proximidad, para que no sean interrumpidos por otros niños.

La “mesa azul” tal como la denomina la autora citada, genera experiencia manipulativa con los más diversos materiales (arena, harina, tierra, agua, hierba, polenta y granos diversos, hojas, musgo, conchas, etc.), promueve desarrollo expresivo y emocional, dramatización de historias y cuentos, refuerza la habilidad lógico-matemática. La mesa azul permite:

- Manipular materiales, desarrollo sensorial y habilidad manual.

- Favorecer el desarrollo emocional (dramatizaciones).

- Favorecer el desarrollo de la expresión y del lenguaje (construir historias, personajes, contar la fábula...)

- Desarrollar la actividad lógico-matemática (lógico, topológico...)

- Fomentar la actividad de observación científica.

- Activar la imaginación, lo simbólico.

- Favorecer la emergencia de la interioridad y la construcción de la identidad.

- Favorecer la reflexión sobre el recorrido del niño, partiendo de la experiencia del adulto.

Juegos de mesa

Para este juego, se destinará una zona formada por una o dos mesas, tres o cuatro sillas y una estantería baja con los juegos y materiales al alcance de los niños. Su uso es libre, pero los niños saben que se coge un material, se usa y, luego, se vuelve a poner en su sitio, antes de coger otro. Permite un juego individual, la ayuda del educador o compartirlo entre dos o tres niños, que juegan juntos o en paralelo.

La lectura de libros

En esta edad, la “lectura” de libros constituye una actividad también de juego libre. Una adecuada disposición del material va a favorecer el interés de los niños por los libros de imágenes, los álbumes personales, los cuentos, etc. La disposición incluirá, obligadamente, que los niños puedan ver las tapas de los libros, las portadas, que los puedan coger con facilidad y leer en el suelo en un lugar confortable, tranquilo y luminoso.

Actividades propuestas por el educador

¿Siempre todos a la vez? A continuación vamos a exponer algunas actividades que surgen a propuesta del educador. Suelen ocupar un importante papel “central” en el día, ya que, muchas veces, pensamos que sólo a través de estas actividades los niños aprenden, lo que no responde a la verdad, como hemos visto en el apartado anterior. Los principios básicos, a la hora de emprender estas actividades, a nuestro modo de ver, son:

Cuanto menor sea el grupo, mejor. Este principio es válido para todas las actividades que organicemos con niños y niñas de 2 años. Es cierto que muchas escuelas tienen hasta 20 niños por grupo (por desgracia, es una ratio máxima, que se cumple en muchas aulas) y, en casi todos los casos, entre 16 y 20. Son muchos niños, tal vez no para compartir un espacio, pero sí para realizar una misma actividad. Los niños y niñas necesitan una atención individualizada, un contacto personal con el educador y un tiempo extenso, o al menos, flexible.

Propongamos actividades para pocos niños, al menos a veces. Es una buena costumbre, que podemos incorporar poco a poco. Tenemos la suerte de que los demás niños están jugando, y aprendiendo, mientras tanto, mediante el juego libre. Podemos aprovechar que tenemos una educadora de apoyo, algún día por semana, algún familiar, la directora del centro, la alumna en prácticas, o que los niños ya juegan tranquilos y podemos atender a dos cosas a la vez.

En este sentido, la *posibilidad de elegir las actividades* es una característica importante. Se trata de respetar los intereses de los niños, su motivación a la hora de realizar una actividad. En otros países, las educadoras proponen alguna actividad y los niños que quieren las realizan, no consideran necesario que la hagan todos, y menos, todos a la vez. Los demás siguen con su juego libre.

Respetemos el tiempo individual e imprimamos un carácter tranquilo a las actividades, pausado, sin prisas. Y que cada niño acabe a su ritmo.

Por último, recordemos el *tiempo flexible* a la hora de acabar. Cada niño tiene su ritmo y, a menudo, como algunos acaban, presionamos a los demás para que acaben también. Respetemos el tiempo individual, imprimamos un carácter tranquilo a las actividades, pausado, sin prisas, y que cada niño acabe a su ritmo, y pueda reiniciar su juego libre tranquilamente, mientras los demás disfrutan de la actividad.

Las actividades propuestas por el educador suelen tener un carácter periódico. Las escuelas distribuyen semanalmente estas actividades para utilizar los recursos existentes, tanto personales como espaciales de modo ordenado.

Actividades como el momento del encuentro, la psicomotricidad, el taller de plástica, la música o contar un cuento, son muy enriquecedoras del aprendizaje infantil a los 2 años. Desde esta propuesta, sugerimos que sólo la primera de ellas, la asamblea o corro, se realice en gran grupo, intentando que las demás, en lo posible, se hagan con pocos niños ■

Bibliografía consultada

ARNÁIZ SÁNCHEZ, P., RABADÁN MARTÍNEZ, M. y VIVES PEÑALVER, I. (2001): *La Psicomotricidad en la escuela: una práctica preventiva y educativa*. Málaga: Aljibe.

AUCOUTOURIER, B. (2006): *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó

AAVV (2001): *Entrare al nido a piccoli passi*. Ranica Bologna: Edizioni junior.

BASSEDAS E., HUGUET T. y SOLÉ I. (2006): *Aprender y enseñar en Educación Infantil*. Barcelona: Graó.

BONASTRE M., FUSTÉ S. (2007): *Psicomotricidad y vida cotidiana*. Barcelona: Graó.

BUJ PEREDA, M^a J. (2007): *La práctica educativa en la primera infancia*. Barcelona: Horsori.

CAIATI, M y otros (1986): *Juego libre en el Jardín de Infancia*. Barcelona: Ceac.

GALARDINI, A. L. (coord.) (2003): *Crescere al Nido* Roma: Carocci editore.

MOREAU DE LINARES, L. (2006): *El jardín maternal, entre la intuición y el saber*. Buenos Aires: Paidós.

PANIAGUA, G. y PALACIOS, J. (2005): *Educación Infantil. Respuesta educativa ante la diversidad*. Madrid: Alianza Editorial.

RITSCHER, P. (2006): *El jardín de los secretos*. Barcelona: Octaedro.

TAVERNIER, R. (1989): *La enseñanza entre los 2 y los 4 años*. Barcelona: Martínez Roca.

Documentos consultados

AAVV (2003): *Pour une scolarisation réussie des tours petits*. Centre national de documentation pédagogique, Ministère de l'Éducation Nationale. Francia.

Comune di Bologna (2007): *Carta del servizi educativi per la prima infanzia*.

Consiglio Comunale di Bologna (2003): *Orientamenti educativi per i nidi d' infanzia*.

CUCALA, J. y equipo IMEB (2007): *La intervenció educativa a l' escola bressol*. Ayuntamiento de Barcelona.

Documento conmemorativo de 25 años de Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona: *Crecer y aprender jugando*.

MAZZOLI, F. (coord). (2001): *Trent'anni di nido a Bologna*. Comune di Bolota. Vídeo VHS.

MONACO, C. (2007) *ZeroTre. Che cosa fanno i bambini al nido*. Roma: Infantiae.org. CD y guía.

Norme in materia di servizi educativi per la prima infanzia (2000) Regione Emilia-Romagna. Bolletino Ufficiale 14 gennaio.

The Early Years Foundation Stage, setting the standards for learning, development and care for children from birth to five (2007) Department for education and Skills, UK..

. www.teachernet.gov.uk/publications

. www.comune.bologna.it

. www.escuelasinfantilesmunicipalesdepamplona.com

. www.CommunityPlaythings.com

. www.teachingstrategies.com

. www.mce-finem.it

Catálogos y CD de mobiliario y material didáctico de la firma Mirplay, Alcalá de Henares. Madrid.

Breve currículo

Paloma Sainz de Vicuña es Maestra y Licenciada en Geografía. Ha trabajado en la enseñanza pública en los niveles de infantil, primaria y secundaria, y actualmente es formadora de Educadores Infantiles, en el Ciclo Superior de Formación Profesional, en el IES Príncipe Felipe, de Madrid. Participó en la elaboración de la LOGSE y en su aplicación, desde el servicio de Educación Infantil del MEC. Ha escrito algunos artículos y libros relacionados con la Didáctica de la Educación Infantil. Pertenece al Consejo de Dirección de la revista *Aula de Infantil* y es miembro de *Acción Educativa*.



El estado de la Educación Infantil en España. La opinión de los maestros y educadores infantiles

Juan Sánchez Muliterno

Presidente de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE)¹

Sumario: 1. Antecedentes. 2. Primer Estudio de Opinión (Año 2007). 3. Segundo Estudio de Opinión (Año 2009). 4. Conclusiones.

Resumen

En 2007, la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE) lleva a cabo el Primer Estudio en materia de educación para conocer la opinión de los maestros, educadores y de los padres sobre la situación de la educación de 0 a 6 años en España. Entre las opiniones más relevantes destacan: la necesidad de que educación adquiriera el nivel de “política de Estado”; la desigualdad existente entre las diferentes Comunidades Autónomas y el elevado número de niños por aula y profesor.

En 2009, AMEI-WAECE repite el estudio² para conocer los avances percibidos. Pocas mejoras y las mismas inquietudes y críticas al sistema de Educación Infantil: el elevado número de niños por aula, el escaso reconocimiento social de la figura del maestro (y de la Educación Infantil en sí) y la sensación de que la educación 0-3 es cada vez menos educativa y más asistencial, son las cuestiones más sobresalientes de este estudio de opinión.

Palabras clave: Educación Infantil, opinión, maestros, docentes, educadores, infancia, recursos, voluntad política, legislación educativa, ratio, calidad, cobertura, avances. Primer Estudio de Opinión, Segundo Estudio de Opinión. Avance. 2007. 2009. Primer y segundo ciclo de la Educación Infantil. España. Comunidades Autónomas.

Abstract

In 2007, the World Association of Early Childhood Educators (AMEI-WAECE) carries out the First Report on education to know the schoolteachers, educators and parents' opinion

¹ La Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE) es una entidad asociativa sin ánimo de lucro constituida a finales de 1991 como movimiento de renovación pedagógica de la Educación Infantil. AMEI-WAECE es compañero de Primera Infancia de UNESCO, miembro de la Sociedad Civil de la OEA (Organización de Estados Americanos) y está asociada al DPI/NGO de las Naciones Unidas, entre otros. Para más información visitar la página web <http://www.waece.org>

² El cuestionario de recogida de datos, los gráficos por preguntas o las tablas de la distribución geográfica puede ser consultado en <http://www.waece.org/estudio2009>.

on the situation of the education from 0 to 6 year old in Spain. Some of the most relevant opinions need to be emphasized: the need for education to acquire a “State policy” level, the existing inequality between different Autonomous Regions and the high number of children per classroom and teacher.

In 2009, AMEI-WAECE repeats the report to check the perceived progress. Few improvements and the same worries and criticism to the early childhood education system: the high number of children per classroom, the scant social recognition of the schoolteacher’s figure (and of the infant education in itself) and the feeling that the education 0-3 year old is less and less educational and more based on attendance, are the most outstanding questions in this report.

Keywords: Early childhood education, opinion, schoolteachers, teachers, educators, childhood, resources, political willpower, educational legislation, ratio, quality, coverage, First Report, Second Report. Advance. 2007. 2009. First and second cycle of Early Childhood Education. Spain. Autonomous Regions.

Antecedentes

La educación que reciben los niños y niñas menores de 6 años en España ha avanzado mucho en poco tiempo. Si bien la palabra guardería aún sigue escuchándose y, hasta hace bien poco, en algunas comunidades autónomas los centros pertenecían a Bienestar Social con una clara vocación asistencial, la mayoría de los centros y profesionales han realizado un gran esfuerzo de superación para transformarse en auténticos centros de Educación Infantil. Sin embargo, aún persiste en determinados sectores la concepción del primer ciclo como asistencial y en la eterna dialéctica de la clase política predomina el derecho de los padres y madres a su tiempo libre y trabajo (para lo que es necesario crear centros), en detrimento del justo y reconocido derecho a la educación del recién nacido.

El sistema ha avanzado en cuanto a normativa. Desde la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa hasta la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Y con relación a los Centros de Educación Infantil fue, sin duda, un gran paso el planteamiento que en su momento hizo de los mismos la LOGSE del año 1990.

Pero ¿cómo afectan estos cambios que va dando el sistema educativo a los docentes? ¿cómo perciben los profesionales de la educación infantil los pasos que se han dado hasta llegar a la situación actual? Como el viejo refrán depende del “color del cristal con que se mire”. Como casi todo en esta vida los pasos que se han dado, que nadie duda, han sido calificados como pasos de gigante por algunos y pasos de enanos por otros. Por ello, para intentar “medir la longitud de estos pasos”, para evitar la parcialidad de nuestra propia mirada, la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE) llevó a cabo un estudio de opinión en 2007 entre los profesionales del sector para conocer la

opinión de los que día a día llevan a cabo la labor educativa en los centros de educación de los niños más pequeños.

Los objetivos de la consulta son:

- a. Conocer las opiniones, inquietudes y necesidades que tienen los profesionales de la educación de los niños y niñas de 0 a 6 años.
- b. Poner en conocimiento de las autoridades competentes la opinión de los maestros y educadores.

Primer Estudio de Opinión (Año 2007)

El Primer Estudio de Opinión de 2007 se lleva a cabo con una muestra válida de 1.756 unidades de información, de las cuales el 79,1% corresponde a profesionales de la educación y el 20,9% a padres y/o madres.

El Primer Estudio de Opinión de 2007 se lleva a cabo con una muestra válida de 1.756 unidades de información, de las cuales el 79,1% corresponde a profesionales de la educación (de centros privados, concertados y públicos) y el 20,9% a padres y/o madres de niños y niñas menores de 6 años. La información fue recogida mediante una única pregunta abierta: “¿Qué le preguntaría o qué acciones te gustaría que realizara el Ministerio de Educación con relación a la Educación Infantil?”

Los resultados obtenidos de la primera consulta de opinión de 2007 son muy significativos y aportan inquietudes importantes así como matices dignos de consideración. Con una visión ya histórica es posible que el estudio estuviera condicionado a que la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) apenas llevaba un año de vigencia y el Real Decreto por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de la Educación Infantil (como única legislación en aquel momento) apenas unos meses.

Sin duda, lo que refleja la opinión mayoritaria de los cuestionarios recibidos es la falta de importancia que se le da a la Educación Infantil por parte de los partidos políticos mayoritarios, lo cual se traduce posteriormente en la redacción de las leyes que regulan la Educación Infantil

“...la situación de la educación infantil en España es así porque los políticos todavía no son conscientes de la importancia que la etapa educativa tiene en el desarrollo integral del niño... por tanto, mucho no se puede esperar”.

Profesional de la educación

“¿Cuándo se va a empezar a valorar realmente la Educación Infantil en España, y en especial al primer ciclo tan vital para el desarrollo de los niños?”

Profesional de la educación

Según las respuestas recibidas, las alusiones a la falta de calidad de esta etapa educativa y la ya comentada falta de conocimientos y voluntad política de actuar es una constante entre los cuestionarios recibidos; y esta falta de calidad es resultado de (por orden de importancia):

- Los constantes cambios legislativos y el impacto negativo que estos tienen en la labor de los educadores.
- Las altas ratios en las aulas españolas.
- La falta de cobertura, principalmente en el primer ciclo. En esta línea, se subraya la falta de voluntad política hacia este ciclo.
- El papel y la opinión de las familias.
- Los recursos materiales y humanos.
- La formación inicial y la actualización de los educadores.
- Los contenidos curriculares.

Los constantes cambios legislativos en materia de educación desestabilizan y desconciertan a los profesionales del sector.

Los constantes cambios legislativos en materia de educación es un hecho que desestabiliza y desconcierta a los profesionales del sector.

“Realmente, ¿han preguntado a los educadores que trabajan directamente con alumnos/as lo que supone tanto cambio legislativo sobre el desarrollo del alumno?”.

Profesional de la educación

“¿Para cuándo tendremos una ley educativa firme y no una de \"copia pega\" (la misma anterior pero con unos cambios simples de palabras que nos marean a la hora de desarrollar las clases)? ¿Cuándo se tomaran en serio el tema?”.

Profesional de la educación

Los cambios a nivel político que se han dado en España en los últimos años se han visto traducidos en cambios en los niveles educativos. Es evidente que el marco político de la sociedad está condicionando el día a día de los maestros, la forma de trabajar de los mismos y, por tanto, la educación que reciben los niños y niñas en España.

“¿...les parece normal que desde que nació mi hijo —que tiene ya 26 años— el sistema educativo español haya vivido la LOECE, la LODE, la LOGSE, la LOPEG, la LOCE y la LOE... y lo que vendrá...? A mí, desde luego no, pero ni como madre ni como profesora... y de lo de las comunidades autónomas ya ni hablamos”.

Profesional de la educación

Se exige de manera clara que la educación adquiriera el nivel de “política de Estado”, y no de políticas partidistas que están a la merced de los constantes cambios legislativos y de los diferentes intereses.

Es preciso que los partidos políticos no utilicen la escuela como campo de batalla para sus intereses partidistas ya que ello, a juicio de los participantes en el estudio, introduce imprevisión y fuerza al continuo cambio de los currículos y manera de planificar y desarrollar el trabajo diario.

En esta línea, se valora muy negativamente que los líderes políticos sean incapaces de lograr un pacto de Estado por la educación, lo que por otra parte repercute negativamente en el proceso dado que es imposible educar y educar para poder convivir juntos y en paz cuando los máximos líderes sociales (modelos a imitar) son incapaces de hacerlo.

Como se expone, hay bastantes referencias a la falta de “responsabilidad política” y “exceso de cambios”, lo cual es, sin duda, lo más citado en las encuestas.

“Que sean más coherentes a la hora de legislar o de aprobar leyes de educación, y sobre todo que no cambien tanto, que a los maestros nos marean”.

Profesional de la educación

“Que el sistema educativo sea eficaz y se dejen de demagogia”.

Profesional de la Educación.

La España de las autonomías ha salido reflejada en las respuestas abiertas que apuntan, en un gran número de encuestas recibidas, a las desigualdades en cuanto a la importancia y, por tanto, plazas públicas y ayudas ofertadas en las distintas regiones del Estado Español. Los profesionales encuestados entienden que se limitan sus posibilidades de “movilidad de trabajo” lo cual va en contra de uno de los principios básicos de la CEE.

“Me preocupan las desigualdades entre comunidades autónomas... para mí es imposible irme a sitios como Barcelona o Valencia a trabajar por el tema del idioma. Si estamos en España, este tema se debería revisar”.

Profesional de la educación

La ratio o número de niños por aula y educador/maestro

Otra de las grandes preocupaciones de los profesionales de la Educación Infantil es la alta ratio

“¿Por qué no se revisan las ratios por aula? ¿Por qué es más importante el derecho de los padres de elegir centro que el principio pedagógico de individualización que no se cumple debido al exceso de niños por clase?”.

Profesional de la educación

“Que pasara un día en un aula de tres años con 25 o más niños/as, y luego me creería de verdad que con esta ratio es imposible trabajar, sobre todo a principio de curso y en el aula de 3 años”.

Profesional de la educación

A los educadores les preocupan las diferencias según las Comunidades autónomas y las altas ratios.

Los educadores son los responsables de todos y cada uno de los niños de su clase, y el estrés laboral que sufren está muy ligado a la cantidad de niños que tienen que “controlar” dentro del aula.

“yo sólo tengo dos ojos y dos manos, y con tanto niño necesito mil”

Profesional de la educación

El primer ciclo de la educación infantil (de 0 a 3 años)

Existe una opinión generalizada de falta de voluntad política hacia el primer ciclo (de 0 a 3 años), el cual aún se percibe como un ciclo de “guardia y custodia” en lugar de una etapa educativa.

“¿Cuándo se va a empezar a valorar realmente la Educación Infantil en España, y en especial el primer ciclo tan vital para el desarrollo de los niños?”

Profesional de la educación

“Si el futuro de la sociedad radica en la calidad de las interrelaciones en la 1ª infancia, ¿Por qué el 1º Ciclo de E. I. no está dentro de la EDUCACIÓN?????”.

Profesional de la educación

A pesar de lo que dispone la Ley General de Educación, la etapa de Educación Infantil se ve dividida en dos tramos etarios radicalmente distintos (profesionales que la cubren y dependencias administrativas de todo tipo) que hace que no se encuentre continuidad entre uno y otro.

“Que se plantee como una extensión hacia abajo de los objetivos de la educación obligatoria, sin otorgarle la identidad propia y el valor real que supone para la sociedad”.

Profesional de la educación

Se critica duramente la separación estructural y metodológica entre el primer y el segundo ciclo y la falta de cobertura en el primer ciclo.

Se critica duramente la separación estructural y metodológica entre el primer y el segundo ciclo. Si ambos son “Educación Infantil”, no se entiende por qué el primero es en la mayoría de los casos de carácter asistencial y el segundo educativo.

“¿Por qué la diferencia existente entre el ciclo 0-3 y el 3-6, si la Educación Infantil comprende ambos ciclos?... Habría que dar al ciclo 0-3 años el mismo carácter que al 3-6. Es un contrasentido hablar de una ÚNICA ETAPA, CUANDO TIENEN PROFESIONALES DISTINTOS Y DISTINTAS DEPENDENCIAS ADMINISTRATIVAS”

Profesional de la educación

Se critica la falta de cobertura, en el primer ciclo, y se demanda que se revisen los sistemas de acceso o admisión de los niños. Bastantes de los padres que han respondido a la encuesta hablan de que “dado su nivel de legalidad” apenas tienen oportunidad de que sus hijos asistan a un centro público, dado que las plazas están cubiertas por gente dedicada a la economía sumergida o “sin papeles”. Se critica con dureza los altos costes de los centros privados, entendiéndose que debería de existir un sistema parecido al de los conciertos en Educación Primaria.

“Con todo el presupuesto que piensan gastarse en la ayuda a los padres que tengan un hijo ¿porqué no lo dedican a escuelas infantiles para todos? ¿Por qué casi todas las plazas van a emigrantes cuando los españoles tenemos los mismos problemas para pagar una escuela infantil para nuestros hijos?”.

Padre/madre

“Que no todas las familias tienen acceso a la educación en los primeros años, puesto que la mayoría de las escuelas infantiles de primer ciclo son privadas... y al final se las llevan los mismos (...)”.

Profesional de la educación

¿Cómo pueden ustedes compaginar su trabajo con la atención a sus hijos, si los tienen?; ¿Cómo pueden costar los libros de un niño de 3 años la friolera de 90 Euros?

Padre/madre

Se critica duramente que aun no exista un currículo educativo para este ciclo y se teme que al final, con el final de la legislatura, si se tiene no llegue a aplicarse.

El segundo ciclo de Educación Infantil (de 3 a 6 años)

La todavía no obligatoriedad del segundo ciclo (de 3 a 6 años) –pese a su elevada tasa de cobertura– es un fenómeno definido como “incomprensible e inaceptable” por la mayor parte de los profesionales de la Educación Infantil.

“si somos Europa y estamos en el siglo XXI, como es posible que el 3-6 no sea obligatorio?!!!”

Profesional de la educación

En cuanto a los objetivos pedagógicos del segundo ciclo, de las respuestas recibidas la percepción de la etapa se muestra como “una extensión hacia debajo de la enseñanza obligatoria” cuando los profesionales (especialmente) hablan de una etapa expresamente sensible para el desarrollo de la personalidad del niño, más que enfocada, como lo está, al desarrollo cognoscitivo del mismo.

La implicación de la familia: las “mamás y los papás” opinan

Los maestros solicitan se realicen campañas institucionales sobre la participación e involucración de los padres y madres en el proceso educativo de sus hijos. En algunos de los cuestionarios, se recuerda que ésta era una medida anunciada en el Libro Blanco que sirvió de base para el debate de la LOGSE.

Se demanda una mayor información del Ministerio sobre el papel crucial de la Educación Infantil, ya desde el primer ciclo, para el correcto desarrollo de los niños.

Tanta campaña del Gobierno de España. ¿Por qué no una sobre la importancia de la Educación Infantil, que ya se apuntó en la LOGSE y nunca llegó a realizarse (como otras cosas, incluida la orientación educativa del primer ciclo)?

Profesional de la educación

“Como madre que soy es obvio que me preocupe la calidad que recibe mi hija y, sobre todo, que el Ministerio de Educación sólo tenga en cuenta a los docentes y no a los padres de familia que son los responsables de la educación de sus hijos”.

Padre/madre

Los padres y madres que han participado en el estudio afirman estar muy preocupados por la calidad de la educación que reciben sus hijos. Sus principales preocupaciones se centran en dos aspectos:

Las principales preocupaciones de los padres y madres se centran en cómo compaginar la vida laboral con la familiar y en cómo implicarse, de manera inteligente, en la educación que sus hijos reciben en las aulas.

- cómo compaginar la vida laboral con la familiar.
- cómo poder implicarse, de manera inteligente, en la educación que sus hijos reciben en las aulas.

Si bien es verdad que existe la percepción entre los profesionales del sector de que los padres y madres no se interesan todo lo que deberían en la educación de sus hijos (por

ello reclaman campañas institucionales dirigidas a padres y madres) y que delegan en exceso en los maestros, las familias demandan mayor información y asesoramiento para que, entre los tres actores (familia, educadores y los propios niños), se pueda optimizar el hecho educativo.

En cuanto al carácter multidisciplinar de la Educación Infantil, las familias reclaman que los centros educativos ofrezcan una atención integral a las necesidades concretas de cada niño. Se sugiere que las escuelas tengan a disposición de los padres, otros profesionales de la Educación Infantil como pudieran ser psicólogos o logopedas.

“Nos exigen a los padres trabajar en casa con nuestros hijos, llevarles a logopedas, y psicólogos y ¿no hay estos especialistas en los colegios, para no tener que perder tardes y dinero en acudir a estos especialistas, en lugar de dedicarles el poco tiempo que tenemos?”

Padre/Madre

El número de plazas públicas ofertadas por parte de la Administración en el primer ciclo se considera bajo, a juicio de las familias. Así mismo, las ayudas que reciben las familias son percibidas como insuficientes.

“Que ayuden a las madres trabajadoras (100€ /mes) no sólo hasta 3 años sino hasta los 6 años”.

Padre/Madre

En cuanto a la medida recientemente adoptada (en aquel momento) de otorgar 2.500 euros por cada niño o niña nacido en España, hemos encontrado dos vertientes de opinión. Por un lado, las familias agracen el apoyo y la iniciativa, pero no faltan “voces críticas”. Aquí mostramos dos respuestas representativas de cada línea de opinión.

“2.500 € por niño es una ayuda que viene bien, pero leí hace poco que el desembolso durante el primer año de vida del bebé se sitúa en torno a los 6.000 euros”.

Padre/Madre

“Me preocupa que la medida de dar a los padres 2.500€ no solucione los problemas reales que tienen. Ese dinero se gastará tarde o temprano. Encima se lo dan a todo el mundo... deberían mirar las rentas, pues realmente si tienen mucho dinero no lo necesitan, y creo que se necesita más inversión en escuelas infantiles públicas, ayuda a comedores, a libros y la creación de más puestos de trabajo para los educadores y maestros de infantil, pues el dinero se acaba y los problemas siguen.”

Profesional de la educación

Recursos materiales

Se reclaman más medios y que los “grandes presupuestos que estamos acostumbrados a oír” se vean reflejados en la realidad de las aulas en más materiales pedagógicos, mejores infraestructuras y sobre todo más personal cualificado o auxiliar para poder desarrollar el trabajo.

Se habla de la existencia de aulas instaladas en barracones durante largos períodos de tiempo y la poca inversión en escuelas públicas.

La falta de recursos no sólo hace referencia a los medios materiales. También hay citas explícitas a la necesidad de incorporar a las aulas a diversos especialistas dado que las necesidades educativas en la etapa de educación infantil son de carácter multidisciplinar. Este aspecto también ha sido manifestado por los padres y madres.

“Debería ser obligatorio en los centros la existencia de especialistas como logopedas, psicólogos, terapeutas... Cada vez hay más problemáticas en los alumnos.”.

Profesional de la educación

Formación inicial y permanente

Los años de formación inicial de los educadores son “demasiado teóricos” y no se ajustan a la práctica educativa.

La formación de los profesionales también ha sido un aspecto que se ha visto reflejado en el estudio. La preparación de los maestros cuando terminan sus años universitarios no está adaptada a lo que posteriormente vivencian ya que consideran que los años de formación inicial son “demasiado teóricos” y no se ajustan a la práctica educativa.

También se demanda una revisión de la titulación de Magisterio en cuanto a sus especialidades; y, en especial, a la preparación de los maestros.

“¿Qué es lo que más le preocupa de la Educación Infantil en su país? La poca capacitación profesional al salir de la universidad, a mí me ha pasado!”.

Profesional de la educación

Otro tema que aflora es la diferencia en la titulación necesaria que se exige en el primer y segundo ciclo, que sólo tiene, a juicio de las encuestas recibidas, una justificación económica y no profesional ya que se entiende que cuanto más pequeños son los niños más formación deberían tener.

Cuando un niño es muy pequeño, hay que conocer muy bien sus reacciones para poder interactuar con él. Cuando llora, por ejemplo, hay que saber por

qué y eso sólo se conseguirá con una formación más amplia y completa de los educadores, que sin duda debería tener el rango de universitaria.

Profesional de la educación

Contenidos curriculares

Se reclama más formación en valores en la escuela y un mayor interés por el desarrollo socio-emocional de los niños en estas edades (de 0 a 6 años). Se critica la excesiva orientación cognitiva, que ha sido la tónica generalizada en los últimos años.

Se critica la excesiva formación cognitiva y se reclama más formación en valores en la escuela y un mayor interés por el desarrollo socio-emocional de los niños de 0 a 6 años.

“Le diría que deben basar el currículo en la escuela en contenidos, procedimientos y actitudes, pero sobre todo en valores que hagan de nuestros hijos personas más buenas y tolerantes”.

Profesional de la educación

Los programas de educación para la convivencia deben iniciarse en esta etapa educativa ya que es cuando se forma la personalidad del niño y de la niña, y por tanto, es en estas edades cuando la acción educativa logra mayor efectividad.

“Con independencia de la discusión de la asignatura de Educación para la ciudadanía, ésta, en el sentido de aprender a vivir juntos del informe Delors, debería iniciarse en esta etapa, que es donde se forma la personalidad, y no cuando los niños ya la han formado”

Profesional de la educación

Hoy ya sabemos, porque la comunidad científica así lo ha demostrado por activa y por pasiva, que cuando el niño nace, su cerebro, salvo una serie de reflejos que le permiten su supervivencia (reflejos incondicionados), está “limpio”, y lo que posee es una infinita posibilidad y capacidad de asimilar toda la experiencia social acumulada y que le es transmitida por el adulto que lo cuida y atiende.

De ahí la extraordinaria importancia que reviste esta edad para el futuro del niño como persona, y la necesidad de iniciar la educación socio emocional y moral, la educación en valores ya desde el mismo momento del nacimiento y no después de manera que podamos ejercer una influencia positiva en dichos mecanismos y estructuras que están formando la personalidad –en el momento que ésta se forma y no después– tal y como se ha recogido en las respuestas de los profesionales de la educación que han participado en el estudio.

También se habla de la necesidad de reforzar el aprendizaje de la lengua inglesa en estas edades tempranas para poder preparar al niño y a la niña para su futura vida laboral.

Segundo Estudio de Opinión (Año 2009)

El Ministerio de Educación ha anunciado el Plan "Educa3" que otorga un gran impulso para la creación de nuevas plazas educativas para niños de menos de 3 años.

Han pasado cerca de dos años desde la toma de datos, análisis y elaboración de informe de resultados del Primer Estudio. En estos dos años, muchas Comunidades Autónomas asumen las competencias en materia de educación infantil y publican los decretos por los que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en cada región –especialmente de primer ciclo–, según dicta la Ley Orgánica de Educación 2/2006 del 3 de Mayo (LOE).

El Ministerio de Educación anuncia el Plan "Educa3" que otorga un gran impulso para la creación de nuevas plazas educativas para niños de menos de 3 años y supone una inversión total de 1.087 millones de euros entre 2008 y 2012, según fuentes ministeriales. Tan solo en el pasado año 2008 se destina 130 millones de euros a infraestructuras. Además, se asume el compromiso con la Educación Infantil como recoge el Informe de Objetivos Educativos y Puntos de Referencia 2010 (el marco de la Estrategia de Lisboa) en el que se considera que la escolarización en edades tempranas es uno de los factores más determinantes para conseguir que los estudiantes alcancen mejores resultados.

Con este nuevo escenario, y el doble objetivo marcado con el Primer Estudio, la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE) lleva a cabo el Segundo Estudio para conocer los avances percibidos.

Metodología

A diferencia del Primer Estudio, la recogida de datos se lleva a cabo mediante un cuestionario on-line mixto, con 2 preguntas abiertas y 18 cerradas tipo en la escala de Likert (grado de acuerdo de 1 a 5). La elección y redacción de las preguntas se hace en base a los resultados obtenidos en el Primer Estudio de 2007. Los resultados son extraídos a partir de 1.622 unidades de información válidas cuya distribución muestral difiere en cuanto al target (este estudio no recoge la opinión de los padres y madres por motivos de significación estadística). Una vez más, se toman datos de todas las Comunidades Autónomas.

Resultados destacados

Sorprende, a pesar del nuevo escenario, que se perciban pocos avances, y vuelven a florecer las mismas inquietudes y críticas al sistema de Educación Infantil. El elevado número de niños por aula, el escaso reconocimiento social de la figura del maestro (y de la Educación Infantil en sí) y la sensación de que la educación 0-6 es cada vez menos educativa y más asistencial, son las cuestiones más sobresalientes de este estudio de opinión.

“...pero no sé qué apoyo podemos esperar de esta etapa que ni siquiera es obligatoria”.

“No tenemos sentido propio, o “guardamos” a los niños o los preparamos para la primaria, y no sé cual de las dos concepciones me preocupa más.”

“Lo que más me preocupa es que no se da la importancia que tiene a edades tempranas; creo que no se reconoce mucho el trabajo que hacemos con los niños, y que ha costado mucho esfuerzo y también muchos años para que las "guarderías" dejen de llamarse así y pasen a ser Escuelas Infantiles. Es decir, nosotras enseñamos, no guardamos y se pretende ahora que volvamos a guardar; esto es penoso”.

Apoyo por parte de las Administraciones

El 78% considera que el apoyo por parte de la administración es insuficiente. La mayoría de los profesionales de educación infantil españoles coinciden en señalar que la falta de importancia que se le da a la Educación Infantil en nuestro país es la causante de los aspectos mencionados anteriormente, y también de la inadecuada formación inicial y continua de los maestros y educadores, de falta de continuidad entre el primer y el segundo ciclo de Educación Infantil y la Primaria, y de la escasez de recursos materiales y humanos, especialmente los segundos.

El 83% afirma que la voluntad y el compromiso político con el primer ciclo de la Educación Infantil es bajo. Sólo el 11% considera que el compromiso es alto.

En relación al segundo ciclo, el porcentaje de profesionales de la Educación Infantil que están de acuerdo, con la idea de que la voluntad y el compromiso político de este ciclo educativo es baja, es del 62%. Si bien hay que destacar que, comparando las percepciones entre el primer y el segundo ciclo sobre este tema, el 44% (frente al 71% del ciclo 0-3) afirman de manera rotunda el bajo compromiso político existente.

Al igual que en el anterior estudio de 2007, exigen que la educación adquiera el nivel de “política de Estado”, independientemente de políticas partidistas. Para los encuestados, es necesario que los partidos no utilicen la escuela para sus propios intereses e introduzcan elementos constantes en la planificación y desarrollo del trabajo diario.

“Que el gobierno no le da la importancia que realmente tiene, por lo que faltan ayudas, plazas, recursos... por no hablar de las contradicciones que hay en la ley al respecto”.

Los cambios legislativos que hemos vivido desde el inicio de la democracia, con la gran cantidad de leyes sobre educación que tanto unos como otros han establecido, desconciertan a los maestros. El 69% afirma que este aspecto tienen un impacto negativo en la labor de los educadores.

“Me preocupa ... El cambio de legislatura sin asumir los aspectos vitales del sistema educativo.”

“Pedimos leyes hechas por expertos con una buena secuencia curricular de objetivos y contenidos.”

“Proponer una ley en educación que perdure en el tiempo y sea fructífera y duradera.”

Además, se demanda que desde esta primera etapa el Ministerio ofrezca una mayor información sobre la importancia de la Educación Infantil para el correcto desarrollo de los niños. En este sentido, los maestros también solicitan que se realicen más campañas institucionales sobre la participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos.

Los maestros solicitan que se realicen más campañas institucionales sobre la participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos.

“La escasa valoración que se le da a esta etapa educativa, para algunos sectores es un simple sustitutivo de la guardería, para otros lo importante es que adquieran conocimientos académicos... Muy pocas veces la sociedad, y a veces algunos profesionales, comprende la importancia de los primeros años de vida.”

El Estado de las Autonomías preocupa, y de hecho sólo el 16% de los encuestados lo considera beneficioso, principalmente por las desigualdades que genera. En las preguntas abiertas hay gran cantidad de referencias al sistema de oposiciones, a los distintos baremos en las Comunidades Autónomas, a las ratios, a los salarios, a las certificaciones, etc.

“No es lógico ni coherente que el Gobierno Central sólo establezca mínimos y que en cada sitio te exijan cosas distintas. Los niños son iguales, ¿no?”

“No es de sentido común.”

El 63% considera que la descentralización y el estado de las autonomías no beneficia a la calidad de la educación, frente al 16% que opina que sí es ventajosa (el 21% se abstiene de valorar este aspecto como positivo o negativo).

La ratio o número de niños por aula y educador/maestro

La ratio o número de niños por docente en el aula, que pueden variar según cada comunidad autónoma, son considerados, en todas, elevados por el 74%. Los maestros manifiestan la imposibilidad de impartir una educación personalizada, individualizada, adecuada y de calidad con la gran cantidad de niños que tienen en sus aulas.

“¿Para cuándo una bajada de ratio en Infantil? Por favor, que así es imposible hacer las cosas bien.”

Cobertura del primer y segundo ciclo

Pese a los esfuerzos por parte de las Administraciones en relación a la cobertura, que la tasa de cobertura del primer ciclo es muy baja, es una opinión compartida por el 66% frente a un 14% que considera que es alta. En relación al segundo ciclo la opinión mayoritaria asegura que es la óptima.

La figura del maestro

Preocupa, y mucho, no sólo el reconocimiento social de los profesionales de la Educación Infantil, a su juicio muy devaluado, sino también el nulo reconocimiento a su labor profesional. Y no sólo por parte de la administración sino de la sociedad en general.

“Aunque utilicemos el juego como recurso pedagógico, la Educación Infantil no es un juego de niños.”

“Me preocupa la poca importancia que se da a la educación infantil por parte de padres, compañeros de primaria y directores.”

Formación inicial y permanente

Aunque se consideran profesionales muy cualificados para desempeñar su labor, señalan la inadecuada formación inicial (universitaria o de base) que han recibido; definiendo ésta como excesivamente alejada de la realidad de las aulas. Así mismo, los programas de formación continua apuntan en la misma línea, son más teóricos que prácticos y “no son realistas”.

“Pues la verdad, están muy poco orientados a la práctica en el aula.”

“Lees los curriculums y ves que han hecho muchos cursos y, luego, resulta que no saben ni atarle los cordones a los niños.”

“Me preocupa... La mala capacitación profesional de los maestros y su poca disposición a trabajar en el primer ciclo, lo que provoca constantes cambios de personal que afectan muy negativamente a la adaptación y/o buen desarrollo de los niños durante el curso.”

El 42% de maestros consideran que su formación inicial no es la adecuada frente al 33 % que opina que sí lo es.

El 42% de maestros consideran que su formación inicial no es la adecuada frente al 33 % que opina que sí lo es. La cuarta parte de los profesionales, ante la afirmación de “la formación inicial no es la adecuada”, se posicionan en la opción neutra.

En cuanto a la capacitación y actualización permanente de los maestros, los porcentajes están muy repartidos entre considerar que es buena (32%), mala (41%) y media (27%).

Contenidos curriculares

El concepto de “realidad” es utilizado nuevamente para definir el currículum. Definido como excesivamente cognitivo y el “hermano pequeño del de primaria”. En concreto, es considerado por el 46% como “no” realista y el 42% lo considera además como no adecuado (frente al 27% que sí cataloga de adecuado).

Los aspectos emocionales y la educación en valores surgen nuevamente como los grandes olvidados del currículum oficial. Se hacen menciones a establecer el “carácter afectivo” (y no sólo educativo) del 0-6.

”Me preocupa...la concepción de la Educación Infantil como preparación para Primaria.”

“No ampliar el currículo cada vez más con contenidos cognitivos; ya hay demasiados.”

“Me preocupa... la cantidad de actividades y precipitación para conseguir cuanto antes aspectos como la lectoescritura sin haber conseguido previamente las habilidades necesarias para la adquisición de las mismas.”

“Correlacionar mejor los contenidos curriculares a las capacidades reales de los niños.”

Como se ve en el tercer entrecomillado, aparecen referencias a la lectoescritura, muy posiblemente por la influencia de los malos resultados del reciente estudio PISA.

Recursos

Los recursos pedagógicos disponibles también son cuestionados siendo la opinión mayoritaria la del 59% que dice que no dispone de los necesarios.

El 72% afirma que los maestros NO cuentan con los recursos humanos suficientes. En cuanto a los medios materiales, la percepción es distinta; el 52% afirma que SÍ dispone de los adecuados frente al 31 % que no está muy satisfecho con este aspecto.

En relación a los medios humanos disponibles, se demanda la necesidad de figuras de apoyo en las aulas y en los centros, no sólo para poder llevar a cabo la labor educativa con la actual ratio, sino también para poder ofrecer el servicio educativo de calidad que

Se demandan figuras de apoyo en las aulas y en los centros e incorporar a las aulas a diversos especialistas dado que las necesidades educativas de la etapa son de carácter multidisciplinar.

pueda prevenir futuras deficiencias o futuros problemas de aprendizaje. Para ello, se pone de manifiesto la necesidad de incorporar a las aulas a diversos especialistas, dado que las necesidades educativas en la etapa de Educación Infantil son de carácter multidisciplinar.

“Existencia de un psicólogo, pedagogo en los colegios a jornada completa para que los problemas que empiezan a notarse en la etapa de Educación Infantil puedan atajarse a tiempo. La Educación Primaria siempre tiene prioridad en estos temas.”

Como se aprecia en el entrecomillado anterior; en relación a la etapa de Educación Primaria, los maestros y educadores de infantil se sienten discriminados en cuanto a la atención por parte de las administraciones y en la distribución de recursos. No hay que olvidar, como ellos mismos señalan, que la etapa de infantil es más cara que la de primaria.

“Las autoridades educativas priman la importancia del primer ciclo de primaria y marginan al de Educación Infantil”.

“La dotación económica para las aulas de E.I. debería ser mayor ya que el material que consume un niño de infantil no tiene nada que ver con la cantidad de material que consume un alumno de primaria. Es por ello, por lo que pediría mayor dotación para las aulas de E.I. tanto material como humana en base a la tan nombrada calidad de la enseñanza.”

Infantil y Primaria

No existe coordinación entre el primer y el segundo ciclo de Educación Infantil ni de esta etapa con la de Primaria.

El 71% afirma que NO existe coordinación entre el primer y segundo ciclo de Educación Infantil. Entre la etapa de Infantil y de Primaria, el 63% considera que tampoco existe dicha coordinación.

El papel de la Familia

La implicación de la familia se presenta como una exigencia, si bien reclaman que los profesionales de la Educación Infantil son los docentes y por ello, las Administraciones deberían apoyarles más en este sentido. El 25% la califica como alta, el 55% la define como baja y el 20% restante la considera como moderada.

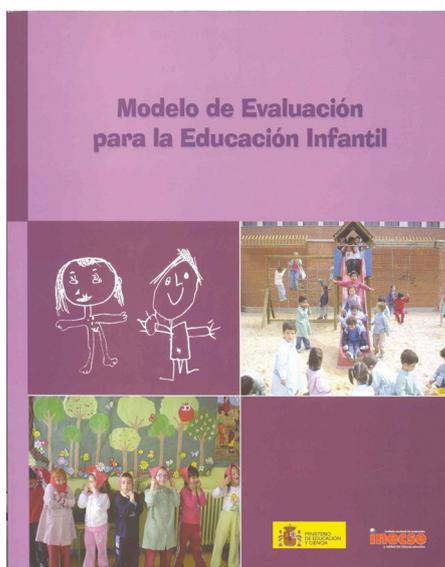
Conclusiones

A la luz de las respuestas de los profesionales, y con independencia del “color del cristal con que se mire”; y reconociendo que se han dado pasos (terrible para los niños sería no haberlos dado), a la Educación Infantil aún le queda un largo tramo, desde el punto de vista legislativo y conceptual, para que todos nos podamos sentir orgullosos de la misma ■

Breve currículum

Juan Sanchez Muliterno es Presidente de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE). Si bien su formación académica es de Ingeniero, al entender que solamente con una educación desde la primera infancia podrá conseguirse unos ciudadanos más felices y aptos que posibiliten un mundo mejor, su dedicación al mundo educativo ha sido total. Ha creado una Cátedra Permanente de Educación para la Paz y la primera Televisión Educativa para padres y maestros de Educación Inicial y Preescolar. En Noviembre de 2007 recibe en Toronto, Canadá, el Premio Wango Education, Media & The Arts Award 2007 en reconocimiento internacional a la labor desempeñada a favor de la educación en valores desde la primera infancia.

Reseña. La evaluación en la Educación Infantil



El tema que trata el presente número obliga a mencionar dos publicaciones del Ministerio, concretamente del Instituto de Evaluación, sobre la evaluación de esta etapa educativa.

Esta publicación responde a la iniciativa, año 2002, de la Dirección del entonces Instituto de Calidad y Evaluación, que se propuso poner en marcha un proyecto para evaluar la mencionada etapa educativa de acuerdo con el plan plurianual de actividades acordado por el Consejo Rector del Instituto.

Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General de Educación. Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE). (2004): *Modelo de Evaluación para la Educación Infantil*.

El libro, de poco más de cien páginas, presenta una estructura lineal y sencilla. En el prólogo nos indica la intención u objetivos de la actividad y las dificultades que conlleva hacer una evaluación de una etapa tan importante. Aplicar instrumentos de evaluación a niños y niñas de cinco años

de edad es una tarea que aumenta la dificultad en términos tanto cuantitativos como cualitativos. El estudio aporta la reflexión teórica que se realizó sobre la conveniencia de uno u otro modelo de evaluación, da cuenta de las decisiones adoptadas en torno a los instrumentos de evaluación que se podían considerar más adecuados y las características más relevantes de la prueba piloto. No olvida destacar la extraordinaria dedicación y el alto nivel de compromiso de las maestras y maestros de Educación Infantil. Sin ellos no hay éxito posible.

Consta de cinco capítulos o apartados: presentación del estudio; diseño de la evaluación; estudio piloto; valoración de la aplicación de las pruebas y cuestionarios; conclusiones del estudio y, por último, seis anexos que recogen ejemplos de preguntas ya sea de rendimiento del alumnado de aplicación externa o de la maestra-tutora, de los procesos educativos en el aula, sean de evaluación externa o sea efectuada por la maestra-tutora.

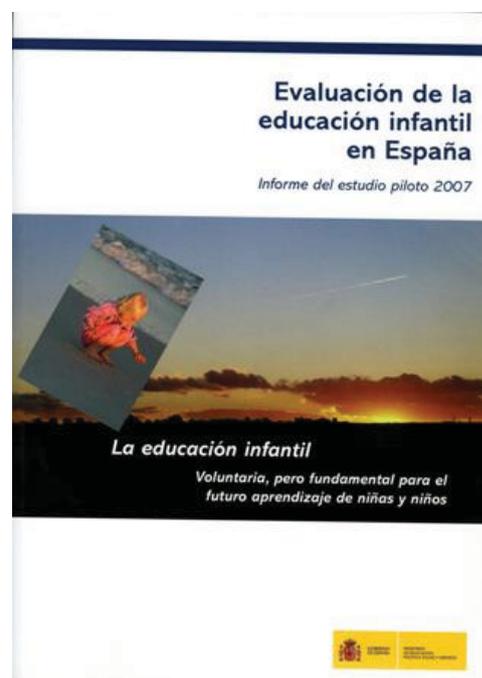
Todas las conclusiones aportan ideas valiosas para la mejora de esta etapa educativa. Entre ellas, cabría destacar: la Educación Infantil es un ciclo escolar con autonomía

propia y nos sirve de referente de cuál es la situación real del alumnado para su posterior progreso en las etapas obligatorias; el estudio presenta unos instrumentos pioneros de evaluación y facilita la labor de otros; la evaluación externa puede convertirse en un poderoso acicate para estimular y potenciar la evaluación interna; la implicación de los propios centros que vayan a ser evaluados; la importancia de que la prueba se realice en el momento adecuado, abril y mayo, porque el maestro-tutor ya conoce a los alumnos y que la duración de la aplicación depende claramente del número de alumnos y del número de ítems que se van a aplicar. El capítulo de conclusiones se cierra con el epígrafe Proyección de la Educación Infantil en el s. XXI, que afirma “el hecho de que organismos internacionales, como la OCDE o la IEA, consideren el rendimiento de los alumnos como indicadores relevantes para establecer comparaciones entre los sistemas educativos de diferentes países, permite que este modelo de evaluación sea útil en el ámbito europeo”.

La segunda obra se puede considerar la conclusión de la primera, pues incluye los resultados de la aplicación de los instrumentos que se elaboraron entre los años 2002-2004. Tiene 159 páginas que recogen: un prólogo presentación; el planteamiento teórico; análisis de la prueba; valoración cuantitativa de la prueba; resultados de la evaluación piloto; cuestionarios de opinión y dos anexos. Uno que presenta gráficos y descriptivos de los cuestionarios de opinión, y tablas de validación de las pruebas otro.

Resalta que la evaluación de la Educación Infantil presenta peculiaridades en comparación con la evaluación de otras etapas educativas que redundan en la dificultad de desarrollarla. Entre las mismas destaca: la escasez de estudios previos que permitan partir de una base sólida y probada; la dificultad de aplicar instrumentos de evaluación a amplias muestras de niñas y niños de cinco años; la necesidad de contar con aplicadores expertos y con experiencia en esta etapa. Por ello, se realizó esta fase piloto.

El estudio se propuso los siguientes objetivos: desarrollar y validar los instrumentos de evaluación para la obtención de una prueba única de evaluación y unos cuestionarios que informen sobre los aspectos más relevantes tanto en los procesos educativos, como de los factores contextuales; detectar los problemas que dicha aplicación puede ocasionar en el centro y en la propia aplicación y comprobar la viabilidad de la aplicación, tanto estructural como organizativa.



Ministerio de Educación, Política social y Deportes. Secretaría de Educación y FORMACIÓN. Instituto de Evaluación, (2008): *Evaluación de la Educación Infantil en España. Informe del estudio piloto 2007.*

El informe constata que el tiempo destinado a la realización de la prueba fue corto y recomienda ampliarlo. También recomienda prever, con suficiente antelación, los espacios para la realización de las pruebas individuales y revisar aquellos ítems que precisan para su realización la ocupación de excesivos espacios. La mayoría de los aplicadores consideran que los aspectos más importantes de la Educación Infantil están suficientemente representados, aunque algunos, entre los que señalamos los que se refieren a la autonomía personal, habilidades sociales y normas de convivencia, no están suficientemente evaluados.

El proyecto se concibe como una evaluación externa por lo que los datos, de los que van a proceder los resultados, serán de la prueba de aplicación externa, recurriendo a los de aplicación interna cuando los indicadores, de los que se quiera obtener datos, no sean susceptibles de ser evaluados a través de una prueba puntual. Igualmente, con el fin de conocer si las pruebas de evaluación externa e interna miden lo mismo, se ha realizado un análisis de fiabilidad de ambas pruebas conjuntamente, tanto teniendo en cuenta todos los criterios, como solo aquellos en que coinciden ambas pruebas.

La muestra se obtuvo de un total de 60 centros repartidos proporcionalmente entre las Comunidades Autónomas, nueve, que se ofrecieron a participar en este estudio piloto. Los alumnos sumaron un total de 1.320, otras tantas familias, 60 directoras y directores y el mismo número de tutoras-tutores.

Para saber más, se puede consultar la página web del Instituto de Evaluación:
<http://www.institutodeevaluacion.mec.es> ■

Senén Crespo de las Heras

M^a Cruz del Amo del Amo

El desarrollo del lenguaje y la actividad matemática, dos elementos básicos en la práctica educativa en la etapa infantil

Ana Viera Sánchez
Interaula. Sevilla

Resumen

Se aborda en este artículo la importancia del tramo comprendido entre el nacimiento y los seis años como una etapa vital caracterizada por su importancia evolutiva y por su potencial para que niñas y niños realicen aprendizajes sustantivos. Se defiende la idea de que el desarrollo de la competencia lingüística y la actividad matemática están en la base de tales aprendizajes subrayando las relaciones sistémicas que entre ambas dimensiones pueden establecerse. Se propone que ambos planos sean considerados contenidos básicos del currículo de la Educación Infantil y, por último, se hace referencia a algunas cuestiones y planteamientos que pudieran mejorar la práctica pedagógica en esta etapa educativa, instando a las instituciones competentes a tomar decisiones en este sentido.

Palabras clave: Educación Infantil, desarrollo, aprendizaje, competencia lingüística, destrezas cognitivas, actividad matemática.

Abstract

This article deals with the importance of the period between birth and six years of age as a vital phase characterized for its evolutionary importance and for its potential, so that girls and boys carry out substantive learnings. It is defended that the development of the linguistic competence and the mathematical activity are in the base of such learnings underlining systemic relationships that can be established between both dimensions. It is suggested that both planes should be considered basic contents of the curriculum in Infant Education and, lastly, it refers to some questions and approaches that could improve the teaching practice in this educational phase, urging the competent institutions to take decisions in this respect.

Keywords: Infant Education, development, learning, linguistic competence, cognitive skills, mathematical activity.

“Qué enseñar se determina mirando a la vida, y cómo enseñarlo, mirando al niño.”

Wells

Cada vez son más numerosas y potentes las voces de educadores, padres y madres y estudiosos de la educación, que demandan el reconocimiento de la primera etapa de la vida como un tramo determinante para las niñas y los niños. Se entiende que una adecuada atención educativa puede procurar múltiples beneficios tanto a los pequeños como a las familias y, por extensión, a los grupos sociales a los que pertenecen.

Aunque aún falta camino por recorrer, no puede negarse que la Educación Infantil cobra cada vez más importancia en nuestro entorno, como puede constatarse en el tratamiento que a nivel curricular se da a esta etapa en los distintos documentos de desarrollo de la actual Ley Orgánica de Educación (LOE), en nuestro país.

En efecto, el Real Decreto 1630/ 2006 de 29 de diciembre de enseñanzas mínimas en el segundo ciclo de educación infantil subraya que *“La Educación Infantil constituye una etapa educativa con identidad propia”* entendiéndose que *“su finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y niñas...”* (Artículo 2).

En relación con qué enseñar en esta etapa educativa, señala el documento citado que *“Los contenidos educativos de la Educación Infantil se organizarán en Áreas correspondientes a ámbitos propios de la experiencia y del desarrollo infantil...”* (Artículo 4) y se definen como tales Áreas – *Conocimiento de sí mismo y autonomía personal – Conocimiento del entorno – y Lenguajes: comunicación y representación* (artículo 6). Parece claro que los conocimientos que se establecen como deseables para que sean adquiridos por estos niños y niñas están orientados al autoconocimiento y al conocimiento del entorno así como al dominio de los sistemas o códigos de expresión y comprensión (los lenguajes) que les permitan representar el mundo que están descubriendo y referirse a él.

Son muchos, fiables y rigurosos, los estudios, investigaciones y experiencias de nuestro entorno que avalan estas opciones curriculares. Prácticas escolares como las realizadas en Reggio Emilia (*Los cien lenguajes del niño*) o Proyectos como el denominado Estocolmo (Dahberg, Moss y Pence, 2005) se han convertido en fuente de inspiración y en modelos pedagógicos dignos de ser imitados. Puede afirmarse que en la actualidad existe suficiente consenso en la comunidad científica acerca de *lo que hay que hacer* en la escuela infantil para alcanzar la finalidad expresada en los documentos reguladores de esta etapa educativa.

Traducir, sin embargo, estos mandatos a la práctica, al quehacer cotidiano en las escuelas infantiles no es tarea fácil ya que a las dificultades inherentes a los complejos procesos de desarrollo y de aprendizaje propios de los niños y niñas, no siempre bien conocidos por los educadores, se añade la falta de sistematización y de rigor que tradicionalmente ha venido caracterizando el trabajo pedagógico con escolares de estas edades. No es ajeno a esto el enfoque casi exclusivamente asistencial que las escuelas infantiles han venido teniendo en nuestro país. El carácter prioritariamente educativo que ahora se le reconoce obliga a que la educación de los pequeños se convierta en una actividad

rigurosa y bien fundamentada teóricamente, intencionalmente formativa (lo que aconseja seleccionar cuidadosa y certeramente los contenidos que van a trabajarse), donde cada maestra o maestro tenga la formación que le permita, cuando toma decisiones en el quehacer diario, saber *por qué* hace lo que hace y *para qué* lo hace.

Que la educación a estas edades debe pretender el desarrollo integral de las potencialidades infantiles es algo comúnmente aceptado. No está tan claro, sin embargo, el modo de conseguirlo ni en lo que se refiere a la metodología de trabajo que debe practicarse (como muestra la coexistencia actual de prácticas radicalmente diferentes) ni en la selección de los contenidos que debemos poner en juego. Así, ¿conviene enseñar a los niños a leer y a escribir o debemos “esperar” a que maduren psicomotoricamente, para ello? ¿Se deben seleccionar y secuenciar contenidos para la Educación Infantil o dejar que las situaciones espontáneas vividas en la escuela sean los objetos de aprendizaje? Sin restar valor al aprovechamiento de dichas situaciones, se aboga en este artículo por una escuela infantil “de la experiencia y de los saberes” (Borghí, Q. 1996), intencionalmente formativa, considerándose el desarrollo del pensamiento lógico y matemático así como de la competencia lingüística a estas edades como elementos esenciales que deben ser enseñados y aprendidos y que van a permitir el logro de los objetivos propuestos en la legislación vigente para esta etapa educativa. Se señalan, por último, algunas interrogantes sobre las condiciones y medidas que facilitarían su consecución.

Se aboga por una escuela infantil “de la experiencia y de los saberes”, considerándose el desarrollo del pensamiento lógico y matemático y la competencia lingüística a estas edades elementos esenciales.

¿Por qué es tan importante contribuir desde la escuela al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística en las niñas y niños menores de seis años?

Si hay una dimensión del desarrollo infantil en cuya importancia todos estamos de acuerdo, es la función lingüística. No es ajeno a este consenso el hecho de que el lenguaje se adquiere precisamente en los primeros años de la vida y de que todos lo valoramos como el instrumento, por excelencia, de relación con el medio.

No está de más, sin embargo, que las maestras y maestros de Educación Infantil reflexionen acerca del importantísimo papel del lenguaje en el desarrollo de los escolares más pequeños y de las múltiples funciones que éste cumple. Un mayor conocimiento en este terreno permitirá programar la intervención educativa de modo más intencional y completo.

Nada nuevo descubrimos considerando la capacidad para comprender y expresarse como el rasgo más específicamente humano. Pero además de instrumento privilegiado de comunicación, el lenguaje constituye para estos niños y niñas un instrumento básico para el conocimiento de sí mismo y del mundo. La toma de conciencia personal, la construcción progresiva del autoconcepto y de la autoestima como elementos constitutivos de la personalidad tiene en estas edades un componente fundamentalmente lingüístico: si ayudamos a los pequeños a poner palabras a sus sentimientos y emociones estaremos

contribuyendo al desarrollo de su afectividad; si somos receptivos a sus expresiones y les servimos como interlocutores válidos, manteniendo con ellos auténticas conversaciones, estaremos sentando las bases de la interacción humana como forma de conocimiento interpersonal y de desarrollo social.

El lenguaje supone también, en esta primera etapa de la vida, la puerta de acceso a la cultura y a nuevas experiencias. Se convierten las palabras en herramientas imprescindibles para explorar la realidad, analizarla, interpretarla, categorizarla, otorgarle significado y adquirir, consecuentemente, conocimientos sobre ella. Se sientan así las bases de los futuros aprendizajes.

Si ayudamos a los pequeños a poner palabras a sus sentimientos y emociones estaremos contribuyendo al desarrollo de su afectividad. Las palabras se convierten en un potente instrumento de control de la conducta.

No es menos importante la función reguladora que el lenguaje tiene sobre el comportamiento infantil. Las palabras se convierten en un potente instrumento de control tanto de la conducta propia como de la ajena. Permiten “pensar que se hace” sin hacer, representar lo que se quiere, lo que se debe, lo que sucede o podría suceder... de modo cada vez más complejo y diverso. Permiten trascender el aquí y el ahora, ampliando considerablemente el mundo y el modo de intervenir en él.

La importancia del desarrollo del lenguaje en Educación Infantil es, pues, innegable, lo que nos lleva a proponer que su construcción se convierta en la columna vertebradora del proceso de desarrollo y de aprendizaje en estas edades.

¿Deben los conocimientos matemáticos formar parte del currículo escolar de la Educación Infantil?

Por contraste con el plano anterior, que nadie pone en duda, tradicionalmente se ha venido entendiendo que el tipo de pensamiento que caracteriza a los niños de estas edades es incompatible con la abstracción y complejidad de los conocimientos matemáticos. Se argumenta, no sin razón, que los conocimientos formalizados de una matemática disciplinar y abstracta no parecen adecuados para esta etapa educativa. El componente abstracto y lógico-deductivo que presentan estos contenidos contrasta con el pensamiento intuitivo y la dificultad para la coordinación racional que caracteriza el estilo cognitivo de los pequeños. Desde esa perspectiva se concluye, por tanto, que los conocimientos matemáticos no deben ser, como tales, incluidos en el currículo de la E. I. Para que aprendan matemáticas ha de esperarse a que los niños entren en la escolaridad obligatoria.

Otra corriente de opinión cuyas ideas son, desgraciadamente, practicadas en la actualidad más de lo que se debiera, opta por presentar a los niños y niñas una matemática infantilizada (que a veces denominan pre-matemáticas), una matemática minimizada, para consumo infantil, que suele consistir en enseñar los primeros números naturales, las formas geométricas más sencillas, algunas nociones espaciales... y poco más. La aridez de estos conocimientos se suaviza utilizando recursos apropiados para estas edades: números para colorear, canciones, cuentos con personajes numéricos...,

con cuya utilización se intenta motivar a los niños e interesarlos por los conocimientos programados.

Se basan estas prácticas en la idea, sin duda equivocada, de que es indiferente lo que se haga en este terreno porque, dada la edad del alumnado y las limitaciones cognitivas que conlleva, lo importante es que pasen su tiempo realizando actividades de efectuación (colorea, recorta, pega...). En el mejor de los casos niñas y niños aprenden estos contenidos matemáticos de manera distorsionada, memorística y poco significativa y todo ello en un momento vital en el que, evolutivamente hablando, se están sentando las bases del pensamiento naciente; ¿podemos permitirnos desaprovechar este momento evolutivo “ocupando” a los pequeños escolares en colorear fichas con números y cantar canciones sobre círculos y cuadrados?

Nuestra posición difiere sustantivamente de las mencionadas con anterioridad. Alejándonos del sentido disciplinar de esta materia y proponiendo, como se hace para la Educación Infantil en el Real Decreto de enseñanzas mínimas 1.630/06 *una matemática viva, activa, concreta, informal, no disciplinar, comprensiva y cultural, una matemática vinculada a situaciones cercanas a la experiencia vital de los niños y las niñas*, entendemos que conviene trabajar con los niños y niñas en el desarrollo de su pensamiento lógico y matemático y que es posible hacerlo a estas edades utilizando como soporte determinados conocimientos matemáticos y poniendo en práctica una metodología adecuada para ello.

Conviene trabajar con los niños y niñas en el desarrollo de su pensamiento lógico y matemático. Es posible hacerlo utilizando como soporte determinados conocimientos matemáticos y una metodología adecuada para ello.

“Qué enseñar se determina mirando a la vida, y cómo enseñarlo, mirando al niño” propone sabiamente Wells. ¿Qué encontramos si miramos al niño de estas edades? Encontramos una persona activa, inteligente e interesada, que se ocupa casi sin descanso en estructurar progresivamente su pensamiento, al tiempo que conoce el mundo en el que vive y le otorga gradualmente significado. Lleva a cabo ambas tareas de manera simultánea y complementaria, a través de la observación y la exploración del entorno físico, natural y social.

El principal quehacer que estos niños y niñas tienen entre manos es convertirse gradualmente en personas “razonadoras”. Para que esto ocurra tienen que conocer y comprender cómo *funciona* la realidad y han de ir relacionando cualitativa y cuantitativamente los elementos que la integran. Así, por ejemplo los niños se acercan a las nociones relacionadas con el mundo laboral de forma procesual. En principio representando miméticamente, sin más, los rasgos o acciones externas de las profesiones más cercanas y atractivas para ellos, luego observan y se interesan por “lo que hacen” los mayores en el trabajo y cómo lo hacen. Identifican elementos, herramientas, espacios propios de cada labor y los relacionan con las acciones o tareas que con ellos se desempeñan. Perciben en las situaciones vividas, por ejemplo, que diversas personas trabajan en un hospital (o en el comercio) y que realizan variadas funciones. Detectan regularidades (todos los que hacen... son médicos) y establecen “patrones” de funcionamiento (todas las personas trabajan, pero no todas del mismo modo..., hay

muchos que trabajan en... hay pocos que se dedican a...). Cuando se han aproximado a la noción de trabajo u ocupación pueden preguntar con propiedad “¿tu papá, en qué trabaja?” Y ser capaces de registrar la información de forma cada vez más significativa y ajustada. En este aprendizaje los pequeños han tenido que manejar elementos y operar con ellos: clasificarlos, ordenarlos, cuantificarlos establecer relaciones de causa-efecto, secuenciar temporalmente... Los conocimientos matemáticos, entendidos en sentido amplio, constituyen una ayuda inestimable para ese proceso. Este es el sentido que otorgamos a la actividad matemática en la Educación Infantil.

No es ajena a esta idea la legislación actual. Tal como se recoge en el apartado de Contenidos del Real Decreto antes citado... *“el niño indaga, actúa, establece relaciones explora los elementos, se anticipa a los efectos de sus acciones detecta semejanzas y diferencias, ordena, cuantifica... y de esa forma “estructura su pensamiento”.*

Los niños menores de 6 años, en su intento de conocer el mundo, se interrogan acerca del medio, conjeturando sobre su funcionamiento, actuando sobre sus elementos y estableciendo relaciones para otorgarle significado.

Como puede observarse en cualquier contexto escolar, los niños menores de 6 años, en su intento de conocer el mundo y ubicarse en él continuamente se interrogan acerca del medio, conjeturando sobre su funcionamiento, actuando sobre sus elementos y estableciendo relaciones (no siempre lógicas y/o convencionales) que le permitan comprenderlo, otorgarle significado.

En el primer ciclo, por ejemplo, al ejercitarse en el desplazamiento autónomo, descubren tanto la coordinación de sus propios movimientos como la importancia de los itinerarios (lo que los ayudará luego para la construcción del conocimiento geométrico propiamente dicho). Desarrollan espontáneamente estrategias experimentales para indagar sobre el comportamiento y las propiedades de objetos y materias; averiguan “actuando” si determinado objeto rueda, se desliza, bota, se mueve, esta mojado, es áspero, suave... Todo ello les proporciona en la práctica una base sobre la que se apoyarán años más tarde otras formas más elaboradas de conocimiento.

En el segundo ciclo suelen interesarse, entre otros muchos temas, por la luz y la sombra. Si los niños y niñas tienen la suerte de estar en una buena escuela infantil y su maestro/a ha programado un proyecto de trabajo acerca de estos fenómenos y están realizando observaciones sobre ellos— Los niños reciben información sobre el medio— parece que las sombras se mueven. Actúan sobre la realidad —*veamos qué sucede con otros elementos dispuestos de diferentes formas y a las distintas horas del día...*— Reflexionan sobre ella —en todos los casos las sombras cambian de dimensión...— y descubren (con ayuda de su maestro/a) cómo está organizada y las leyes que la rigen —*por la mañana la sombra es más alargada y se proyecta por... luego va achicándose... para al final...*— Si deciden medir las sombras aplicando instrumentos no convencionales podrán concluir— *Cuando hemos medido hemos visto que...*—

Los niños y niñas no aprenden a razonar *coloreando fichas de números*. Lo hacen cuando captan e interiorizan los comportamientos de los distintos elementos, las propiedades

físicas y lógico – matemáticas de los objetos, el modo en que se comporta la realidad y los resultados de sus acciones y las relaciones entre ellas. La capacidad de razonar es fruto de una construcción progresiva que surge principalmente de las vivencias de las personas, de su actividad perceptiva y de las informaciones de todo tipo que el medio les procura.

Conviene que los maestros y maestras de Educación Infantil consideren que el proceso por el cual una persona se convierte en “razonadora” no es rápido ni simple. Niñas y niños necesitan establecer una especie de *diálogo intelectual* con los datos que el medio les ofrece para ir, por aproximaciones sucesivas, organizándose mentalmente. La escuela debe propiciar que ese diálogo se produzca.

En ese proceso van generando una serie de destrezas cognitivas fundamentales para su *desarrollo integral*; aprenden a formular preguntas y a contestar con progresiva coherencia a las que otros proponen, observan y discriminan objetos y elementos: cómo son, cómo se comportan y modelan situaciones con base en esas características, establecen contrastes y detectan regularidades, inducen, estiman, cuantifican, clasifican, ordenan...operaciones todas susceptibles de ser utilizadas en una amplia gama de casos particulares y que contribuyen por si mismas a potenciar capacidades cognitivas en los niños y niñas.

Algunos conceptos tan básicos como la noción de número cuánto hay, cuántos son, la noción de medida, la de proporción, la de frecuencia, etc., son contenidos matemáticos a los que niñas y niños pueden y deben aproximarse.

Conceptos tan básicos (porque están en la base, no porque sean simples o sencillos) como la noción de número *cuánto hay, cuántos son*, la noción de *medida*, la de *proporción*, la de *frecuencia*, la de *clase* o categoría, la de *orden*, la de *semejanza/diferencia*, la de *duración*, la de *periodicidad*... son contenidos matemáticos a los que niñas y niños de Educación Infantil pueden y deben aproximarse mediante actividades matemáticas adecuadas a estas edades, programadas por sus maestros/as.

Así entendida la actividad matemática provee a los escolares de estas edades de una serie de instrumentos conceptuales y operativos para leer y organizar la realidad –*la toma de conciencia sobre las rutinas escolares, por ejemplo, les acercará a la noción de ciclo y de frecuencia*– que a su vez le permitirá entender mejor otras realidades que tengan lugar de forma cíclica. Dichas actividades animan y favorecen el desarrollo de esquemas y estructuras cognitivas que facilitan el razonamiento y hacen posible el aprendizaje. De ahí su importancia.

Pudiera parecer que lo que proponemos demanda grandes exigencias y recursos. Sin embargo la traducción práctica de las ideas que hemos intentado reflejar al abordar este tema es relativamente sencilla. Se trata de rodear al niño de un medio rico y sugerente, impregnar de lógica sus actuaciones y vivencias y ayudarle, desde esta perspectiva, a enriquecer su experiencia y reflexionar sobre ella, acompañándole en la construcción de nuevos y más complejos significados.

Las productivas relaciones entre el pensamiento y el lenguaje

El objetivo es que sean cada vez más capaces de *pensar lo que hablan* y de *hablar lo que piensan*.

Como hemos empezado señalando, consideramos el desarrollo del lenguaje y del pensamiento lógico y matemático como elementos de orden preferente. Los maestros y maestras de Educación Infantil debemos ocuparnos de ellos con sensibilidad y rigor. Como es sabido la relación entre el pensamiento y el lenguaje ha sido objeto de múltiples estudios e investigaciones y es un tema tan interesante como controvertido. En la primera infancia ¿es el lenguaje quien determina el pensamiento?; ¿es el pensamiento quien da lugar al lenguaje?; ¿puede darse pensamiento sin lenguaje?, ¿y lenguaje sin pensamiento?...

Según nos situemos en la órbita de uno u otro autor sostendremos que el pensamiento es el motor, la causa que impulsa a los niños y niñas a hablar (cognitivistas como Piaget así lo afirman) o la consecuencia o efecto del lenguaje como postulan autores pertenecientes al movimiento socio histórico como Wigotsky, Luria y Leontiev cuando sostienen que “de entre las palabras despunta la racionalidad”.

Como educadores lo que más nos interesa es la relación interactiva que los investigadores establecen entre ambas manifestaciones humanas. Entre el lenguaje y el pensamiento se establece una relación sistémica, ambas competencias se influyen y modifican mutuamente. Constituyen un bucle de retroalimentación positiva.

Cuando los niños manipulan objetos de distinto tamaño y establecen relaciones de orden según este atributo, o cuando vivencian el paso de los días y toman conciencia de su transcurrir, generan esquemas de pensamiento básicos para la aproximación a las primeras nociones. Y ello sucede en la medida en que actúan sobre la realidad y *hablan con otros* sobre ella; en la medida en que comprenden las palabras y signos con los que nos referimos a ésta. La comprensión de las propias acciones y de las consecuencias de éstas sobre el medio estimula el lenguaje y a su vez éste potencia y regula el pensamiento naciente.

La actividad matemática consiste en un determinado modo de acercarse a la realidad para aprehenderla y esa realidad se manifiesta en términos lingüísticos.

No olvidemos que la actividad matemática consiste, como venimos sosteniendo, en un determinado modo de acercarse a la realidad para aprehenderla y esa realidad se manifiesta en términos *lingüísticos*.

Cuando el educador ante los escolares del primer ciclo, muestra y nombra objetos que va sacando “del cesto de los tesoros” –*peine, cepillo de dientes, jabón*– al tiempo que simula sus usos o define las conexiones o relaciones entre elementos o situaciones –*ahora nos vamos a poner el impermeable porque está lloviendo y así no nos mojaremos*– pone palabras nuevas a las experiencias compartidas, reflejando la realidad de forma

cada más extensa y compleja. Ello permite que el niño genere nuevos esquemas, que interprete con más registros la realidad...conociéndola mejor.

Cuando el maestro de segundo ciclo narra el cuento de Blancanieves, estableciendo secuencias temporales –lo que paso antes, lo que ocurrió después o relaciones de causa–efecto, los niños van imaginando las escenas, *las palabras toman forma de pensamiento...* Al término de la narración, niñas y niños comentan las ideas, sensaciones y sentimientos generados por el relato. En este caso los pequeños desgajan su pensamiento sobre lo sucedido en la narración, a través de las palabras, *los pensamientos toman forma de palabras*. Constatamos en este ejemplo la idea wigotskiana de que el pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas.

El lenguaje tiene así un papel reorganizador y potenciador del pensamiento. Y el pensamiento tiene una enorme potencialidad para incrementar la competencia lingüística. Se justifica sobradamente, entonces, la afirmación de que una pedagogía adecuada para estas edades es aquella que de manera intencional y decidida impulsa el desarrollo intelectual y lingüístico.

Qué hacer, en consecuencia

Las reflexiones anteriores y la posición que quiere defenderse con ellas invitan a la acción, a la toma de decisiones favorecedoras de prácticas pedagógicas que respeten e incorporen estas ideas y principios. Se nos ocurren a este respecto algunas reflexiones e interrogantes:

¿Cómo entender que siendo bien conocida ya la enorme potencialidad y trascendencia que una buena educación puede tener a estas edades no se pongan los medios para lograr que tanto los educadores como los padres y madres, así como otros adultos y colectivos sociales tomen conciencia de ello?. Exigirían estos colectivos, si así se hiciera, una Educación Infantil de calidad rechazando propuestas populistas de elección de guardería, falsamente favorecedoras de la autonomía familiar.

Llevar a la práctica un modelo didáctico riguroso y bien fundamentado requiere formación, formación ajustada y de calidad. ¿Por qué no diversificar los planes de formación de los educadores de la etapa infantil, ofreciendo cursos, facilitando encuentros, intercambios que permitan a los profesionales reflexionar conjuntamente y generar criterios compartidos que ayuden a tomar decisiones pedagógicas optimizadoras del desarrollo de nuestros niños y niñas?

De todos es sabido que los profesionales educadores de los niños y niñas menores de seis años están en general muy sensibilizados por la educación de éstos y deseosos de hacer bien su trabajo, pero no siempre se tienen modelos dignos de ser conocidos y extrapolados. ¿No se debería, en consecuencia, darles a conocer las experiencias

renovadoras relevantes que actualmente definen las líneas mejor fundamentadas en Educación Infantil y primar las experiencias pedagógicas más renovadoras en nuestro entorno?

Las distintas instituciones y organismos competentes deberían producir materiales didácticos de desarrollo curricular acordes con el enfoque que teóricamente la comunidad científica viene defendiendo y ofrecerlos a los educadores para su utilización en la práctica cotidiana. La educación de los pequeños es un proceso mediado ¿no sería la dotación de espacios adecuados, medios materiales y recursos didácticos pertinentes una buena inversión para favorecer el desarrollo y el bienestar de los ciudadanos más pequeños? ■

Referencias bibliográficas

COMUNE DI REGGIO EMILIA (1995): *Los cien lenguajes del niño*. Bolonia: Edizioni junior

DAHBERG, G.; MOSS, P. y PENCE, A. (2005): *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.

PIAGET, J. (1978): *La formación del símbolo en el niño*. México: F.C.E.

VIGOTSKY, L. (1973): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

ZABALZA, M.A. y BORGHI, Q. (1996): *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea.

Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (LOE)

Real Decreto 1.630/ 2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.

Breve currículum

Ana Viera Sánchez es Maestra de Educación Infantil. Ha colaborado en la elaboración de documentos de desarrollo curricular para esta especialidad tanto a nivel estatal como en Andalucía, Comunidad Autónoma a la que pertenece. Sus publicaciones están dedicadas fundamentalmente a la enseñanza y el aprendizaje de la lógica matemática en los primeros niveles. Recientemente fue nombrada consejera del Consejo Escolar del Estado. En los últimos años viene dedicándose a la formación de maestros y maestras de Educación Infantil.

¿Enseñar inglés o enseñar *en* inglés? Factores que inciden en la eficacia de la enseñanza y aprendizaje del inglés en Educación Infantil



Pilar Pérez Esteve

Consejera Técnica del Ministerio de Educación

Vicent Roig Estruch

Profesor de Inglés en Enseñanza Secundaria

Resumen

El artículo presenta las claves para la enseñanza del inglés en la Educación Infantil en contextos que no son de inmersión lingüística. Se abordan las actuaciones que pueden permitir superar las dificultades de comunicarse en inglés cuando los alumnos no tienen todavía los conocimientos ni la capacidad suficientes para explicarles cómo funciona la lengua que se pretende enseñar. Es necesario crear contextos donde la lengua se use significativamente, utilizar rutinas de clase, el juego simbólico y situaciones comprensibles que permitan unir comprensión y producción, estrategias para lograr múltiples repeticiones que son factor de motivación y facilitan el mantenimiento de la atención. En esta tarea las TIC pueden ser de gran ayuda, así como la extensión del uso de la lengua extranjera más allá del aula.

Palabras clave: comunicación lingüística, inglés, contextos significativos, Educación Infantil, TICs, comprensión y producción, lengua extranjera, rutinas, situaciones, motivación.

Abstract

The article presents the keys for teaching English in Infant Education in environments which are not linguistic immersion. It deals with the actions that can help to overcome difficulties of communicating in English when students still do not have the knowledge or enough skills to understand explanations on how the target language works. It is necessary to create environments where the language is used significantly, using lesson routines, the symbolic game and understandable situations that allow uniting comprehension and production, strategies to achieve multiple repetitions that are a motivational factor and facilitate keeping the attention. In this task the ICT can be a great help, as well as the use of the foreign language beyond the classroom.

Keywords: Linguistic communication, English, significant environments, Infant Education, ICTs, comprehension and production, foreign language, routines, situations, motivation.

‘Tell us a story!’ said the March Hare.

‘Yes, please do!’ pleaded Alice.

‘And be quick about it,’ added the Hatter, ‘or you’ll be asleep again before it’s done.’

LEWIS CARROL, *Alice in Wonderland*.

No es nada nuevo afirmar que una lengua se aprende cuando se usa significativamente en situaciones *reales* de comunicación. En nuestro país, cualquier docente de Educación Infantil y de los primeros cursos de Educación Primaria ha podido constatar en primera persona cómo niños de procedencia extranjera, con un mínimo e incluso inexistente nivel de conocimiento inicial en la o las lenguas de enseñanza del centro, desarrollan con cierta facilidad y rapidez competencia comunicativa en la lengua de uso del centro.

Estos alumnos viven una situación de inmersión lingüística que rápidamente les lleva a conocer y utilizar la lengua o lenguas de aprendizaje con una competencia equivalente a la de sus compañeros y compañeras nativos. Este proceso es más rápido y profundo en función de la edad inicial de los alumnos. En el caso que nos ocupa, niños y niñas de Educación Infantil, la escolarización en una lengua determinada implica la casi total asimilación, si los factores de entorno familiar, cultural y social no actúan en contra del proceso.

Esta experiencia acumulada, especialmente rica en comunidades con dos lenguas oficiales, lleva a pensar que la incorporación de un determinado número de horas de enseñanza en inglés, dentro de la programación general de nuestros centros educativos, conducirá a una mayor competencia comunicativa en dicha lengua. En este sentido, un número creciente de comunidades autónomas ha optado por abrir y/o potenciar la posibilidad de incorporar el inglés como lengua vehicular de las diferentes áreas y materias en las aulas y se está haciendo un esfuerzo económico y organizativo importante en este sentido. La extensión de estos programas¹ es todavía reducida y presentan un grado de heterogeneidad elevado lo que imposibilita de momento la extracción de conclusiones generalizables. En la mayoría de los casos estos programas gozan del apoyo de la comunidad educativa.

¹ Este enfoque se conoce con las siguientes siglas:

CLIL (Content and Language Integrated Learning)

EMILE (Enseignement d’une Matière par l’intégration d’une Langue Étrangère)

Y *AICLE* (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera).

Para saber más: http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc491_en.pdf y <http://www.cilicompendium.com/index.html>

La investigación educativa coincide en afirmar que el tiempo de contacto con una lengua es uno de los factores claves para su aprendizaje.

La mayoría de los profesionales con experiencia en este campo compartimos que el simple hecho de aumentar las horas dedicadas al inglés o el decidir impartir determinada materia en inglés, aun siendo iniciativas plausibles, no garantizan *per se* la mejora en el aprendizaje. En esto, como en casi todo, es tan o más importante poner el acento en cómo se llevan a cabo estas iniciativas que en la cantidad de tiempo dedicado a ellas. Sin embargo, la investigación educativa coincide en afirmar que el tiempo de contacto con una lengua es uno de los factores claves para su aprendizaje y que el mejor resultado se obtendrá, naturalmente, combinando una acción educativa eficiente con una extensión de tiempo significativa.

Nuestro objetivo en estas breves páginas es ocuparnos de algunos de los factores que son importantes desde el punto de vista de la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera en edades tempranas y en contextos de no inmersión lingüística. A nuestro juicio, se trata de factores que necesariamente deberían tenerse en cuenta a la hora de abordar cualquier planteamiento y que, en su conjunto, son determinantes para el éxito de una propuesta para la enseñanza del inglés y lo son también para el éxito de una propuesta que enseña *en inglés* a niños de educación infantil cuya lengua materna no es la lengua objeto de aprendizaje.

La mayoría de las claves que se exponen a continuación son comunes a todas las etapas educativas, con los ajustes propios de la edad y de la experiencia de los estudiantes. Es el mismo argumento que justifica que los currículos oficiales de las áreas lingüísticas planteen con claridad como objetivo esencial de las áreas lingüísticas en todas las etapas: la adquisición y el desarrollo de habilidades, estrategias y conocimientos necesarios para interactuar con el lenguaje en las diversas esferas de la actividad social.²

Claves para la enseñanza del inglés en Educación Infantil

Entremos ya en materia desentrañando algunos aspectos que, a nuestro juicio, justificarían y compensarían el enorme esfuerzo que se está haciendo para incorporar desde Infantil una lengua extranjera con el objetivo de mejorar la competencia en comunicación lingüística de los niños y niñas.

Todos sabemos que en muchos países europeos como Suecia o Dinamarca, por no recurrir de nuevo a la aclamada Finlandia, la enseñanza de la lengua extranjera empieza bien avanzada la Educación Primaria y que los estudiantes obtienen al finalizar la educación obligatoria resultados significativamente mejores que los nuestros. Seguro

² Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas

REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. BOE 4-01-2007.

REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE 8-12-2006.

REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE 5-01-2007.

que los lectores ya están avanzando la causa ¿cuál? En efecto, el inglés en estos y en otros países (incluso en nuestro vecino Portugal) está presente en la sociedad por la sencilla razón de que lo está en la televisión. Si todos los dibujos animados y todas las risas y las lágrimas que hemos derramado delante de las pantallas nos hubieran llegado con sus sonidos originales ¿cuál sería nuestro nivel de comprensión? La respuesta es obvia. En ese caso, la escuela tendría mucho avanzado porque debería centrarse en la formalización de la expresión oral y escrita de una lengua que ya se comprende en un nivel aceptable.

No es nuestro caso. Por tanto, si hemos partido de la afirmación de que una lengua se aprende cuando se usa significativamente deberemos prever las condiciones que propicien ese uso real y significativo.

En el tiempo destinado al inglés, nos comunicamos en inglés

Lo primero que hemos de garantizar en nuestra práctica educativa es poner las condiciones que nos permitan a maestros y alumnos comunicarnos en inglés en clase. Aquí radica la principal clave del éxito de nuestra propuesta. Y, aunque parezca muy obvio, no lo es tanto. En una primera observación nos encontramos con diversas dificultades que hemos de resolver. En primer lugar, la inmensa mayoría de nuestros alumnos -porque no estamos en Suecia ni en Noruega- no conocen la lengua en la que queremos que se comuniquen y, sin embargo, hemos de conseguir que usen significativamente esa lengua.

A estas edades, nuestros alumnos no cuentan todavía con los conocimientos ni la capacidad suficiente para que podamos explicarles cómo funciona la lengua que pretendemos enseñar.

En segundo lugar, hay otro factor que es determinante en la orientación de nuestra acción educativa: nuestros alumnos no cuentan todavía con los conocimientos ni la capacidad suficiente para que podamos explicarles cómo funciona la lengua que pretendemos enseñar. No tienen un conocimiento consciente de las reglas de funcionamiento de su lengua materna o de la lengua de instrucción y, por tanto, no podemos emplear, excepto en aspectos muy superficiales, la comparación entre lenguas para enseñarles. No son capaces de enunciar o comprender las reglas más elementales de la gramática y su capacidad de expresión es todavía muy limitada en la lengua de escolarización, y mucho más si su lengua materna no coincide con ella. Su capacidad de leer o escribir se encuentra en un momento inicial y ha de adquirirse en la lengua de escolarización, no en la extranjera, luego tampoco podemos confiar en la comunicación escrita como fuente consistente de aprendizaje.

Hemos de considerar también otra característica de los niños y niñas de Infantil que ha de estar muy presente si queremos alcanzar un nivel elevado de éxito en el desarrollo de nuestro trabajo. Los pequeños tienen una capacidad de atención limitada, se dispersan fácilmente y, sin embargo, mantenerlos atentos es fundamental para que aprendan, como veremos más adelante.

Aunque quizá la consideración más relevante y de la que deberíamos partir cuando se aborda cualquier proyecto de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera con

alumnos de Educación Infantil es la que esbozamos a continuación: los alumnos de Educación Infantil no entienden el inglés pero son capaces de entendernos a nosotros hablando inglés si nosotros nos ocupamos de ello. Esta afirmación que parece una absoluta obviedad y que no resultaría necesario resaltar, nos parece destacable porque nuestra experiencia nos hace saber que algunos docentes, aunque tengan mucha experiencia en enseñar lengua extranjera, no tienen experiencia en enseñar a pequeños de infantil. Y, a nuestro juicio, si no se es consciente de ello, es imposible llevar a cabo ninguna práctica que se traduzca en un aprendizaje realmente efectivo de la lengua. Volveremos sobre esto más adelante y esta afirmación tomará el sentido que le corresponde.

Para poder usar como vehículo de comunicación una lengua que los niños y las niñas desconocen hemos de crear un completo contexto significativo durante el mayor tiempo posible que les permita entender y que ofrezca facilidades y oportunidades para usar la lengua que están aprendiendo. Es decir, en el tiempo destinado al inglés, al francés o al italiano, hay que utilizar inglés, francés o italiano. Pero ¿cómo? Vamos a la siguiente clave.

Creamos contextos donde la lengua se usa significativamente

Si cualquiera de nosotros se encuentra en Segovia a un japonés con un plano en la mano y nos señala una foto del acueducto ¿sabemos qué nos pregunta?, ¿podremos ayudarle? Supongamos que ninguno de nosotros conoce la lengua del otro, pero yo he entendido que esta persona está buscando el Acueducto de Segovia. El hecho de encontrarnos en Segovia, mi conocimiento del interés turístico del citado monumento, la abundancia de turistas de la nacionalidad del que me pregunta, la presencia de un plano en su mano, el de señalar con el dedo el dibujo e incluso ciertos rasgos de la entonación que puedo interpretar como una interrogación, me llevan a pensar que sin duda me está preguntando cómo llegar al Acueducto de Segovia. Puedo pensar que me ha preguntado “Por favor, ¿puede indicarme cómo llegar al Acueducto de Segovia?”

Ahora bien, ¿cómo puedo yo ayudarle? Yo necesito también del mismo contexto, o parte del mismo para poder indicarle el camino a seguir con la seguridad de que me entienda. En este sentido, el plano va a jugar un papel determinante combinado con gestos e indicaciones de dirección de interpretación universal. Ambos nos hemos servido de un contexto compartido para comunicarnos sin apenas participación de información verbal, más allá de alguna que otra onomatopeya o captación de intención por la entonación.

Naturalmente sería incapaz de repetir la pregunta que me ha realizado y mucho menos de analizar sus componentes lingüísticos. Pero imaginemos que yo estuviese en situación de oír la misma pregunta un sinnúmero de veces, tal vez porque trabajo en un lugar de atención turística, llegaría un momento en que mi familiaridad con la expresión (si ésta se repitiese del mismo o muy similar modo) me permitiría reproducirla e incluso utilizarla con su significado, que ya comprendo desde el principio. Al mismo tiempo,

al hacer indicaciones sobre el plano puedo seguir aprendiendo japonés. Imaginemos que yo indico claramente “hacia la derecha” y mi interlocutor pronuncia una palabra. Puedo formular la hipótesis de que la palabra que acabo de oír debe significar “derecha”, al menos dirección a la derecha. Otras posteriores indicaciones pueden confirmar mi hipótesis. Así que puedo utilizar la palabra en ese sentido tanto en esta situación como en otra en que ésta tuviese sentido y comprobar si mi hipótesis es cierta. Si entonces un turista japonés me pregunta dónde están, por ejemplo los servicios, y le indico que a la derecha con la palabra que a la que he supuesto este significado y veo que la persona entiende mi indicación y los encuentra, puedo confirmar con seguridad el significado de la palabra que he utilizado.

Con contextos significativos, información extralingüística y oportunidades de dialogar, crearemos las condiciones para que los niños y niñas utilicen de manera significativa la lengua que desconocen y que están aprendiendo.

¿Y esto cómo lo transfiero a mi práctica del aula? Pues bien, si conseguimos crear contextos significativos con suficiente información extralingüística y oportunidades para escuchar y usar la lengua, estaremos creando las condiciones necesarias para que los niños y niñas utilicen de manera significativa esa lengua que desconocen al tiempo que la están aprendiendo.

Si entramos en la clase de Infantil y organizamos los equipos de trabajo y el reparto de los materiales de la misma manera que lo hace su maestro, si revisamos la asistencia de la forma en que los niños están acostumbrados a hacerlo o si salimos al patio del mismo modo que lo hace su maestra... ¿Me entenderán cuando les de las oportunas órdenes, aunque no sepan una palabra de inglés o de francés? Por supuesto, porque comprenden la situación, saben qué va a ocurrir a continuación, qué se supone de deben hacer, qué espera y qué no espera su maestro o maestra de ellos, qué elementos intervienen en cada rutina... y, sobretodo, qué expresiones u órdenes ritualizadas intervienen en el desarrollo de las rutinas y cuándo se dan.

En Educación Infantil, las rutinas tienen un papel esencial en el aprendizaje por muchas razones, una de ellas es porque da seguridad a los pequeños, crea situaciones predecibles que pueden anticipar y, al confirmar sus expectativas, crece su autoestima y se sienten motivados para aprender porque se ven capaces de predecir lo que va a ocurrir y ello proporciona un sentimiento de competencia y de seguridad fundamental para aprender.

Por eso es tan importante que los docentes de lengua extranjera conozcan cómo funciona el aula concreta de Infantil a la que van a entrar, que observen unos días antes de empezar su clase de inglés, y luego traten de reproducir esas situaciones vehiculándolas en una lengua diferente.

Garantizamos la comprensión si conocen la situación de comunicación

Demos un paso más. Es importante utilizar las rutinas de clase para hacerlas de modo semejante utilizando la lengua extranjera, pero cualquier maestro de inglés sabe que no puede basar su clase sólo en las rutinas... Efectivamente, hay que utilizar otras muchas

situaciones comprensibles para un niño de esa edad. ¿Cuáles? Todas aquellas que pueden anticipar porque se refieren a situaciones familiares y, por tanto, predecibles. Por ejemplo, si alguien se ofrece a repartir los colores y digo *That's a good idea* o cuando corretean escuchan *Be quiet; quiet, please* ¿Me entenderán?

Pero además del lenguaje de clase que es necesario utilizar, hay otras muchas situaciones en las que han de aprender a comunicarse y que no se dan en el marco escolar, como por ejemplo, decir las cosas que hacen a lo largo del día (despertarse, afeitarse, desayunar, salir de casa, llegar al colegio...) ¿Cómo superar esa dificultad? Una buena forma es aprovechando la capacidad de juego simbólico que poseen los alumnos a estas edades. Para ellos es sencillo vivir, jugando, ciertas situaciones como si fuesen reales; el juego simbólico les acerca por imitación a la representación de modelos externos y supone un recurso privilegiado para comprender e interpretar gradualmente el mundo que les rodea.

En el caso de la lengua extranjera, esas situaciones no se producen de forma espontánea ni con autonomía por la sencilla razón de que no conocen la lengua.

¿Qué hacer? Un recurso especialmente apropiado es incluir estas situaciones en sencillas historias que en vez de contarse se representan conjuntamente por el docente y los niños. Historias que hacen revivir situaciones conocidas, utilizan sencillas expresiones y gestos fácilmente interpretables que se relacionan con cada expresión, de esta manera se comprende la lengua y se puede introducir el vocabulario y las expresiones lingüísticas que se consideran adecuadas a esta edad. Pongamos un ejemplo. Se puede enseñar la ropa mostrando *flashcards* y repitiendo colores y prendas de vestir o se puede reproducir una situación en la que los niños pisen charcos y se vayan manchando algunas de esas prendas, al tiempo que ríen, se enfadan, lloran, se quejan tocando y verbalizando la prenda de ropa que se les ha ensuciado... ¿qué será más divertido? ¿Repetirán más si cada vez que saltan el charco se manchan los pantalones o las chaquetas? Seguro que podemos repetir esta situación que es al mismo tiempo historia representada, juego activo y catarsis lúdica las veces que nos parezca conveniente, como podemos repetir una canción gesticulada o bailada, o un juego de manos que acompaña a una rima, etc., y podemos hacerlo muchas veces, porque aprender una lengua significa repetir muchas veces, implica seguir modelos y, por tanto, requiere de esfuerzo y disciplina³. Emilio Sánchez Miguel compara el aprendizaje de la lectura con la capacidad de llegar a ser un buen violinista o un buen tenista, indicando que cada uno de esos logros requiere años de esfuerzo sostenido, en los que es necesario dar una y otra vez a la raqueta o probar una y otra vez para sacar las siete notas al violín. En cierta medida, aprender una lengua fuera del contexto de uso se puede equiparar, por su magnitud, a la plena alfabetización, y en ese sentido es mejor asumir que no hay fórmulas mágicas *ni inglés en mil palabras*.

Aprender una lengua implica repetir muchas veces y seguir modelos y requiere de esfuerzo y disciplina, pero se puede hacer de forma lúdica.

2 Emilio Sánchez Miguel (2009) *¿Por qué hay que leer con los hijos y qué puede hacerse al respecto?* En www.leer.es.

Ciertamente ese esfuerzo continuado es imprescindible, pero puede hacerse de forma lúdica y participativa, no sólo en Educación Infantil. Esto implica una práctica activa y significativa de la lengua que no puede darse con la mera presentación y repetición de las palabras, situación poco motivante que produce siempre cansancio y desinterés. Existe además otra importante diferencia entre estas actividades. Las situaciones que suponen una reproducción de situaciones reales, o una evocación de las mismas, permiten la enseñanza y aprendizaje de expresiones reales de uso frecuente y cotidiano, de lenguaje real utilizado también de manera real, expresiones que combinan los diferentes componentes de las mismas y que, por asimilación y análisis (no consciente), permiten a nuestros alumnos y alumnas ir construyendo las reglas básicas de la gramática de la lengua que aprenden. El aprendizaje acumulativo de expresiones permite el análisis progresivo de elementos y la deducción intuitiva del modo de actuar y combinarse de los mismos.

En definitiva, las narraciones representadas con una estructura repetitiva pero que utilice elementos cambiantes apoyados en gestos y en movimientos son un recurso extraordinariamente útil a estas edades y que estimula la unión de comprensión y de producción porque no se habla individualmente –todavía no pueden– sino en el marco de una interacción compartida⁴. Si analizamos detenidamente las actividades que hemos citado más arriba comprobaremos que, al mismo tiempo que los niños y niñas comprenden el significado de las expresiones que les presentamos, estamos haciéndoselas verbalizar. Aquí se produce una coincidencia en el tiempo entre la comprensión y la producción, eliminando la distancia en el tiempo entre ambas en la descripción clásica del proceso de adquisición del lenguaje (*language acquisition*). Lo diremos de forma más clara: para aprender es clave propiciar la unión de comprensión y producción, y ello es posible si se tienen en cuenta los aspectos señalados.

Mantenemos la atención para que se impliquen emocionalmente en el aprendizaje

Otra característica de los niños y niñas de Infantil que hemos de tener muy presente si queremos alcanzar un nivel elevado de éxito en el desarrollo de nuestro trabajo es que su capacidad de atención es limitada, se dispersan fácilmente y el mantenerles atentos es fundamental para el aprendizaje de la lengua extranjera. Esto es especialmente relevante para optimizar el poco tiempo con el que contamos.

En el proceso de adquisición de una lengua el requisito indispensable, el primero, es la exposición a la lengua objeto de aprendizaje, pero ello exige la atención de niños y niñas, su participación en las actividades e intercambios planteado y dirigidos por el docente. Obtener y mantener la atención de los alumnos de Educación Infantil depende de varios factores. Algunos de ellos, naturalmente, obedecen a características individuales de los que no nos vamos a ocupar en estas páginas. Pero hay otros factores que dependen directamente del papel del docente. Entre otros destacaremos los siguientes: el

⁴ Para profundizar en estas ideas: Pérez Esteve, Pilar y Vicent Roig Estruch (2004). *Enseñar y aprender inglés en Educación infantil y primaria* (vol. 1y 2). Barcelona: ICE univ. De Barcelona- Horsori.

Obtener y mantener la atención de los niños depende de varios factores: interés de la actividad, utilización de técnicas adecuadas, repetición y modelos idóneos.

interés suscitado por la actividad propuesta, la utilización de técnicas de captación y mantenimiento de la atención, las estrategias para producir múltiples repeticiones, la idoneidad de los modelos para que esas repeticiones se produzcan de forma activa y no tediosa, y la existencia de límites y procedimientos compartidos que orienten la actuación de los alumnos en el aula.

La captación y mantenimiento de la atención es básico en un planteamiento de enseñanza de una lengua extranjera. Volvemos a una afirmación que hemos hecho más arriba: los alumnos en un estadio inicial no entienden el inglés pero son capaces de entendernos a nosotros cuando hablamos en inglés si les ofrecemos una ayuda importante en forma de información no lingüística que permite asociar las expresiones en la nueva lengua con significados conocidos, con experiencias previas o con la propia experiencia inmediata, aquella en la que nosotros mismos les hemos introducido.

Esto implica la necesidad de mantener con ellos y sobre todo que ellos mantengan, en todo momento, el contacto no solo auditivo sino también visual con nosotros. De otro modo la información no verbal se perderá y el nivel de comprensión y, por tanto de participación, descenderá drásticamente.

Así pues, en nuestra actuación es importante que consigamos ser visual y auditivamente interesantes. Nuestra acción debe tener interés para los alumnos que deben verse atrapados durante el período de tiempo necesario para el planteamiento y/o desarrollo de las actividades propuestas.

Para mantener la atención y hacer que utilicen la lengua que están aprendiendo, es necesario dar la oportunidad de usarla en múltiples ocasiones, de animarles a expresarse. Insistimos una vez más, sin práctica sistemática el aprendizaje se ve muy restringido. Para ello, debemos valernos de numerosos recursos: incorporar rimas que acompañen juegos, canciones, bailes...; utilizar expresiones, acompañando nuestras acciones y las de los niños en clase, que sean parte del desarrollo de las rutinas o actos habituales y que finalmente formen parte indisoluble de la propia rutina; realizar siempre preguntas sobre elecciones y preferencias; personalizar canciones o rimas aprendidas adaptándolas a las elecciones y preferencias que cada niño manifiesta, etc.

Centrémonos en esta actividad. Con ella conseguimos convertir el hecho de responder a una sencilla pregunta en un acto de comunicación más amplio en el que niños y niñas, individualmente o en grupo, expresan sus preferencias para integrarlas en una estructura comunicativa mayor, relacionada con un contexto significativo seguramente mucho más amplio que la simple pregunta y respuesta. Veamos un ejemplo. Enseñamos a los niños una canción en la que diversos personajes comunican al protagonista que tienen un regalo para él porque es su cumpleaños y quien cumple años les pregunta de qué se trata cada vez.

– I've got a present

A present for you

– *Fantastic! What is it?*

*A ball, al ball!*⁵

Cada uno de los asistentes a la fiesta de cumpleaños canta la misma canción cuando llega a la fiesta y hace entrega del regalo. Imaginemos que animamos a nuestros alumnos a hacer un mural con los regalos de cumpleaños y pedimos a cada uno que elija y dibuje su regalo. Este puede ser cualquiera de los que aparecen en el desarrollo de la historia o cualquiera que desee el niño o niña. Cuando se acercan al mural a pegar su regalo por grupos de regalos iguales, los niños y niñas cantan la canción con la variación del regalo elegido. Repiten y repiten siguiendo un modelo e incorporando variaciones que les hacen sentir que hacen cosas diferentes e incluso creativas.

En definitiva, los contextos que creemos deben garantizar la comprensión y mantener la atención de los alumnos en aquellos elementos que van a permitirles negociar y construir significados. Pero esta construcción del significado no se realiza únicamente en el sentido de la comprensión. La expresión es necesaria para la confirmación de las hipótesis realizadas sobre el significado, para la obtención de la práctica necesaria así como para la creación de una vinculación afectiva con la lengua que se aprende, sólo así conseguiremos que se produzca una mejora real de la competencia en comunicación lingüística. Las actividades y actuaciones que desarrollemos deben permitir –exigir– la participación expresiva de nuestro alumnado. Factor al mismo tiempo clave de motivación y, por lo tanto, de mantenimiento de la atención.

Las actividades y actuaciones que desarrollemos deben permitir la participación expresiva de nuestro alumnado porque es factor de motivación y de atención.

Para la consecución de este objetivo podemos utilizar todos los recursos a nuestro alcance: gestos, combinación de gestos y ritmos, música y canciones, elementos visuales interesantes como *posters, big books, marionetas...* y todos los recursos tecnológicos con los que ya muchas aulas cuentan en la actualidad tales como las pizarras interactivas. Lo que nos lleva a la última de las ideas.

Utilizamos las posibilidades que las TIC nos ofrecen

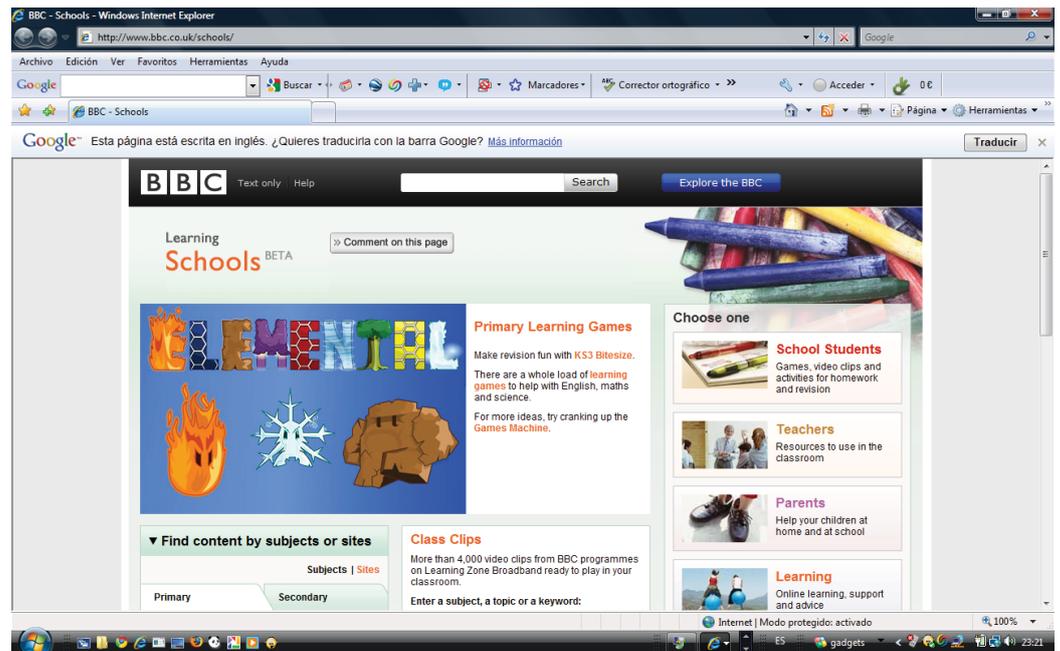
Los *inputs* lingüísticos deben ser lo más variados posible, nosotros no debemos ser el único modelo de referencia de la lengua y, para ello, las tecnologías son un apoyo especialmente importante para la adquisición de la lengua extranjera.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación aumentan el interés y mantienen la atención. Pero además, nos permiten acceder a un soporte visual y auditivo muy importante e incluso a versiones animadas de las historias y contenidos que estamos trabajando con nuestros alumnos. Por otra parte, hay que tener en cuenta que la comunicación audiovisual y las nuevas tecnologías son la manera natural de entender la comunicación de nuestros alumnos y alumnas. Aunque algunos de los

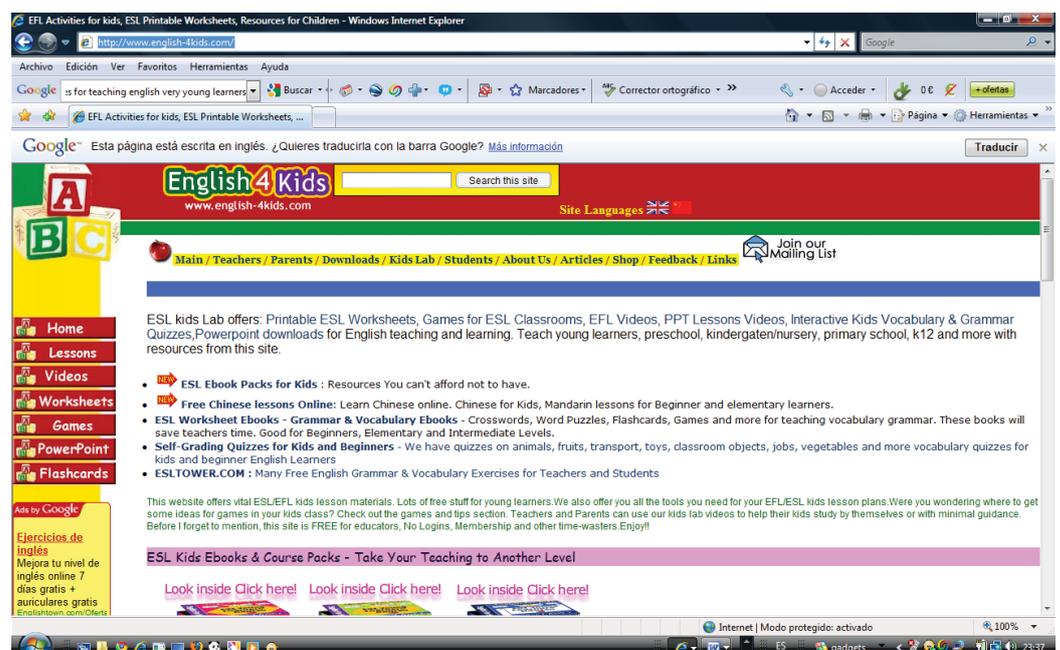
5 Pilar Pérez Esteve y Vicent Roig (2001). *Little Elephant 1*. Oxford: Macmillan. Ver <http://www.macmillanelt.es/Resources.943.0.html>

profesores seamos inmigrantes tecnológicos, nuestros niños y niñas son nativos de este mundo de dispositivos y comunicación audiovisual y la escuela debe utilizar para comunicarse con ellos los mismos medios que la sociedad utiliza para el mismo fin. Además de los medios específicos propios que utilicemos para el desarrollo de nuestro programa de actividades, podemos utilizar la inmensa cantidad de recursos que hoy en día está disponible en Internet de la que hemos destacado algunos que nos parecen especialmente útiles o atractivos.

Destacamos la página <http://www.bbc.co.uk/schools/>⁶



Y la web de juegos y recursos <http://www.english-4kids.com/>



Además de otros, como <http://www.englishclub.com/young-learners/english-for-babies.htm>

6 Otros sitios interesantes:

<http://www.english-4kids.com/>

<http://www.englishclub.com/young-learners/english-for-babies.htm>

Extendemos el uso de la lengua extranjera

Hemos de extender el uso de la lengua extranjera más allá de las paredes del aula. Podemos hacerlo mediante, por ejemplo, la preparación de actos de la escuela en donde los niños representen al público –puede ser a los niños mayores o a las familias y a otros docentes- lo que han aprendido; o actos sociales como fiestas y festivales de fin de curso.

Pedir a los niños que cuenten, canten o representen en casa lo aprendido es un elemento motivador de primer orden.

O podemos preparar actividades para ser representadas ante el mejor de los auditorios: las familias en casa. La relación con las familias es un elemento clave para la valoración de la lengua que se aprende, para la motivación y para el incremento de la actitud positiva por ambas partes. Pedir a los niños que cuenten, canten o representen en casa lo aprendido es un elemento motivador de primer orden.

Preparar estas *representaciones públicas* requiere de gran esfuerzo por nuestra parte pero los resultados que se obtienen como contrapartida hacen que el esfuerzo merezca la pena.

En definitiva, hagamos que nuestros niños y niñas vivan la lengua extranjera: se relacionen, se comuniquen, jueguen y disfruten usándola y conseguiremos que poco a poco la aprendan y la aprecien.

Y una última consideración. Para avanzar con buen pie necesitamos sentirnos seguros, y para ello hay que avanzar poco a poco, valorando los progresos y replanteándonos nuestra práctica desde la seguridad que nos da comprobar que lo que hacemos funciona y no nos genera la ansiedad que supone querer cambiarlo todo de una vez. Por eso, a nuestro juicio, lo mejor es probar con alguna de estas prácticas y, desde ahí, ir buscando la forma de integrarlas, ampliarlas y hacerlas propias ■

Breve currículum

Pilar Pérez Esteve es Maestra y profesora de pedagogía y psicología. Fue jefa de servicio de Infantil y Primaria del Centro de Desarrollo Curricular y coordinadora de Programas de Innovación de la Comunidad Valenciana. Coordinó la introducción del Portfolio Europeo de las Lenguas en Educación Primaria en la Comunidad Valenciana. Ha coordinado la elaboración de los currículos LOE de Educación Infantil y Primaria, así como del conjunto de las lenguas para todas las etapas educativas.

Ha escrito numerosos artículos y libros fundamentalmente sobre aprendizaje de lenguas, alfabetización digital y educación intercultural. Es coautora de *FLIPS (Foreign Language in Primary Education)* que logró el Sello Europeo a la Calidad en 1999. Es autora y coordinadora de los materiales interactivos *“Ponte el Chip”* sobre alfabetización digital y de *“Gradúate en la*

ESO” (coautora de los de lengua e inglés) para preparar el acceso libre al título de Secundaria Obligatoria. Ha publicado en 2007, con Felipe Zayas, el libro “*La competencia en comunicación lingüística*”. Actualmente es consejera técnica del Gabinete de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional del Ministerio de Educación.

Vicent Roig i Estruch es Licenciado en Filología por la Universidad de Alicante y Diplomado en Profesorado de Educación Primaria en las Especialidades de Filología Inglesa, Pedagogía Terapéutica y Ciencias Humanas por las Universidades de Alicante y Valencia. Actualmente es Profesor de Inglés en un Instituto de Enseñanza Secundaria en la Comunidad Valenciana. Ha sido profesor del Departamento de Filología Catalana de la Universidad de Alicante, Asesor Técnico Pedagógico de la Conselleria d’Educació de la Generalitat Valenciana en el área de Lenguas y maestro de Educación Primaria en diversos centros de la Comunidad Valenciana. Formó parte del equipo de autores del Decreto de Enseñanzas Mínimas de Lengua Extranjera para Educación Primaria. Es autor, junto con Pilar Pérez Esteve, de diversas publicaciones para la enseñanza del inglés entre las que cabe destacar *Little Elephant 1 y 2* y *Mini Magic 1 y 2*, y sobre didáctica de la Lengua, entre ellas *Enseñar y Aprender Inglés en Educación Infantil y Primaria* publicado por Horsori- ICE de la Universitat de Barcelona. Imparte formación a docentes en cursos, seminarios, congresos, escuelas de verano, etc.

Ambos recibieron en Buckingham Palace el premio Highly Commended del Duke of Edinburgh, ESU English Language Book Awards (2003).



Reflexiones en torno al lugar de las artes en la Educación Infantil

Andrea Giráldez Hayes

Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia
agiralde@mpc.uva.es

Sumario: 1. La teoría de las inteligencias múltiples. 2. Reggio Emilia y la pedagogía de Loris Malaguzzi. 3. La formación del profesorado de Infantil y la colaboración con artistas e instituciones. 4. A modo de conclusión.

Resumen

A lo largo del siglo XX numerosos pedagogos se han interesado por la función de las artes en la Educación Infantil y han venido defendiendo tesis centradas en sus valores para la formación integral del alumnado. Consecuentemente, la educación artística ha entrado a formar parte de los currículos de la etapa. No obstante, a pesar de esta presencia asegurada por la ley, seguimos aún condicionados por la creencia de que la base de un buen currículum descansa de manera exclusiva en las llamadas “áreas instrumentales”, de modo que la educación artística no llega a ocupar un lugar adecuado en los procesos educativos. Esto nos lleva a reflexionar, apoyándonos en la teoría y en un ejemplo de buenas prácticas, sobre la función de las artes en la Educación Infantil y la importancia de modificar algunos enfoques en la formación inicial y permanente del profesorado.

Palabras clave: Educación Infantil; competencia cultural y artística; formación inicial del profesorado; educación artística.

Abstract

Over the twentieth century several pedagogues have been interested in the role of arts in Infant Education and have defended thesis focused on their value for the comprehensive training of students. Consequently, art education has become a part of the stage curriculums. Nonetheless, in spite of this presence guaranteed by law, we are still conditioned to believe that a good curriculum bases exclusively on the so-called “instrumental areas”, in such a way that art education does not reach its appropriate place in educational processes. This leads us to ponder, basing on the theory and on an example of good practice, on the role of arts in Infant Education and the importance of modifying some approaches in the initial and continuing training of teachers.

Keywords: Infant Education; cultural and artistic competence; initial training of teachers; art education.

Inspirados en la tesis platónica de que “el arte es la base de la educación”, a lo largo del siglo XX numerosos pedagogos se han interesado por la función de las artes en la Educación Infantil y han venido defendiendo tesis centradas en sus valores para la formación integral del individuo. Paralelamente, los sistemas educativos de los distintos países han ido haciendo mención de las artes en sus currículos y, más tardíamente, incorporando la educación artística como un área que, teóricamente, tiene un valor equivalente al de otras áreas del currículo¹. Decimos “teóricamente” porque en gran parte de la literatura que trata de la educación en la primera infancia las referencias a la lectura, la escritura o las matemáticas son constantes, mientras que las menciones al arte son bastante menos frecuentes. Los debates acerca de la calidad de la educación parecen poner énfasis en aquellos ámbitos que se consideran imprescindibles para adecuar la preparación de los niños y niñas de hoy a las que se supone serán las demandas sociales y laborales del mañana. En efecto, estamos condicionados por la creencia de que la base de un buen currículum descansa de manera exclusiva en las llamadas “áreas instrumentales”. Esta creencia se traslada desde las políticas educativas al profesorado y, desde allí, a padres y público en general que, en su conjunto, parecen considerar que aunque las artes son algo “agradable”, no son componentes esenciales de la educación. De hecho, a pesar del mayor reconocimiento por parte de organismos internacionales del que ha sido objeto la educación artística en los últimos años (véanse, entre otros, los siguientes informes: UNESCO, 1999 y 2006; AER, 2004; ECAE, 2008) “la comprensión de la importancia del arte en la escuela no es todavía suficiente. En ciertos medios, cuando se insiste en la necesidad de la formación artística, se requiere de argumentación y de justificación, a diferencia de otros conocimientos que se han legitimado. Nadie duda de la importancia de las matemáticas, pero las opiniones se dividen cuando se refieren a la formación visual, auditiva, cinestésica, dramática o narrativa” (Jiménez, Aguirre y Pimentel, 2009, 11).

Las artes posibilitan otras formas de conocimiento y expresión que pueden ser más accesibles a los niños pequeños que las “áreas instrumentales” que, sin embargo, condicionan el currículum.

Esta falta de acuerdos deriva, en gran medida, de la creencia más o menos generalizada de que a diferencia de la lengua o las matemáticas, “las artes tienen muy poco que ver con las formas complejas de pensamiento. Se consideran [...] más emocionales que mentales; se tienen por actividades que se hacen con las manos, no con la cabeza; se dice que son más imaginarias que prácticas o útiles, que están más relacionadas con el juego que con el trabajo” (Eisner, 2004, 57). Sin embargo, como ha quedado demostrado, al igual que otras áreas de aprendizaje, el trabajo artístico contribuye al desarrollo cognitivo. Aún reconociendo la importancia capital del lenguaje verbal, debemos recordar que “las artes son y han sido siempre fundamentales para el desarrollo de la mente” (Swanwick, 1991, 57) y que posibilitan otras formas de conocimiento y expresión que pueden ser más accesibles a los niños pequeños.

¹ En el currículo de Educación Infantil (véase REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil), la educación artística forma parte de un área más amplia, denominada *Lenguajes: Comunicación y Representación*, que incluye el lenguaje verbal, el lenguaje artístico, el lenguaje corporal, el lenguaje audiovisual y de las tecnologías de la información y la comunicación.

El énfasis puesto en el lenguaje verbal, en detrimento de otras formas de expresión y comunicación, se constata más en algunas programaciones y prácticas educativas que en el propio currículo. De hecho, el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas de Infantil (2006, 476) señala que

“El lenguaje verbal cobra especial importancia ya que es en este ciclo en el que se inicia la adquisición de la lengua al proporcionar contextos variados que permiten ampliar el marco familiar y desarrollar las capacidades comunicativas de niñas y niños. Pero no se debe olvidar que intervienen también otro tipo de lenguajes, como son el corporal, el artístico (tanto plástico como musical), el audiovisual y el matemático, y que en su conjunto son básicos para enriquecer las posibilidades de expresión y contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa”.

En este sentido, lo que venimos comentando no se refiere tanto a lo establecido por la ley, como a la interpretación que de la misma se hace en algunos centros educativos y colectivos de profesores y profesoras que, muy probablemente, no han llegado a comprender la función de los distintos lenguajes en la formación de los más pequeños. Aunque es difícil determinar las causas por las cuales estos profesores no llegan a valorar las funciones del arte en la escuela (y, consecuentemente, a poner en práctica proyectos educativos que las integren), consideramos que hay al menos dos razones importantes: un cierto desconocimiento de las bases teóricas y de experiencias significativas que sustenten un enfoque integrador y determinadas carencias en su formación inicial y permanente. Aunque cada una de estas variables daría lugar a un artículo completo, en esta ocasión intentaremos abordarlas conjuntamente, haciendo referencia a una de las teorías más citadas en relación al tema que nos ocupa, a una de las experiencias que consideramos ejemplar y a ciertas ideas en torno a la formación inicial y permanente del profesorado de Infantil y a las posibilidades que se abren mediante la colaboración entre profesores, artistas e instituciones.

La teoría de las inteligencias múltiples

La recurrentemente citada teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1987, 1989) tuvo desde sus orígenes una importancia fundamental a la hora de expandir nuestra visión de las formas no verbales de conocimiento. Tras formular su teoría, Gardner (1993) estudió el desarrollo de los niños y las niñas en relación a siete dominios de la inteligencia (musical, lingüística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, interpersonal e intrapersonal)² que permitieron ampliar y diversificar las nociones tradicionales de inteligencia basadas en dos supuestos fundamentales: que la cognición humana es unitaria y que es posible describir a los individuos como poseedores de una inteligencia única y cuantificable. Los resultados de sus estudios sugieren que si bien la mayoría de los niños y las niñas cuentan con todas las inteligencias (aunque

² Otras inteligencias han sido sugeridas o exploradas posteriormente por Gardner y sus colegas; entre ellas, la naturalista y la moral.

en diversos grados), pueden mostrar estilos cognitivos específicos. Así, por ejemplo, mientras que algunos niños interactúan con el entorno fundamentalmente a través del lenguaje verbal, otros lo hacen mayormente a través de lo visual, del espacio o de las relaciones sociales.

Cuando los programas se limitan al dominio de las inteligencias lingüística y matemática muchos niños dejan de recibir un adecuado reconocimiento por sus esfuerzos.

Muchos docentes de Educación Infantil han podido confirmar los hallazgos de Gardner con su propia experiencia, observando cómo algunos niños evitan determinados tipos de actividades (por ejemplo bailar, realizar juegos motores o contar historias) y prefieren dedicar una mayor proporción de tiempo a otras (por ejemplo, pintar, construir con bloques o crear música). Del mismo modo, aún participando en todas las actividades que se les proponen, ciertos niños destacan en algunas de ellas y parecen tener mayores dificultades en otras. Por ello, cuando los programas de enseñanza se limitan de forma casi exclusiva al dominio de las inteligencias lingüística y matemática, minimizando la presencia de otras formas de conocimiento, muchos niños dejan de recibir un adecuado reconocimiento por sus esfuerzos y su interés por participar en las actividades propuestas en el aula disminuye.

Aunque desde otra perspectiva, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner guarda cierta analogía con algunos de los supuestos teóricos de la pedagogía de Loris Malaguzzi y el modelo educativo de la escuela italiana de Reggio Emilia.

Reggio Emilia y la pedagogía de Loris Malaguzzi

“El niño está hecho de cien. El niño tiene cien lenguajes, cien manos, cien pensamientos, cien formas de pensar, de jugar y de hablar, cien siempre cien formas de escuchar, de sorprenderse, de amar, cien alegrías para cantar y entender, cien mundos que descubrir, cien mundos que inventar, cien mundos que soñar. El niño tiene cien lenguajes, (y además de cien cien cien), pero le roban noventa y nueve. La escuela y la cultura le separan la cabeza del cuerpo. Le dicen: que piense sin manos, que actúe sin cabeza, que escuche y no hable, que entienda sin alegría.

Loris Malaguzzi (Fragmento)

El enfoque educativo de la escuela italiana de Reggio Emilia, y de modo particular la propuesta pedagógica de Loris Malaguzzi, también sugiere la importancia de tomar en consideración las distintas inteligencias que interactúan y se combinan en cada individuo³ y los muy diversos lenguajes a través de los cuales pueden expresarse los niños. En las notas al programa asociadas a la exposición titulada *Los 100 lenguajes de la infancia*, Malaguzzi (2005) reconoce expresamente que las personas,

³ Aunque la propuesta de Malaguzzi es muy cercana a la teoría de Gardner, el primero habla de una única inteligencia que, a su vez, puede contener inteligencias particulares: “hay una inteligencia de carácter general sin la cual no puede existir ningún otro tipo de inteligencia [...] la inteligencia es única y en esta inteligencia única pueden encontrarse inteligencias particulares” (Malaguzzi, 1991, citado por Ortíz Ocaña, A., 2008, 56).

y muy particularmente los niños, tienen el privilegio de expresarse a través de una amplia variedad de lenguajes que deberían tener cabida en la escuela y, a su vez, interrelacionarse e integrarse enriqueciéndose mutuamente. Es importante poner énfasis aquí en las ideas de interrelación e integración, puesto que es justamente esto lo que suele faltar en algunas aulas de infantil cuando, por ejemplo, se destina un tiempo de la clase a pintar, otro a cantar, otro a bailar, otro a observar, otro a leer, y así sucesivamente, sin tener en cuenta que el niño percibe la realidad y se expresa globalmente, sin separar lo que la escuela intenta trabajar de forma aislada. Hoyuelo pone un buen ejemplo de lo que estamos comentando al afirmar que “cuando un niño dibuja, no solamente está haciendo plástica, tal vez está punteando y, además de dejar huellas, está produciendo un sonido rítmico. Tal vez está dibujando una figura humana, y tiene una experiencia con relación a la identidad del ser humano; otras veces, cuando un niño dibuja está intentando ‘poner dentro de algo cinco cosas’ y, por lo tanto, desarrolla una experiencia matemática, espacial, topológica. Y también, cuando los niños dibujan, adoptan distintas posturas corporales para hacerlo, por lo tanto hay un componente motriz. El dibujo entonces no sólo es expresión plástica, sino una expresión en su máxima significatividad, donde se articulan los 100 lenguajes sin la separación que los adultos queremos ver en disciplinas diferenciadas” (Red Solare, s.f.).

Malaguzzi reconoce que los niños tienen el privilegio de expresarse a través de una amplia variedad de lenguajes que deberían tener cabida en la escuela.

La integración es, entonces, otra de las lecciones que podríamos aprender de Reggio Emilia. Allí, las artes no son enseñadas como ámbitos específicos, sino que quedan integradas en proyectos diseñados en torno a la resolución de problemas. Para conseguir esta integración es necesario, como se ha hecho en Reggio Emilia, adoptar un enfoque metodológico que posibilite el desarrollo del niño a través de la expresión simbólica, estimulándole a explorar su entorno y a utilizar los cien lenguajes a los que se refiere Malaguzzi (movimiento, dibujo, pintura, collage, construcción, escultura, sonidos, música, palabras, dramatización, teatro de sombras, títeres, expresión corporal, danza, etc.) teniendo en cuenta que esta inmensa variedad de lenguajes trasciende lo que suele enseñarse en nuestras escuelas en los momentos dedicados a la plástica y la música, e invita a realizar propuestas mucho más amplias e integradoras.

Estas propuestas, que se organizan a modo de proyectos, posibilitan la investigación de temas seleccionados por los niños y las niñas. Los alumnos no tienen un límite estricto de tiempo para cambiar de actividad, sino que se respeta su ritmo, se les anima cuando quieren repetir o revisar una experiencia y se les ayuda a tomar sus propias decisiones en compañía de las otras personas (niños y adultos) que intervienen. A diferencia de lo que suele suceder en algunas de las clases de plástica o música en nuestras escuelas infantiles, en estos proyectos no sólo interesa el producto sino también, y muy especialmente, el proceso. Por ello, se documentan los distintos momentos de la evolución del aprendizaje utilizando cámaras fotográficas y de vídeo, cuadernos de observación o registros de los comentarios de los niños. Algunos de estos documentos serán exhibidos posteriormente en paneles o paredes, dejando una constancia del trabajo de niños y educadores que permitirá que los padres y las madres conozcan el trabajo realizado por sus hijos y se

involucren también en su aprendizaje, que los educadores comprendan mejor los procesos y que los niños y las niñas sientan que sus esfuerzos son tomados en cuenta.

Estas prácticas contrastan con las programaciones tradicionales basadas en actividades diseñadas a partir de una serie de objetivos didácticos preestablecidos. En este tipo de programaciones, los educadores usan un filtro extremadamente selectivo a través del cual deciden qué es lo que puede interesar a los niños y las niñas y dejan de dar respuesta a sus verdaderos intereses. Al mismo tiempo, como fijan su atención en el producto, y no en el proceso, juzgan las realizaciones de los niños como correctas o incorrectas, sin darles la oportunidad de continuar esforzándose hasta que sean ellos mismos quienes estén conformes con los resultados. Cuando se trabaja por proyectos, al no tener que ajustarse a sesiones en las que todas las actividades están previstas de antemano, los niños no están obligados a recibir la misma instrucción al mismo tiempo y, consecuentemente, no deben realizar las mismas producciones artísticas (por ejemplo, el pisapapeles del día del padre, las decoraciones o los villancicos navideños, las maracas construidas con envases de yogurt), algo que resulta bastante limitante y descorazonador en las aulas.

Otra diferencia importante entre la organización de las escuelas de Reggio Emilia y la de nuestras escuelas está vinculada con el profesorado, lo que nos lleva al último tema de nuestro artículo. Mientras que las primeras cuentan con la figura del “atelierista” o maestro de arte⁴, que trabaja conjuntamente con los tutores, en nuestras escuelas no se contempla la figura de ningún especialista y, por tanto, toda la responsabilidad recae en el maestro de aula.

La formación del profesorado de Infantil y la colaboración con artistas e instituciones

¿Quién debe hacerse cargo de las artes en la escuela? ¿Están, o se sienten, los profesores de infantil suficientemente preparados para potenciar en los niños y las niñas el desarrollo de los “cien lenguajes” a los que hemos hecho referencia en el apartado anterior?

En principio, tal como lo establece la ley, los maestros y maestras de infantil son quienes deben impartir todas las áreas del currículo y, por tanto, la educación artística queda a su cargo. Aunque esta pueda ser una opción válida, el problema se presenta cuando, a pesar

⁴ El “atelierista” o maestro de arte es un artista o profesional con formación específica en artes visuales que participa en el aula colaborando con el trabajo de los niños y con el resto del profesorado en la elaboración de la programación, ayudándole también en el proceso de documentación. El rol del “atelierista” es específico en las escuelas de Reggio Emilia, y no está extendido a otras escuelas de Italia. Al mismo tiempo, cada escuela cuenta con un *atelier* o taller de arte, que es un espacio en el que se dispone de una amplia variedad de materiales creativos y en el que se enseña a los niños y las niñas diversas técnicas utilizando distintos medios. Malaguzzi (Edwards et al., 1998, 74) describe un *atelier* como un “espacio rico en materiales, recursos y personas con competencias profesionales”.

de lo establecido legalmente, algunos profesores relegan las artes a un papel secundario y casi testimonial. En muchos casos esto se debe a una marcada falta de confianza en las propias posibilidades para hacer frente a este cometido, que se hace incluso más evidente cuando hablamos de la música⁵. Esto se debe, en parte, a que a diferencia de lo que sucede con otras áreas de aprendizaje, la mayoría del profesorado de infantil no ha tenido una experiencia artística y creativa en su infancia y, por tanto, no guarda en su memoria imágenes o modelos que puedan servir como referentes. (En este sentido, recordemos que más allá del área de Expresión Dinámica, impartida de forma desigual en los distintos centros educativos, no fue hasta la década de 1990, con la promulgación de la LOGSE, cuando los centros de Primaria y Secundaria comenzaron a impartir de forma sistemática el área de Educación Artística en Primaria y las de Música y Educación Plástica y Visual en la ESO). Más allá de estas vivencias, que indefectiblemente forman parte del imaginario de cada docente, la formación inicial del profesorado también se ha limitado, y en muchos casos sigue limitándose, a unas pocas horas de plástica y música impartidas en las Escuelas de Magisterio o Facultades de Educación con criterios no siempre adecuados, que se centran en la cualificación a base de técnicas y rudimentos básicos de cada uno de estos ámbitos artísticos, sin establecer conexiones entre ambos y sin proporcionar unas bases teóricas y metodológicas adecuadas. Salvo excepciones, los maestros y maestras que se disponen a integrar los distintos lenguajes artísticos en el aula se encuentran, entonces, con una gran desorientación a la hora de acometer la tarea.

La formación inicial y continua tendría que contemplar la posibilidad de que los docentes pudiesen conocer los distintos lenguajes artísticos.

Aunque la solución a esta problemática no es sencilla, de momento deberíamos reconocer que la formación inicial y continua tendría que contemplar la posibilidad de que los docentes pudiesen conocer, desde su propia experiencia adulta, los distintos lenguajes artísticos, participando de forma directa en experiencias ricas y significativas, al tiempo que actualizan su bagaje cultural y forman sus propios criterios estéticos, como espectadores de diferentes producciones y manifestaciones artísticas, que más adelante seleccionarán para acercarlas a los niños. Los programas de formación deberían ser revisados desde esta óptica, rescatando aquello que pueda haber sido útil en el pasado e introduciendo nuevos elementos que promuevan el cambio.

Al mismo tiempo, y de forma paralela a la revisión y mejora de los planes de formación inicial y continua, sería importante buscar otras soluciones que pasan básicamente por la participación en proyectos colaborativos que implican a artistas locales, instituciones culturales, padres y profesores en el proceso educativo. “Se trata de proyectos que permiten enriquecer los procesos de educación cultural y artística tanto dentro como fuera de la escuela y en los que se reconoce que mediante colaboraciones destinadas a vincular los esfuerzos que se realizan en la escuela y fuera de los centros escolares, las artes pueden llegar a convertirse en una parte dinámica y esencial en la vida del alumnado.” (Giráldez, 2007, 98).

⁵ Comparativamente, los docentes se sienten más capacitados para hacer frente a una clase de plástica que a una de música. De hecho, como señala López (1993, 91), en el marco de la LOGSE la figura del especialista de música en Primaria se creó, en parte, como respuesta a una demanda del profesorado ante la escasa preparación que en materia musical hemos padecido tradicionalmente.

Aunque las colaboraciones de este tipo son diversas, mencionaremos a modo de ejemplo la posibilidad de procurar algún tipo de asesoría artística a través de la contribución de artistas locales; asociaciones culturales; departamentos pedagógicos de auditorios y museos que diseñan programas de formación artística, publicaciones, “maletas didácticas” o asesorías especializadas que pueden facilitar a los docentes la puesta en marcha de determinados proyectos⁶ o colectivos profesionales en los que participan de manera coordinada artistas, docentes y otros profesionales⁷. De este modo, y aún sin contar con la colaboración permanente de un “atelierista” o “maestro de arte” sería posible enriquecer los proyectos artísticos que se desarrollan en las escuelas infantiles.

A modo de conclusión

A pesar de que los distintos lenguajes artísticos y expresivos forman parte del currículo de Educación Infantil, las artes en las escuelas siguen teniendo un papel secundario o subsidiario. El conocimiento de las bases teóricas aportadas por los expertos y de experiencias significativas que proporcionen modelos validados por la práctica, la reestructuración de los programas de formación inicial y permanente y el diálogo entre responsables políticos, docentes, artistas, instituciones y otros profesionales siguen siendo necesarios para llegar a un consenso o, al menos, para tener una visión clara de lo que queremos lograr en materia de educación artística y actuar en consecuencia. Los distintos lenguajes artísticos, fundamentales en la vida de los niños y las niñas y, consecuentemente, en los procesos de educación integral, deben estar presentes en su experiencia formativa. Todos los agentes implicados deberían colaborar para que las nuevas generaciones cuenten con aquellos conocimientos, competencias, valores y actitudes que sólo pueden desarrollarse mediante las artes y que les resultarán imprescindibles para convertirse en ciudadanos del siglo XXI ■

Referencias bibliográficas

- Asamblea de las Regiones de Europa (2004). *What place for arts in education? Towards a new pedagogical pattern based on creativity and participation*. (Tercera Conferencia de la AER de Ministros de Educación y de Cultura, Irlanda. 23-24 de septiembre 2004). Disponible en: <http://www.aer.eu/news/2004.html> [Última visita: septiembre 2009].
- ECAE (2006). *Art: Essential for early learning*. National Art Education Association Early Childhood Art Educators Issues Group (ECAE).

6 Véanse, a modo de ejemplo, algunos de los programas artísticos de la Fundación La Caixa <obrasocial.lacaixa.es/.../es/educar_en_las_artes_la_ciencias.pdf>, programas pedagógicos de auditorios tales como el de las Actividades Educativas de la Orquesta Ciudad de Granada <<http://www.orquestaciudadgranada.es/educativas.html>> o L'Auditori: Educa <http://www.auditori.org/seccions/auditori/oferta_musical/auditori_educa> o de museos, como EducaThyssen <<http://www.educathyssen.org>> o los programas educativos del Museu del Cinema de Girona <<http://www.museudelcinema.org/es/c4.html>>.

7 Un ejemplo de este tipo de colectivos es *Enter-Arte* <<http://www.enterarte.es>>, en el que participan artistas, docentes, investigadores, asesores de formación, profesores universitarios y otros profesionales en llevar el arte a la escuela y trasladar el arte infantil al medio socio-cultural.

- EDWARDS, C., GANDINI, L y FORMAN, G. (eds). (1998). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia approach – Advanced Reflections*. Greenwich: Ablex.
- EISNER, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H. (1994). *Estructuras de la mente: la teoría de las múltiples inteligencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- GARDNER, H. (1989). Zero-based arts education. An introduction to Arts Propel. *Studies in Art Education*, 30, 71-83.
- GARDNER, H. (1993). *La mente no escolarizada: cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- GIRÁLDEZ, A. (2007). *Competencia cultural y artística*. Madrid: Alianza Editorial.
- JIMÉNEZ, L., AGUIRRE, I. y PIMENTEL, L. (2009). "Introducción". En L. Jiménez, I. Aguirre y L. Pimentel (coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: OEI y Fundación Santillana.
- LÓPEZ, C. (1993). "A propósito de la educación artística". *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 8/9, 84-93.
- MALAGUZZI, L. (1991). "La integración de la diversidad. Contexto social en que se produce". *Infancia*, 6, marzo-abril.
- MALAGUZZI, L. (2005). *Els cent llenguatges dels infants = Los cien lenguajes de la infancia*. Barcelona: Asociación de Maestros Rosa Sensat.
- ORTÍZ OCAÑA, A. (2008). *Educación infantil: pensamiento, inteligencia, creatividad, competencias, valores y actitudes*. Colombia: Ediciones Litoral.
- REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. BOE nº 4, del jueves 4 de enero de 2007.
- RED SOLARE. (s.f.). Reggio Emilia y la pedagogía de Loris Malaguzzi. Fragmentos de una entrevista realizada por Novedades Educativas al Doctor Alfredo Hoyuelos. *Red Solare: Asociación Latinoamericana para la difusión de la propuesta educativa de Reggio Emilia y la Cultura de la Infancia*. Disponible en: <http://www.redsolare.com/new3/publicaciones.html> [Última visita: septiembre 2009].
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata / MEC.
- UNESCO (1999). *Llamamiento para la promoción de la educación artística y la creatividad*. Disponible en: http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=9747&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [Última consulta: septiembre 2009]

UNESCO (2006). *Road Map for Arts Education*. (The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century. Lisboa, 6-9 de marzo). Disponible en: www.kulturkontakt.or.at/upload/.../Road_Map_Juni_2007_engl.pdf[Última consulta: septiembre 2009]

Breve currículum

Andrea Giráldez Hayes es doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación y profesora titular del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Valladolid (Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia). Ha trabajado como profesora de música en Infantil y ha impartido numerosos cursos de formación permanente del profesorado. Colabora habitualmente con el Ministerio de Educación asesorando sobre temas de interés para la educación musical, y actualmente forma parte del grupo de expertos del programa de Educación Artística, Cultura y Ciudadanía de la Organización de los Estados Iberoamericanos. Es autora de diversos libros y artículos publicados en revistas especializadas.

El placer de usar las TIC en el aula de Infantil



Estivaliz Asorey



Jesús Gil

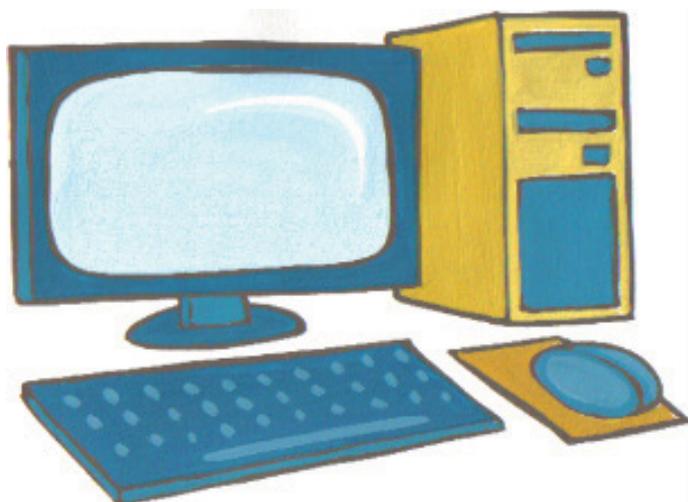
Estivaliz Asorey Zorraquino

Asesora de Infantil del Centro de Profesores y Recursos de Caspe (Zaragoza)

Jesús Gil Alejandro

Asesor de Infantil del Centro de Profesores y Recursos de Calatayud (Zaragoza)

Sumario: 1. Las TIC en las aulas de Infantil. 2. Cambios en las aulas de Infantil. 3. Algunas posibilidades de uso de las TIC en Infantil. 4. Pizarras digitales y Tablet PC en Infantil. 5. Conclusiones.



Resumen

La escuela, como agente educativo que es, debe utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para formar y preparar a sus alumnos desde las edades más tempranas. A lo largo del artículo reflexionamos sobre el uso de las TIC en las aulas de Infantil para proponer algunas alternativas sencillas y diversas a realizar en esta etapa desde los tres años. Se ofrecen recursos e ideas organizativas que, sin duda, ayudarán al profesorado de Infantil a introducir las TIC como un instrumento cotidiano para el fin educativo.

Palabras clave: Competencia digital, Educación Infantil, recursos educativos, TIC en Infantil, organización metodológica, introducción TIC Infantil, blog, pizarra digital, Tablet PC, Comunidad educativa de Aragón.

Abstract

The school, being an educational agent, should use Information and Communication Technologies (ICT) to form and prepare students from early ages. Throughout this article we reflect on the use of the ICT in infant education classrooms to propose some simple and varied alternatives to carry out in this cycle from three years old. Resources and organizational ideas are offered that undoubtedly, will help Infant Education teachers to introduce the ICT as an everyday instrument for the educational aim.

Keywords: Digital competence, Infant Education, educational resources, ICT in Infant Education, methodological organization, ICT introduction in Infant Education, Blog, Digital Blackboard, Tablet PC, Teaching community of Aragon.

Introducción

Si paseando un día cualquiera por las calles de nuestro pueblo o ciudad, nos parásemos a mirar a las personas que tenemos a nuestro alrededor, observaríamos cómo muchas de ellas portan reproductores de Mp3 o Mp4, PDAs, vídeo consolas, teléfonos móviles, mochilas con portátiles o Tablet PC, cámaras fotográficas digitales, memorias USB... En nuestra sociedad, las TIC están cobrando, cada vez más, una gran importancia y nosotros dependemos cada día más de ellas. Estamos inmersos en la “*Sociedad de la Información*”, aunque a veces, en la escuela, no nos demos cuenta. Querer salir de ella sólo reduciría nuestras posibilidades de hacer que la educación avance de forma positiva hacia nuevas expectativas.

La escuela, como agente educativo que es, debe utilizar todas estas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para formar y preparar a sus alumnos. Así, cuando llegue el momento de que estos se integren como miembros activos de la sociedad, tener la preparación suficiente, no sólo para incorporarse a ella, sino para ser capaces de modificarla de forma positiva y crítica. Las instituciones educativas deben ser abiertas y flexibles a los avances que se produzcan en la sociedad, para introducirlos y adaptarlos a las necesidades de los alumnos.

Con la aprobación de la LOE en el año 2006, aparece un nuevo currículo que incorpora las competencias básicas. Una de ellas es la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital, a través de la cual queremos que nuestros alumnos, al terminar la Educación Secundaria Obligatoria, dispongan de unas habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. A través de esta competencia se incorporan diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en diferentes soportes una vez tratada,

incluyendo la utilización de las TIC como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.

Nuestros alumnos están impregnados de una cultura tecnológica que provoca cambios importantes en la manera de aprender y procesar la información.

Esta reciente incorporación a la normativa actual hace que la integración de las TIC no sea sólo una recomendación sino una realidad que, a su vez, se hace más latente en nuestras aulas. Nuestros alumnos están impregnados de una cultura tecnológica que provoca cambios importantes en la manera de aprender y procesar la información. El sistema educativo viene favoreciendo la alfabetización digital introduciendo, cada día, más cambios en las aulas que hacen de las TIC un instrumento cotidiano para el fin educativo. Uso que debemos propulsar desde la etapa de Infantil. Sin embargo, la introducción de las TIC en el aula debe venir acompañada de formación para los docentes, ya que la filosofía del trabajo por competencias y, en concreto, de la que en este artículo nos ocupa, conlleva un cambio metodológico en nuestra práctica diaria.

En Aragón, una de las comunidades autónomas pioneras en la introducción de las TIC en el aula, se ha constatado que aquellos centros que trabajaban desde el enfoque metodológico que se deriva de las competencias básicas, antes de la integración de las TIC, han obtenido avances más significativos que otros que trabajaban con un enfoque más tradicional.

Las TICs en las aulas de Infantil

Cada vez son más comunes los centros que han integrado las TIC a las aulas de Educación Infantil: ordenadores, pizarras digitales, cámaras fotográficas digitales, videocámaras... En algunos centros de Aragón, hay un uso del Tablet PC acompañado del vídeo proyector en las aulas de infantil, siguiendo el modelo que prima en esta Comunidad Autónoma

de introducir un Tablet PC para el alumnado del tercer ciclo de Educación Primaria.



Por todo ello, ha llegado el momento de reflexionar sobre la situación en la que nos encontramos y analizar si esta incorporación de las TIC se está realizando de la manera más adecuada; la inversión que se está llevando a cabo es ingente, el esfuerzo por parte de los centros y los docentes

es muy importante y nuestros alumnos, ¿están mejor o peor preparados que antes? ¿Ha mejorado la calidad de su formación? ¿Están más motivados? ¿Realizan avances importantes en su formación?... Estas y otras preguntas tienen una fácil respuesta: según el uso que de ellas se realice.

Son muchas las ocasiones en Educación Infantil que las TIC se utilizan en momentos puntuales. Veamos algunos ejemplos:

- Utilizar el ordenador como premio o recompensa a un trabajo o actividad bien realizada.
- Emplear programas comerciales como complemento de los contenidos propuestos en la rutina diaria, aprovechando su nivel más lúdico.
- Manejar la cámara digital o de vídeo para fotografiar o grabar los festivales de Navidad, Carnaval, día de la paz, fiesta fin de curso...
- Usar el DVD o cañón proyector para ver películas, muchas veces de dibujos animados.

En todas estas ocasiones utilizamos las TIC, pero no están integradas en la actividad diaria del aula. Los contenidos que trabajamos con ellas, en muchas ocasiones, no están cohesionados con las unidades didácticas que estamos desarrollando en ese periodo. A veces tienen más un uso lúdico que educativo, algunos programas comerciales trabajan contenidos que no son del curso o inciden de forma especial en alguno en concreto, que para nosotros no tiene importancia o no se ajusta a la temporalización de nuestras programaciones. En definitiva, utilizamos las TIC más como una herramienta puntual que como un instrumento habitual dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El primer contacto con las TIC debe realizarse en las mismas actividades, secuencias, unidades didácticas o proyectos de trabajo que se estén trabajando en el aula y no utilizarlas de forma aislada e inconexa.

Entonces, ¿qué hacer para usar las TIC en Infantil de una forma más adecuada? A continuación ofrecemos algunas pinceladas.

Para que nuestros alumnos alcancen las competencias al finalizar la escolarización es necesario desarrollarlas desde la etapa de Educación Infantil. Este primer contacto con las TIC debe realizarse en las mismas actividades, secuencias, unidades didácticas o proyectos de trabajo que se estén trabajando en ese momento en el aula y no utilizarlas de forma aislada e inconexa con los conocimientos a adquirir.

Para ajustar nuestras programaciones de aula, somos los maestros y maestras de infantil quienes diseñaremos nuestras propias actividades y así prescindir, cuando sea preciso, del uso de materiales comerciales que no se adaptan a nuestras necesidades.

Cambios en las aulas de Infantil

Antes de incorporar un ordenador en la clase, es necesario tener en cuenta que en ella tendremos que realizar cambios que pueden afectar a nuestra organización escolar.

En primer lugar es necesario crear un rincón para el ordenador si todavía no lo tenemos. Es importante buscar un lugar para proyectar en caso de utilizar el video proyector. En muchas ocasiones las aulas de infantil están saturadas de rincones y las paredes llenas de trabajos de los niños y láminas con los números, estaciones, trabajos... Por ello, será necesario encontrar un lugar adecuado para el ordenador, donde los alumnos puedan trabajar tanto de forma individual como en equipo, sin ser molestados por sus compañeros. También es necesario contar con conexión a Internet.



En segundo lugar se pueden ocasionar cambios en los tiempos, ya que habrá que prever periodos para trabajar de forma individual, en grupo, tiempos para la exposición de trabajos, para la búsqueda de información en la red... y todos ellos dentro del horario habitual de clase.

También el docente necesitará encontrar tiempo dentro de su horario, para la creación de materiales, al principio parece costoso y se invierten muchas horas de trabajo, lo que hace que muchos abandonen esta práctica. A medida que nos familiaricemos con estas prácticas, comprobaremos que esta tarea es mucho más ágil. Además disponemos de aplicaciones fáciles de manejar, ya diseñadas por otros docentes, con las que podemos comenzar a trabajar.

El ordenador ofrece una gran gama de actividades que permite realizar un trabajo en equipo o de manera individual e incide en la autonomía y socialización del alumno.

Otro aspecto a considerar será el de los agrupamientos del grupo clase. A menudo observamos que los niños se encuentran trabajando solos ante el ordenador. Si queremos realizar una adecuada implementación de las TIC tendremos que manejar diferentes tipos de agrupación: por parejas, en pequeño grupo, en gran grupo, de forma internivelar. El ordenador nos ofrece una gran gama de actividades que permite realizar un trabajo en equipo o de manera individual que incide en la autonomía y socialización del alumno.

Algunas posibilidades de uso de las TIC en Infantil

A través del ordenador nuestros alumnos, desde los tres años, pueden realizar fichas confeccionadas por nosotros mismos, bien de forma individual o en parejas. WORD nos ofrece muchas posibilidades sencillas para su elaboración, como por ejemplo el uso de formularios. Esta herramienta nos ofrece la posibilidad de crear fichas en plantillas y los alumnos sólo podrán utilizarlas para escribir en los lugares habilitados para ello. Los documentos pueden incluir fotografías, mapas, dibujos... y con el teclado los alumnos

de infantil escriben con mayor soltura que con el lápiz y papel. La grafía deja de ser un objetivo prioritario y pasan a reconocer las letras, limitándose a pulsar la que corresponde. Una simple explicación de algunas teclas como Intro, tabulador y la de borrado será suficiente para comenzar a escribir con los más pequeños.

A través de los formularios desplegados también podemos realizar fichas de lectura. Al pinchar y abrirse la lista, los alumnos deberán leer las diferentes opciones para poder responder de forma adecuada a algunas preguntas, rellenar huecos...

Si el ordenador lo conectamos a un cañón proyector las posibilidades aumentan, y nuestra clase se convierte en una ventana abierta a la información. La escuela ya no puede proporcionar toda la información relevante que necesitamos como sucedía hace años, porque ésta es mucho más móvil y flexible que la propia escuela, lo que sí puede es formar a los alumnos para poder acceder y dar sentido a la información.

Cuando en clase surgen dudas o los alumnos se formulan preguntas, no es necesario esperar al día siguiente o llamar a un experto para que nos resuelva las cuestiones. A través de la red y con el cañón podemos trabajar con el gran grupo clase y dar respuesta inmediata a todas las necesidades. Mediante un buscador podemos encontrar soluciones, investigar sobre las unidades didácticas o proyectos de trabajo que nos ocupan. De este modo promovemos la autonomía e iniciativa personal del alumno para mejorar y afianzar los aprendizajes. Para adaptarse a la sociedad actual, es necesario enseñar a buscar información y aprender a seleccionarla de varias fuentes, contrastar y elaborar hipótesis que resuelvan nuestras necesidades.

Internet es uno de los mejores recursos y la más completa biblioteca de imágenes, películas, sonidos... de la que disponemos.

A través del cañón también podemos visualizar imágenes, mapas, dibujos, documentales, películas, relacionadas con los aprendizajes que se están trabajando. Internet es uno de los mejores recursos y la más completa biblioteca de imágenes, películas, sonidos... de la que disponemos y tenemos que aprovecharlo.

Mediante el Power Point y a través del cañón podemos preparar para nuestros alumnos presentaciones que complementen o amplíen los contenidos trabajados en los libros. Power Point permite insertar videos, imágenes, sonidos, enlaces, gif's... que

harán que sean motivadoras para los alumnos y por ello estén más receptivos a las explicaciones de sus maestros y maestras. Estas presentaciones que se realizan de forma grupal pueden luego derivar en actividades individuales.



Aprovechando el cañón también podemos crear nuestras propias fichas de escritura. Los alumnos eligen el tema del cual quieren escribir, por ejemplo animales salvajes. Cada alumno dice el nombre de un animal salvaje que se localiza a través de un buscador de imágenes. Cuando aparecen las diferentes fotografías el alumno elige la que más le gusta y el docente la copia y la pega en una hoja de WORD. Cuando la ficha está terminada se imprime una hoja para cada alumno en la que posteriormente escribirá de forma individual los nombres de los animales. Es posible pensar que este recurso es similar a los que aparece en los libros, pero no es así, ya que ha sido creado por ellos, han elegido las imágenes y por ello es más motivante que los que encontramos en las fichas de las editoriales.

Al cañón vídeo-proyector también se le puede, mediante un sencillo cable, conectar una cámara de vídeo. La mayoría de los centros educativos poseen cámara de vídeo y se utiliza, principalmente, para grabar festivales, carnavales,... quedando el resto del curso a disposición del profesorado. Las posibilidades que nos ofrecen son variadas. Con la cámara de vídeo podemos enfocar el trabajo de un alumno para que lo muestre a sus compañeros y lo explique. También corregir las tareas propuestas en grupo, podemos enfocar hojas de libros para que todos podamos observarlas, explicar una ficha a todo el grupo antes de realizarla de forma individual...

Pero la cámara de vídeo también nos permite otras posibilidades como usarla de microscopio. Pequeños animales como moscas, mosquitos, arañas, pueden enfocarse y aumentar su tamaño con el zoom de la cámara para ser observadas sus patas, antenas, boca,... así como flores para descubrir los pétalos, estambres, polen, pistilo... Los propios alumnos pueden traer los animales o plantas para examinarlos, participando de forma activa en el proceso.

Los programas de sonido son una herramienta extraordinaria para el trabajo del lenguaje oral y la lectura de textos.

Otra aplicación que podemos utilizar con el ordenador son los programas de sonido. Son una herramienta extraordinaria para el trabajo del lenguaje oral y la lectura de textos. Todos los ordenadores llevan incluidos en sus programas básicos una grabadora de sonido. El tiempo de grabación puede variar de entre uno a dos minutos de duración, tiempo suficiente para los alumnos de Infantil.

Con la grabadora de sonidos podemos trabajar el lenguaje oral, por ejemplo, registrando canciones, adivinanzas, cuentos, poesías, conversaciones...para luego crear un CD similar al que las editoriales traen con los materiales de trabajo. Mejoraremos así la entonación, el timbre, el volumen, el sonido y el silencio, la vocalización... Los alumnos serán los propios evaluadores de las producciones, dando por buenas las grabaciones o teniendo que repetir éstas. Además el CD puede llevarse a casa y los padres conocer las canciones, cuentos... que se aprenden en clase.

La lectura de textos simples en Infantil puede experimentar un importante avance con la utilización de las grabadoras de sonido. El objetivo en Educación Infantil no es que los alumnos lean con fluidez si no que realicen una aproximación a la lectura en esta

etapa como nos señala el currículo. Al grabarse un alumno en situación de lectura y luego poder escuchar su propia grabación, enseguida comprende los fallos que comete e intenta mejorarlos: silabeo, grandes espacios de silencio, equivocación de palabras...



La grabación por su parte también va a jugar un papel importante en la adquisición de la competencia lingüística sobre todo en aspectos relacionados con la transmisión información a otras personas, de forma adecuada.

Internet es otra de las grandes herramientas que pueden ser utilizadas con fines educativos en el aula. Es una gran puerta abierta a la comunicación entre diferentes personas.

El correo electrónico nos permite comunicarnos con otras personas aún cuando se encuentran muy lejos en la distancia, se pueden intercambiar opiniones, fotos, vídeos, realizar preguntas, pedir información de los temas trabajados en clase, saludarse, conocer otros colegios...

A través de una webcam el mensaje se enriquece con la imagen de las personas que forman parte de esta comunicación y son muy útiles para colegios con pocos alumnos, estableciendo contactos con otros chicos/as de su misma edad y con los mismos intereses o preocupaciones, incluso se pueden realizar juegos entre varios centros de diferentes localidades que de otra forma sería impensable.

Los periódicos digitales son una potente herramienta para dar a conocer desde el corazón del centro educativo lo que se hace en él. Todos los ciclos pueden tener su sección. Los acontecimientos que se celebran en la etapa de Infantil son dados a conocer a toda la comunidad escolar. Las noticias pueden ser redactadas en gran grupo y recogidas por el docente para su posterior publicación, impregnando a la escritura de funcionalidad, característica que no debemos dejar de lado sobre todo desde la incorporación de las competencias básicas.

Los blogs han irrumpido con fuerza en nuestra sociedad, todo el mundo puede llegar a tener un blog, ya que su creación y mantenimiento los hace una herramienta muy sencilla. Existen los blog personales, de asociaciones, de pueblos... y cómo no, podemos crearnos un blog exclusivo de nuestra aula. Texto, imágenes, vídeos e incluso archivos de sonido pueden insertarse, haciéndolo así dinámico y motivador tanto para los creadores como para los receptores de la información. Además los lectores pueden

La Comunidad de Aragón ofrece a los centros un creador de blog adaptado a los alumnos de Infantil, que puede ser utilizado de forma autónoma desde los cinco años y con ayuda de los docentes desde los tres.

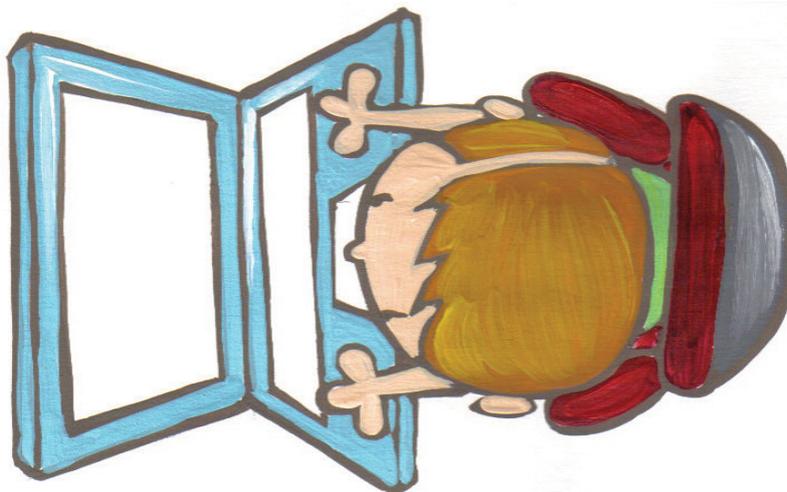
participar de los artículos dejando, si lo creen conveniente, sus opiniones en el apartado de comentarios. Algunas comunidades como la aragonesa, ofrece a los centros un creador de blog adaptado a los alumnos de Infantil, que puede ser utilizado de forma autónoma desde los cinco años y con ayuda de los docentes desde los tres.

Blog y periódicos digitales, de similar estructura y manejo, se diferencian en los contenidos. Los periódicos digitales sirven de noticiero del centro para describir actividades, festivales, fiestas que pasaron en el centro o bien para anunciar actos que se desarrollarán a lo largo del año. Los contenidos de los blog pueden ser más variados, desde la evolución de los niños en el dibujo hasta convertirse en un diario de lo que ocurre dentro de su aula.

Pizarras digitales y Tablet PC en Infantil

Las administraciones educativas están apostando en algunas comunidades por la implantación de pizarras digitales en las aulas. También muchas editoriales han

comenzado a obsequiar a los centros con estas herramientas por la compra de los libros de texto, lo que hace que cada día sean más las aulas que incorporan las TIC.



Otras comunidades, como Aragón, han incorporado los Tablet PC a todos los alumnos de tercer ciclo y han dotado a las aulas de cañón, conexión a Internet e impresora, convirtiéndolas así en aulas inteligentes.

Tablet PC y pizarras digitales interactivas tienen muchas ventajas para los alumnos de infantil, ya que se puede manejar el ordenador con el dedo o a través de un bolígrafo que hace en ambos casos la función de ratón. De este modo actividades como escribir, arrastrar, seleccionar, unir o pinchar son más sencillas que con el uso del ratón tradicional. Estas aplicaciones además son más motivadoras para los alumnos, siendo por tanto mayores los avances que se producen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estas herramientas cuentan con programas propios que pueden ser utilizados por los alumnos de Infantil de forma autónoma después de una sencilla explicación.

Conclusión

La introducción de las TIC en las aulas de Infantil es ya una realidad, desde este artículo hemos pretendido motivar a los docentes ofreciendo sencillas ideas para realizar en

el aula así como reflexionar sobre su práctica. Hemos constatando que es necesario realizar cambios en su metodología para fomentar la autonomía, creatividad y hacer que el alumno sea el propio agente del proceso enseñanza-aprendizaje. Con la adquisición de la competencia digital los alumnos se interesan por la vida real y se hacen ciudadanos activos de la sociedad en la que les ha tocado vivir ■

Referencias bibliográficas

CABERO ALMENARA, J. (coord.) (2006): *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, Madrid: Mc Graw Hill.

GIL ALEJANDRE, J. (2008): *Cómo los tablet PC nos pueden ayudar a conseguir las Competencias Básicas: Orientaciones metodológicas*.

<http://cprcalat.educa.aragon.es/descargas/tabletcompetencias.pdf>

RODRÍGUEZ, D. (2004): *El uso del ordenador en el aula infantil*. Barcelona: Edutec.

ROMERO, R. (2006): *Las Nuevas Tecnologías en Educación Infantil. El rincón de ordenador*. Sevilla: Eduforma. MAD.

VIVANCOS, J. (2008): *Tratamiento de la información y competencia digital*. Madrid: Alianza Editorial.

Breve currículum

Estívaliz Asorey Zorraquino, Maestra de Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica. Ha sido asesora de formación de Infantil y Primaria en el Centro de Profesores y Recursos de Caspe (Zaragoza). Ha participado como ponente y coordinado diferentes procesos de formación relacionados con las TIC y las metodologías activas y colaborativas. Es coautora del proyecto Conocemos.com, de elaboración de materiales curriculares para trabajar la comprensión lectora a través de diferentes áreas utilizando webquest.

Jesús Gil Alejandro es Maestro de Educación Infantil y asesor de formación de Infantil y Primaria en el Centro de Profesores y Recursos de Calatayud (Zaragoza). Ha participado como ponente y coordinador de diferentes procesos de formación relacionados con las TIC, las competencias básicas y los proyectos de trabajo. Ha colaborado como coordinador con el MEC con el proyecto Conocemos.com, elaborando materiales curriculares para trabajar la comprensión lectora a través de diferentes áreas utilizando webquest.

La música contribuye al conocimiento del mundo y de la vida

Senén Crespo de las Heras

M^a Cruz del Amo del Amo



Ignacio López en su clase de música. Colegio Público *Francisco Fatou* de Madrid.

La inmersión en la práctica musical necesita la máxima concentración del niño, y el placer de la experiencia supera al sentimiento de éxito.

Esta es una entrevista atípica, a dos voces. Surge tras la visita en el mes de junio de un grupo de niños y niñas de cinco años, inquietos y despiertos, al Conservatorio Profesional de Música de Amanié, vecino del Consejo Escolar del Estado con el que comparte patio y afanes. La visita persigue, entre otros objetivos, mostrar a los pequeños las instalaciones de un centro dedicado a las enseñanzas musicales, su organización y la dotación específica. También que los niños y niñas que asisten reciban una clase en un espacio muy diferente a su aula y puedan tocar y manipular los instrumentos que se les muestran y que disfruten de unas breves demostraciones musicales efectuadas por jóvenes que cursan estudios en el centro. En otras muchas ocasiones la generosidad y el buen hacer de su vicedirectora, Soledad Bordas, siempre dispuesta y atenta, ha permitido que los seminarios o los actos institucionales que se han realizado en el Consejo contasen con un interludio musical protagonizado por alumnos del Conservatorio. Y así, han sonado

entre las viejas y conventuales paredes de la antigua Universidad Central los acordes de chelos, diversos instrumentos de cuerda y viento y hasta las voces armoniosas de un coro entonaron un canon compuesto para la ocasión por el profesor de canto. Al finalizar la visita de los niños, a la que habíamos sido invitados, su profesor de música, Ignacio López y Soledad Bordas iniciaron una conversación informal sobre la enseñanza de la música en la etapa de la Educación Infantil a la que asistimos encantados y fascinados.

Soledad e Ignacio tienen muchas cosas en común. Ambos son músicos y maestros, han interpretado e interpretan música en grupo y han realizado grabaciones musicales de diverso tipo. Además, aunque trabajan en ámbitos muy diferentes, un Conservatorio Profesional y un Colegio público de Infantil y Primaria, comparten la pasión por la enseñanza de la música y están convencidos de su importancia en la formación de las personas desde su nacimiento. Por la oportunidad y originalidad de las ideas que surgieron en aquella primera conversación, nos pareció que merecían ser conocidas y difundidas por *Participación educativa*. Poco a poco fuimos madurando la idea de que quedasen plasmadas en un formato de entrevista más elaborada, con un título de armoniosas connotaciones musicales, y con las mismas preguntas a ambos. Este es el resultado.

1. En los primeros años de escolarización ¿qué importancia concede a la estimulación musical de los niños y las niñas para iniciarles en los distintos aprendizajes?

Ignacio¹. En primer lugar debemos considerar la música como una fuente importantísima de estímulos en el plano de la percepción y una gran herramienta potenciadora de la capacidad expresiva.

A través de la música el niño y la niña son capaces de expresar y comunicar sensaciones y estados de ánimo.

En el plano cognitivo, a través de la música, el niño y la niña son capaces de expresar y comunicar sensaciones y estados de ánimo. Debemos señalar que la asignatura de música en Infantil potencia diversas capacidades entre el alumnado como la concentración, la atención, el autocontrol, además de la expresión anteriormente citada.

Afectivamente, hacer constar que el tiempo específico dedicado a música en Educación Infantil permite al alumnado disfrutar cantando, bailando y tocando instrumentos, en definitiva, participando de la actividad musical en primera persona o como espectador del hecho musical. La música, como apuntan numerosos autores, entre ellos Willems, sobre todo con la melodía, tiene un enorme poder afectivo, evocador de situaciones

¹ **Ignacio López** es músico y maestro en ejercicio. Diplomado en Educación Musical por la Universidad Complutense de Madrid en 1996, ha cursado estudios de flauta travesera en la Escuela Profesional de Música Santa Cecilia de Madrid. Actualmente es funcionario de carrera del cuerpo de maestros y trabaja en el Colegio Público Francisco Fatou de Madrid, centro en el que imparte la asignatura de música en el Segundo Ciclo de Educación Infantil y en toda la Educación Primaria. También ha ejercido la docencia en la ESO durante algunos años en la asignatura de música en dicho centro.

Como músico ha participado en diversos grupos de folk – es fundador del grupo Terra Meiga y Kardago que han actuado en diversos escenarios y en algunas agrupaciones de música de cámara. Es autor de la banda sonora de la película *Condenado a vivir* (1999) del director Roberto Bodegas y composiciones suyas se han difundido en cadenas de televisión y emisoras de radio. Asimismo, ha colaborado en grabaciones discográficas.

En 2007 crea la Orquesta de Flautas del Colegio Público Francisco Fatou, celebrando ese mismo año un concierto en el Teatro Romano de Segóbriga. Actualmente la orquesta de flautas cuenta con unos 60 intérpretes de edades comprendidas entre los 8 y los 12 años.

gratificantes. Está demostrado que a través de la música se pueden recordar momentos vividos cargados de significación afectiva.

Con respecto al valor socializador de la educación musical en estas edades, debemos señalar que es enorme, siendo una actividad en la que todos participan a la vez tanto con el mismo papel como con papeles diferentes dentro de la actividad, pero persiguiendo todos un mismo fin: que salga bien y se disfrute mientras se hace. Cabe señalar que también potencia la adquisición de valores sociales como el respeto al turno de actuación y al silencio.

Sol² De los estudios sobre la influencia de la música en el cerebro que se han realizado, destacamos el publicado por Jean-Paul Despins en su libro “La música y el cerebro” (Gedisa-1986). En él analiza las funciones específicas de cada hemisferio cerebral. Se atribuye al hemisferio izquierdo lo relativo al pensamiento lógico-analítico y todo lo relativo al lenguaje oral y escrito. En música regula el ritmo y la ejecución instrumental. El hemisferio derecho es el artífice de totalidades, capaz de relacionar el todo con



Sol Bordas atiende a los niños del Colegio Público *Francisco Fatou* en el Conservatorio Profesional de Amanié.

² **Soledad Bordas Ibáñez** es pianista y maestra. Ha cursado estudios en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid y en la Escuela Normal de Magisterio. Perfeccionó sus estudios de piano en Alemania.

Ha sido profesora de piano en Conservatorios y Escuelas de Galicia, Portugal y Madrid. Como pianista acompañante ha dado numerosos recitales en diversas salas de España, Portugal y Alemania y ha pertenecido a diversos grupos especializados en la interpretación de música contemporánea y electroacústica. Ha realizado grabaciones en RN-2 con especial interés por la música contemporánea. Como asesora del INJUVE creó las Muestras de Música de Cámara. Actualmente es profesora numeraria y vicedirectora en el Conservatorio Profesional de Música Amanié. Tiene publicaciones en revistas especializadas en pedagogía musical y ha participado en proyectos de los Centros Integrados de Música.

la parte. Su visión es ante todo holística en la percepción de modelos, estructuras y configuraciones. En música domina las funciones tonales y melódicas.

Está comprobado que los músicos no utilizan más un hemisferio que otro, sino que emplean los dos a la vez, algo que no sucede con otras materias. La enseñanza general está prácticamente basada en la lógica y el lenguaje, que corresponden al hemisferio izquierdo. La activación por igual del hemisferio derecho en la práctica musical ayuda a obtener una percepción integradora de la realidad que incluye la gran cantidad de información no verbal que recibimos continuamente, lo que contribuye en edades tempranas a ampliar el conocimiento del mundo y de la vida, y a la maduración cognitiva del individuo integrado en su medio de una manera más completa.

2. El juego es una vía privilegiada de acceso al conocimiento en la edad infantil. ¿Tiene el mismo protagonismo en la adquisición de estructuras de pensamiento, autonomía personal y acercamiento al mundo de la expresión musical?

Ignacio. Evidentemente, nosotros consideramos en nuestro centro que, sobre todo en estas edades, el juego es un fin y una herramienta para acercar el conocimiento al niño. A través del juego el niño experimenta, disfruta y descubre. Un gran número de actividades dentro del área en Educación Infantil están orientadas desde el juego como vehículo de aprendizaje. Quizás las más arduas, o consideradas como tales, las relativas al lenguaje musical, que ya comenzamos desde 3 años, están fuertemente asentadas en situaciones de juego, con lo cual los alumnos disfrutaban muchísimo a la vez que aprenden.

La música es un juego difícil y complejo. Se aprende con la práctica y su perfeccionamiento puede durar toda la vida.

Sol. La música es un juego difícil y complejo (en Francia se dice “jouer” a tocar un instrumento: jouer le piano). Se aprende con la práctica y su perfeccionamiento puede durar toda la vida. Ya hemos visto en la respuesta anterior cómo “jugar” a hacer música ayuda a una mejor adquisición de estructuras de pensamiento durante el proceso de maduración cognitiva del individuo desde la edad infantil.

3. ¿Qué metodología emplea en sus clases para que las niñas y los niños encuentren los apoyos más pertinentes para comenzar a aprender y divertirse en el acceso a los primeros conceptos musicales?

Ignacio. Claramente una metodología participativa basada en el juego. Procuramos utilizar aspectos conocidos por los niños a modo de puentes hacia los nuevos conocimientos, intentando que sean similares que les permitan comprender las cosas que pretendemos que aprendan. A este respecto son muy útiles los personajes de dibujos animados y las sintonías de esos dibujos. El circo y la magia son muy especiales para estos niños. Que las clases sean muy dinámicas ayuda también a mantener su atención. Teatralizar algunas puestas en escena de determinadas actividades consigue una mayor motivación y atención por parte de los alumnos más pequeños, esto hace que, si ya de por sí las actividades les gustan, dichas actividades sean reclamadas con más asiduidad. Una buena actividad es aquella en la que los alumnos aprenden participando con gusto y disfrutando.

4. *¿A la adquisición de qué competencias básicas, además de las que le son propias, contribuye la educación musical?*

Ignacio. Quizás lo más significativo sea lo que aporta en la competencia en comunicación lingüística a través de las canciones; a la competencia matemática por la organización binaria de sus elementos y ayuda incipiente a la interiorización del doble/mitad asociada a las duraciones de figura de nota. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico a través de las letras de las canciones y la manipulación de instrumentos musicales y objetos cotidianos otorgándoles una finalidad musical. Competencia social y ciudadana mediante el trabajo en grupo a la hora de tocar instrumentos, cantar y bailar. Capacidad de autonomía e iniciativa personal mediante la satisfacción que otorga la labor bien hecha y el afianzamiento del concepto de ser capaz de hacer las cosas que cobra fuerza en los alumnos al ver que logran sus metas, lo cual poco a poco les da seguridad para tener iniciativa propia sin miedo al fracaso a priori.

Sol. El carácter formativo de la práctica musical integra todos los aspectos de la persona: destreza física, capacidad intelectual y conocimiento del mundo de las emociones; todo lo necesario para poder lograr la realización personal del joven en cualquier otra actividad profesional en su vida adulta. Es, por tanto, imprescindible.

5. *¿Qué similitudes tiene la música con las otras áreas del saber?*

Ignacio. Con las matemáticas tiene en común la música lo relativo a la proporción, la medida, la estructuración de la magnitud, etc. Con la lengua el sonido como vehículo de comunicación y su capacidad de expresar estados anímicos y sentimientos, la utilización de un código estandarizado y la estructuración del discurso en oraciones. Con el conocimiento del medio comparte la posibilidad de conocer otras culturas y lugares, pues como ya apuntó Herder, la diversidad geográfica condiciona la diversidad cultural. Con la plástica coincide en el poder de expresarse sin palabras. Con la educación física potencia el cuerpo y el movimiento como instrumento de acción y ayuda a su optimización como herramienta.

Sol. El sonido musical se relaciona con la física (acústica). Los intervalos, armonía y ritmo, con las matemáticas (los sistemas de afinación son relaciones y proporciones numéricas entre los sonidos y su duración).

Las estructuras y formas musicales se relacionan con el lenguaje (fraseo, entonación, prosodia) y la arquitectura (sentido de las proporciones y de la unidad de las partes que componen un todo).

Las estrofas musicales están organizadas de manera similar a las del lenguaje hablado, las escalas están divididas en tonos según un sistema de relaciones matemáticas entre la frecuencia de los sonidos que las forman, el ritmo es una medición y fragmentación de la duración de los sonidos en valores proporcionales para lo que hay que saber multiplicar y dividir.

6. ¿Cómo se manifiesta en el alumnado de estas edades el sentimiento del éxito por los logros conseguidos?

Cuando los docentes confirmamos que su participación ha sido satisfactoria, incluso excelente, las niñas y niños se sienten francamente bien.

Ignacio. Tal vez en la petición de repetir esa misma actividad por la mayor parte del alumnado en clases posteriores. Cuando los docentes les confirmamos que su participación ha sido satisfactoria, incluso excelente, las niñas y niños se sienten francamente bien. Al reconocimiento expresado jubilosamente por el maestro hay que unir el placer intrínseco que la participación en la actividad ha provocado en ellos. Estas son dos sensaciones que unidas hacen que el alumnado se sienta enormemente motivado para avanzar más y más hacia actividades cada vez más complejas. Por tanto, el éxito en la actividad refuerza a los niños y niñas, eleva su autoestima y provoca un aumento de su participación. El esfuerzo bien encaminado conduce al éxito merecido, y a la sensación gratificante de realizar actividades cada vez más difíciles. Estas sensaciones permiten poco a poco a los niños y niñas percibir que progresan hacia consecuciones más difíciles y por tanto mayor es el placer que sienten al alcanzar los objetivos.

Sol. La inmersión en la práctica musical necesita la máxima concentración del niño, y el placer de la experiencia supera al sentimiento de éxito. Los logros conseguidos no son objetivamente medibles, pues es todo el ser del niño el que se activa con la música. El resultado artístico depende de su capacidad intelectual, emotividad y coordinación motora. No siempre se activan por igual, pero cuando esto sucede podemos hablar de talento para la música. En caso contrario, la experiencia en sí es el mayor logro.

7. Como prosodia universal ¿qué función cumple la música en la adquisición del lenguaje y configuración de la propia realidad del mundo infantil? ¿Qué papel adquiere el uso del cuerpo y lo gestual a la hora de expresar las emociones que les provoca el hecho musical?

Ignacio. Hace ya tiempo Willems apuntaba la coincidencia y el paralelismo existente entre los procesos de aprendizaje del lenguaje verbal y el aprendizaje de la música. Pero no sólo este reconocido autor encuentra paralelismos entre ambos: lenguaje verbal y musical. Es evidente que a través de las canciones el niño conoce y utiliza nuevas palabras y oraciones, se acerca a la comprensión de nuevas realidades e integra en su vocabulario los términos que utiliza mientras canta. El canto nos ayuda a aprender a respirar convenientemente, a articular correctamente y a frasear con sentido mientras se canta. La música, a través del canto, es una herramienta eficaz para ayudar a asentar tanto la lengua materna como otras lenguas en el niño pequeño. A través de las canciones, por ejemplo, somos capaces de acercar al niño urbanita el mundo rural, permiten conocer animales, oficios, etc. En resumen, a través de las canciones las niñas y los niños de estas edades son capaces de conocer tanto el lenguaje verbal como el medio en el que viven.

Tanto lo gestual como el movimiento corporal son vehículo de expresión en concordancia con el fenómeno musical en el aula de infantil. Tanto es así que ambos ayudan en gran medida a la hora de que el alumnado se aprenda las canciones, pues asociando la letra

de las canciones a gestos y movimientos concretos son más fácilmente recordadas por el alumnado.

En el movimiento libre a la par que se escucha un discurso musical concreto, los niños y niñas canalizan su energía manifestando las sensaciones que la música les transmite en ese momento. Sin embargo debe tenerse presente la importancia de la figura de los líderes del grupo a la hora de que los niños y niñas se manifiesten mediante el movimiento y el gesto durante la escucha musical. Pues de realizarse en grupo, dicha manifestación, posiblemente sea imitativa con respecto a los líderes del grupo de clase y no tan autónoma y realmente propia de cada alumno como sería deseable. En ese caso, la manifestación grupal imitativa nos permite observar la organización interna del grupo y comprobar el carácter de las relaciones sociales entre los alumnos de dichas clases.

Sol. La Prosodia representa formalmente aquellos elementos no verbales de la expresión oral, tales como el acento, los tonos, la entonación, las pausas o el ritmo. Todos estos elementos están presentes en la música y tanto en ella como en el lenguaje hablado la prosodia dota de expresividad lo que se quiere comunicar o el simple deseo de comunicarse.

El uso del cuerpo y lo gestual al expresar las emociones que provoca el hecho musical está ligado a la danza. En música se utiliza el cuerpo para producir sonido directamente con la voz o con el manejo de instrumentos. La expresividad en música se da sin recurrir a elementos visuales, gestuales ni verbales. Solo el oído y la escucha activa pueden alterar el estado de ánimo de las personas.

8. ¿Qué connotaciones adquiere la expresión musical en estas edades? ¿Tiene algún protagonismo como vínculo afectivo y como factor de evocación de relaciones interpersonales?

Ignacio. Es conocido que el sonido y más concretamente la música tiene un gran poder evocador en las personas, incluso desde antes del nacimiento. Debemos recordar que el sentido del oído es el primero en desarrollarse y el que permite una mayor conexión con el mundo ya desde el vientre materno. Por tanto, no es de extrañar que la música permita al alumno de estas edades crear vínculos afectivos con compañeros y compañeras y resto de personas. La música es capaz de transmitir muchas sensaciones positivas, incluso de almacenarlas en el recuerdo. Las canciones cantadas al unísono por toda una clase pueden ayudar a crear sentimiento de unidad entre los niños que las cantan. El poder evocador de la música es tal que está comprobado que las canciones que cantaba la madre cuando estaba tranquila teniendo al bebé dentro son recordadas por el niño tras nacer y son las que más le tranquilizan al oírlas.

Sol. Los cantos infantiles y nanas que las madres y padres cantan a sus bebés en la cuna ejercen un efecto tranquilizador, pues a través de los tonos melódicos de la voz de sus padres se están comunicando con ellos.

La emoción de formar parte de un conjunto que “suena bien” crea lazos afectivos más estrechos y gratificantes que los juegos competitivos en los que siempre hay un perdedor.

Las primeras canciones de la infancia no se olvidan nunca y además con ellas han aprendido la configuración interválica básica de la escala musical que se utiliza en su cultura.

Los cantos infantiles son signo de alegría, sirven también para recordar y aprender palabras y conceptos e incluso iniciarse en otros idiomas. Niños que cantan juntos no tienen más remedio que armonizar y llevar el mismo ritmo. La emoción de formar parte de un conjunto que “suena bien” crea lazos afectivos más estrechos y gratificantes que los de juegos competitivos en los que siempre hay un perdedor.

9. ¿Cree necesaria una formación específica para impartir educación musical en la Educación Infantil? ¿Qué razones argumenta?

Ignacio. Evidentemente. Está claro que para que algo salga bien, en cualquier ámbito de la vida, hacen falta varias cosas: conocimiento, trabajo y creer en lo que se hace. Aprendiz de mucho, maestro de nada. Las especialidades dentro de la educación son tan importantes como lo son en medicina o en otras áreas de la actividad humana. En los colegios no pretendemos formar músicos profesionales, para eso ya están los conservatorios. Pero para adentrar a los alumnos en los conocimientos musicales básicos, y para sacarle el máximo partido a la música como vehículo de aprendizaje integral es necesario tener dónde apoyarse firmemente. Tanto la logopedia, como la atención a la diversidad, el inglés, la educación física y la música deben ser impartidas por especialistas. Es necesaria una formación musical muy extensa para manejarse realmente con soltura con el alumnado. Son muchos los retos del día a día en un colegio. Procuremos aunar las capacidades del músico de formación férrea y la psicopedagógica del maestro. No sólo se trata de cantar y bailar. Se trata de saber componer, dirigir, interpretar varios instrumentos, ser capaces de construir algunos de calidad aceptable para la interpretación musical, explicar qué es la música y cuáles son sus elementos, ayudar a sentirla, tener recursos y conocimiento para enseñar a leer, escribir e interpretar el lenguaje musical convencional. En definitiva, comprender y dominar el fenómeno musical de forma teórica y práctica de forma amplia. Nuestros alumnos se lo merecen, se merecen lo mejor.

Sol. En el sistema actual la educación musical en Educación Infantil la imparten maestros a los que no se les pide conocimientos musicales previos en el acceso a su carrera. Considerando las cualidades formativas de la música, la persona que imparte esta materia debería tener conocimientos avanzados. Un músico profesional suele comenzar su carrera a los 6 o 7 años de edad, sus estudios los realiza en paralelo a su educación Primaria, Secundaria, Bachillerato y Universidad. Entre 15 y 20 años ininterrumpidos de estudios y práctica musicales en los Conservatorios harán sin duda un mejor maestro de música que aquel que apenas hizo unos meses en su carrera de Magisterio.

10. ¿Cuentan los centros con el equipamiento imprescindible para lograr los objetivos educativos propios de la educación musical?

Ignacio. Por mi experiencia en varios centros, he de decir que eso es algo muy personal de cada docente y su nivel de formación y capacitación para impartir la asignatura de

música. En el último centro en el que trabajo desde hace ya 10 años, el equipamiento se ha ido engrosando año tras año, pues había materiales que no se adecuaban a mi forma de trabajar, como me imagino les ocurre algunos profesionales. Considero imprescindible para trabajar hoy en día en un centro educativo de Infantil y Primaria tener, desde luego, el aula de música específica, pizarra pautada de doble cara blanca y con ruedas, instrumentos de pequeña percusión, equipo de música, ordenador con potencia que permita trabajar con programas de edición y composición de audio y video, cámara de video, equipo de música, discografía abundante y instrumento armónico/melódico como pueda ser teclado y/o guitarra española.

Sol. Todos los colegios tienen medios de reproducción del sonido, instrumentos de percusión y, a veces, un teclado. Pero el equipamiento imprescindible es el de un músico enseñando música en una distribución horaria amplia.

11. ¿Los equipos docentes, las direcciones de los centros y los responsables de las políticas educativas apoyan en el ámbito de sus competencias las iniciativas y metodologías que la materia requiere?

Ignacio. Los equipos directivos suelen ser los que en principio se involucran más con la labor del maestro de música y con sus proyectos e iniciativas. El problema realmente surge cuando se requieren aportaciones económicas que en principio no pueden soportar los presupuestos de los centros, es entonces cuando se hace necesaria más o menos ayuda de instancias más altas de la administración educativa. En cuestiones docentes, la Inspección suele estar bastante abierta a nuevas experiencias de innovación educativa dentro del marco legislativo existente, el cual suele dar cabida a casi todas las iniciativas. Pero como ya apuntaba anteriormente, es la falta de dotación económica para sustentar los proyectos lo que suele frenar mayormente las iniciativas ambiciosas. En el seno de los Claustros es donde el maestro de música encuentra los compañeros de ilusiones y trabajo que le ayudan a poner en marcha esos proyectos, por tanto el mayor apoyo que encuentra está en el Equipo Directivo y en el Claustro, sin ellos es casi imposible realizar proyectos ambiciosos e innovadores, es una labor de equipo docente.

Sol. Desde mi punto de vista la música es considerada una asignatura lúdica pero no tan importante como la lengua o las matemáticas. Sin embargo con ella están trabajando esas áreas a niveles avanzados.

Los equipos docentes y las direcciones de los centros casi siempre responden a las iniciativas musicales de un buen maestro, y por ello es imprescindible que las políticas educativas racionalicen la formación del profesorado para optimizar su función en todas las áreas incluida la música ■

Sin los compañeros del Claustro y el Equipo Directivo es casi imposible realizar proyectos ambiciosos e innovadores, es una labor de equipo docente.

Me resulta muy interesante la idea de que “nunca se acaba de aprender”

Senén Crespo de las Heras

M^a Cruz del Amo del Amo



Creo que lo sustancial de cualquier hecho creativo que se produce en el aula es el camino que recorre cada alumno hasta llegar al mismo.

Participación educativa quiere recoger en las líneas que siguen la opinión sobre la importancia de la expresión plástica en la escuela infantil. Para ello nos hemos entrevistado con Alberto Pérez Fernández, con una larga y fructífera trayectoria en esta etapa educativa en la que siempre ha trabajado con la doble perspectiva del investigador y del educador.

Alberto Pérez Fernández nació en Madrid en 1959, diplomándose por la Universidad Complutense de Madrid como Profesor de Enseñanza General Básica en 1980 y como licenciado en Historia del Arte en 1984. En 1983 comenzó su carrera docente y dos años más tarde se incorporó al equipo que puso en marcha la E.I. “Zaleo”, una de las

primeras de la Red Pública de Escuelas Infantiles de la Comunidad de Madrid. En este centro descubre el valor de la participación, del trabajo en equipo, de la reflexión y de la innovación educativa. Durante los tres años que asume la dirección de la escuela, organiza y lleva a cabo los talleres estables de plástica en el 3-6, experiencia que va a repetir en otros centros de dicha red por los que va a pasar.

En 1998 se une a *EnterArte*, grupo de trabajo de educación artística de *Acción Educativa* en el que, desde un paradigma formativo de investigación-acción, va a compartir con profesionales de otros centros, etapas y realidades educativas, sus inquietudes en torno al arte y la educación. Así, desde ese momento y hasta el día de hoy, participa en la concepción, desarrollo y organización colectiva de las diferentes actividades, proyectos y exposiciones de este colectivo.

Entre los años 2001 y 2008 trabaja en la red pública de formación, como asesor de Educación Infantil del Centro de Apoyo al Profesorado (CAP) de Getafe. Tras el cierre de los CAP, se incorporó a su plaza en el CEIP "*Julián Besteiro*" de Getafe, en el que actualmente ejerce como maestro de Infantil.



Sentir, conocer, disfrutar y crear como resultado de una adecuada organización del escenario educativo y de la confianza en las posibilidades del alumnado. Pintando con comida en la EEI "*Zaleo*" de Vallecas (Madrid).¹

1. En las edades más tempranas ¿qué cree que es más importante, la educación de la percepción o de la expresión artística? ¿Quizá en estas edades no es conveniente hacer esta distinción?

Efectivamente, teniendo en cuenta las características del pensamiento y el modo de aprender de los niños de esta edad, considero poco oportuna dicha distinción. Percepción y expresión van muy ligadas en los primeros años de vida. Un bebé que produce un sonido (con la boca, la mano o un objeto) puede percibirlo en un primer momento como algo ajeno pero, si encuentra los refuerzos necesarios, tenderá a repetirlo, a concederle un determinado sentido, a hacerlo propio, funcional... y sobre todo, le servirá como estímulo para nuevas acciones afines. Algo similar sucede, si su mano impregnada en puré, yogurt o témpera se desliza sobre la mesa o un papel. Además, esas actividades suelen combinar diferentes formas de percepción y expresión que el niño aprecia de manera global. Quiero señalar la importancia que tiene la actitud del adulto ante este tipo de hechos, ya que si respeta y reconoce positivamente estos procesos se irán repitiendo y cargando de significado para el niño y se convertirán en un modo propio de expresión.

¹ Para el material gráfico de esta entrevista se ha contado con la colaboración desinteresada de los siguientes centros públicos de la Comunidad de Madrid: EEI "*Zaleo*" de Vallecas (Madrid), CEIP "*Pablo Picasso*" de Parla, EEI "*La Luna*" y CEIP "*Julián Besteiro*" de Perales del Río (Getafe).

Por otro lado considero importante que el contexto educativo sea rico, estimulante, hable a las personas que lo habitan y transmita ideas de esas mismas personas. Es interesante la idea de que el ambiente educa, de que es un elemento importante del tejido educativo, pero no debemos valorarlo exclusivamente desde aspectos formales o decorativos. El espacio escolar es un contexto eminentemente social, que ha de reflejar el espíritu de la comunidad que lo ocupa y que debería ser repensado, organizado, transformado o mejorado colectivamente, en función de las necesidades de cada momento y de los acontecimientos que en él se produzcan.

2. ¿Qué elementos cognitivos o emocionales ponen en funcionamiento los niños y las niñas para adentrarse en los conceptos básicos de la expresión artística? ¿Pueden alcanzar a estas edades algún hallazgo relevante en su expresión artística?

Seguramente el mejor descubrimiento que puede hacer un niño de estas edades, y que debería extenderse al resto de etapas del sistema educativo, es que es competente en expresión artística, que todo lo que hace en esta materia está bien. Para ello, volverá a ser fundamental la actitud que hacia sus producciones mantengan los adultos que le acompañan. Garantizar un clima en el aula en el que todas las realizaciones sean valoradas positivamente, generará en el alumnado la confianza necesaria para que la plástica sea un medio real de expresión y conocimiento, en el que cada hallazgo sea la base para realizar nuevas adquisiciones que le permitirán mejorar el nivel de competencia expresiva y su grado de satisfacción personal.

Así, poco a poco, realizará avances en su nivel de desarrollo gráfico, en las estructuras para la representación de la figura humana, en el conocimiento de los colores y descubrimiento de sus mezclas, en la organización y representación espacial plana o tridimensional. Al docente le corresponde estar atento a esos progresos, valorarlos positivamente y preparar el terreno para facilitar con seguridad futuros avances. Reforzar adecuadamente estos procesos en la Educación Infantil puede ser la base para que, con el paso del tiempo, no se inhiba y desaparezca el interés por la expresión artística.

3. ¿Qué papel juega la expresión y creación artística en el aprendizaje y en el desarrollo de la construcción de significados y, por tanto, del pensamiento?

En los primeros años de vida, el acceso a los códigos que rigen la comunicación social constituye una aventura fascinante y representa un esfuerzo que difícilmente se volverá a repetir. Además el niño elabora complejas estrategias de pensamiento para suplir posibles insuficiencias en su nivel de competencia comunicativa. Frecuentemente utiliza medios de comunicación distintos y los combina de manera experimental hasta que consigue hacerse entender. Ese es el fin de todo sistema expresivo: “hacerse entender”, compartir una necesidad, idea, sentimiento... Ello debería hacernos valorar la importancia que tiene en la Educación Infantil el fomento de todas las formas de lenguaje que el niño sea capaz de poner en funcionamiento: corporal, verbal, plástico, musical, audiovisual... Cada uno de ellos, con sus diferentes características y mecanismos, propicia el desarrollo de determinadas capacidades y formas de pensamiento. Loris Malaguzzi, que tiene un

texto precioso sobre “los cien lenguajes del niño”, afirmaba que cuantos más lenguajes les reconozcamos a los niños, más les ayudaremos a actuar.



Sencillas vidrieras hechas por niños de cuatro años, transforman el aula en un espacio de acción, descubrimiento y celebración estética. CEIP “*Julián Besteiro*” de Perales del Río (Getafe).



Por otro lado, las diferentes formas de expresión ponen en funcionamiento procesos mentales distintos y debemos preocuparnos de que todos tengan cabida en nuestras aulas. Aquellos lenguajes con un sistema muy estructurado, como el lenguaje verbal, potencian formas de pensamiento más ordenadas, mientras que lenguajes como el corporal o el artístico, en los que el código es más subjetivo o abierto, ayudan al desarrollo de formas de pensamiento divergente y abren puertas a enfoques más originales y creativos. Además, potenciar herramientas diversas de comunicación y expresión ayuda a reforzar en los niños la seguridad en sus propias posibilidades y, con ello, a consolidar lenguajes propios de la infancia. Hablo de potenciar y no de enseñar o entregar, porque considero que el niño muy pequeño ya tiene el germen de esos lenguajes y sólo necesita las condiciones adecuadas para ponerlos en acción.

4. ¿Qué es lo importante, el resultado final o el proceso de trabajo? ¿Qué modelos artísticos se utilizan en el aula?

Me resulta muy interesante la idea de que “nunca se acaba de aprender”. Esa concepción del aprendizaje como un proceso continuo que no tiene fin relativiza el valor de una obra o trabajo concreto. Considero que lo substancial de cualquier hecho creativo que se produzca en el aula, más que el resultado final, es el camino que recorre cada alumno hasta llegar al mismo. Esta idea coincide con determinadas tesis del arte contemporáneo que, desde principios del siglo XX y a partir de las vanguardias históricas, ha favorecido formas de “arte procesual” y que dado su interés, deberían ser conocidas y consideradas por el profesorado. Algunos modos de expresión o

movimientos artísticos como el “Body art”, el “happening”, el arte conceptual o el “Land art” tienen similitudes con acciones exploratorias y de juego de los niños menores de 6 años y por tanto, deberían ser tenidos en cuenta en el aula de Infantil. Esta reflexión puede hacerse extensible a otras teorías estéticas que podrán servirnos como referentes para abordar una gran variedad de temas, investigaciones o proyectos plásticos que desarrollar en la escuela.

En el debate sobre la relación entre proceso de trabajo y resultado final, hay una reflexión interesante que hacer y se refiere a la posibilidad de realizar exposición, más o menos formal, de las producciones del alumnado. La exhibición de las producciones supone un reconocimiento explícito del trabajo realizado por el alumnado y un mecanismo importante de motivación y refuerzo. Pensemos que cualquier forma de expresión adquiere todo su sentido cuando llega a un receptor. En mi opinión, todo trabajo de educación plástica debería tener la oportunidad, aunque fuese por poco tiempo y de forma modesta, de mostrarse a los ojos de la comunidad a la que pertenece su autor. Esa debería ser una práctica habitual en los centros educativos y el docente tendría que tener previsto espacios y procedimientos para tal fin.

Pero, si como planteaba anteriormente, hemos de dar al resultado final un valor relativo, toda exposición debería concebirse como un elemento más del proceso y no como un fin en sí mismo. Dentro del mundo del arte, la exposición de la obra tiene una gran importancia, pero el contexto de la educación plástica es otro y los docentes hemos de reflexionar sobre el papel que puede jugar en el aula y de las singularidades que debe tener.

5. ¿Es posible iniciar a los niños y niñas de Infantil en la alfabetización artística? ¿Qué autores o manifestaciones facilitan más el trabajo con los niños y niñas más pequeños?

Desde luego que es posible la alfabetización artística y ¡necesaria!... pero considero muy poco relevante que dicha alfabetización gire en torno a la “enseñanza” de un conjunto de términos relacionados con el color, la forma, las técnicas plásticas, el nombre de determinados autores o movimientos artísticos.

Las diferentes formas de expresión artística deben servirnos a los docentes para interrogarnos sobre las aportaciones plásticas que hacen y buscar fórmulas para aproximarlas a las posibilidades plásticas de nuestro alumnado. Cuando encuentro un artista que me resulta interesante, busco en su trabajo claves, procedimientos o técnicas que pueda poner en relación con dichas posibilidades y, sin pretender un fin concreto, organizo los recursos y abro un proceso que permita a los niños investigar de forma autónoma. Frecuentemente, no les hablo de él, ni muestro su trabajo, hasta que no ha finalizado una parte importante de dicho proceso, y cuando lo hago es para poner en relación los descubrimientos de ambos: los del artista y los de los niños. Entonces, aumenta su interés por conocer más cosas de esa persona y la motivación por aprender queda implícita en el propio proceso.



Movimientos contemporáneos como el expresionismo abstracto abren puertas a enfoques metodológicos innovadores para la expresión plástica. EEI “*La Luna*” de Perales del Río (Getafe).

Los autores o manifestaciones que más me interesan para trabajar en el aula de Infantil son aquellos cuyo lenguaje artístico suscita interrogantes a los que responder mediante la experimentación, los que emplean materiales que permiten la manipulación o aquellos cuya obra invita a la acción. Así, cuando trabajamos con arena y otros materiales encolados encontramos analogías en artistas como Antoni Tàpies o Miquel Barceló; si estamos interesándonos por los objetos recuperados aparecen Tony Cragg o movimientos como el Surrealismo o Dadá; las huellas o impresiones con el cuerpo y las manchas casuales nos acercan al arte rupestre, a Yves Klein, Jackson Pollock, al informalismo y al expresionismo abstracto. Las acumulaciones de piedras, hojas, flores, frutos o palos nos evocan a Giuseppe Arcimboldo, Richard Long, Nils Udo o Andy Goldsworthy; las incisiones y desgarrones nos recuerdan a Lucio Fontana, Manolo Millares o Alberto Burri y los bloques de arcilla, metal o madera a Eduardo Chillida o a minimalistas como Carl Andre. Las proyecciones de luz resuenan a vidrieras góticas, arte cinético o a Daniel Canogar; los colores primarios recuperan a Piet Mondrian o Joan Miró y el blanco o el negro a Francisco de Zurbarán o Kasimir Malevich. Cuando nos preocupamos por nuestro rostro, o el de nuestros compañeros, aparecerá una legión de artistas, entre los que suelen destacar Rembrandt, Francisco de Goya, Amadeo Modigliani o Pablo Gargallo. En definitiva, que casi cualquier movimiento artístico de la historia del arte puede ponerse a nuestro servicio, siempre que nos permita “manosearlo”.

6. La percepción y la expresión artística son procesos que requieren un acercamiento y un descubrimiento individual, ¿Es posible el trabajo en equipo?

Considero que, en sentido estricto, es muy limitada la posibilidad de trabajo en equipo de niños menores de seis años, pero los docentes de estas edades solemos impulsar procesos de socialización que ponen a nuestro alumnado en situación de hacerlo lo antes posible. Lo que sí podemos hacer es diseñar actividades en las que los niños

trabajen juntos, o que precisen de estrategias de colaboración o cooperación, o cuyos resultados sean percibidos como el fruto de un esfuerzo común...

Es cierto que todos los procesos de comunicación y representación constituyen una conquista personal, y por ello he defendido anteriormente el respeto a la singularidad del gesto gráfico y a la expresión plástica de cada niño. Pero también, hay que resaltar que son hechos eminentemente sociales y si se producen en una institución como la escolar, ese carácter se ve acentuado. Estamos pues, ante procesos individuales muy vinculados a contextos colectivos y muchos de ellos adquieren todo su sentido dentro de un grupo.

Así, desde el punto de vista de la escuela, resultan muy interesantes los procesos de aprendizaje que se producen por la interacción entre iguales. Se aprenden muchas cosas por el simple hecho de estar integrado en un grupo y es muy habitual en la expresión plástica que el descubrimiento realizado por un niño sea compartido espontáneamente con sus amigos: “¡Mira, me he inventado el verde!” suele decir un niño de 4 años al mezclar fortuitamente témpera amarilla y azul.

El centro educativo permite abordar tareas o proyectos colectivos y en educación artística este es un procedimiento muy importante. Ello nos enseña que una idea común se puede llevar a cabo gracias a la suma de esfuerzos individuales y, una vez finalizada, cada uno de esos esfuerzos queda reflejado y amplificado en el producto común. Un trabajo colectivo es más que la suma de individualidades. Se gana cuantitativa y cualitativamente. Así, en un proyecto sobre el autorretrato, podemos exponer unidos todos los trabajos elaborados en una clase, un ciclo, un colegio... y el conjunto emergerá como una potente obra de gran formato, en la que cada esfuerzo individual queda reforzado por el esplendor del conjunto. Todos se reconocerán como protagonistas de un proceso colectivo y como artífices de una gran pieza artística.

Resulta interesante abordar en el aula tareas que para resolverlas se requiera el esfuerzo



común, que sean imposibles de realizar por una persona sola. Así, desafíos como erigir presas y canales en el patio o “construir” un barco con gruesas maderas de palé, por niños menores de seis años, exigen necesariamente de estrategias de cooperación.

Materiales no convencionales, como estas maderas de palés, exigen a nuestro alumnado la colaboración creadora para construir un gran barco. EEI “*La Luna*” de Perales del Río (Getafe).

7. ¿Cómo se pueden utilizar los materiales y los elementos del entorno para la educación artística de niños y niñas? ¿Qué papel juegan la manipulación y la exploración sensorial de los objetos?

A lo largo de la conversación, ha quedado patente mi defensa de la actividad del niño como fuente fundamental de su desarrollo y aprendizaje. Mediante la manipulación y la exploración el niño pequeño descubre las propiedades de los objetos y establece relaciones que le permiten entender el mundo. Estos procedimientos siguen siendo importantes en el segundo ciclo de Infantil, ayudando a ampliar y consolidar los conocimientos. Hoy es fácil encontrar en centros específicos de Educación Infantil propuestas didácticas como el “cesto de los tesoros” o el “juego heurístico”, que combinan elementos muy interesantes de descubrimiento sensorial, motriz, espacial, emocional, social... y artístico. En estas actividades, niños pequeños en libre interacción con materiales diversos, con el espacio y con un grupo de iguales, realizan acciones muy similares a las “performances” o “happening” de artistas contemporáneos.

Sobre los materiales, los artistas no suelen dan por finalizado su proceso de investigación con los mismos y en el arte actual llegan a ser una parte importante de su lenguaje personal. Del igual modo, en la educación artística la experimentación con los materiales debería ser fundamental en cualquier edad.

Pero ¿qué materiales nos interesan en Educación Infantil?

Considero que para construir la sintaxis de su lenguaje plástico, los niños necesitan estar muy familiarizados con materiales convencionales y usar con asiduidad ceras variadas, grafito, cola, arcilla, pinceles, pintura de témpera... Aunque esto parezca una obviedad, hay alumnos que pueden pasar mucho tiempo de su vida escolar sin utilizar alguno de estos medios.

Al mismo tiempo quiero resaltar el interés de trabajar en el aula con materiales plásticos no convencionales. En esta categoría podríamos incluir casi cualquier materia, con la limitación que impone la seguridad, las características de nuestro alumnado, el respeto a la dignidad y el sentido común. En Infantil resulta muy interesante manipular o investigar con materiales naturales como agua, hielo, arena, piedras, puré, chocolate, harina, frutas, hojas, ramitas o semillas; con objetos de producción industrial como cajas y recipientes variados, utensilios cotidianos, envases, recortes de madera, muebles, prendas de vestir, telas, plásticos, cartón, piezas de fontanería, gomas, hilos, cuerdas o lanas; con elementos intangibles como el sonido, la luz o la sombra...

8. ¿Cree que es importante llevar el arte a la escuela? ¿Con qué recursos cuenta el profesor de Educación Infantil en el aula?

Los materiales no convencionales que acabo de relacionar, no sólo resultan muy sugestivos para los niños pequeños, sino que, en todos los casos, encontramos artistas que han trabajado con ellos. Y, como es evidente, los materiales propios de la plástica

han sido objeto de infinidad de investigaciones formales, por parte de los profesionales de la creación artística.



Agua, nieve, hielo, hojas secas o alimentos, son materiales naturales empleados por artistas actuales y que los niños manejan con gran naturalidad.

Mantener una actitud abierta hacia el arte en general y el contemporáneo en particular es fundamental para el docente interesado en impulsar una expresión plástica innovadora. El mundo del arte ha abierto caminos por los que ahora nosotros podemos transitar en nuestra tarea docente y, con su amplio repertorio de materiales, técnicas, procesos e ideas, resulta un excelente recurso que facilita la investigación y la programación de la educación artística.

Además, el arte nos ha suministrado una enorme cantidad de imágenes que debemos aprovechar como recurso didáctico. Me parece oportuno iniciar en edades tempranas el proceso de alfabetización visual. Vivimos en un mundo evidentemente icónico que exige educar ciudadanos capaces de leer, interpretar y criticar el universo de imágenes que nos rodean.

Para los niños pequeños es muy significativo trabajar con imágenes cotidianas, cargadas de valores emocionales, sociales y culturales. Por ejemplo, en el primer ciclo de Infantil, es frecuente encontrar docentes que planifican actividades con la imagen propia del niño, de su familia o de personas del centro educativo. Hoy las nuevas tecnologías facilitan enormemente esta tarea y la fotografía digital se ha convertido en un recurso didáctico potente, asequible, inmediato y económico. En el segundo ciclo, dichas tecnologías pueden permitir al alumnado crear y transformar sus propias representaciones mediante las herramientas básicas incluidas en cualquier ordenador.

9. En algunas revistas especializadas hemos leído que los niños y niñas más pequeños perciben mejor que los adultos el arte contemporáneo. ¿Realmente el arte más reciente está más cerca del mundo de la infancia que la expresión artística de otras épocas?

A lo largo de la conversación han aparecido referencias a actitudes, movimientos o artistas contemporáneos y al valor pedagógico de los procesos de investigación plástica que han desarrollado. El mundo contemporáneo ha desbordado las estrictas reglas que regían la producción artística desde el Renacimiento y ha permitido romper los géneros y mezclar las disciplinas artísticas, ha reconocido el valor de lo subjetivo, ha posibilitado el uso de un amplio abanico de medios y técnicas... en definitiva, ha liberado la práctica artística.

Si analizamos el léxico que regía las acciones artísticas anteriores a la llegada de la modernidad, vemos que se reducían a dibujar, pintar, grabar, esculpir, tallar o modelar. En el arte actual, además, podríamos añadir verbos como construir, organizar, plegar, envolver, atar, proyectar, ensamblar, apilar, ordenar, trasladar, iluminar, instalar, orientar, amontonar, contraponer, revestir, perforar, rasgar, arrugar, coleccionar, alinear, agrupar, yuxtaponer... Creo que sobran los comentarios sobre la inmensidad de posibilidades que se han abierto y que la escuela debe aprovechar.

En circunstancias adecuadas, determinadas acciones de nuestro alumnado mantienen grandes similitudes con las que se realizan en el arte actual. Talleres de *EnterArte* en el homenaje a Marta Mata del 5 de mayo de 2007.



Por otro lado, también se ha producido un proceso democratizador, difuminándose los límites que restringían el ejercicio de la expresión artística a una minoría dotada de capacidades técnicas especiales. Efectivamente, en el arte actual, podemos encontrar junto a las obras de profesionales titulados, trabajos de artistas autodidactas e incluso movimientos que propugnan que todos podemos ser artistas. Es fácil oír hablar de arte urbano, arte étnico, Outsider Art, Art Brut, Naif, arte y discapacidad, arte marginal...

Por fin, en los lenguajes plásticos actuales se ha producido un proceso por el que modos y rasgos como la espontaneidad, naturalidad, inmediatez, inocencia, casualidad, pureza, simplicidad, ingenuidad, sencillez, automatismo, azar, gestualidad... se consideran valores a tener en cuenta en la obra de arte. Nadie puede poner en duda que también forman parte del universo de la infancia y de su lenguaje expresivo.

Todo ello sitúa al arte de nuestros días, tanto en los procedimientos como en los resultados, muy próximo al mundo y formas de expresión de los más pequeños, y por tanto en mejores condiciones para ser apreciado por ellos. Me consta que los docentes están haciendo esfuerzos en este sentido, pero frecuentemente arte y escuela son dos realidades que caminan en paralelo. Es un reto de futuro propiciar puntos de encuentro entre ambas y a ello puede contribuir la aproximación de los artistas a las escuelas.

10. El docente de expresión plástica, ¿Qué recursos utiliza para estar al día? ¿Internet? ¿La oferta cultural de los Museos?

Cuantitativa y cualitativamente, los dos medios citados en la pregunta son básicos. Internet por ser una fuente casi inagotable de información y documentación escrita, sonora y visual. Los museos y centros de arte, por la calidad y el potencial educativo de sus exposiciones y de las actividades que las pueden acompañar. Creo muy importante que los docentes estemos atentos a las muestras artísticas que se realicen en nuestro entorno próximo, que nos acostumbremos a valorar sus aportaciones plásticas y el posible interés didáctico para el grupo con el que estamos trabajando. Realizar una visita, convenientemente programada, a una buena exposición puede constituir un acontecimiento estético inolvidable para nuestro alumnado.

Si nos planteamos mantener vínculos con instituciones culturales del entorno, considero muy conveniente dar pasos que permitan establecer relaciones estables. Cada vez es más habitual encontrar centros de arte interesados en el desarrollo de programas didácticos para centros educativos. Los docentes deberíamos avanzar y plantearnos la oportunidad de una colaboración que vaya más allá de la participación en visitas guiadas o talleres. Podemos tantear la posibilidad de fraguar proyectos comunes más ambiciosos. Aunque no son muy frecuentes, en nuestro país ha habido experiencias de museos que han cedido espacios para la realización de muestras de arte escolar, o que han concertado con artistas programas para desarrollar proyectos plásticos en escuelas y exponer los resultados en sus salas.

Personalmente, creo en las posibilidades de un modelo de educación artística multidisciplinar que contemple el desarrollo de proyectos estables de investigación en

los que colaboren profesionales del arte, instituciones culturales y centros educativos, incluidas las universidades.

Para finalizar, quisiera destacar un recurso que, a medio y largo plazo, me parece fundamental para estar al día como docente. Se trata de la formación permanente del profesorado, que a tantos nos ha permitido abrir puertas y ventanas, para ventilar nuestra práctica docente en torno a la educación artística.

11. En un artículo suyo al que daba el hermoso título: “Aprender creando, crear aprendiendo”, se refería al movimiento “EnterArte” al que pertenece. ¿Nos podría indicar cuáles son sus principales objetivos y actividades?

“Aprender creando, crear aprendiendo”, es el lema que identifica a *EnterArte* como grupo de trabajo de *Acción Educativa*. Dentro de este movimiento de renovación pedagógica que pretende mejorar la escuela desde la práctica docente, *EnterArte* se orienta hacia la consecución de una educación artística de calidad.

EnterArte trata de ser un espacio de encuentro, formación y reflexión que favorezca la investigación artística, la búsqueda de nuevos lenguajes visuales y el desarrollo de metodologías activas en los diferentes niveles y ámbitos educativos.

Los procesos de reflexión se han simultaneado con el desarrollo en nuestros centros educativos de proyectos artísticos globalizadores en los que temáticas como la casa, los objetos, mitos y ritos, itinerarios y caminos, textos y con-textos, intersecciones, la realidad americana... nos han permitido abordar cuestiones como los procesos de trabajo, el descubrimiento de otras realidades, la aceptación de las diferencias o la participación de toda la comunidad educativa.



Las exposiciones de *EnterArte*, además de presentar los resultados del trabajo educativo de los centros participantes, pretenden ser espacios de participación e interacción con el espectador. Obra del CEIP “*Pablo Picasso*” de Parla en la exposición *INTERSECCIONES* en el CEART “*Tomás y Valiente*” de Fuenlabrada.

Como *EnterArte* pretende acercar el arte al ámbito educativo y trasladar las producciones de niños y jóvenes a su medio social y cultural, cada uno de estos proyectos ha culminado con la realización de una exposición, en la que presentar las conclusiones y resultados de los centros educativos. Y digo culminado, y no finalizado, porque una vez inaugurada la exposición, la actividad ha continuado con jornadas de puertas abiertas y talleres, encuentros con familias y profesorado, mesas redondas... y sobre todo con la visita de los niños, adolescentes y jóvenes, artífices de los trabajos. Estos se han exhibido accesibles a los más pequeños y se ha propiciado la participación e incluso la interacción con las obras, invitando al visitante a sentir, tocar, oler, disfrutar, escuchar, pensar, actuar... en definitiva, a aprender creando y a crear aprendiendo ■

En memoria de Marta Mata

“...también descubrí que no hacía falta comprar las tablas de sumar o de multiplicar, porque te las podías hacer tú misma en una sola página, como había hecho Pitágoras. Y finalmente, ¡oh sorpresa!, que la música y las matemáticas (no las matemáticas de problemas de ganar dinero) se parecían por lo de la armonía, que Bach y Pitágoras se parecían y ayudaban más de lo que la gente creía”.¹



¹ M^a José Udina: "Marta Mata: Sus recuerdos de la educación en la II República" en *Marta Mata i Garriga, una vida para la Educación* (2007), Madrid: Consejo Escolar del Estado, pp. 26-27. Portada de esta publicación diseñada por Encarnación Cuenca.

Las entretelas de la cotidianidad

Mari Carmen Díez Navarro

Maestra de Educación Infantil y psicopedagoga

<http://www.carmendiez.com>

Resumen

La entretela es una tela fuerte, poco fina, tupida. Como su nombre indica, tiene como función principal estar entre otras telas aportándoles "cuerpo", sujeción, seguridad, y prestancia.

Y eso viene a ser también lo que la vida cotidiana nos aporta a las personas, como trataré de explicar a continuación.

Palabras clave: Cotidianidad, acontecer, apego, socialización, autonomía, afecto, escucha, acogida, respeto, repetición y cambio.

Abstract

The interlining is a type of strong fabric, closely-woven, scarcely fine. As its name suggests, it has as a key role to be between other pieces of fabric, providing them with structure, attachment, security and elegance.

And that is mainly what everyday life provides people with, as I will try to explain below.

Keywords: Everyday life, everyday events, attachment, socialization, autonomy, affection, listening, welcome, respect and change.

Hablar de la vida cotidiana es hablar de lo que cada día puede depararnos. De esos azares pequeños y controlables. Del regalo de gozar otra jornada sano y salvo. Con salud y libertad. Contigo mismo y con otros. Es hablar de vivir.

Las entretelas

El oficio del día

es dar cuenta del sol

y la esperanza.

El oficio del día

es olvidar la noche

y hacer vibrar el sueño.

El oficio del día

es abrir la mañana

y esperar la tarde entre sonrisas.

El oficio del día

es caminar ligero y calmo

al mismo tiempo.

El oficio del día

es echar a volar

y confiar la vida entera al alba
nueva.

Los días se suceden unos detrás de otros en una aparente repetición, que nos proporciona sensaciones de calma, seguridad y desenvoltura. Nos sentimos fuertes al controlar las situaciones conocidas y nos permitimos, a partir de ellas, dirigirnos hacia la aventura de lo nuevo, poniéndonos continuamente en tesitura de búsqueda, de comienzo y de aprendizaje.

Sin embargo, muchas veces hablamos de la vida cotidiana quitándole méritos, como si no fuera nada importante, como si fuera lo más natural del mundo, como si se diera sin esfuerzo, ni voluntad de nadie. Y no es así, porque para que pueda llegar a darse, hay unas redes de sostén y de contención muy significativas, que vienen a ser las raíces del contexto de la cotidianidad. Un contexto que solemos valorar desde el sentimiento y la intuición, pero que con frecuencia minusvaloramos desde el punto de vista intelectual. Y es que parece que está mejor visto ser inventor, o emprendedor, y peor visto repetir o copiar ¿Cómo van a ser importantes los gestos repetidos, las costumbres, las rutinas de orden y actividad, las acciones sencillas que cualquiera sabe hacer? ¿No es mucho mejor buscar lo nuevo, lo original, lo creativo?

Hasta la palabra rutinario tiene connotaciones negativas, aunque si nos paramos a pensarlo, tendríamos que reconocer que la repetición es necesaria, porque es ella quien hace el entramado para que, precisamente, puedan darse las cosas nuevas. Por un lado la repetición supone partir de las pautas conocidas, incluir la experiencia, dominar, asegurarse, mejorar... Y por otro ir preparando el terreno para permitir que surjan las novedades. Todos hemos notado a veces la necesidad que tenemos de "la vida de cada día", y ha sido, precisamente, cuando dejamos de disfrutarla por alguna circunstancia, como un viaje, hospitalización, mudanza, o ausencia.

El bienestar que nos aporta la vida cotidiana tiene como raíces el apego afectivo a las figuras de referencia, la inclusión en un grupo primario, tener las necesidades básicas más o menos resueltas, gozar de salud, seguridad y confianza en uno mismo y en las personas que nos rodean. Dicho de otro modo: tener casa, alimento y afecto, todo lo cual supone disponer de unos bienes que con frecuencia desmerecemos.

En el ámbito educativo nombramos como un principio fundamental el valor de la cotidianidad y la valoramos como medio de socialización, de conocimiento, de autonomía y de salud.

En el ámbito educativo nombramos como un principio fundamental el valor de la cotidianidad y la valoramos como medio de socialización, de conocimiento, de autonomía y de salud. Sin embargo, no siempre tenemos en cuenta la solidez de estas importantes raíces de las que venimos hablando. Y creo que sería bueno recordarlas y remitirnos a ellas para situarlas en el lugar que les corresponde y poder así otorgar a las costumbres diarias el sentido que se merecen, evitando su rutinización, o su trivialización.

Cuando los niños llegan a la escuela por las mañanas y empiezan a darse los encuentros, los saludos, las miradas y los intercambios, a los maestros nos vendría bien encontrar una manera de estar que incluyera tanto la acogida a sus palabras, como el respeto a sus particulares formas de entrar en relación. Con frecuencia pasamos esos primeros ratos del día dedicados a gestionar los asuntos necesarios para la buena marcha y la organización de la jornada.

Anotamos los alumnos presentes, observamos con ellos el tiempo meteorológico, vemos en el calendario qué día es, comentamos la secuencia de actividades que tenemos prevista, etc. Quizás también se recuerdan las responsabilidades concretas del orden de la clase, se riegan las macetas, se da de comer al pez o al pájaro de la clase, o se avisa a la cocina del número de comensales que hay. Todo lo cual puede estar la mar de bien. Pero también puede quedarse demasiado corto, o chato, o vacío de los significantes de los niños. O, dicho de otro modo, demasiado lleno de las pautas, el encuadre escolar, los objetivos curriculares, las normas o las costumbres de los propios maestros. Lo que sería útil sería hacer un poco más permeables las costumbres y dar cabida a las complicidades, a las bromas, a los diálogos espontáneos, o a los imprevistos. Es decir, lograr dejar espacios "en blanco" para uso exclusivo de los niños y huir de los excesos en los rituales estereotipados en que algunas veces convertimos esos momentos con la buena intención de buscarles acomodo y cobertura.



Plasmar las huellas es asegurarse, es decir de uno mismo¹.

Según va avanzando el día, los acontecimientos del aprendizaje, los afectivos y los relacionales se suceden cargados de identificaciones, deseos, exploración, curiosidad y placer. En las sesiones de psicomotricidad, en el juego libre, los talleres, el patio, el teatro, las lecturas, los cuentos, al bailar, o al conversar. Si probamos a mirar y a escuchar con atención, se les ven las entretelas a las cosas que van pasando: los conflictos que se hablan, los descubrimientos que se hacen, los acuerdos que se toman, los amores y desamores que nacen, se reproducen y mueren, como todo ser vivo que se precie de serlo. Como es la vida de un grupo, bien viva y bien coleante.

La institución escolar que acoge a los niños en edades tempranas, ha de estar abierta a su primitivismo, a sus balbuceos relacionales y a sus características. Y no ha de pretender tenerlos todo el tiempo ocupados en tareas pautadas, o "escolares" que, supuestamente, van a hacer que se aprendan los listados de objetivos que tanto nos preocupan a los maestros, (como si fueran algo difícilísimo de conseguir, o como si en el transcurrir del curso no fueran a lograr alcanzarlos sin esfuerzos excesivos, sin prisas, ni "traumatismos"). Habríamos de confiar más en ellos, en sus brillantes capacidades y en un entorno que también enseña.

Los niños han de poder mostrarse, afianzar su propia imagen, jugar, hablar, moverse, acercarse o alejarse de los demás, elegir, dar, recibir, copiar repetir, inventar, averiguar, hacer trabajos, comunicar lo que piensan y sienten...

Y habríamos de recordar las demás cosas que también han de lograr: conocerse, expresarse, interesarse por los demás, ejercer su curiosidad, tolerar las dificultades, aprender a combinar sus necesidades y placeres con las de los otros... y tantas más. Aspectos que los niños conseguirán si pueden vivir fluidamente utilizando las herramientas que les son propias. Ellos han de poder mostrarse, afianzar su propia imagen, jugar, hablar, moverse, acercarse o alejarse de los demás, elegir, dar, recibir, copiar, repetir, inventar, averiguar, hacer trabajos, comunicar lo que piensan y sienten,

¹ Todas las fotografías de este artículo han sido realizadas por Remé Picó Navarro, Educadora Infantil en la Escuela Infantil "Aire Libre" (Alicante).

e incluso desconectarse algún ratito. Todo lo cual puede ir desarrollándose en la vida cotidiana de una manera natural y sencilla.

Si afinamos la mirada, veremos que en la cotidianidad de la escuela, hay momentos de repetición y momentos de novedad o cambio, y todos son importantes. Aparecen entremezclados en los acontecimientos que van teniendo lugar en el día a día. Acontecimientos personales, familiares, grupales. Acontecimientos festivos, culturales, "naturales", mediáticos. Acontecimientos también semiinvisibles, pero que hablan por sí mismos de todo lo que se juega a nivel de relaciones, de vínculos y de diferencias. Acontecimientos que hemos de liberar y dejar sin pautar para que sean los niños los que realmente pongan su impronta.

Esas miradas de cariño, de enfado, de simpatía o de rechazo. Esos avances personales y grupales que hay que nombrar y destacar para que adquieran la categoría de cambios, desde los que seguir evolucionando. Esas costumbres de comer en un sitio o en otro, de sentarse al lado de tal o cual amigo, de ordenar así o asá, de hacer las tareas con unos u otros materiales, o técnicas. Esas diferentes formas de jugar, de reaccionar, de aprender, de pintar, de trazar las letras o los números. Esas maneras de hablar, de defenderse, de mostrarse, de atacar, de presumir, de ganar, de convencer, de entretenerse, o de aburrirse. Esa postura personal de seguridad, autonomía e independencia, o de temor y

dependencia de otros niños o del adulto al cargo.



El día a día da mucho de sí como podremos ver a continuación en estos fragmentos que he entresacado del diario de mi clase del curso pasado. Espero que se aprecie cómo los niños aprenden desde sí mismos, desde su mundo familiar, desde el encuentro con los demás, desde la vida cotidiana, desde la intervención de la escuela, la cultura y la actualidad de esta nueva ciudadanía que vivimos ahora.

El placer de jugar con el agua y con los amigos.

Las cotidianidades

"Busco una forma de estar en la escuela en la que se pueda vivir el día a día con la sensación de que en cualquier momento puede saltar una chispa, puede brillar un asombro, puedes ponerte el vestido de vestir o los tacones nuevos... Porque ir "de diario" es confortable, sí, pero siempre que la comodidad no alcance a ahogarte los deseos.

Buscando, buscando... he encontrado una escuela en la que los días de cada día son siempre diferentes.

Pueden traer sorpresas, descubrimientos, lágrimas.

Pueden traer ideas, explosiones, sonrisas.

Pueden traer un libro, un conejo, una pregunta buena.

Pueden traer miradas, encuentros, trabajo, juego y emociones.

Yo les noto ese brillo que me anima y me sirve, esas gotas de nuevo que me traen esperanza. Y me alienta el chispeo de mañanas y tardes que percibo, felizmente, como una cotidianidad recién nacida".

¡Hay que contar las mesas!

Así nos lo recuerda Alfredo todos los días. Es un gran amante de los números y procura no perder la ocasión para disfrutar contabilizando todo aquello que puede.

Cada día desde el inicio del curso dibujo en la pizarra las mesas de la clase. A continuación pido a algunos niños que cuenten cuántos hay en cada mesa. Según lo van diciendo, voy dibujando "cabecitas": una mesa de cuatro niños, tres mesas de cinco niños, una de tres... Después miramos cuál es el total de personas que hay haciendo un recuento en forma de suma, que yo voy "declamando" en voz alta: cinco y cinco son diez, cinco y cuatro son nueve. Diez más nueve son diecinueve, más cuatro son veintitrés, más una maestra, veinticuatro ¿Falta alguien hoy?

Hay días en que conseguimos empates, otros en que no falta nadie, días en que todas las mesas tienen cuatro niños. Otras veces, mientras van llegando, se sientan de tal forma que queda alguna mesa "a 0". Y cuentan, y recuentan interminablemente. Veo que hacen extensivo este nuevo saber tan manejable a cualquier otra situación. En el comedor cuentan los que quedan por comer, en el patio los que juegan en cada pandilla, en la clase los chicos, o las chicas que van de rojo, o que llevan sandalias...



En el juego todo son ganancias.

Ayer vi que estaban contando los que llevaban los calzoncillos a rayas, lisos, o de Spiderman, y las que llevaban las bragas de corazones, de lazos o de lunares. Previa observación directa, claro está. Y me hizo gracia esta cuenta tan poco "pedagógica", pero tan auténticamente suya.

Jugando con los pañuelos

En la sala de psicomotricidad he pedido a los niños que se pusieran acostados de lado en el suelo y los he ido tapando uno por uno con unos pañuelos grandes. Alguien dice "parecemos bichos de esos que se hacen como una bola". Paula se queja de que tiene calor y Pablo de que se le clavan los ladrillos en los huesos. Cuando encuentran su acomodo y percibo que están tranquilos, voy hablándoles, haciendo una especie de narración en la que cada cual puede implicarse y sentirse protagonista.

Les cuento lo bien que estaban de bebés en las barrigas de sus mamás, allí dormían, se mecían, se chupaban el dedo, se estiraban y se acurrucaban (ellos iban moviéndose según lo que yo decía). Pasados los nueve meses quisieron nacer para verle la cara a su familia, para conocer el sol, la leche, el agua, el calor. Y empujaron y empujaron hasta que consiguieron salir. Primero la cabeza, y a continuación el resto del cuerpo, los hombros, los brazos, la barriga, las piernas, los pies. Una vez fuera, los ruidos y el frío los asustaron y se pusieron a llorar, pero enseguida sus mamás los cogieron en bracitos, los besaron y los taparon cuidadosamente. Entonces los he ido acariciando y tapando con los pañuelos, y ellos se han ido calmando y dejando de llorar.

Los bebés iban chupando teta o biberón, eructando, haciendo ruiditos con la boca, mirándose las manos, cogiéndose los pies... y aprendían a gatear, a rodar, a ponerse de pie, finalmente

a caminar. Cuando eran un poco más grandes se copiaban de lo que otros niños hacían, se escondían y aparecían, lo tocaban todo, comían solos, y seguían aprendiendo.

Al empezar a ir a la escuela, supieron lo que era tener amigos y ya jugaban con ellos a la pelota (ahí los pañuelos volaron por los aires), a hacerse gordos (con los pañuelos dentro de la ropa), a disfrazarse (los pañuelos hacían de faldas, de capas, de sombreros), a los muñecos (y los pañuelos se transformaban en bebés). A partir de aquí me he callado y cada niño y cada grupo han inventado nuevas maneras de jugar con los pañuelos. He podido ver una gran alfombra voladora en la que había varios niños sentados, un dragón, fantasmas, novias, bailarinas, príncipes y caballeros.

De pronto unos cuantos chicos me cazan con sus pañuelos usados como látigos y me encierran en una cárcel hecha con los pañuelos de dos de ellos a modo de barreras. Me atacan a todo grito, sujetándome fuertemente con manos y pañuelos. Otro chico me intenta salvar, pero al final se arrepiente y se une a los atacantes. Acuden varias niñas también. Yo me escapo y me vuelven a encarcelar con firmeza. He conocido el lado fuerte de Lucas y de Ivo, el poderío de Héctor, las estrategias de Carlos, el ímpetu de Lúa.

*Nos hemos tocado,
nos hemos medido y
nos hemos respetado
simbólicamente. Nadie
ha perdido el control.
Ha habido cordialidad.
Ha sido un magnífico
momento.*

El encuentro con su fuerza ha sido potente y revelador. Unos demostraban con naturalidad su energía, otros trataban de conseguir inmovilizarme de verdad y no cedían ni un poco. Con sonrisas en la boca me han capturado y retenido. Y con sonrisas en la boca me han devuelto los pañuelos y la libertad al finalizar la sesión.

Una cercanía importante. Nos hemos tocado, nos hemos medido y nos hemos respetado simbólicamente. Nadie ha perdido el control. Ha habido cordialidad. Ha sido un magnífico momento.

Mamíferos

Leyendo un libro sobre elefantes, sale la palabra mamífero. Les pregunto si saben qué es un mamífero y Lucía da una breve y simpática explicación, que no he querido matizar:

"Yo cuando sea mayor y tenga un bebé, le daré de mamar y seremos los dos mamíferos".



"Yo" es una buena y necesaria palabra. Después vendrá el "nosotros".

Bailamos

Cuando empieza el curso me gusta enseñar a los niños algún baile, porque he visto que bailar juntos tiene la virtud de hacer grupo, de cohesionar, de lograr un buen ambiente. Como en las tribus, que danzaban juntas en cualquier celebración. Así que he escuchado muchas músicas para ver cuál me inspiraba más, y al final he optado por *Caballito Pin*, una canción agradable y pegadiza, a ritmo de vals, que me traje de Montevideo.

Una vez elegida la música, he inventado una sencilla coreografía y hemos estado bailándola y cantándola, primero a demanda mía y después a petición de los niños. En clase han aparecido fotos de algunos niños y padres subidos a tióvivos, un caballito que se balancea al darle cuerda, otro que se mueve al darle impulso con el dedo, y hemos encontrado varios caballos y tióvivos en los cuentos de nuestra biblioteca. La música de Teresa Boschi es tan sugerente y la idea del caballito de un tióvivo tan cercana a los niños, que esta cancioncilla ha venido a convertirse, en una especie de himno bailado, en un acontecimiento disfrutable y bonito para todos. Como yo quería.

Al principio eran las niñas las que pedían bailar al acabar el trabajo, antes de salir al patio, o en el taller de música. Ahora lo piden casi todos. Y si viene alguna visita, no le dicen adiós hasta no agasajarla con este magnífico baile con los que todo el grupo obtiene valoración, alegría y rendidos aplausos.

Con las canciones pasa algo parecido. Les enseño todas las que puedo, con el casi único criterio de que nos gusten a ellos y a mí. En algunas ocasiones escuchamos una grabación nueva y los niños rescatan la canción que más les llega, o por la letra, o por la música. Entonces la escuchamos juntos y copio las palabras para enseñársela poco a poco. Otras veces la canción viene elegida y apadrinada por algún niño que se encarga de entusiasmar a los demás. El caso es que cantamos y bailamos canciones y músicas de todo tipo: antiguas y actuales, de moda, o no, de buena calidad, o no tanta. Según. También dedicamos ratos a las audiciones musicales de música clásica, entre velas encendidas, luces apagadas y un sugeridor silencio. La música nos acompaña.

Boicot

Estábamos a punto de empezar a leer un cuento cuando he oído un canturreo por lo bajo sin identificar. He mirado a los niños uno por uno y el canturreo seguía. Me imaginó la sensación de triunfo del cantante secreto al darse cuenta de que no lo encontraba. He preguntado quién estaba cantando y dos niñas han señalado a Anselmo, que estaba sentado entre ellas y que, efectivamente, ha puesto cara de pícaro vencedor. Por lo visto estas cosas le dan buenos resultados en otros ámbitos.

Haciendo caso omiso de sus intentos de seducción, le he dicho de manera contundente que no me gustaba nada que se hicieran ruidos en el momento del trabajo, que eso era interrumpir y que, además, tenía un nombre: boicot. He acabado el mitin aleccionador

aclarándole que si lo que quería conseguir era que lo mirara, o que todos lo mirasen, ésa no era la forma, porque entonces lo miraríamos, pero mal, cosa que no le convenía. Parece que lo ha entendido. Ha dicho simplemente "vale", y se ha callado. Espero que el sermón sirva para otros que también boicotean golpeando la mesa, acostándose en el suelo, tosiendo, haciendo palmas, etc.

Estos trucos que emplean algunos niños suponen una desconexión de la tarea en cierto modo legítima, si es que ésta les cansa o no les gusta, pero tienen algunas veces un componente de molestia a sus compañeros o al adulto al cargo. Otras veces muestran una gran necesidad de hacerse ver a costa de cualquier cosa. Si me detengo a pensar en los que suelen hacer estas cosas, aparecen varios motivos posibles.

Hay una niña que es hija única y está muy acostumbrada a que cuando ella habla, todos los que están en casa la escuchan fervorosamente. A ella le cuesta escuchar a los demás. Es en los momentos de conversar cuando despliega sus maniobras de atraer la atención.

Hay otra que se siente muy potente, es la pequeña de la casa y tiene muy buen lugar en la dinámica familiar. El hermano es de un talante tranquilo y despreocupado, y ella actúa como la hija diligente, ordenada y pendiente de todo, cosa que a sus padres les encanta. Les recuerda lo que han de hacer (a ellos y a mí). En fin, que si no está en el candelero, hace lo imposible por estarlo. Suele usar las toses y el abrochar y desabrochar el velcro de los zapatos.

Un niño y una niña se distraen a dúo en las lecturas. Se miran, se ríen y acaban hablándose, sin apenas reparar en que están interrumpiendo la clase. Veo que hacen esto en las actividades en las que se les pide quietud y concentración.

Por otro lado... son cosas bastante normales.

Que no cunda el pánico.

Mirando y admirando

De vez en cuando, según las lluvias locas de aquí, se arma un gran charco en el centro del patio. A su alrededor suele haber muchas manos pequeñas robándole puñaditos de barro, o de agua, o contemplando el reflejo de sus caras como si fuera un espejo.

Esta mañana, extrañamente, el charco estaba solitario, lo que ha permitido que un pájaro blanco y negro (una abubilla, creo), se decidiera a utilizarlo como bañera a lo grande. Verlo chapotear, dar chapuzones y meter las alas en el charco haciendo remolinos ha

Hemos mirado juntas, en silencio, y, sin saber ni cómo ni por qué, nos hemos ido arrebujuando, calladas y contentas.

sido todo un espectáculo, que he disfrutado por unos momentos largos acompañada por varias niñas que me han visto sentada en el borde del arenero.

Hemos mirado juntas, en silencio, y, sin saber ni cómo ni por qué, nos hemos ido arrebujuando, calladas y contentas.

Las malas hierbas

Desde que empezó el curso, Pablo nos habla de las herramientas que tiene para cuidar su jardín, de la poda, de las semillas, del abono, de los insecticidas. A ratos va por el patio quitando las malas hierbas, o acompañando a José Carlos, el jardinero.

Es un gran aficionado a la jardinería y sabe bastante sobre el tema, así que cuando en la clase vecina salió votado como proyecto de trabajo colectivo: "las flores", pensé que estaría bien que fuera a aclarar las dudas de los "Delfins" (aula de cuatro años) en calidad de experto. Le pregunté si estaría dispuesto a hacerlo y dijo que sí muy contento.

Los compañeros le pasaron unas preguntas para que las preparara un poco en casa, y al día siguiente se celebró el acontecimiento. La sesión fue preciosa. Él se sentó con las piernas cruzadas sobre una mesita para que lo escucharan bien, y fue respondiendo a todo lo que le habían anotado con claridad y contundencia. De vez en cuando decía: "por ejemplo", "exactamente", "por supuesto" y expresiones así.

Es una suerte ver a mis alumnos capaces de hacer este tipo de tareas y notar la consideración con la que lo miran y lo saludan los niños que le escucharon ¡y que solamente tienen un año menos que él!



Un alegre autorretrato

Al estilo primitivo

Hoy ha pasado algo chocante. Estamos iniciando un tema nuevo: el significado de nuestros nombres, que surgió hace unos días a raíz de la lectura de un cuento en el que salía la palabra "alba". Como nuestra Alba no supo decirnos lo que significaba su nombre, lo expliqué yo. Lo "malo" fue que todos quisieron una explicación sobre sus nombres... y yo no sabía apenas nada sobre el tema. Así que quedé con ellos en que averiguaríamos los significados de sus nombres y elaboré una pequeña encuesta que se llevaron a sus casas.

En ella preguntaba por qué les habían puesto esos nombres y no otros, si sabían su significado, si les llamaban de algún modo especial, o cariñoso cuando eran pequeños... Hemos empezado a leer los libros y las encuestas que iban llegando y ha sido divertidísimo enterarnos de que a Jesús su madre le llamaba de pequeño "Perlita" y su padre "Perdigón"; que a Alfredo le llamaban "Fito"; a Carolina "Carolinita",...

En uno de los libros aportados decía que los hombres primitivos ponían como nombres algunas cualidades familiares o la descripción del que había nacido, o de las circunstancias de su nacimiento. Por ejemplo: "El que ha nacido con lluvia", "La que nació junto al río", "La de la madre más joven"...

De pronto se me ha ocurrido preguntarles a los niños cómo se les podría llamar a ellos si lo hiciéramos al estilo primitivo. Y han ido diciendo cosas de sí mismos en un tono de lo más bonito, sin mucho pensar, según iban saliendo. He anotado algunos de estos "nuevos nombres" para el recuerdo:

- Yo me podría llamar "La niña que le gustan las pulseras"
- Yo sería "La que come poco"
- Yo soy "La niña que baila"
- Yo "El niño que quiere a los amigos"
- Yo soy "El niño que crece muy rápido"
- Alfredo puede ser "El niño de la voz de pájaro"
- Yo "La niña que le gusta pintar"
- Yo "El niño que sabe muchísimas cosas"
- Yo "El niño que corre rápido", o "El niño que me han puesto gafas nuevas hoy"
- Yo "El niño que inventa juegos"
- Yo "El que inventa historias"
- Yo "El niño de la coleta", o "El niño de la montaña", porque siempre voy a montañas

- Yo "La niña que tiene la cara alegre"
- Lúa será "La niña que chilla y se divierte"
- Jesús es "El que se ríe de todo"
- Yo "La maestra que hace bromas"
- No, mejor "La maestra que baila mientras nosotros pintamos"

¡A clase todos!

El viernes por la mañana, a la hora de entrar del patio, las maestras llamamos como siempre: ¡A clase todos!

Noté un revuelo conocido, muchos niños corriendo, algunos sacudiéndose la arena, varios buscando con los ojos a los amigos para entrar con ellos, una niña cogiéndome de la mano y haciéndome una sonrisa coqueta.

Y el viento moviéndonos el pelo a todos.

Y la placidez del instante llenándome de buen humor y agradecimiento.

Y el mes de octubre terminándose una vez más para bien.

Aprovechar la oportunidad

Escribiendo sobre entretelas y cotidianidades he quedado, como tantas otras veces, presa en el encanto de recordar los muchos momentos agradablemente vividos en la escuela con los niños.

Me gusta pensar que el transcurrir de los días comunes y corrientes está al alcance de muchos de nosotros, y que se merece cuidado, respeto y agradecimiento, porque significa, ni más, ni menos, que estamos aquí y ahora disfrutando de la cotidiana oportunidad de vivir.

Será cuestión de aprovecharla... ■

Breve currículo

Mari Carmen Díez Navarro es maestra de Educación infantil y psicopedagoga. Es autora de libros pedagógicos (*La oreja verde de la escuela*, *Proyectando otra escuela*, *Un diario de clase no del todo pedagógico*, *Mi escuela sabe a naranja* -premio Aula a la investigación e innovación educativa-, *Coleccionando momentos*, *El piso de abajo de la escuela*), libros de poesía (*Llaços* -poemas para acostumar el oído a la belleza-, *Versos recién nacidos*, *Caperucita roja y los 40 ladrones*, *Pitiflores y Poesías por alegrías*) También ha elaborado materiales didácticos y ha colaborado en diversas obras colectivas.

El transcurrir de los días comunes y corrientes está al alcance de muchos de nosotros y se merece cuidado, respeto y agradecimiento, porque significa que estamos aquí y ahora disfrutando de la cotidiana oportunidad de vivir.



Illes Balears. Plan para la Educación de la Primera Infancia. Algo más que escolarizar

Vicenç Arnaiz Sancho

Director del Institut per a l'Educació de la Primera Infancia. Balears

Sumario: 1. La educación se humaniza. 2. Educación y escolarización no son sinónimos. 3. Objetivos del Plan para la Educación de la Primera Infancia. 4. Menos de dos años después.

Resumen

En Baleares se desarrolla desde 2007 un Plan para la Educación de la Primera Infancia centrado en cuatro ideas fundamentales. La primera de ellas es la creación de una red pública de escuelas infantiles. En segundo lugar se ha diseñado un plan estratégico por el que las escuelas infantiles se convierten en servicios territoriales para la educación de todos los niños estén o no escolarizados. En ellas se ofrece un catálogo de servicios que buscan crear sentimientos y recursos de comunidad educativa recurriendo a encuentros en grupos estables de familias y sus hijos. En tercer lugar se desarrolla el despliegue del ordenamiento jurídico y la normalización legal del sector mediante procesos muy numerosos de autorización de centros, reconocimiento de competencias profesionales... En cuarto lugar se están desarrollando recursos, instrumentos y estrategias para facilitar que los ayuntamientos, que son los titulares de los centros, puedan realizar y controlar con eficacia su gestión.

Palabras clave: Plan para la Educación de la Primera Infancia, red pública de escuelas infantiles, familias, *escoletas*, ayuntamientos, Govern de les Illes Balears, Institut per a l'Educació de la Primera Infancia, comunidad, competencias profesionales.

Abstract

A Plan for Early Childhood Education focused on four main ideas has been developed in the Balearic Islands since 2007. The first idea is the creation of a public network of early education schools. Secondly, a strategic plan has been designed for these schools to become territorial services for the education of all children whether or not in school. They provide a catalogue of services designed to create feelings and resources of educational community using meetings in stable groups of families and their children. Thirdly, the deployment of the legal system and the legal normalization of this sector are developed through numerous processes to approve centres, recognition of professional competences... Fourth, resources, tools and strategies are being developed to enable the city councils, which are the owners of the centres, to perform and control their management effectively.

Keywords: Plan for Early Childhood Education, public network of early education schools, families, *escoles*, city councils, Govern de les Illes Balears, Institut per a l'Educació de la Primera Infancia, community, professional competences.

La educación que humaniza

La generalización de la enseñanza en edades que ahora son las de primaria tuvo que ver con la necesidad de proteger a los menores. Pero, sobretodo, la escolarización tuvo que ver con la necesidad de formar ciudadanos más que soldados, de formar trabajadores industriales cualificados más que campesinos.

Sin embargo, en esta primera fase de extensión de la escolarización los más pequeños quedaron con sus madres y nodrizas. De un lado, la dependencia de la lactancia hacía que no pudieran separarse, por otro, las concepciones culturales los contemplaba como presujetos.

Los humanos no sólo somos educables desde el nacimiento sino que necesitamos ser educados desde el primer día.

Hoy nadie considera a los más pequeños preciudadanos como tampoco son pre-escolares. Los humanos no sólo somos educables desde el nacimiento sino que necesitamos ser educados desde el primer día.

Los procesos de atención estructuran los vínculos y el apego desde dónde se accede a los procesos de humanización cultural. Todo está por hacer al nacer y, sin embargo, lo esencial a los tres años ya está estructurado.

La evolución de los primeros años de vida no puede ser considerada sólo como de adquisición de aprendizajes sino que estos son de creación y desarrollo de estructuras básicas del psiquismo humano. Son estructuras y capacidades psíquicas que se crean y desarrollan mediante procesos educativos. La biología no basta.

En estos primeros años se crea la capacidad de comunicación y de lenguaje: el pequeño descubre que el lenguaje existe y adquiere la capacidad de comprenderlo y producirlo. Es cuando se adquiere la capacidad psíquica de amar y de ser amado, la capacidad de vincularse a una comunidad. Enferma quien no vive envuelto de afecto en estas edades. Pero también enferma si no tiene la oportunidad de ser sujeto de afectos, no sólo objeto. Ello incluye la escuela infantil, nuestra *escoleta*, que debe constituir un ambiente que lo sustente.

Y es también en estos primeros años cuando adquiere la capacidad de interrogarse, la capacidad de descubrir su entorno físico, la capacidad de comprenderlo, de hacerlo objeto de sus experimentos y de ensayar explicaciones, la capacidad de preguntarse y de preguntar. En definitiva, se capacita para construir una relación inteligente con el mundo. Nadie duda que si todo esto no se ha iniciado antes de los tres años qué difícil

En los primeros años se adquiere la capacidad de interrogarse y de construir una relación inteligente con el mundo.

será que lo consiga más tarde. Esta capacitación sólo tiene un nombre: educación. Por esto la educación en los primeros años de vida es una de las condiciones para garantizar una mayor igualdad de oportunidades.

La manera en que una sociedad trata a sus menores constituye uno de los indicadores más fiables para evaluar el grado de equidad y de cohesión social.

Estas consideraciones son las que han situado la Educación Infantil en un lugar de preeminencia y consciente de ello el Govern de les Illes Balears puso en marcha el Plan para la Educación de la Primera Infancia.

Educación y escolarización no son sinónimos

Todos los niños y niñas necesitan ser educados, pero no todos deben ser escolarizados desde el primer año. No se pretende que todas las familias escolaricen a sus hijos muy pronto. Sabemos que la oportunidad de vivir en familia los primeros años es una excelente oportunidad para los niños, para los padres y las madres.

Pero, si no queremos escolarizar a todos los menores de tres años, tampoco queremos excluir de los apoyos educativos a las familias que opten por atenderlos en el marco familiar en estas edades.

Todos hemos visto cómo las familias se reducen en número de miembros y sin embargo sus problemáticas son cada vez más complejas. Cuando hablamos de realidades familiares cada vez nos resulta más difícil distinguir entre diversidad y desestructuración o patología. Es evidente, pues, que hoy es en la familia donde se concentran la mayor parte de las incertidumbres sociales y de los temores individuales.

A veces, cuando se habla de medidas de conciliación se pone el acento en propuestas que de hecho son, sobretodo, medidas de delegación de las responsabilidades parentales en servicios externos.

La escoleta tiene un papel importante en la conciliación porque debe orientar sobre las nuevas necesidades de gestión del tiempo de convivencia familiar como un tiempo educativo.

De hecho la *escoleta* debe tener un papel importante en la conciliación, no sólo porque se ocupe de los niños sino porque debe orientar sobre las nuevas necesidades de gestión del tiempo de convivencia familiar como un tiempo educativo.

Años atrás se habló de la necesidad de la escuela infantil como un espacio para la socialización de los pequeños. Hoy es necesario encontrar espacios para la socialización de la crianza.

Con frecuencia la paternidad y la maternidad suponen para los adultos el primer cambio real de estado civil. Por primera vez y sin período de adaptación aparece un hijo que con

frecuencia es el primer bebé que cuidan. Tienen que adquirir habilidades absolutamente alejadas de sus hábitos, ven cómo cambia el valor del tiempo, su capacidad de autonomía, la significación de sus necesidades y recursos económicos, su papel social... En resumen, todo cambia y frecuentemente sin marco humano inmediato de referencia en el que basar modelos, compartir dificultades, aprender recursos, valorar y contextualizar dificultades y prioridades...

En fin, *muchas* familias necesitan ayudas económicas, pero todas necesitan apoyo e ideas para orientar la educación de sus hijos. *Muchas* familias necesitan escuelas infantiles para que sus hijos estén atendidos y bien atendidos, pero *todas* buscan identificar qué es lo esencial para el crecimiento de sus hijos.

En estas primeras fases, los padres y las madres no sólo necesitan aprender a alimentar, consolar o dormir sino que se plantean cuestiones bien esenciales y trascendentes como qué significa educar, qué espacio deben conceder a las necesidades de sus hijos y cuáles son sus capacidades como educadores.

Así pues, las familias no pueden estar solas. No están solas en temas de salud, tampoco pueden estarlo en temas educativos tengan o no a sus hijos escolarizados. Las familias necesitan nuevos espacios para socializar la crianza y para poder sostenerla en un sentimiento de pertenencia a una comunidad y de vínculo social. Los sentimientos amorosos pueden elucubrarse en una red social virtual sin embargo la paternidad y maternidad exigen grupos estables de pertenencia, necesitan espacios de proximidad donde compartir saberes, inquietudes e identificar necesidades.

El Plan prevé que las "escoletas" devengan servicios educativos territoriales para todas las familias de su entorno tengan escolarizados o no a sus hijos más pequeños.

Por eso, consciente de ello el Govern de les Illes Balears cuando concibió el Plan para la Educación de la Primera Infancia no planteó solo una estrategia de creación de plazas escolares. En consecuencia, el Plan prevé que las *escoletas* devengan servicios educativos territoriales para todas las familias de su entorno, tengan escolarizados o no a sus hijos más pequeños.

Objetivos del Plan para la Educación de la Primera Infancia

Una referencia necesaria: nuestra Comunidad cuenta con un millón de habitantes repartidos en cuatro islas y 67 municipios.

El Plan para la Educación de la Primera Infancia fue anunciado por le President Antich el día 1 de diciembre de 2007 como un plan estratégico de la presente legislatura. Los objetivos del plan se pueden sintetizar en 5 puntos.

1. Creación de una red de escuelas infantiles públicas.

Adscripción y mejora de las existentes.

Creación de 2.500 nuevas plazas públicas. En aquellos momentos les Illes Balears contaban con sólo 30 escuelas infantiles publicas de 1er ciclo de Educación Infantil autorizadas.

2. Actualización de la normativa basándola en la LOE.

Decreto de requisitos mínimos de 1er ciclo de Educación Infantil.

Decreto Desarrollo Curricular para toda la Educación Infantil.

Normalización de la normativa educativa en relación al 1er ciclo de Educación Infantil.

3. Regularización de los centros existentes (guarderías). En el momento de iniciarse el Plan sólo el 17 % de los centros contaban con autorización. También procesos de regularización de la cualificación profesional de los educadores de los centros existentes puesto que aproximadamente el 50% no contaba con ninguna de las titulaciones exigidas desde el año 1991.

4. Desarrollo de planes, servicios y programas para el fortalecimiento de las capacidades parentales. Las escuelas infantiles se planteaban también como servicios territoriales para todas las familias del entorno.

5. Creación de una red de servicios y recursos de atención temprana. En las islas prácticamente sólo existían los servicios creados entre el año 95 y el 98.

Menos de dos años después

1.- Se ha creado la Red de Escoletas Públicas de les Illes Balears que contará en breve con unas 7.500 plazas. A través del Decreto 131/2008, se ha creado y regulado la red de escuelas infantiles públicas, los servicios para la Educación de la Primera Infancia y el Instituto para la Educación de la Primera Infancia.

a. *Baleares cuenta hoy con 90 escoletas públicas* (el triple que en el 97) y prácticamente todas ellas integradas en la red de escuelas infantiles públicas.

b. En estos momentos *se están construyendo una cincuentena* de nuevos centros de titularidad pública.

c. Está previsto que la Comunidad cuente el próximo curso 2010-2011 con unas 7.500 plazas públicas de 1er ciclo de Educación Infantil (450% de aumento respecto al 2007):

2.500 serán absolutamente de nueva creación. Unas 3.200 son resultado de procesos de municipalización y/o regularización de centros que estaban fuera de toda legalidad. El resto, 1.800, eran las existentes al inicio del plan. La práctica totalidad de ellas son de titularidad municipal.

2. Se ha creado l'Institut per a l'Educació de la Primera Infancia con la finalidad de disponer de un órgano de carácter técnico para llevar a cabo la implantación y funcionamiento de la red y de servicios para las familias. El objeto de sus actuaciones consiste principalmente en:

- Elaborar el Plan Bienal de Actuación para la Educación de la Primera Infancia.

- Elaborar y actualizar la propuesta del mapa escolar de primer ciclo de Educación Infantil.

- Favorecer la complementariedad y colaboración entre las diferentes administraciones: autonómica, insular y local.

- Desarrollar programas que tengan como objetivo el fortalecimiento de las capacidades educativas de las familias.

- Asesorar a las entidades locales en la relación a las escuelas infantiles de las que sean titulares.

- Coordinar la red de Equipos de Atención Temprana.

3. Se ha publicado normativa esencial:

- Decreto 60/2008, de 2 de mayo, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros de primer ciclo de Educación Infantil.

- Decreto 71/2008, de 27 de junio, por el cual se establece el currículo de la Educación Infantil en las Islas Baleares.

- Orden, de 2 de febrero de 2009, sobre la evaluación del aprendizaje de los alumnos de Educación Infantil de las Islas Baleares.

- Normativa de admisión de alumnos en centros públicos de Educación Infantil.

- Elección y constitución de consejos escolares.

- Calendario escolar e instrucciones para el funcionamiento de las escuelas infantiles públicas.

- Orientaciones sanitarias para los centros de 1er ciclo de Educación Infantil.

4. Regularización del sector

En el 2007 sólo el 17% de los centros estaba autorizado. Ahora más del 85% de los centros han pedido autorización como centros educativos. Cien de ellos ya están autorizados y otros 40 lo estarán en las próximas semanas.

Se han activado diferentes estrategias para que los trabajadores sin titulación de los centros (el 50 % de los que trabajaban en el 2007) accedan a los requisitos previstos en la normativa para poder ejercer como profesionales educativos a las que *se han acogido ya casi el 60%* de los que carecían de la titulación suficiente.

Se han activado estrategias para que los trabajadores sin titulación de los centros accedan a los requisitos previstos en la normativa para poder ejercer como profesionales educativos.

- Realización de agrupaciones modulares vinculadas a la titulación de Técnico Superior de Educación Infantil.
- Pruebas de acceso singular a los estudios de Técnico Superior de Educación Infantil.
- Procesos de evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral.

5.- Se han creado planes y programas para el fortalecimiento de las capacidades parentales de las familias aunque no tengan a sus hijos escolarizados. Se ha creado un catálogo de actividades y programas dirigidos a familias que no tiene a sus pequeños escolarizados. Son programas que se ordenan en cinco ejes:

- *Encuentros en grupos estables* en los que se crea un ambiente de socialización de necesidades y expectativas. Además se genera un sentimiento de pertenencia. Suelen estar formados por una docena de familias que asisten semanalmente a unos encuentros en los que se propicia el diálogo, el intercambio en un ambiente espontáneo y de acogida. Son los llamados espacios familiares en sus distintas modalidades. Están dinamizados por dos educadores, uno de ellos siempre del centro donde se realiza.

- *Talleres específicos* para la adquisición de determinadas competencias: talleres de yoga para bebés y sus progenitores, talleres de masajes para bebés que suelen durar entre 4 y 6 sesiones conducidas por educadoras expertas en cada técnica y que ayudan a hacer aflorar reflexiones de sentido educativo.

- *Talleres de familias* en los que, habitualmente sin estar acompañados de los niños, se dialoga sobre aspectos considerados conflictivos o difíciles en la educación familiar. Suelen estar formados por grupos de entre 10 y 15 adultos, no siempre del mismo centro. Son grupos estables que se reúnen cada 2 o 3 semanas.

- *Padrinos y madrinas*. Programa en el que se invita a alumnos de Enseñanza Secundaria y de Bachillerato a acudir semanalmente a una *escoleta* y, haciéndose cargo de un

pequeño grupo de 3 ó 4 pequeños, desarrollar actividades previamente preparadas por ellos mismos (explicar cuentos, jugar con la pelota, hacer construcciones,..). Las demandas de los adolescentes superan en número a la capacidad de acogida por parte de las *escoletas*.

- *Actividades con argumento explícitamente cultural como* conciertos de música clásica y espectáculos de danza. Son dimensiones culturales habitualmente ocultas a los niños a los que se les suele encerrar en tópicos como dibujos animados, payasos gritones... Se realizan en las escuelas infantiles en horarios de sábado, son de corta duración y con los aspectos formales adaptados a las peculiaridades de los más pequeños (pueden moverse y acercarse a los intérpretes...). Se ayuda a los artistas a preparar el repertorio y a adoptar estrategias ajustadas a la edad de los pequeños como montar y desmontar los instrumentos a la vista...

Para mayor información se puede consultar www.weib.caib.es/iepi ■

Breve currículum

Vicenç Arnaiz Sancho es Licenciado en Filosofía y Letras, especialidad de Psicología, por la Universitat Central de Barcelona y especialista en práctica psicomotriz de ayuda (terapia) ASSEFOP. Psicólogo y Director del equipo de orientación educativa y psicopedagógico de atención temprana de Menorca. Actualmente es Director del Instituto para la Educación de la Primera Infancia del Govern de les Illes Balears. Asimismo, ha sido asesor externo del Ministerio de Educación para temas relacionados con la Educación Infantil (Currículum, planes de formación,...). Formador de maestros de Educación Infantil y profesor asociado de la Universitat de les Illes Balears. Presidente del Observatori de la Infància de Menorca y asesor de la Organización Estados Iberoamericanos (OEI) en calidad de experto en Educación Infantil. Es miembro del Consejo de Dirección de las revistas *Aula de Educación Infantil* y *Guix d'Educació Infantil*, Codirector de la colección de libros "Aula de Infantil" de la Editorial Graó.

La Casa de Niños



Carmen Ferrero



Aurora Ruiz

Carmen Ferrero Torres

Presidenta de la Asociación Junta de Portavoces de Educación Infantil Pública

Aurora Ruiz González

Coordinadora del Colectivo "Lorenzo Luzuriaga"

Resumen

El artículo expone, en primer lugar, el modelo de Casa de Niños que creó la Comunidad de Madrid en el año 1985: su finalidad, el contexto en que fueron creadas, su organización, etc. y hace, a continuación, un balance de la situación actual no sólo de las Casas de Niños, sino del conjunto de centros de Educación Infantil de la Comunidad de Madrid.

Palabras clave: Casa de Niños, Comunidad de Madrid, red pública de Educación Infantil, familias, Administraciones públicas, ratio, Escuelas Infantiles, educador infantil.

Abstract

Firstly, the article explains the model of Children's Cottages created by the Autonomous Region of Madrid in 1985: their purpose, the context in which they were created, their organization, etc. and next, it takes a stock of the current situation, not only of the Children's Cottages, but also of the whole group of early learning centres in the Autonomous Region of Madrid.

Keywords: Children's Cottage, Autonomous Region of Madrid, Infant Education public network, families, Public Institutions, ratio, Infant Schools, infant educator.

El modelo de la “Casa de Niños”

La “Casa de Niños” es una propuesta educativa dirigida a los niños de 0 a 4 años de ambiente principalmente rural.

La “Casa de Niños” es una propuesta educativa dirigida a los niños de 0 a 4 años de ambiente principalmente rural. Creada por la Comunidad de Madrid en el año 1985, esta propuesta educativa se planteó con una triple vertiente, una acción educativa directamente con los niños y niñas, una acción con los padres y una tercera con la localidad. Para su creación se consideró imprescindible la cooperación entre las Administraciones públicas –Central, Autonómica y Municipal–.

Como todas las actuaciones que en el marco de la educación infantil se llevaron a cabo desde la Consejería de Educación, la Casa de Niños se fundamentó en el reconocimiento del derecho de los niños y de las niñas a la educación desde su nacimiento, en la constatación de la importancia de la educación en los primeros años de la vida de una persona y en la enorme influencia que las intervenciones tempranas de carácter educativo tienen para prevenir desajustes y corregir problemas que pudieran obstaculizar un proceso formativo posterior.

La red pública de Educación Infantil creada mediante el Decreto 88/1986 de la Comunidad de Madrid, y posterior Orden de 10 de noviembre de 1986, estaba integrada por las Escuelas Infantiles y las Casas de Niños. El referido Decreto y Orden regularon los convenios de colaboración entre la Comunidad de Madrid y los Ayuntamientos, la ordenación de la Educación Infantil para todos los centros infantiles de 0 a 6 años públicos de la Comunidad de Madrid: criterios de admisión, cuotas, espacios físicos y equipamientos, así como la financiación por parte de la Administración autonómica y municipal.

Las Escuelas Infantiles y las Casas de Niños eran homogéneas en la actividad y ordenación educativas, en la calidad de los espacios, equipamientos y cualificación del personal educador.

La diferencia de la Casa de Niños con la Escuela Infantil se concretaba en el número de horas que los niños pasan en el centro infantil y en la mayor participación de los padres en el proceso educativo. Tanto las Escuelas Infantiles como las Casas de Niños, aunque diferentes en los servicios que prestaban, eran homogéneas en lo referido a la actividad y ordenación educativas, así como en la calidad de los espacios, equipamientos y cualificación del personal educador.

El horario de permanencia de los niños en la Casa de Niños se estableció en tres horas y media, de 9,30 a 13 horas, no obstante era flexible atendiendo a las necesidades específicas de las familias y de la zona. La agrupación de los niños, también muy flexible, se realizaba en función de la diversidad de las edades y número de niños. Las primeras Casas de Niños se abrieron con un número mínimo de 6 niños y un máximo de 20.

Concretamente con la propuesta del modelo Casa de Niños se trataba de:

- Extender la educación infantil a los niños y niñas de 0 a 4 años de las zonas rurales.
- Acompañar a los padres en el proceso educativo de sus hijos, aportando los conocimientos y experiencias propias de la infancia.

– Integrar la Casa de Niños en la dinámica social del pueblo, participando como tal en aquellos acontecimientos locales de interés educativo para los niños y coordinar con los servicios educativos, sociales y sanitarios de la localidad, de forma que la actuación con los niños fuese lo más coherente posible.

Uno de los pilares básicos del modelo de la Casa de Niños fue la concepción de que los padres participasen de la acción educativa que desarrollaba el equipo educativo, por lo que el compromiso de participación de las familias fue un requisito imprescindible e ineludible al ser admitido el niño o niña en el centro. Los padres - madre o padre-, abuelos o tutores adquirirían el compromiso de:

– Colaborar con el educador en algunas tareas: contar cuentos, realizar experiencias de cocina, fabricar materiales y juguetes, arreglar el jardín, acompañar en las salidas al exterior, colaborar en la decoración y ambientación de espacios interiores y exteriores, etc.

– Asistir a charlas y grupos de reflexión sobre temas relacionados con la Educación Infantil.

– Contrastar con el educador las actuaciones y comportamiento de los niños en el medio familiar, recibiendo y aportando sugerencias sobre juegos, normas, hábitos, de forma que las acciones y vivencias de la Casa de Niños y la familia resultasen coherentes y complementarias.

– Tener encuentros individuales con el educador para intercambiar información y criterios sobre el proceso educativo de sus hijos.

El equipo educativo

Estaba integrado por el Director/a de zona, los maestros/as o educadores/as (titulados en F.P superior) que atienden a cada uno de los grupos y el maestro de apoyo en su caso. Los educadores, que periódicamente se reúnen con el resto de educadores de su zona y con el Director de la misma, desarrollan las siguientes funciones:

– La organización de las actividades y experiencias para la acción educativa que desarrolla con los niños en base al Proyecto Educativo del centro.

– La organización de las actividades con los padres que facilitasen la cooperación de estos con el proceso educativo de sus hijos, aportando sus conocimientos y experiencia profesional.

– La coordinación con los servicios sociales de la localidad y con el centro escolar del pueblo.

Los educadores eran contratados por los ayuntamientos, a jornada completa. Las actividades con los niños se realizan en turno de mañana (3 ½ horas). En horario de

Los educadores eran contratados por los ayuntamientos, a jornada completa. Las actividades con los niños se realizaban en turno de mañana (3 ½ horas).

tarde se llevan a cabo las actividades con las familias (talleres, reuniones, charlas, etc), la coordinación con otros servicios sociales de la localidad, y las reuniones de zona (con el director /a y con los educadores de la zona).

La dirección

Cada cinco o seis Casas de Niños se agruparon en zonas con un Director/a, contratado por la Comunidad de Madrid, con las siguientes funciones:

- Representar oficialmente a la Administración Autonómica ante los profesionales de las Casas de Niños, las familias y la Administración Local.
- Ejercer y gestionar todas las labores administrativas y hacer cumplir la normativa vigente y los acuerdos emanados de la Administración y del Consejo Escolar de zona.
- Presidir el Consejo Escolar de su zona.
- Supervisar el Proyecto Educativo de las Casas de Niños de su zona. Dirigir, coordinar y animar todas las actividades pedagógicas de los centros que le corresponden. Asesorar y apoyar a los educadores en sus tareas de programación y desarrollo de la acción educativa con los niños y sus familias.
- Hacer propuestas de actividades de formación para los profesionales y de nuevos recursos materiales para los centros.

En el año 1995 había 13 zonas.

El consejo escolar

Su objetivo era garantizar la participación y la colaboración de toda la comunidad educativa en la gestión y en el funcionamiento de cada centro. Lo integraban:

- El director/a de zona que es su presidente
- Un educador o maestro
- Un representante de uno de los ayuntamientos
- Dos representantes de los padres/madres
- Equipos de atención temprana

Para contribuir a la calidad de funcionamiento pedagógico de la Casa de Niños y el apoyo a la integración de las diferencias individuales de los niños, todas las Casas de los Niños contaban con la orientación y el apoyo especializado de equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Atención Temprana. Estos equipos realizaban su labor

en estrecha colaboración con las Directoras/Directores de zona y el equipo educativo de cada centro.

La financiación

La Comunidad de Madrid y los ayuntamientos establecían mediante convenios los compromisos de ambas administraciones para la creación y funcionamiento de las Casas de Niños. Para su creación el ayuntamiento cedía un local –casas de maestros no habitadas, lavaderos municipales, etc.– que era rehabilitado y equipado mediante una subvención de la Comunidad de Madrid. En algún caso se edificó la Casa de Niños en un solar cedido por el ayuntamiento.

Para su funcionamiento la Comunidad de Madrid aportaba al ayuntamiento correspondiente una subvención que cubría el 85% del coste del programa. A su vez, la Comunidad de Madrid suscribió convenios con los Ministerios de Asuntos Sociales y de Educación para la puesta en funcionamiento y mantenimiento de las Casas de Niños.

Cuotas

Hasta el curso 1994/95 el servicio educativo de la Casa de Niños fue gratuito. A partir de la fecha referida, por solicitud de algunos Ayuntamientos, se abrió la posibilidad de establecer una cuota que anualmente se fijaría por Orden del Consejero de Educación, previa consulta con los ayuntamientos. El módulo de cuota fijado para el curso 1994/95 –entre 1.000 y un máximo de 2.000 ptas/mes– fue aplicado sólo por algunos ayuntamientos, mientras que otros mantuvieron la gratuidad de este servicio.

El espacio de la Casa de Niños

Cuantos elementos integran el edificio infantil se plantearon de manera que los espacios de aprendizaje y los espacios comunes favorecieran un ambiente seguro, asequible y afectivo para el niño.

Conscientes de que la armonía funcional y arquitectónica de los centros infantiles constituye una aportación indirecta y silenciosa al proceso educativo de los niños, se dio una atención primordial a los espacios físicos de las Casas de Niños igual que se hacía en las Escuelas Infantiles. Consecuentemente cuantos elementos integran el edificio infantil: dimensiones, formas, acabados, texturas, luminosidad, colores, etc. se plantearon de manera que los espacios de aprendizaje, los espacios comunes –interiores y exteriores– etc., favorecieran un ambiente seguro, asequible y afectivo para el niño.

En el caso de la Casa de Niños, como su propio nombre indica, se pretendió que fuese una casa fácilmente identificable y cercana para los niños. Que estuviese ubicada en un lugar céntrico del pueblo para que su acceso fuese fácil para todos y para que las salidas, visitas y encuentros en el pueblo fuesen cómodos y frecuentes.

Se consideró como requisitos mínimos los siguientes espacios: Una entrada, espaciosa y luminosa; salas (una por grupo de niños), con piletas, con criterios de adaptación para

los rincones bien tratados, con suelo blando; aseo de niños, con agua fría y caliente; aseo de adultos; una zona para los padres, con una mesa, sillas y estanterías; un almacén, con estanterías para material didáctico; patio exterior, con areneros, aceras para triciclos, espacio para huerto, fuente con algún tipo de canal para juegos.

Situación actual de la Educación Infantil en la Comunidad de Madrid

La Casa de Niños igual que las Escuelas Infantiles en la Comunidad de Madrid, ha sufrido una evolución que ha modificado de manera significativa el modelo inicial que, en ambas instituciones, tenía un marcado carácter educativo con los niños, participativo y formativo con las familias, y de integración-participación activa en el pueblo o barrio en el que estaba ubicada. Además en el caso de la escuela infantil horarios compatibles con el trabajo de los padres. El efecto más importante de esta evolución ha sido la pérdida de calidad, el desdibujamiento del perfil educativo y participativo de ambas instituciones. Ahora se pone exclusivamente el acento en la conciliación de la vida laboral y familiar (relegando cuando no anulando el carácter educativo y participativo de la institución) y que la prestación del servicio educativo le salga a la administración lo más barato posible.

En la actualidad se ha modificado el carácter de la Casa de Niños que nació como una respuesta educativa y socializadora para núcleos rurales en los que la población infantil era escasa.

La Casa de Niños que nació como una respuesta educativa y socializadora para núcleos rurales en los que la población infantil era escasa, en la que tanto los niños como sus padres tenían pocas oportunidades de compartir espacios educativos, formativos y de participación se “trasplanta” a núcleos urbanos y grandes ciudades como “modelo” más económico que pretende enmascarar la necesidad de más plazas de escuela infantil. Siguen funcionando tres horas y media (para las familias que trabajan el horario no cubre sus necesidades pero “menos es nada”). Desaparece el trabajo con las familias y en bastantes casos en el mismo espacio que empezó como Casa de Niños se contrata un catering y se les da la comida ampliando los horarios hasta la tarde, sin que existan las condiciones de espacio y personal para esta ampliación de servicios.

Las Casas de Niños tienen las mismas ratios niño/educador que una escuela infantil (generalmente tienen sólo grupos de uno – dos años y de dos-tres), trece niños en el grupo uno-dos y veinte en el dos-tres.

El personal

Es educador infantil (Formación Profesional, Ciclo Superior de Educación Infantil), está contratado por 30 horas semanales en muchos casos, las familias pagan 30 ó 40 euros mensuales más la comida en los casos en que se dé este servicio.

En las Escuelas Infantiles

Con el decreto 18/2008 de 6 de marzo se han aumentado las ratios, se han reducido los espacios, se reduce el personal, se flexibiliza a la baja el perfil de los profesionales que pueden trabajar con los niños de 0-3 años. Se reducen los equipos de atención temprana

y se establece una propuesta educativa para el 0-3 y de curriculum para el 3-6 que no tiene en cuenta las necesidades, características e intereses de los niños pequeños.

Hemos perdido la formación permanente de los maestros y educadores así como la supervisión pedagógica de los centros que realizaban técnicos de la Consejería de Educación.

La privatización de la red pública de Escuelas Infantiles y Casa de Niños creadas en 1986 desde la Comunidad con los ayuntamientos se ha intensificado con el decreto de financiación de 30 de julio de 2008, de forma que una escuela infantil pública es adjudicada para su gestión a la empresa o entidad con afán de lucro que presente el proyecto más económico, lo que está precarizando enormemente la situación de los profesionales, lo que incide a su vez en una pérdida de calidad educativa que afecta a los niños y sus familias por:

– La alta rotación que se produce en los centros debido a la precariedad de la situación del personal.

– Que todo el tiempo (40 horas semanales) es de trabajo con niños, no hay reuniones de ciclo, de nivel o claustro, no hay tiempo de trabajo sin niños en el que reflexionar e intercambiar sobre lo que cada niño necesita y elaborar el material y la respuesta que se ha de ofrecerle para ayudarle a crecer.

– No hay “espacios” para compartir con las familias la evolución de los niños, ni contrastar con los técnicos problemáticas latentes o explícitas de cada niño o del grupo.

– Las escuelas excesivamente grandes de 180 y más con niños de 0-3 años se convierten en espacios inabarcables para el niño y de difícil organización-gestión para el establecimiento de rutinas.

La privatización de la red pública de escuelas infantiles y Casa de Niños creadas en 1986 desde la Comunidad con los ayuntamientos se ha intensificado con el decreto de financiación de 30 de julio de 2008.

Conclusión

La red pública de Escuelas Infantiles y Casas de Niños que en la Comunidad de Madrid fue creada en 1986 y que alcanzó un alto nivel de calidad educativa, fruto del trabajo conjunto y complicidad, durante muchos años de las administraciones autonómicas y locales con los profesionales de la Educación Infantil y las familias, es hoy inexistente, del proyecto inicial y su calidad contrastada, valorada por familias, profesionales dentro y fuera de la Comunidad de Madrid, hoy sólo queda el nombre y pequeños reductos (EE. II y CC.NN) que no han podido ser desmantelados ¿ aún?

Ratios niño/adulto excesivas. Precariedad del personal. Cuotas mensuales altas para las familias con menores recursos. Cercenamiento de la participación en el centro. Interés de la administración educativa de hacer que el primer ciclo de la Educación Infantil

sea sólo asistencial y no un tramo educativo como lo define la LOE, configuran en la Comunidad de Madrid el modelo actual de la red pública de EE. II y CC. NN que no es pública aunque sí reciba dinero público ■

Breve currículum

Carmen Ferrero Torres es Licenciada en Ciencias de la Educación y especialista en Educación Infantil. En 1970 dirige la primera guardería municipal de Getafe (que se convertiría en Escuela Infantil en 1979). Participa activamente en los movimientos que impulsaron la Educación Infantil 0-6 años en Madrid y a nivel nacional. Concejala de Educación y primer teniente de alcalde del Ayuntamiento de Getafe entre 1979 y 1987. Diputada portavoz de educación en la Asamblea de Madrid de 1987 a 1999. Asesora del ministro de sanidad en educación para la salud, participa en la elaboración de materiales y formación de profesionales en esta área junto con el Ministerio de Educación. Se incorpora a su escuela en 1996, donde trabaja como directora hasta 2008. Fue Consejera del Consejo Escolar del Estado en la primera legislatura. Miembro del Movimiento de Renovación Pedagógica *Escuela Abierta* de Getafe. Miembro del colectivo *Lorenzo Luzuriaga*. Preside en la actualidad la Asociación Junta de Portavoces de Educación Infantil Pública 0-6 años.

Aurora Ruiz González es Licenciada en Ciencias Químicas por la Universidad Complutense de Madrid. Ha impartido docencia y ha ostentado cargos directivos en diferentes centros educativos. Vice-rectora de Ciudad Escolar de la Diputación de Madrid (1979-1982), Rectora de los Centros Escolares Ciudad Escolar y Colegio San Fernando de la Diputación de Madrid (1982-1983). Ha sido Directora General de Educación de la Comunidad de Madrid (1983-1995). Es miembro del movimiento de renovación pedagógica de Madrid "Acción Educativa", patrona de la Fundación CIVES y, en la actualidad, Coordinadora del Colectivo *Lorenzo Luzuriaga*.

Ir y descender a y desde Reggio Emilia

Alfredo Hoyuelos Planillo
Universidad Pública de Navarra

Sumario: 1. Una visión de la realidad educativa de 0 a 6 años. 2. Ir a Reggio Emilia. 3. Descender desde Reggio Emilia. 4. Un ejemplo emblemático: las Escuelas Infantiles Municipales de Berriozar. 5. Para comenzar... no acabar.

Resumen

En este artículo quiero dar –aun con riesgo de simplificar la realidad- unas pequeñas pinceladas interpretativas de la vasta y compleja realidad del Estado Español en Educación Infantil y analizar las diversas formas que, en diversas experiencias, se están dando para tratar de llevar a cabo proyectos de cierta inspiración reggiana.

Palabras clave: Reggio Emilia, Educación Infantil, currículo escolar, reivindicación de lo lúdico, eliminación de fichas, parejas educativas, Loris Malaguzzi, Escuelas Infantiles Municipales de Berriozar, proyecto educativo.

Abstract

In this article I would like to put –even at the risk of simplifying reality - some small interpretative touches on the vast, complex reality of the Spanish State in Infant Education and to analyze the several ways that, in several experiences, are being used to try to carry out projects of a certain *reggian inspiration*.

Keywords: Reggio Emilia, Infant Education, school curriculum, a claim for play activities, elimination of worksheets, educational pairs, Loris Malaguzzi, Municipal Infant Schools of Berriozar, educational project.

Una visión de la realidad educativa de 0 a 6 años

La legislación actual da a las diversas Comunidades Autónomas la posibilidad de organizar *descentralizadamente* las formas educativas del Estado Español. Este panorama, de esta manera, se concreta en múltiples formas difíciles de homogeneizar. No obstante, y después de visitar diversas experiencias del territorio del Estado Español, éstas son –a mi modo de ver– algunas constantes que estoy percibiendo hace algunos años.

¿Dos ciclos?

El ciclo 0-3 es actualmente una selva casi sin control en la que se encuentran algunas experiencias extraordinarias que coinciden con proyectos municipales de gestión directa.

La actual legislación vigente divide la Educación Infantil en dos ciclos: 0-3 y 3-6 años. El 0-3, por decirlo amablemente, es una especie de selva casi sin control: guarderías; ludoguarderías; centros de Educación Infantil; establecimientos de atención, cuidado y ocio; escuelas Infantiles; escuelas de jornada completa; escuelas de media jornada; minutos pequeños; respirotecas; bebetecas; guarderías en empresas; casas amigas; guarderías en polígonos industriales u hospitales; escuelas maternas infantiles; jardines de Infancia; pisos; mamás canguros; centros 0-3 de mañana, de tarde... Todas estas son denominaciones “de origen” que ofrecen diversos servicios para niños y niñas menores de tres años. Se trata de un mercado a la carta que bajo el concepto –específico o genérico– de flexibilidad o conciliación, disfraz y confunde la diversidad con la indignidad o con la política del “todo vale”, sobre todo, si los niños y niñas son pequeños.

En esta jungla, por supuesto que encontramos experiencias extraordinarias que coinciden, fundamentalmente, con proyectos municipales de gestión directa. No obstante, y cada vez más, los servicios son inadecuadamente delegados a empresas privadas que no siempre ofrecen garantías educativas, laborales y salariales para llevar a cabo proyectos de calidad pedagógica.

El 3-6 años, por lo general, se encuentra distribuido en aulas fagocitadas en escuelas de primaria (y en ocasiones en colegios con secundaria y bachillerato). Niños y niñas y familias sometidos a una rígida organización espacio-temporal que no es adecuada para sus ritmos e intereses: padres y madres a los que se impide el acceso a las aulas, macropatios, comedores inhabitables no atendidos por profesionales educativos, niños y niñas a los que se mantiene sin cambiar la ropa cuando se han orinado, baños alejados de las clases, etc.

También, en este panorama, encontramos siempre, por suerte, proyectos de gran respeto por el bienestar de los niños y niñas.

En esta situación, y desde hace algunos años, han hecho inadecuadamente su aparición las aulas de 2 años (e incluso de 1 año), fundamentalmente en colegios privados, pero también como proyecto y realidad de las Consejerías o Departamentos de educación de algunas Comunidades Autónomas. No quiero desaprovechar la ocasión para criticar esta circunstancia que atenta –en la inmensa mayoría de los casos– contra los niños y niñas.

Para asegurar la matrícula estas aulas están proliferando en los centros del segundo ciclo Educación Infantil y Primaria. Por las distintas experiencias realizadas en Europa –entre ellas la de Reggio Emilia– sabemos cuánto ganan el niño y la niña con una escuela pequeña, “familiar”, cercana a él y a su familia, donde la participación de ésta sea una ocasión de actuar la democracia de la gente, sin necesidad de entrar en situaciones -como las de los macrocentros- que favorecen el anonimato y la indistinción.

Anticipación y estimulación precoz

Cada vez más, estoy constatando una fuerte tendencia a no respetar los tiempos de maduración y del sosiego necesario que los niños y niñas necesitan para crecer con bienestar y salud y para aprender con pasión y placer.

La anticipación de los aprendizajes instrumentales y la estimulación precoz no respetan los tiempos de maduración y del sosiego que necesitan niños y niñas para aprender con pasión y placer.

La anticipación de los aprendizajes instrumentales -de influencia americana o anglosajona- en Educación Infantil –sobre todo en el 3-6, pero con el riesgo de implantación en el 2 (ya se han inventado también terribles fichas para enseñar a los niños y niñas de 1 año)– supone una forma violenta de proselitismo que desea recoger la aprobación de las familias conquistándolas desde un punto de vista productivo y mercantilista. Con una idea de infancia productora: productora de ejercicios, de cuadernos, de habilidades, pero no de procesos.

Muchos niños y niñas quedan sometidos, a partir de los 3 años, a sesiones maratónicas de carteles o cartelitos de letras o nombres con el objeto de que, en una carrera de competitividad alarmante, aprendan lo antes posible a leer, escribir o contar.

La otra enfermedad contagiosa es someter a los niños y niñas pequeños a métodos de estimulación precoz a través de los conocidos “bits de inteligencia”. Estos, no son tanto formas de desarrollar potencialidades de niños y niñas, cuanto un medio para convertirlos en una mercancía con la que poder vender estos «espectaculares» métodos. Malaguzzi –pedagogo inspirador de la experiencia educativa reggiana– afirma que esto es algo peligrosísimo porque roba los tiempos que la naturaleza ha dado a la infancia empujándola hacia una serie de aprendizajes –meramente instrumentales–, que son los que algunas familias, injustamente, solicitan para –en algunos casos– lucir espectacularmente a sus hijos e hijas; y son los que algunos maestros y maestras sin criterio aplican reproductivamente en sus aulas. Esta visión sólo instrumental de la infancia trata de amaestrar o adiestrar a las criaturas que quedan reducidas a animales de circo. Los niños y niñas, de esta manera, pueden perder su iniciativa y su cultura en la forma original de ver el mundo.

Ir a Reggio Emilia

Reggio Emilia se ha convertido en un lugar de peregrinaje para visualizar otra forma de hacer educación. Desde 1985 (en un viaje organizado por Rosa Sensat), múltiples han sido las personas que, desde diversos lugares de nuestro territorio, se han acercado a esta ciudad del norte de Italia. Sólo en estos dos últimos años, que hemos organizado dos viajes desde la Red Sarel (Red educativa reggiana en el Estado Español), han participado alrededor de 400 personas (profesionales de Educación Infantil, estudiantes, padres, madres, profesores universitarios, arquitectos, administradores...) en las visitas a los centros y en los cursos de formación impartidos por los profesionales educativos reggianos.

Al mismo tiempo, existe una demanda creciente de formación “reggiana” en diversas localidades de todo el territorio del Estado Español.

¿Por qué ir a Reggio Emilia? Creo que existen profesionales insatisfechos que quieren construir otra escuela. Reggio Emilia ofrece la posibilidad de visualizar ese imaginario y de ver convertidos la esperanza de los sueños y las utopías imposibles en posibles y realizables.

Las personas se encuentran con escuelas pequeñas (con no más de 78 niños y niñas en 3-6 años y no más de 66 en 0-3) y amables: con exquisito gusto estético, cuidadas en los detalles, transparentes, luminosas, cálidas, bellas, serenas, tranquilas.

Escuelas en las que vemos a los niños y niñas decidir dónde y con quién quieren estar en todo momento; en grupos pequeños. Niños y niñas que salen y entran, a voluntad, de las clases siempre con la puerta abierta. No hay filas ni gritos. Los niños y niñas se distribuyen por todo el espacio: unos en el patio, otros en las aulas, otros en los minitalleres, otros en la cocina (en la de verdad), otros en los baños. Niños y niñas que se mueven sin el asfixiante “control” adulto. Las maestras, con la mayor responsabilidad y celo profesional, han decidido algo muy difícil: confiar en que los niños y niñas pueden aprender por sí mismos en cualquier tiempo y espacio.

Niños y niñas que se sienten escuchados desde su alteridad y que, honestamente, no son llevados normativamente colonizados por la prepotencia del mundo adulto.

Vemos cómo las maestras han reinventado su rol profesional, transformadas en permanentes investigadoras que documentan la vida cotidiana de la infancia para rescatar interpretativamente su cultura, sus ideas, su forma de ver el mundo. Profesionales que se dejan contaminar por las ideas e iniciativas de los niños y niñas para transformar la propia organización de la escuela y hacerla flexible.

Observamos a niños y niñas no aburridos, concentrados en sus proyectos compartidos. Niños y niñas curiosos que quieren desvelar el sentido del mundo desde la libertad de hacer y elegir desde una multiplicidad de ofertas. Propuestas que no tratan de controlar ni sus competencias ni los objetivos curriculares de aprendizaje y desarrollo. Sugerencias organizadas que buscan lo más bello de la originalidad humana: la incertidumbre del conocer.

En Reggio Emilia los profesionales se dejan contaminar por las ideas e iniciativas de los niños y niñas y se dejan seducir por lo más bello de la originalidad humana: la incertidumbre de conocer.

Reggio no es ni un programa, ni un modelo ni una metodología. Reggio es una provocación para poner en tela de juicio las verdades que creemos más aferradas en la escuela, esos tesoros que nos encorsetan. En Reggio han sido capaces de poner en duda y de repensar cómo el aprendizaje no se da ni de forma lineal ni es algo acumulativo ni progresivo. Han puesto en crisis la idea tradicional de desarrollo que ubica a la infancia en un tránsito, en un estado inferior de un proceso que debe superarse para escalar y alcanzar estadios que se consideran mejores.

En Reggio, en definitiva, han puesto en práctica una nueva idea de democracia y de valores éticos y estéticos. Es muy normal ver en Reggio discutir con pasión a padres

y madres que, junto a las educadoras, descubren el placer de sentirse miembros de una comunidad que es lugar de encuentro, un espacio en el que los niños y niñas son considerados ciudadanos de derecho, también por sus ideas políticas, en el sentido más aristotélico del concepto.

Descender desde Reggio Emilia

He constatado, a lo largo de muchos años, que hay tres actitudes que la experiencia de Reggio Emilia suscita en los visitantes:

a) Por un lado, hay quienes vuelven frustrados, abrumados por lo que ven y por las condiciones tan alejadas de su realidad educativa. Por algún tiempo, estas personas están inmóviles y la vuelta a su realidad les resulta como una pesadilla.

b) Hay también los que adquieren una actitud “a la defensiva”. Son aquellos que consideran que ya están haciendo algo parecido y que “con esas condiciones (hay que tener en cuenta que las ratios –número de alumnos o alumnas por educadora o maestra–, por ejemplo, en Reggio son la mitad de las de aquí) cualquiera hace cosas”. Es cierto que las condiciones organizativas (pareja educativa, figura de atelierista, equipo psicopedagógico, cocinera en todas las escuelas, etc.) en esta ciudad italiana son envidiables, pero la organización forma parte de una manera particular filosófica de mirar a la infancia que es muy difícil de repetir en toda su profundidad.

c) Y, por último, encontramos a aquellas muchas personas que vuelven con un volcán dentro del cuerpo, con la ilusión y la pasión de querer. A este grupo, cada vez más numeroso, me voy a referir.

Nos debemos convencer de que Reggio sólo existe en Reggio y que no es posible copiar la experiencia que tiene sus anclajes en un tipo de sociedad, política, historia, economía y cultura. No obstante, algunos queremos *traducir sin traicionar* algunos de los valores fundamentales de esta experiencia.

En muchos lugares me preguntan: “Sí. Muy bien, pero ¿cómo hago Reggio yo sola con 25 alumnos y alumnas?”.

Por el tipo de organización actual, es difícil encontrar, salvo excepciones a las que me referiré, grupos o equipos completos de trabajo que quieran comprometerse sin fisuras a llevar un proyecto conjunto de *inspiración* reggiana. En cierto modo, un proyecto de este tipo es incómodo y exige enorme responsabilidad y compromiso personal y profesional. Sí, en cambio, estoy constatando cambios profundos a nivel individual o en pequeños grupos de trabajo. Comenzando por el 3-6, percibo estas importantes transformaciones:

1. *Reivindicación de lo lúdico.* Resulta tedioso volver a reivindicar la importancia del juego para la educación del niño. Historiadores, pedagogos, psicólogos, psicoanalistas, antropólogos, pediatras, arquitectos, novelistas, cineastas, poetas, artistas y biólogos han defendido la importancia de lo lúdico en la especie humana y en otras especies animales.

El currículo escolar de la Educación Infantil está robando en un 90% el tiempo de juego que las criaturas necesitan vitalmente para crecer y construir su cultura.

Paralelamente a esta reivindicación, curiosamente, el juego ha tenido mala prensa en la educación. Se la ha visto como una ocupación perniciosa que se ha reducido a la mínima expresión. Las diversas administraciones, a través de leyes y decretos, y la necesidad imperiosa de enseñar de algunos maestros de educación infantil para reivindicar inadecuadamente su profesionalidad, y para preparar etapas escolares posteriores, está llenando el tiempo escolar de niños y adultos de inglés, informática, lectoescritura, matemáticas y... fichas: *“De nuevo hay clases en las que la mayor parte del tiempo los niños están sentados haciendo fichas, algo que va contra la naturaleza de estas edades. Maestros y maestras gritonas que asustan a los niños –quienes, si algo necesitan en estas edades, es sobre todo seguridad-, profesores y profesoras que miran el reloj pues las horas se les hacen eternas”*. De esta forma, el currículo escolar de la Educación Infantil está robando en un 90% el tiempo de juego para los niños. Tiempo que las criaturas necesitan vitalmente para crecer y construir su cultura.

El juego, en estas situaciones, es visto como una pérdida de tiempo. Sólo se permite jugar cuando se han terminado las actividades curriculares que se consideran jerárquicamente importantes. O lo que es peor, con la excusa de que el niño sólo aprende jugando, algunos profesionales, y muchas editoriales y empresas han inventado pseudo-juegos y juguetes didácticos que, desnaturalizando el auténtico concepto de lo lúdico, tratan de enseñar algunos objetivos didácticos marcados de antemano. Y el mercado neoliberal se ha llenado de materiales para enseñar números, letras, creatividad, asociaciones, seriaciones... Y una vez más el aplastante poder del adulto se ha impuesto sobre la cultura infantil. El juego es aventura, incertidumbre, azar, sueño, viaje a lo desconocido, virtualidad.

Hay maestras que han decidido “tirar” el currículo y las programaciones a la basura, y convertir las aulas en escenarios constantes de juego (con materiales, generalmente no estructurados y estéticas apropiadas) donde los niños y niñas pueden inventar sus juegos de verdad. Han decidido con mucha valentía olvidarse de que no van tanto a la escuela a enseñar, si no a aprender junto con los niños y niñas. Han decidido disfrutar de ver cómo los niños y niñas juegan juntos y aprenden cosas inimaginables antes de esa disponibilidad emocional y cognitiva de escucha: “lo verdaderamente importante”, según sus palabras.

2. *Eliminación de fichas (editadas o fotocopiadas), libros de texto y ejercicios de lecto-escritura.* También hay profesionales que, en la misma línea anterior, no se dejan

1 LÓPEZ RODRÍGUEZ, J. C., “Nos estamos cargando la Educación Infantil”, *Escuela española*, nº 3.492 (3 de mayo de 2001), p. 2.

presionar por las maestras de Primaria y que quieren defender la etapa *identitaria* de Educación Infantil, y han abandonado para siempre todo lo que apeste a “escolar” dentro la escuela.

3. *Abrir la puerta.* También he encontrado maestras que tienen todo el tiempo abierta la puerta de su aula para que los niños y niñas puedan salir organizadamente de la misma. Salen y entran con libertad para crear dentro y fuera (sin separaciones) ámbitos de juego y para llevar a cabo proyectos con total confianza y responsabilidad.

Una puerta que, de la misma manera y saltándose inadecuados y burocráticos reglamentos de régimen interior, también permanece abierta para que las familias entren y salgan, se queden, permanezcan, estén con sus hijos e hijas...

4. *Cuidado estético del espacio-ambiente.* Hay algunas que han eliminado los simplistas y absurdos dibujos estereotipados de las paredes y que empiezan a cuidar –con buen gusto- los materiales de las estanterías, los colores del ambiente, la organización textural de los objetos, el cuidado del mobiliario, su organización espacial, etc.

5. *Documentación.* También hay profesionales que han entendido el valor permanente y formativo de la investigación, observación y documentación interpretativa como forma de testimoniar, argumentar y favorecer el conflicto público de las ideas que defendemos.

Hay maestras que reivindican lo lúdico, que han eliminado las fichas, que han abierto las puertas del aula, que cuidan estéticamente el espacio, que investigan y que asumen el trabajo de pareja educativa.

6. *Parejas educativas.* Las más atrevidas han renunciado al clásico “desdoble” de las clases y han asumido el querer trabajar tutorialmente dos personas con el mismo grupo de niños y niñas. La pareja educativa consiste en que dos personas (con la misma categoría profesional, igual calendario, con las mismas funciones e idéntico sueldo) comparten, sin divisiones nominales, un único grupo de niños y niñas, durante la mayor parte de la jornada laboral. Dos profesionales que se reparten la responsabilidad de la relación con las criaturas, con las familias y que tienen el mismo poder de decisión. La pareja educativa rompe, culturalmente, con un modelo tradicional de una maestra con un grupo de niños y niñas, o con una agregación de dos personas en la que hay una maestra o un auxiliar con diferentes funciones y categorías.

Educación significa, para Loris Malaguzzi, confrontar y discutir públicamente interpretaciones posibles sobre la manera de hacer educación. Implica coincidir en el deseo de respetar la cultura infantil, pero no en la forma unívoca de ver al niño. Educar comporta abrirse a la crítica, estar dispuesto a exponerse públicamente a las consideraciones de los demás, y aprender a realizar apreciaciones y estimaciones sobre el trabajo de los y las profesionales, y a distinguir éste de las críticas personales. La pareja educativa, en este sentido, aporta una mayor riqueza y complejidad al grupo: más modelos, más conflictos sociocognitivos, más ideas. Los niños y niñas son sensibles a estos acuerdos y desacuerdos constructivos. Educar denota saber, continuamente, consensuar y “disensuar”. También he hecho referencia a la importancia de la libertad de elección.

Muchas veces hemos observado cómo los niños y niñas (y también tenemos que reconocerlo nosotros, los y las profesionales, y también los padres y madres) eligen o no eligen personas específicas para realizar diversos apegos. Vínculos que no son indiscriminados y que son elegidos según las circunstancias, los ámbitos o los contextos. De la misma manera, éticamente, la educación consiste en concebir la profesión de manera social. El trabajo en pareja ayuda a explicitar mejor las ideas, a justificar nuestras elecciones educativas y a conocer diversos valores que las criaturas saben apreciar porque los perciben de forma negociada en el actuar de los adultos.

Todos estos cambios son intensamente revolucionarios e imprescindibles para compartir la idea de que otra escuela es posible dentro de la escuela. Necesitamos *Robin Hoods* apasionadas de la educación, aventureras con ganas de metamorfosear la forma y el contenido de la escuela para generar otro imaginario posible. Me siento profundamente conmovido y agradecido cada vez que me cuentan –y cada vez son más– una transgresión de los cánones escolares.

Un ejemplo emblemático: las Escuelas Infantiles Municipales de Berriozar

Existen, junto a estas valientes solitarias experiencias, proyectos “de equipo” muy interesantes en el Estado Español. Pidiendo disculpas si olvido a alguien, quiero recordar las experiencias en Barcelona de la Cooperativa de *Piccolo Mondo* y del colegio público *El Martinet*, la escuela pública *Nuestra Señora de Gracia* en Málaga y diversos proyectos de Escuelas Infantiles Públicas Municipales de Pamplona y de otras localidades navarras.

He escogido, como ejemplo, de todas estas experiencias el proyecto actual de las escuelas infantiles municipales de Berriozar por ser el lugar desde, donde hace un año, llevo a cabo mi labor profesional como codirector de dichos centros educativos. En el 2008, el Ayuntamiento de esta localidad navarra de 11.000 habitantes cercana a Pamplona, toma dos importantes e inusuales decisiones. Por una parte, decide crear la gestión directa de las dos escuelas infantiles que, hasta entonces, estaban “externalizadas”. Por otra parte, decide que el proyecto a llevar a cabo –salvando las diferencias– sea de inspiración reggiana.

El 1 de septiembre de 2008 un equipo nuevo de educadoras, personal de limpieza y dirección comenzamos este desafío con gran pasión e ilusión. Todo por hacer y por crear junto con el Ayuntamiento, con las familias y con los niños y niñas. El curso 2008-2009 esbozamos, a través de discusiones permanentes, las bases compartidas del proyecto que narro a continuación.

El proyecto educativo² es único para las dos escuelas infantiles y se concibe una estrecha y amplia colaboración del personal de ambas escuelas en la consecución de

Las Escuelas Infantiles Municipales de Berriozar, con 180 niños y niñas de 4 meses a tres años, se basan en un proyecto de inspiración reggiana.

² Proyecto realizado por educadoras: Itziar Alfonso, Marta Álvarez, Gemma Aristu, María Armendáriz, Mónica Bidegáin, Natalia Echeverría, Begoña Equisoain, Amaia Ezpeleta, Maite Huerto, Silvia Ilarregui, Ainhoa Itoiz, Marilé Mancebo, Yolanda Martínez, Asun Merlo, Lorea Molina, Marta Munárriz, Miren Roldán, Saray Sánchez, Nerea Urdiain, Yobana Pérez; por personas de limpieza: Milagros Azkona, Ana Bazán, Amaia Igoa y Salomé Díaz; y por la dirección: Ana Gerendiain y Alfredo Hoyuelos.

Este proyecto también tiene un formato visual.

dicho proyecto. En la actualidad, están escolarizados un total de 180 niños y niñas de 4 meses a tres años.

Objetivos generales del proyecto educativo

En este momento, ya compartimos cuatro grandes objetivos generales que, en el futuro, queremos matizar y activar:

- Actualizar un proyecto educativo en Berriozar inspirado en el enfoque educativo de Loris Malaguzzi y de las Escuelas Infantiles Municipales de Reggio Emilia.
- Desarrollar las posibilidades educativas de la escuela infantil y no de guardería asistencial.
- Desarrollar y hacer visible la cultura de la infancia a través de la investigación permanente y la documentación.
- Activar procesos de presencia de las escuelas infantiles en la comunidad social y cultural de la localidad.

Estructura organizativa

Son dos las Escuelas Infantiles Municipales: Rekalde (de media jornada) con 57 niños y niñas y 8 trabajadoras (7 de jornada parcial y 1 de jornada completa), e Iruñalde (de jornada completa) con 123 niños y niñas (4 de derechos educativos especiales), y 18 trabajadoras (13 de jornada completa y 4 de jornada parcial). Además, trabajamos las dos direcciones a jornada completa.

La decisión importante de colocar en cada grupo a parejas o tríos que comparten, tutorialmente, el mismo grupo nos parece necesaria por el proyecto educativo que defendemos.

La participación del personal de limpieza en el proyecto educativo conlleva la disponibilidad de la realización de las mismas horas “no lectivas” que el resto del personal para formación, reuniones...

Pilares fundamentales del proyecto educativo

Hemos consensuado algunos pilares fundamentales de dicho proyecto que, ahora en síntesis, apuntamos:

- Una imagen de infancia, profesional y escuela inspirada en los planteamientos educativos de Loris Malaguzzi y de las Escuelas Infantiles Municipales de Reggio Emilia.
- La consideración y el trabajo como un único equipo educativo en los dos centros.
- La consideración de que todos los espacios y tiempos de la escuela infantil son, privilegiadamente, educativos.

- La consideración de que todos los niños y niñas (y sus familiares) no son propiedad privada de ningún grupo-aula, sino responsabilidad ética y educativa conjunta de todos los trabajadores y trabajadoras de las escuelas infantiles.
- La pareja o el trío educativo como forma de trabajo dialogado, confrontado y consensuado.
- La participación del personal de limpieza en el proyecto educativo.
- La dirección compartida con la misma idea de la pareja educativa en el aula. Hay dos escuelas, pero no hay división de una persona para una escuela y otra para el otro centro.
- La realización de reuniones pedagógicas para analizar y reflexionar el trabajo educativo de las escuelas infantiles.
- La formación permanente para profundizar en las raíces del proyecto educativo reggiano y de Loris Malaguzzi, y para construir el proyecto educativo.
- La consideración de que cualquier espacio y tiempo de la escuela es un momento privilegiado educativo, nunca asistencial.
- La activación de la pedagogía de la escucha.
- La valoración de la cultura de la infancia en relación dialógica con la cultura de la comunidad cultural y social.
- El juego como forma de aprendizaje permanente de niños y niñas.
- El grupo pequeño de niños y niñas como forma cotidiana de trabajo.
- La investigación permanente.
- La documentación.
- La afectividad y el respeto individual.
- La actitud estética.
- El trabajo en equipo para activar consensos y decisiones.
- El diálogo y la participación democrática de las familias y de la comunidad social en las escuelas.

No me gustaría que dichos pilares sonasen a palabrería o retórica. Estamos intentando organizar y gestionar una práctica que posibilite hacer viables los objetivos y las actitudes oportunas para que el proyecto sea creíble y honesto.

Para comenzar... no acabar

Soy utópicamente realista al pensar y constatar que, cada vez, somos más los que estamos en este barco que ha cogido un rumbo adecuado. Desde Sarel, queremos

activar un primer encuentro en enero de 2009 que nos permita compartir proyectos, experiencias, ilusiones... Y sobre todo, no sentirnos solos ni solas en este viaje.

Como dicen Gunilla Dahlberg y Peter Moss, "Reggio habla a quien de nosotros desea ardientemente algo distinto, otro sentido de pertenencia. Da valor y esperanza para ser diversos, mostrando que pueden existir valores diversos, relaciones diferentes y diversas maneras de vivir". ■

Bibliografía

CABANELLAS, I. y ESLAVA, C. (coords.), (2005): *Territorios de la infancia*, Barcelona: Graò.

DAHLBERG, G. y MOSS, P. (2009): "La nostra Reggio Emilia", en Carla Rinaldi, *In dialogo con Reggio Emilia*, Reggio Children, Reggio Emilia.

HOYUELOS, A. (2004): *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*, Barcelona: Rosa Sensat- Octaedro.

– (2006): *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*, Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro.

MALAGUZZI, L. (2001): *La educación infantil en Reggio Emilia*, Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro.

VILANOVA, M. (2009): *Descender desde la infancia: el desarrollo y el discurso de los "niños" ante "formas otras" de conocer y vivir en prácticas pedagógicas marginales*. Proyecto de tesis doctoral. Universidad de Cali (Colombia).

Para una bibliografía y documentación más extensa, se puede recurrir a www.sarel.es

Breve currículum

Alfredo Hoyuelos Planillo es Maestro y Doctor europeo en Filosofía y Ciencias de la Educación. Ha trabajado como Coordinador de Talleres de Expresión de las Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona. En la actualidad es codirector de las Escuelas Infantiles Municipales de Berriozar y profesor de la Universidad Pública de Navarra. Miembro de la Plataforma ciclo educativo 0-3 años en Navarra; miembro del Consejo de Redacción de la Revista Infancia en Navarra. Representante de la Network internacional de Reggio Children en el Estado Español. Mentor de la Red Internacional Latinoamericana Solare. Autor de diversas publicaciones y vídeos sobre Educación Infantil. Premio Ansoleaga 1986 concedido por ser el mejor expediente académico de la promoción de Magisterio de 1982-85. Premio especial del jurado al vídeo "Mensajes entre líneas", concedido por la revista Bambini en 1996. Primer premio Loris Malaguzzi concedido por L'Associazione Internazionale Amici di Reggio Children con el contributo di Antonio Malaguzzi, Mención Honorífica concedida como coautor del libro *Territorios de la infancia*. Diálogos entre arquitectura y pedagogía (Ed. Graò), en la categoría de Investigación Educativa en la 1ª edición de los Premios Aula, al mejor libro de Educación en 2006.

Museo del Niño, 1987-2009

Juan Peralta Juárez

Fundador y Director del Museo del Niño

Resumen

El artículo describe la génesis del Museo Pedagógico y de la Infancia de Castilla La Mancha cuyo objeto de estudio es el niño en todas sus vertientes culturales y materiales así como la Historia de la educación en Castilla La Mancha. Se hace un recorrido por la historia del Museo desde la incorporación de su director, Juan Peralta Juárez, al claustro del Colegio Público *Benjamín Palencia* de Albacete; la búsqueda de material escolar, la adaptación de los sótanos del colegio para albergar el Museo del Niño, la ampliación constante de fondos, los contactos institucionales y la organización de actividades culturales de todo tipo que han culminado, tras 22 años de trabajos, con la finalización del proyecto de ampliación y rehabilitación de una sede que dispondrá de veinte salas de exposiciones y un centro de documentación al servicio de la formación e investigación por parte del profesorado y de los estudiosos del tema.

Palabras clave: Historia de la educación, historia de la infancia, infancia marginada, el mundo de los sueños, el rey de la casa, centro de documentación, museo pedagógico, los niños de la calle, ajuar infantil, bases de datos, Catón, proyecto de innovación, Oliver, Madoz, fototeca, hemeroteca.

Abstract

The article describes the genesis of the Pedagogical and Childhood Museum in Castilla-La Mancha, whose object of study is the child in all its cultural and material aspects, as well as the history of education in Castilla-La Mancha. A journey is made through the history of the Museum since his director, Juan Peralta Juárez, joined the teaching staff of "Benjamín Palencia" Public School in Albacete; the search for teaching material, the adaptation of the school's basements to hold the Child's Museum, the constant collection increase, institutional contacts and the varied cultural activities organization that have reached, after 22 years of work, the completion of the project to expand and rehabilitate the headquarters, which will have twenty exhibition halls and a documentation center opened for the training and investigation of teachers and scholars.

Keywords: History of education, history of childhood, deprived childhood, the world of dreams, the king of the family, documentation center, pedagogical museum, homeless

children, layette, databases, Catón (reader), innovation project, Oliver, Madoz, photographic library, newspaper library.

Introducción

El Museo del Niño de Albacete engloba todas las manifestaciones culturales de la infancia y la educación.

Han pasado ya 22 años desde que se creó el que se puede considerar el primer Museo de la Educación y la Infancia en España. Desde entonces han surgido otros museos en nuestro país dedicados a la educación o al juguete, pero ninguno –hasta el momento– que englobe todas las manifestaciones culturales de la infancia y la educación (escuela, hogar, juegos, problemática de los niños, ilusiones, sueños...).

Veinte años es un periodo muy largo para determinados aspectos de la vida o, por el contrario, muy corto para otras situaciones. En el caso que nos ocupa, veinte años es –en el marco de la esperanza media de vida de los españoles– la cuarta parte de la vida de muchas de las personas que nos hemos dedicado en cuerpo y alma a este proyecto cultural. Sin embargo, para la propia institución, es decir, el museo, queremos que sea solamente el inicio de un largo periplo en beneficio de la sociedad albacetense, en particular, y de la castellano-manchega en general.

El actual museo ocupa una superficie aproximada de 800 metros cuadrados, con cuatro salas de exposiciones permanentes, una de exposiciones temporales, archivo-biblioteca y almacenes. Las exposiciones permanentes llevan por título: 1) *La escuela* (Historia de la educación), 2) *El recreo* (Historia del juego y del juguete), 3) *Los niños de la calle* (La infancia desprotegida e instituciones de protección social del menor), 4) *El rey de la casa* (El niño en el seno familiar y el ajuar infantil), y 5) *El mundo de los sueños* (El cómic, la literatura y el cine infantil y las marionetas). Sus fondos inventariados ascienden a más de 23.800 objetos, disponiendo de un centro de documentación con un total de 15.000 documentos catalogados en diez bases de datos documentales (Knosys).

En la actualidad, el Museo edita una revista anual, una serie de publicaciones sobre la historia de la educación y la infancia bajo el título “Cuaderno del MUNI”, elabora documentales sobre historia de maestros, diseña material didáctico para las visitas, organiza talleres con alumnos y personas mayores, mantiene una página web para su difusión por la red, organiza cursos y ciclos de cine monográficos relacionados con los temas del propio museo, mantiene un seminario de estudios históricos de la infancia y de la educación, integrado por profesores de todas las etapas educativas, organiza exposiciones temporales...



Foto 1. Aula

Origen y evolución

Primera etapa: 1987-1997

En septiembre de 1986, cuando me incorporé al claustro de profesores del Colegio Público “Benjamín Palencia”, procedente del colegio de Tiriez (Albacete), propuse a la comunidad educativa del centro un proyecto de innovación que llevaba por título “CRUSOE”, consistente en la creación de nuevos espacios escolares y culturales orientados a toda la comunidad. Entre dichos espacios estaba la creación de un huerto escolar y un museo que tuviese por finalidad el estudio de la cultura material y espiritual de la infancia en todas sus vertientes. Rápidamente se iniciaron las gestiones ante diversos organismos en solicitud de ayuda económica para poder llevar a cabo dichos proyectos, tal como quedó constancia en los documentos de la época:

“Juan Peralta Juárez, profesor de EGB, con DNI 5.081431 H, domiciliado en (...) con destino en el Colegio Público “Benjamín Palencia” de esta ciudad, EXPONE:

- Que en las instalaciones del citado colegio se ha proyectado instalar un Museo del Niño, de acuerdo con la programación del currículo para el curso 1986-87.
- Que, para la realización de las obras de acondicionamiento e instalación del mismo, es necesaria la ayuda de cuantas instituciones locales o provinciales estén relacionadas con el campo de la educación y la cultura. Por todo ello, SOLICITA un ayuda de (...) para la instalación del citado museo. Albacete, 21 de octubre de 1986”.

Instancia dirigida al Presidente de la Diputación Provincial de Albacete.
21/10/1986.

Al mismo tiempo, se presentaba, dentro de la convocatoria de Proyectos de Innovación Educativa para centros escolares, en la Delegación Provincial de Educación, dicho proyecto, con el fin de obtener fondos económicos y el reconocimiento a dicha tarea. En efecto, ese proyecto fue aprobado y nos permitió iniciarlo en el curso 1987-88. En octubre de 1987, se acuerda la creación oficial del Museo del Niño, iniciándose las obras de acondicionamiento de un pequeño espacio de la planta sótano del colegio Benjamín Palencia. La inauguración oficial del mismo tendría lugar el día 3 de junio de 1989, con la asistencia del alcalde de la ciudad, D. José Jerez Colino.

Entre 1986 y junio de 1989, se llevó a cabo una campaña de búsqueda y recogida de material escolar por toda la provincia que se organizó en tres secciones: 1) La escuela, 2) Los juegos y 3) El hogar.

Entre 1986 y junio de 1989, se llevó a cabo una campaña de búsqueda y recogida de material escolar por toda la provincia, rescatándose diversos objetos con los cuales se organizaron tres secciones: 1) *La escuela*, 2) *Los juegos* y 3) *El hogar*. A partir de entonces se continuó rastreando por escuelas cerradas, almacenes de ayuntamientos y otros lugares cualquier testimonio que hubiese relacionado con el mundo de la educación y la infancia. Así, poco a poco, y viajando tras la jornada escolar y en fines de semana y vacaciones, se fueron incorporando a los fondos del recién creado museo centenares de objetos hasta llegar a la cifra actual de 23.857, en mayo de 2009.

Aparte de la búsqueda de materiales del patrimonio histórico educativo y de la infancia, el Museo del Niño y Centro de Documentación Histórica de la Escuela, nombre oficial con el que fue creado, empezó a organizar exposiciones fuera de su sede, con el fin de darlo a conocer a la comunidad educativa de Albacete y de otros lugares. Así, en 1991, el Centro de Profesores de Ceuta pide al director del Museo del Niño colaboración para montar en aquella ciudad una exposición de juguetes, a lo que se accedió. La sede del Centro de Profesores de Albacete, el vestíbulo del Ayuntamiento de Albacete, la Delegación Provincial de Cultura de Cuenca y el Ayuntamiento de Villarrobledo, fueron otros lugares donde se montaron diversas exposiciones temporales en los años 90, aparte de las organizadas en la sede del museo. Igualmente, el Museo organizaba talleres dirigidos a los escolares, como el de elaboración de juguetes artesanales con materiales de desecho, tal como recogía la revista "El Magisterio Español", en su número de 31 de mayo de 1995:

"Un total de 550 escolares han participado en la Exposición "Lo hemos hecho nosotros" sobre juguetes hechos por los propios niños".

Después de nueve largos años de sobrevivir a duras penas, la situación del museo, en cuanto a espacio, se hizo insoportable, por lo que, después de hacer gestiones con el Ayuntamiento de Albacete, se decidió cerrarlo para acometer durante doce meses obras de ampliación y adecuación del mismo. Finalmente, el 25 de febrero de 1996, se volvió a inaugurar la ampliación, con nuevas salas y un mejor sistema de iluminación.



Foto 2. Cartillas de escolaridad.

Segunda etapa: 1997-2003

Tras las obras de ampliación, el Museo del Niño vio ampliada su superficie pasando de los 400 metros cuadrados iniciales a los 800. Sus espacios quedaron estructurados de la siguiente manera: cuatro salas para exposiciones permanentes (El aula, el recreo, El rey de la casa, Los niños de la calle y El mundo de los sueños), una sala para exposiciones temporales, un despacho-archivo, dos almacenes y una pequeña sala para reuniones y proyecciones audiovisuales.

En marzo de 1997 se crea la Asociación Cultural "Museo del Niño" y el Museo se abre al mundo de Internet y se conecta con la Universidad.

Una vez que se habían mejorado sus espacios, se vio la necesidad de garantizar el futuro jurídico del museo, con la finalidad, ante todo, de poder tener acceso a subvenciones por parte de distintas administraciones para la realización de actividades culturales. Por ello, en marzo de 1997 se crea la Asociación Cultural "Museo del Niño", que, de acuerdo con sus estatutos, era la depositaria de todos los fondos que a lo largo de los diez primeros años de historia del museo había ido recopilando Juan Peralta. Además, se especificaban cuáles eran los objetivos básicos de dicha organización:

- 1) La búsqueda y adquisición de cuantos materiales tengan que ver con la historia de la infancia y de la escuela en Castilla-La Mancha.
- 2) La colaboración con la dirección del Museo del Niño en la organización de actividades culturales de todo tipo: exposiciones, charlas, ciclos de cine, publicaciones, viajes, etc.
- 3) La colaboración con otros museos e instituciones públicas y privadas en aquellas actividades que tengan que ver con el patrimonio cultural e histórico de nuestra región.
- 4) La realización de cualquier actividad que se estime de interés en relación con el objeto de estudio de este museo.

Pero, a pesar de haberse creado la Asociación, el futuro del Museo no estaba nada claro, pues no se disponía de recursos que garantizase su porvenir. Por ello, a mediados de 1998, el director del museo inició diversas gestiones con el Ayuntamiento, la Diputación, la Consejería de Educación y Cultura y el Ministerio de Educación para lograr que fuese acogido institucionalmente por una o varias de ellas. Algo que no se conseguiría hasta cinco años después.

En junio de 2001, el Museo del Niño abrió sus puertas al mundo de Internet, a través de la página web, creada por Francisco García. Dicha página se presentó en el salón de actos del Centro de Profesores de Albacete. En dicho acto, su creador dijo: “La infancia es probablemente la etapa que más marca nuestra evolución vital. Sin embargo, a pesar de su importancia y de los muchos ríos de tinta que se han escrito sobre la misma y sobre la escuela, en Internet eran hasta ahora muy escasos los testimonios vivos sobre la niñez”.

Desde su creación, uno de los objetivos fundamentales que se planteó su director fue la conexión de esta institución con la Universidad. Así, en septiembre de 2001, el profesor de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Ramón Gonzalo, se pone en contacto con el director del Museo del Niño para hacer entrega de un conjunto de juguetes-artefactos, hechos por un profesor de Tecnología de Madrid y, además, organizar en la sede del propio museo los cursos de doctorado sobre Educación Infantil en la rama del juego y el juguete infantiles. El 29 de enero de 2002 el Museo del Niño es visitado por un grupo de profesores de diversas universidades de Iberoamérica que, tras su visita, dejan sus impresiones en el Libro de firmas:

“Un tesoro a la memoria educativa y lúdica de Iberoamérica. Felicidades!

Sergio Mayoral. Xalapa. México.

“Me parece un proyecto valiosísimo y espero sinceramente que puedan obtener el reconocimiento que un emprendimiento de este tipo merece. Considero que la posibilidad de recuperar el pasado y sus tradiciones siempre contribuye a los proyectos futuros”.

María Florencia Guillem. Argentina.

Un mes después, concretamente, el 22 de febrero nos visita Pedro Pablo Novillo, Director General de Coordinación y Política Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Comunidades:

“La escuela del presente no puede soñar su futuro si desconoce su historia. Gracias a iniciativas como ésta recuperamos la memoria de lo que fuimos, y así podemos proyectar lo que queremos ser”.

En septiembre de 2002 tiene lugar en Palma de Mallorca un Foro de Historiadores y Museos de la Educación de España, al que asiste, entre otros, el director del Museo del Niño. En dicha reunión se acuerda crear una coordinadora, de la que Juan Peralta fue

nombrado Secretario, con el objetivo de crear la Sociedad Española de Museos de la Educación. Con el paso del tiempo, en una reunión celebrada en la sede del Archivo-Museo Bartolomé Cossío de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid dicha Sociedad daría lugar a la Asociación Cultural Patrimonio Histórico Educativo de España, presidida por el catedrático Ruiz Berrio.

El 16 de febrero de 2003 visitan el Museo del Niño Jordi Cots i Moner, Defensor del Menor en Cataluña, Stefan Vanistendael, Secretario Adjunto de la Oficina del Defensor del Menor en Suiza, y Angelines Martínez Martínez, Adjunta Segunda de la Defensora del Pueblo en Castilla-La Mancha. Las citadas autoridades, en compañía del Director del Museo, recorrieron detenidamente las instalaciones, interesándose especialmente por todo lo relacionado con los aspectos sociales de la infancia, en concreto con la sección “Los niños de la calle”. Finalizada la visita, todos ellos manifestaron su satisfacción y sorpresa por lo que habían visto. A los pocos días, el Defensor del Menor en Cataluña, Jordi Cots, envió una carta al director del Museo del Niño en la que expresaba, entre otras cosas, lo siguiente:

“Me llevé un gran recuerdo del Museo del Niño, y ojalá tuviésemos uno en Barcelona. Sólo tenemos un rincón pequeño en el Museo de Historia de Cataluña. La visita al Museo del Niño me emocionó, aunque no sólo era emoción, es el rigor que refleja lo que me admiró”.

Por estas fechas, recibimos sendos correos electrónicos del conservador del Museo Sefardí, Santiago Palomero, y de la directora del Museo de los Niños “Barrilete” de Córdoba (Argentina), Sabina Villagra. El primero de ellos, decía: “Es una idea extraordinaria, hecha con rigor, sentido común e ideología comprometida”. La segunda, nos comentaba su sorpresa por el acertado contenido social que emana el Museo del Niño, finalizando con esta frase: “Les felicito y ojalá en Argentina existiera un museo como el de ustedes”.



Foto 3. Esferas

Tercera etapa: 2003-2007

En 2003 se firma un convenio de colaboración entre la Consejería de Educación y Cultura y la Asociación Cultural "Museo del Niño"

Por fin, tras largas gestiones con la Consejería de Educación y Cultura, el 3 de julio de 2003 se firma el convenio de colaboración entre la citada consejería y la Asociación Cultural "Museo del Niño". En dicho documento, firmado por D. José Valverde Serrano, Consejero de Educación, y D. Juan Peralta Juárez, Presidente de la A.C. Museo del Niño, tras una exposición de antecedentes, la Consejería se hacía cargo de todos los fondos del museo con el compromiso de conservar, exponer y difundir sus fondos, continuar la búsqueda de otros, además de lograr una nueva ubicación para el mismo.

Otra de las visitas ilustres que tuvimos durante el año 2003 fue la de la Directora del Museo de Artes y Tradiciones Populares de la Universidad Autónoma de Madrid, Consolación González Casarrubios:

"Mi más sincera enhorabuena ante semejante proyecto. No pensé que pudiera custodiarse tanto patrimonio por una sola persona. ¡Ánimo! El futuro museo seguro que llegará pronto. Un saludo."

Consolación González. 24 de noviembre de 2003.

El 4 de noviembre de 2004, el delegado de Educación y Ciencia, Valentín Castellanos, afirma a los medios de comunicación que "es necesario que el Museo del Niño encuentre una ubicación mejor que en los sótanos del Colegio Benjamín Palencia y pidió la participación del Ayuntamiento". Estas palabras fueron rubricadas por el consejero de Educación y Ciencia, José Valverde, que asumió el compromiso político de reubicar el Museo del Niño en cuanto las instalaciones del antiguo edificio Primo de Rivera se encuentren acondicionadas para ello: "Realmente nos parece importante por lo que tiene de pasado y por lo que contiene de sueños, vivencias, sentimientos y esperanzas de trabajo", señaló el consejero.

Dos días después de la visita del consejero de Educación, tuvimos el placer de conocer al profesor Carlos Ernesto Noguera, de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá (Colombia) que se desplazó hasta nuestro país con el fin de conocer los tres museos pedagógicos que hay para trasladar esta experiencia a su país. En el libro de firmas nos dejó su impresión de la visita a este museo:

"He venido desde Colombia a conocer lo que han estado haciendo a favor de la recuperación de la memoria educativa...y he quedado asombrado y muy gratamente impresionado con la gran labor que han realizado. Sobre todo, he visto pasión y amor por el trabajo y esa es una muy buena lección para mi proyecto. Felicitaciones".

Carlos Ernesto Noguera.

En 2004 el Museo del Niño era uno de los cuatro museos europeos de la educación que más destacaba por su presencia virtual en Internet.

Según la publicación “Os museos da Educación en Internet”, editado por la Xunta de Galicia en 2004, el Museo del Niño y Centro de Documentación Histórica de la Escuela era en dicha fecha uno de los cuatro museos europeos de la educación que más destacaba por su presencia virtual en Internet.

Después de dos años sin editarse la revista *El Catón*, el Museo del Niño recupera dicha publicación con un doble objetivo: investigar y difundir los fondos del museo. El número correspondiente a 2005, contenía, entre otros, los siguientes trabajos: un reportaje sobre los proyectos de educación intercultural del Instituto Amparo Sanz, de Albacete; un estudio sobre construcciones escolares desaparecidas, como el Colegio Santiago Apóstol; una aproximación a la vida y obra de Salvador Artiga, maestro e inspector de la provincia de Albacete del primer tercio del siglo XX, aparte de otros trabajos de colaboración de maestros y alumnos.

El 20 de mayo de 2005 se presenta en la Filmoteca de Albacete las II Jornadas Cine y Escuela, organizadas en colaboración con la Filmoteca del Ayuntamiento de Albacete. En dichas jornadas se proyectaron las siguientes películas: *Los niños de San Judas*, *Machuca* y *Arriba Hazaña*, dentro del ciclo “La escuela y los internados”.

Durante los días 11, 12 y 13 de mayo se celebraron en Santiago de Compostela las I Jornadas de la Sociedad Española de Patrimonio Histórico Educativo, a la que pertenece el Museo del Niño como socio fundador y miembro de la Junta Directiva. En dichas Jornadas se hizo un análisis de la situación actual de los museos y colecciones pedagógicas existentes en nuestro país.

La Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, con motivo del Día de la Enseñanza, celebrado el 28 de enero de 2005 en Mota del Cuervo, otorgó un premio al director del Museo del Niño “por su dilatada carrera en pro de la innovación e investigación educativa a través de múltiples proyectos educativos y diversas publicaciones, así como por la tarea realizada en la recopilación y conservación de elementos de la cultura tradicional y educativa.”

El 17 de diciembre de 2005, la periodista Paola Zafrilla publicaba en el periódico “El Pueblo de Albacete” un artículo de opinión bajo este título “¿Promesas incumplidas?”, referido al Museo del Niño, en el que se asombraba por lo que en él se exponía y, sobre todo, por la ubicación que tenía:

“(…) Me estoy refiriendo al Museo del Niño y al compromiso de buscarle una nueva ubicación que venga a solventar todas las carencias y limitaciones que presenta el actual. Aunque hace unos meses parecía que por fin este sueño se iba a convertir en realidad, a fecha de hoy sigue siendo sólo eso: un sueño.

El sótano del Colegio Público *Benjamín Palencia* de la capital, situado en la calle México, en un lugar poco visible y no muy céntrico la verdad, sigue albergando en la actualidad este Museo.

¿Cómo es posible que se encuentre en un sótano un lugar tan mágico, lleno de historia, que ofrece al visitante la excepcional oportunidad de viajar a través del tiempo hasta nuestras raíces?”

En abril de 2006, el Museo del Niño presentaba su colección *Cuadernos del Museo del Niño*, compuesta en principio por quince títulos que recorren la historia de la educación a través de diversos temas: la infancia, la familia, el juego y el juguete, los manuales escolares, las construcciones y el mobiliario escolar, la escuela de nuestros abuelos, la disciplina en los centros y el cómic infantil. Estos materiales fueron elaborados por profesores de Primaria y Secundaria, con la finalidad de divulgar entre las personas interesadas los temas que son objeto de estudio y exposición en esta institución.

En mayo de 2006 tuvieron lugar en la sede del cine Capitol las III Jornadas de “Cine y Escuela”, dedicadas en esta ocasión a la escuela en la guerra civil española. En dichas jornadas se estrenó el documental *La mirada inocente*, de Jacinto Fernández y Javier Sánchez, bajo la coordinación de Juani Parra, de la Universidad de la Experiencia, y Juan Peralta. Este documento recogía los testimonios de varias personas mayores que habían vivido la guerra como niños.

El 8 de junio de 2007, con la única finalidad de conocer la realidad museística de esta institución y de otras dos de España, llega al Museo del Niño Diana Gonzalves Vidal, Presidenta de la Sociedad Brasileña de Historia de la Educación, con sede en Sao Paulo. Su testimonio quedó reflejado en el libro de firmas:

“He quedado maravillada con los objetos y la organización del Museo del Niño. Asimismo, he quedado encantada con la dedicación del profesor Peralta en el mantenimiento del mismo, en la conservación de las bases de datos y en el cuidado con que trata la historia de la educación y la historia de la infancia. Son ejemplos de trabajo y seriedad que nos animan”.

Diana Gonçalves Vidal. Presidente de Sociedade Brasileira de História da Educação. 8 de junio de 2007.



Foto 4. Juguetes

Cuarta etapa: 2007-2009: el nuevo Museo del Niño

A partir del año 2007 se inicia la etapa definitiva del Museo del Niño con el comienzo del proyecto para su cambio a un antiguo colegio de la época de la República, en la calle León de la ciudad de Albacete.

En este año, 2009, se ha finalizado el proyecto de ampliación y rehabilitación de dicho edificio, estando previsto el inicio de las obras en diciembre del presente año. El nuevo edificio, obra de los arquitectos Mariano Martín y José Ignacio Montes Herráiz, tendrá unos 3.000 metros cuadrados, distribuidos en cinco plantas, más un patio-jardín, disponiendo de 20 salas de exposiciones, un centro de documentación, con archivo para sus más de 10 volúmenes, y otros 10.000 documentos, además de un pequeño auditorio, despachos y aula-taller.

Los contenidos expositivos del nuevo museo se organizarán en torno a diez áreas temáticas, abarcando cada una de ellas una o dos salas o espacios expositivos: 1) La Institución Escolar: el espacio escolar a través del tiempo; 2) La Institución Escolar: los recursos materiales; 3) La Institución Escolar: los gabinetes de historia natural y geografía; 4) El espacio escolar en Castilla-La Mancha; 5) Infancia y familia: el niño en el seno familiar; 6) Infancia y familia: el ajuar infantil; 7) La infancia abandonada: niños expósitos y niños de la calle; 8) La infancia abandonada: instituciones de protección social; 9) El mundo de los sueños: los juegos, los juguetes, el cómic y el cine infantil, y 10) Locos por el chip: los juguetes del siglo XXI.

El nuevo Museo Pedagógico y de la Infancia de Castilla-La Mancha será todo un referente a nivel nacional, no solamente por sus fondos expositivos, que, como se ha dicho anteriormente, abarca todas las manifestaciones culturales de la infancia, sino –y es lo más importante– por su Centro de Documentación, único en España. Será un centro en donde se custodie, estudie y difunda el patrimonio de la infancia y de la educación en nuestra región, además de servir como centro de recursos para la formación e investigación por parte del profesorado y estudiosos del tema. A tal fin, el investigador podrá consultar in situ o a través de Internet algunas de estas diez bases de datos:

- 1)HISTOEDU. Historia de la Educación en Castilla-La Mancha.
- 2)PERES. Revistas y periódicos escolares de distintos centros de nuestra Comunidad.
- 3)REVES. Revistas de educación de toda España.
- 4)MADOZ. La historia de la educación en Castilla-La Mancha a mediados del siglo XIX.
- 5)SONIMAGE. Más de 70.000 diapositivas y películas educativas.
- 6)FOTOTECA. Una importante colección de documentos fotográficos relacionados con escolares, maestros, edificios, etc. de Castilla-La Mancha.
- 7)FREINET. Experiencias escolares realizadas en los centros escolares.
- 8)INNOVA. Proyectos de innovación educativa de la historia de los Centros de Profesores en Castilla-La Mancha.
- 9)OLIVER. Documentos sobre la infancia abandonada: prostitución infantil, niños-soldado, mendicidad infantil, niños de la guerra, etc.
- 10)HEMEROTECA. Una colección de más de 2000 periódicos profesionales del siglo XIX en PDF.

Pretendemos que el nuevo Museo del Niño sea un museo vivo del siglo XXI, cuyos fondos expositivos y su centro de documentación sean un referente a nivel nacional.

En definitiva, pretendemos que el nuevo Museo del Niño sea una institución museística y un centro documental que reúna todas las características de un museo vivo del siglo XXI, cuyo objeto de estudio es el niño en todas sus vertientes culturales y materiales, así como la Historia de la educación en Castilla-La Mancha ■

Juego, material didáctico y juguetes en la primera infancia

Alicia Vallejo Salinas

Educadora, pedagoga y tutora de Educación Infantil



Foto1: Alicia Vallejo jugando con niños.

Sumario: 1. Didáctica elemental. 2. Más juego y menos juguetes. 3. El juego, una necesidad universal. 4. Los útiles de la infancia. 5. Un viejo parvulario lleno de fantasmas. 6. La invisible presencia de Froebel. 7. Abundantes materiales montessorianos. 8. Materiales curriculares vendidos como Decroly. 9. Materiales lógico matemáticos utilizados al libre albur. 10. Materiales de desecho. 11. Material de psicomotricidad.

Resumen

¿Vale si jugamos a ser humanos? “El jugar” nos define tanto como seres humanos como “el hacer”, “el saber” y “el saber que sabemos”. No solo es universal la tendencia a y la necesidad de jugar de las criaturas de cualquier cultura, a cualquier edad, también el modo de hacerlo. Muchos juegos son compartidos por pueblos entre los que no existe una influencia cultural concreta ni una comunicación probada. El juego como realidad antropológica es una constante intercultural de la especie humana. Las criaturas esperan de nosotros que juguemos más y compremos menos juguetes, y que descubramos la diferencia entre “instruir deleitando” y “aprender jugando”.

Palabras clave: consumo (economización del juguete, adoctrinamiento, sexismo, belicismo, tecnología), historia del juguete, recursos y materiales didácticos, juego, juegos espontáneos, juegos tradicionales, juegos populares, juegos diada, juegos imitación, juego sin juguetes, actitud, aprendizaje, necesidad, Derechos niños y niñas, principio psicopedagógico, material (froebeliano, montessoriano, decrolyano), matemático, psicomotricidad, expresión artística, expresión plástica, material de desecho, construcción y destrucción de juguetes.

Abstract

Shall we play to be humans? Playing defines us as human beings as much as “doing”, “knowing”, “knowing that we know” do. Not only is it universal the children’s tendency and need to play in any culture, at any age, but also the way they do it... Many games are shared by different cultures among which there is neither a specific cultural influence nor a proven communication. The game as an anthropological reality is a constant intercultural feature of the human species. Children expect us to play more and buy fewer toys, and they expect us to discover the difference between “instructing while delighting” and “learning while playing”.

Keywords: Consumption (economizing on toys, indoctrination, sexism, warmongering, technology), history of the toy, didactic resources and materials, game, spontaneous games, traditional games, popular games, dyad games, imitation games, game without toys, attitude, learning, need, Children Rights, psychopedagogic premise, material (froebelian, montessorian, decrolyan), mathematician, psychomotricity, artistic expression, plastic expression, waste material, toys construction and destruction.

Cuanta más tendencia tienen los individuos y las sociedades a absorber a los niños en sus preocupaciones ansiosas, menos valor reconocen al juego. Cuanta más autonomía les reconocen, aceptan mejor el verlos jugar, distanciados de sus penas y sus trabajos. El juego del niño es inseparable del arte de vivir del adulto.

Huizinga

Didáctica elemental

Los recursos materiales, entorno, contexto físico, equipamiento, materiales didácticos y curriculares, procedimientos y estrategias, son el soporte instrumental que hace posible el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Niñas y niños aprenden y se desarrollan poniendo en marcha los siguientes procedimientos, entre otros: manipulación, observación multisensorial, descubrimiento,

exploración, experimentación, interacción con iguales y adultos cercanos, juego. Es difícil el desarrollo y el aprendizaje sin: motivación intrínseca, propósito, compromiso, libertad, espontaneidad, entrega, esfuerzo. La acción facilita los procesos de asimilación propios del aprendizaje. El juego y la acción libre superan la contradicción esfuerzo-placer que tanto dificulta la entrega del alumno en la escuela. La interacción con los iguales, la mediación del educador y el juego son situaciones que permiten anticipar y ensayar comportamientos más avanzados.

La función del profesional es crear un clima de seguridad y confianza, manteniendo relaciones personales positivas con alumnado y familias, con el objetivo de conseguir que sea eficaz el “ambiente de aprendizaje” que les ofrece. ¿Cómo? Seleccionando y organizando materiales, distribuyéndolos en el espacio, organizando el tiempo, con claros propósitos educativos permitiendo la mayor implicación del alumno/a en su propio aprendizaje, gestionando democráticamente.

La autosuficiencia debe formar parte de todas las actividades de las criaturas que, a la vez, necesitan, mientras actúan, cercanía y contacto corporal con la persona que les cuida, consuela y protege.

La tarea se realiza siguiendo el dictado de un conjunto de principios psicopedagógicos y criterios didácticos y de peligrosidad, reflexionando sobre la dotación y sus posibilidades pedagógicas. La persona adulta planea con niños y niñas para que hagan cosas por sí solos. La autosuficiencia debe formar parte de todas las actividades en las que están involucradas las criaturas menores de seis años que, a la vez, necesitan, mientras actúan, cercanía y contacto corporal con la persona que les cuida, consuela y protege.

El modo de actuar la persona adulta convierte la situación en didáctica: estimula la exploración preguntando, verbalizando, planteando retos y problemas, favoreciendo el descubrimiento de las relaciones y asociaciones existentes entre características y propiedades de objetos, materiales, acciones, efectos y transformaciones. Habla con ellos acerca de “lo que haremos”, “lo que hacemos” o “lo que hicimos” evocando lo vivido y sabido, anticipando lo que ocurrirá si ...”, infiriendo. Les ayuda a actuar imaginativamente, tomar conciencia de sus elecciones, decisiones, acciones y del efecto conseguido. Es fundamental su intervención de apoyo para que resuelvan los conflictos pacíficamente, se observen, se apoyen, vayan surgiendo vínculos entre ellos. Respetándoles como lo que son, homo sapiens sapiens dotados de conciencia, voluntad e inventiva biológica.

Más juego y menos juguetes

Queda la escuela como único espacio público de encuentro con otros. Se perdió la calle, la plaza, el parque, la escalera, sin cercanía de la familia extensa no se favorece el asociacionismo infantil, aunque firmamos la Convención de Derechos de Niños y Niñas en 1989.

El juego, una necesidad universal

El juego es un premio que encuentra el niño que explora. De pronto, aplicando un mínimo esfuerzo se produce un gran efecto: los objetos que producen ruido, son fascinantes

para cualquier bebé. Un globo ligero, al menor manotazo, ondula majestuoso por los aires. La pelota rueda con un leve toque. Juego, humor y magia están estrechamente relacionados. El juego del bebé se inicia cuando se ha creado un vínculo con la persona que le cuida y en su presencia se siente seguro y capaz. Aunque le lancen al aire, ríe a carcajadas. No nacemos sabiendo jugar, ni cualquier criatura cuando manipula objetos o se mueve por el espacio está jugando. El juego es una actividad representativa, tiene significante y significado. El significante son las acciones objetivas, la conducta observable. El significado es un tema imaginativo que elabora la mente infantil. Ya nada es lo que parece. Es necesario saber interpretar y/o respetar lo que hace el niño/a. Ellos tienen razones para hacer lo que están haciendo. Necesitan que les iniciemos en el rito de la ficción, la autoexpresión y el cuidado de sí mismo, de los otros, de lo otro, sin coaccionar su iniciativa.

El juego es un premio que encuentra el niño que explora con significante y significado. El significante es lo observable y el significado el tema imaginativo que elabora la mente infantil.

Llamamos juego a la actitud con la que se hace algo: libertad, espontaneidad, complicidad, gratuidad, búsqueda de placer. Sin placer y autosatisfacción por lograr lo que se ha propuesto el propio jugador/a, no hay juego. El juego siempre se acompaña de un alto climax. Mientras jugamos nuestro cerebro produce endorfinas y por ende bienestar y placer.

Nuestra sociedad neoliberal es utilitarista y mercantilista, siempre busca ganancia, conocimientos académicos, pero no superan el fracaso escolar, y gastamos millones en tranquilizantes y ansiolíticos. Somos unos analfabetos emocionales y afectivos. Jugando adquirimos competencia emocional y de equilibrio personal. Muchos adultos creen que es una pérdida de tiempo.

Los útiles de la infancia

Del origen remoto de los juguetes tenemos algunos testimonios encontrados en Mesopotania y Egipto: sonajeros, arrastres, miniaturas con forma humana, animales, muñecas, pelotas de cuero, juguetes imitando las actividades de los adultos, marionetas.

Amplia información documental confirma la existencia de juguetes y el lugar que ocupaba el juego en la vida infantil de griegos y romanos. Aros, pelotas, yoyós, figuritas grotescas colgadas sobre las cunas de los niños para hacerles reír. El juguete tenía un valor afectivo. Cuando un niño moría enterraban sus juguetes con él. Los juguetes más jugados eran objetos efímeros. Aristófanes en *Las Nubes* pone en boca de Strapside hablando de su hijo: *"en su infancia fabricaba casas, tallaba barcos, construía carritos de cuero y con cáscaras de granada hacia maravillosas ranas". Lucien cuenta que "cuando era niño modelaba con cera toros, caballos y hombres"*.

En la cultura occidental, los tableros o juegos de mesa fueron patrimonio de los adultos de los estamentos altos de la sociedad. Las barajas, dados y apuestas se compartían con las clases bajas.

La literatura y la pintura nos muestran diversas formas de juego sexista reforzando las diferencias y roles: niños participando en juegos de guerra y lucha corporal, niñas con las casas de muñecas y los utensilios de cocina, en actividades artísticas, musicales o haciendo costura. Desde antiguo los juguetes alimentan los estereotipos sociales y el belicismo.

En el siglo XVII el control social sobre el juego adulto se amplía sobre la infancia. Se crea un mercado que asegura la economización del juguete y un monopolio de muñecas y naipes. En cada momento histórico los juguetes reproducen la vida cotidiana incluyendo los inventos recientes no generalizados. Inicialmente piezas destinadas a adultos de clases adineradas, el mercado busca abaratar costes, atender demandas y generalizar el juguete. Abandona materiales frágiles y caros: madera, hueso, marfil, terracota, tela, cuero. A finales del XIX, porcelana, chapa y celuloide se sustituyen por pasta cerámica y cartón piedra. En los años cincuenta del XX aparece el plástico y con él la generalización del juguete como objeto de consumo masivo.

En el siglo XVIII los ilustrados inventan el juego educativo, instruyen deleitando. Oca, parchís, damas, barajas, lotería, dominó, loto, mémorys, escalera, baraja, sopa de letras, etc., para ayudar a memorizar bienaventuranzas, las cuatro reglas, la ortografía. Las ilustraciones que decoran los tableros hablan de valores, normas y propuestas que reproducen mejor la ideología dominante y/o conocimientos académicos. Te animan a conocer marcas automovilísticas, noticias destacables, personajes famosos a los que emular, etc. Desde siempre se ha utilizado juegos de simulación y estrategia, proponiendo metas, protagonistas, problemas militares empresariales, sociales.

Los primeros años del siglo XX incitan al ahorro y a la guerra. Huchas y soldaditos de plomo, uniformes militares, trajes de enfermera, armas, carros de combate, trenes, etc. No falta el palé, hoy monopoly, para animar a especular con el suelo comprando calles, casas y hoteles. El cine trae nuevos protagonistas: indios, vaqueros, piratas, astronautas. El control social sobre el juguete asegura la preparación infantil para reproducir ciertos roles y estar abiertos a nuevas tecnologías que transformarán el futuro de esa sociedad controlada por los valores economicistas. Tiendas, balanzas, cajas registradoras, supermercados, productos comerciales. Robots, extrañas naves espaciales y monstruos del universo preparan para encuentros galácticos. A los microscopios sustituyen sencillas cajas eléctricas para aprender a montar un timbre o hacer una radio. Alfabetización digital al alcance de los más pequeños, futuros consumidores informáticos, usuarios de transportes de alta velocidad, que participan en otras guerras, como los aviadores americanos en Irak, jugando a las maquinitas, incitados a matar mendigos o viejecitas, manipulando videoconsolas que utilizan juegos diseñados con base en antiguos juegos de simulación, estrategia y rol.

El control social sobre el juguete asegura la preparación infantil para reproducir ciertos roles y estar abiertos a las nuevas tecnologías.

Cine, vídeos, series son publicidad sumergida y directa para renovar el mercado del juguete que, cada temporada, anima a niños y niñas a identificarse con Pocahontas, Lunnis, dinosaurios, piratas, etc. Y a comprar: ropa, adornos, mochilas, cromos, cómics,

etc. La posesión de ciertos juguetes muy publicitados favorece comportamientos y relaciones de poder y posesión, exclusión, vejación y envidia, entre iguales. Tener da señas de identidad y status.

Un viejo parvulario lleno de fantasmas

La presencia en las aulas actuales de juguetes didácticos creados hace más de un siglo no significa que los profesionales sigan los enfoques, sistemas o modelos pedagógicos que les dieron origen. La educación es más cuestión de “calidad” y “calidez”, que de calidad: importa poco cuántos juguetes, a qué precio, de qué tipo, que “cómo hacer” con el material y por qué lo elegimos.

Los materiales didácticos no son neutrales. Cuando entra un material en el aula, valores del contexto sociocultural, político y económico influyen en la socialización infantil. Llegan porque alguien quiso dar una imagen de calidad, atraer, deshacerse de lo que sobra en casa, entretener, etc. Aumentar matrículas lleva a remozar las aulas y decorarlas o llenarlas de objetos para dar buena impresión a la familia. Para el profano juguetes decorando, que no hay en los hogares, dan idea de un ambiente de mayor calidad educativa. La administración, de tarde en tarde, envía dotaciones. De pronto hay un dinerillo y el equipo o la tutora pueden comprar algo.



Foto 2. Territorio

Cabarrús, en 1795, advertía de “lo pobre y pacato del invento del juego didáctico o educativo”. Nadie duda, decía, que estudiar de forma divertida no sea bueno, pero mejor es para aprender disfrutar con los amigos y familiares del paseo y la actividad al aire libre, porque con mayor afecto no solo fortalecen el cuerpo y aumentan su actividad y

destreza, sino porque la propia actividad da ideas exactas acerca de las sensaciones, distancias, dimensiones, pesos, fluidos, cuestiones que de forma pacata tocan la mayoría de los juegos didácticos.

La invisible presencia de Froebel (1782-1852)

Fundador del primer Jardín de Infancia, destinado a criaturas de 2 a 6 años, pensaba que el niño/a

“Debe observar, estudiar y trabajar con la naturaleza, incluyendo la vida vegetal, animal y los objetos sin vida, para que obtenga un claro entendimiento de las formas siempre cambiantes de la vida sobre la tierra así como las leyes de la naturaleza inorgánica”.

El niño, por la autoactividad, la observación, el trabajo con la naturaleza aprenderá sobre el mundo natural, acerca de los seres humanos, su prójimo y sobre su propio carácter e identidad. El saber y el hacer son aspectos de autoexpresión y vida creativa”.

“El niño se desenvuelve y crece si es ayudado por padres y maestros. La experiencia infantil en el presente es objetivo importante para el maestro. No se empeñe en que aprenda para mañana, sino en atender a lo que está sucediendo hoy, tenga en cuenta al niño o niña y a su pensamiento que está unido a la acción misma que realiza. La expresión motora y el aprender haciendo son el mejor método de enseñanza y de aprendizaje. El papel del educador es guiar al niño en su experiencia y en su acción espontánea, facilitándole actividades en grupo que le permitan aprender a cooperar y desarrollar buenas actitudes y hábitos de ayuda mutua, bondad, amistad. Se favorecerá la espontaneidad, la alegría y se empleará una suave y razonable disciplina dictada por el amor a los niños”.

Froebel abandonó el uso del material creado por él mismo porque consideró que éste nunca igualaría el valor didáctico que aporta el juego espontáneo del niño con el adulto.

El mismo Froebel también diseñó un conjunto de dones y ocupaciones cuyo uso alternó con juegos espontáneos, populares, tradicionales. Finalmente *abandonó el uso del material didáctico creado por él mismo* porque consideró que en la práctica diaria esos objetos poseían un aspecto autodidáctico pero nunca igualable al que el juego espontáneo proporciona cuando el adulto se incorpora y participa para ayudar al niño con sugerencias y explicaciones.

Él retiró los materiales, nosotros los mantenemos: pelotas, esferas, cilindros, cubos lisos, cubos con cortes en las tres dimensiones, prismas, ladrillos rectangulares, medios ladrillos, cuadrado, rectángulo y círculos, mitades de círculos y cuartos de círculos. Palitos pintados de colores del mismo grosor, pero de cinco longitudes distintas. Listones de madera flexibles y blandos de colores primarios y secundarios. Anillos enteros, medios y cuartos, para hacer figuras en forma curvilínea. Hebras de lana de colores, unidas en sus extremos y una tablita o pizarra mojada sobre la cual se colocan las hebras para formar

figuras con la ayuda de un palito. Todo ello guardado con perfecto orden en cajitas: poliedro, hexaedro, octaedro, cubo. Dibujos de todas las figuras, pintados en ambas caras con colores armónicos. Metro articulado similar al metro de carpintero.

Los objetivos didácticos perseguidos con la manipulación libre y su experimentación con ellos son: identificar color, tamaño; estimular sensaciones táctiles y térmicas; discriminar forma, peso, color y tamaño; discriminar semejanzas y diferencias de forma, color y tamaño; identificar figuras, comparar elementos y distinguir proporciones como juegos preparativos para el aprendizaje aritmético. Clasificar objetos por color, grosor y longitud. Identificar contornos de las figuras, construir formas, crear figuras y formas. Desarrollar la motricidad fina.

Abundantes materiales montessorianos

Montessori se inspiró en el material de Seguin para hacer los suyos. Seguin (1812-1880) pretendía “conducir al niño”, “llevar al niño” de la mano en la educación del sistema muscular y nervioso de alumnado con necesidades educativas especiales. El material ayudaría en la adquisición del control muscular, “corrigiendo la incapacidad en la atención y la incapacidad intelectual”. Nosotros los hemos generalizado para uso de todos y todas. Es el material que ocupa primeros puestos en ranking de ventas.

A María Montessori (1870-1952) debemos la primera Casa del Niño y muchas propuestas válidas para guiar nuestra intervención. Sus ideas acerca de la infancia, aprendizaje o inteligencia distan mucho de las nuestras. Su metodología sigue presente: muchas aulas se organizan por rincones de: juego simbólico, construcciones en el suelo, psicomotricidad, plástica, biblioteca, juegos didácticos. Se agrupan los materiales por su objetivo: para la vida práctica, para la educación de los sentidos, para el aprendizaje del lenguaje oral, de lectura, escritura y cálculo. Su material, instructivo, muy estructurado, fácilmente manipulable, permite el autocontrol del error, pero enseña a hacer cosas útiles a través de actividades inútiles sin sentido en la vida e intereses vitales de los niños. ¿Para qué aprender a atar cordones en un bastidor si todos llevamos botas y zapatos? Mejor y más gozoso darse apoyo mutuo unos a otros aprendiendo, con autonomía, a cooperar.

*A María Montessori
debemos la primera
Casa del Niño y,
aunque sus ideas
sobre la infancia y el
aprendizaje distan
mucho de las nuestras,
su metodología sigue
presente.*

Materiales curriculares vendidos como de Decroly

Cuando el mercado se apodera de una idea y su engendro entra en el negocio de los libros de texto se desvirtúa el método original. Lo que venden como Centros de Interés, carece de lo más elemental de esa metodología: el interés real del alumno/a. Lo que venden como globalización tiene poco que ver con la globalidad del niño, menos aún con la interdisciplinariedad.

Los materiales curriculares, (guía del maestro/a y cuaderno del alumno/a) vulgarizan el método Decroly, convirtiéndolo en fichas para permanecer sentado, haciendo como

hacen los demás. Ejercicios destinados a criaturas de 1 a 6 años: garabatean, copian, repasan, pegan gomets, rellenan, recortan. La ficha se relaciona con el tema estrella decidido por la editorial para que esta quincena hablemos en el corro.

Decroly es más partidario del juego que del juguete, de la actividad espontánea que del ejercicio reiterado y repetido. Le interesa el hacer y el pensar, la capacidad global infantil de percibir la realidad en la exploración multisensorial y en la observación directa producida en actividades nacidas de su interés. El maestro les ayuda en la asociación de ideas. Freinet le retomó y nos ofrece, además, muchas estrategias de aprendizaje cooperativo.

Materiales lógico matemáticos utilizados al libre albur

Los bloques lógicos de Diens no siempre se utilizan para hacer propuestas geométricas y matemáticas. Usados libremente como piezas de cualquier construcción refuerzan aprendizajes relativos a: discriminar, identificar y nombrar colores (cuatro básicos), tamaños básicos (grande-pequeño-mediano), grosor (grosso-fino) o formas geométricas planas (cuadrado, triángulo, rectángulo y círculo).

Chinchetas gruesas de colores que exigen utilizar la pinza de los dedos y una buena coordinación óculo-manual permiten hacer series o reproducir el contorno de diversas formas.

Se venden colecciones de objetos pequeños semejantes que difieren en cuanto a forma, color, tamaño. Permiten: seriar, emparejar, unir, separar, clasificar, ordenar según criterio o propiedad, desarrollando esquemas operatorios típicos del pensamiento prepráctico o práctico. Bolas, carretes, botones para enhebrar o ensartar. Encajables, apilables, torres y formas crecientes o decrecientes. Lotos y dominós que permiten asociar y ordenar, estableciendo correspondencias.

Otros lotos ejercitan la atención, la observación, descubriendo diferencias y semejanzas entre dibujos muy similares y/o ofrecen la oportunidad de ordenar secuencias temporales o descubrir localizaciones espaciales.

El material de desecho

Las hermanas Agazzi centradas en el interés del niño, en su globalidad, atienden a la emoción, al sentimiento, tanto como a las destrezas y habilidades, y a las competencias para hacer y vivir juntos. Tuvieron en cuenta lo mismo que Decroly y, además, el paseo y cuestiones de índole socioeconómica: cuánta riqueza hay en “tesorillos” y “basurillas” que pueden recogerse en una salida. Materiales gratuitos permiten fabricar juegos, juguetes y materiales didácticos, disfrutando además del proceso constructivo y de la creatividad. Son unas pioneras del material de desecho que a partir de la cumbre de Tblisis (1973)

Materiales gratuitos permiten fabricar juegos, juguetes y materiales didácticos, disfrutando del proceso constructivo y de la creatividad.

entró en aquellas aulas en las que se pretendía reducir, reutilizar y reciclar los materiales en pos del desarrollo de la educación medioambiental y ecológica.

La divulgación de las ideas de Piaget (1896-1980) crearon un impulso pedagógico encaminado a proporcionar más ocasiones de acción espontánea y experimentación con objetos. Los últimos veinte años se ha generalizado la utilización del Cesto de los Tesoros y del Juego Heurístico, propuesto por Elinor Goldschmied (1907-2009), proporcionando a las criaturas durante su primer y segundo año ocasión de hacer juegos de descubrimiento a partir de objetos de vida cotidiana especialmente seleccionados y combinados.

Hoy en día cada vez con mayor frecuencia, sencillas recetas, utensilios de cocina, materiales alimenticios se utilizan como material y procedimiento didáctico en talleres y rincones. Cuando el material es menos estructurado también es menos previsible y multifuncional favoreciendo la creatividad. Permite que el maestro/a formule preguntas, plantee problemas y colabore en el desarrollo del espíritu científico. Dudar. Hacer hipótesis. Anticipar. Planear para tratar de comprobar o demostrar algo. Revisar. Sacar conclusiones. Inferir. Hacer, saber hacer, saber comunicar lo que sabemos hacer.



Con los más pequeños: el agua y la tierra. El agua, fuente de placer, y cacharrería suficiente para trasvasar, observar cómo se escapa, cambia de forma o de color, transforma otros materiales (engorda la miga de pan y los macarrones, desgasta el jabón, hace desaparecer el azúcar, oscurece la tierra). Embadurnarse en un charco, seguir al palo-barco por el regato, bañar a los muñecos, colgar a secar sus vestiditos. Hacer comiditas, disoluciones, mezclas, solutos, química de la vida cotidiana. Todo ello da origen a juego e investigación y a un conocimiento del mundo físico, social y de uno mismo que nunca proporcionará una ficha.

Foto 3. Nacimiento del pensamiento estético.

La tierra que se toma en la mano y se deja caer sobre el cuerpo o sobre el suelo, como el reloj de arena, fascina y produce un estado estético de anonadamiento ante el hecho del continuo y el discontinuo, el transcurso, la trayectoria, la duración, el descubrimiento de eso tan complejo llamado tiempo. La contemplación, el en-si-mismamiento del que sabe lo que sabe y sabe lo inefable. Nacimiento del sentimiento estético.

Espacio, velocidad, tiempo, aceleración, rozamiento. El recorrido de la bola que baja por la rampa, insistente, siempre de arriba abajo, cae. La gravedad. Las piedras hablan de la distancia, la puntería, de nuestro propio control de distancias y de buena coordinación óculo-manual. La curiosidad, fuente de conocimiento científico. Ese cubo lleno de agua que al extremo del brazo, girando como un molinillo, no se derrama. Inventar la palanca con nuestros dedos, catapulta, lanzando un lapicero. Ayudar a nuestra energía muscular con una manta para deslizar a los amigos sentados encima por el aula, venciendo el rozamiento. Acciones y objetos que despiertan la inventiva biológica y nos hace inventores, ingenieros llenos de ingenio.

Material de psicomotricidad

En el aula se favorece la grafomotricidad. Adiestran para utilizar correctamente la pinza de los dedos, adquirir la coordinación óculo manual, preparar a la criatura para que se oriente en el folio de papel. Como cuando juegas a la diana, las chapas, o conduces cochecitos por una carretera, pero, los adultos prefieren que aprendan usando fichas y juegos didácticos reiterativos. La expresión plástica permite los mismos objetivos con mayor gozo dando al que lo hace conciencia de creador y autor, pero mancha: témperas, dedos, esponjas, brochas, pinceles, rodillos, sellos para estampar, masas, arcillas y barro, ruedas dentadas para cortar la pasta amasada, palillos para la arcilla, moldes, etc. También la expresión corporal, mímica y dramática tienen su base en el gesto y el movimiento y favorecen el desarrollo motor, a la vez que el emocional, social, cognitivo. Hay en las aulas algún rincón o espacio para plástica, disfraces, peluquería o maquillaje.

Teatrillos de marionetas. Cuentos dramatizables. Rincones que ofrecen escenarios para juegos de papeles y de guiones que se van improvisando sobre la marcha.

Fuera del aula grandes bloques de vivos colores, de goma espuma forrada, ofrecen la oportunidad de amplios movimientos y un juego corporal muy acorde con las necesidades y gustos de los más pequeños. Aros, ladrillos, picas, cuerdas, cintas. Se organizan sesiones diarias o semanales, dependiendo del número de grupos que conforman la escuela y comparten la sala de usos múltiples.



Foto 4. El juego corporal es el más interesante porque permite muchas relaciones.

En el patio vistosos aparatos para trepar, deslizarse en tobogán, caminar bajo puentes, entrar y salir de túneles, subir por escaleras. Triciclos, correpasillos, patinetes, en ciertos momentos del día y en escaso número. Un arenero. Decía Cabarrus: el juego corporal es el más interesante de todos los juegos porque

“Permite mucha y muy estrecha relación entre ellos y las relaciones que se establecen les hacen perfeccionar el idioma o el arte de comunicarse sus ideas, la lógica o el convencerse en sus disputas, la aritmética o el de fijar cantidades”.

“Déjenles jugar porque jugando conseguirán con su ejercicio adquirir la teoría que se encierra en las áridas lecciones, mejor y con más seguridad que empleando sin ganas esos artilugios artificiales que les vienen impuestos, de los que ustedes se sienten tan ufanos”.

Es difícil contener la necesidad infantil de jugar. Procedimientos interculturales, patrimonio de la humanidad, siguen presente en las aulas: juegos populares que utilizan canciones rimadas y ciertas reglas grupales y roles que aúnan mímica, movimiento, melodía, ritmo. Solo requieren usar el cuerpo y algún objeto personal o prenda.

Muchos juegos tradicionales: bolos, dianas, palillos, chapas, guá, tabas, aro, clavo, peonza, rayuelas. Juegos de: azar, puntería, escondite, rescate, persecución, carreras, marchas.

Detrás de cada juego hay una narración, un guión, un reparto de papeles, un “hacer como si fuéramos ...”.

Detrás de cada juego, aparentemente físico o corporal, hay una narración, un guión, un reparto de papeles, un “hacer como si fuéramos ...”. Aprender jugando provoca grandes avances en el desarrollo infantil.

Vigostky (1896-1934) valora el juego simbólico en grupo como una manera infantil de participar en la cultura y de crear cultura, apropiándose de símbolos, produciendo, en interacción, nuevos significados, acordando reglas, subordinándose a ellas, consiguiendo una autorregulación que no tiene en su vida real. Haciendo uso del pensamiento creativo inventan juntos situaciones imaginarias compartidas, ensayan escenarios lúdicos, crean argumentos, aceptan e inventan roles y papeles, adoptando comportamientos y situaciones que anticipan y ensayan problemas que más tarde encontrará en la vida real. Procesos complejos de pensamiento impulsan otra manera de autorepresentarse a sí mismo, a los demás, al mundo, y en la esfera imaginativa, situación imaginada, argumento inventado, muchos propósitos voluntarios, planes de vida, hacen progresar al jugador hacia comportamientos más maduros utilizando grandes posibilidades de elegir, decidir, comprometerse, entregarse al presente, y conocer las consecuencias de sus decisiones y acciones. Valora también el carácter social de las situaciones lúdicas, sus contenidos y, al parecer, los procedimientos y estrategias que sugiere el desarrollo del propio juego, provocando cambios en el comportamiento, pensamiento y voluntad infantil y determinando la evolución del desarrollo ■

Breve currículum

Alicia Vallejo Salinas es educadora, pedagoga y tutora de Educación Infantil. Ha trabajado en la formación permanente del profesorado. Ha sido directora de exposiciones de juguetes en la Comunidad Madrid (1984-1994). Directora del seminario *Investigación-Acción El juego en las Escuelas Infantiles*, Comunidad Madrid. 1989-1995. Prevención de drogodependencias en Escuelas Infantiles Madrid. PPD 2000. Es coautora de diversas obras entre las que destacan: "La integración en la Escuela". "El Ratón Tom". *Enciclopedia de Educación Infantil*. Tomo VIII. La dramatización, del *Catálogo de la Exposición Jugando, Jugando y Jugando, jugando hacemos historia. Educar a los dos años*, Gobierno de Cantabria. *Las relaciones familia-educador. Aspectos emocionales, actitudes, estrategias*. Ayuntamiento Madrid. *Por una Escuela Intercultural. Entre vidas: tan lejos, tan cerca*. LEECP. Autora de Dramatización en 1º y 2º de Primaria y de numerosos artículos en revistas especializadas españolas y argentinas.

«El Goya», un instituto con mucha Historia... Natural

Carmen Díez Sánchez¹

IES Goya (Zaragoza) y Universidad de Zaragoza

Resumen

En el más de siglo y medio de existencia del Instituto Goya, el paso del tiempo, las vicisitudes de la guerra civil española, los cambios de ubicación, la dejadez institucional durante décadas y la falta de medios para la conservación han hecho mella en las importantes colecciones de todo tipo con las que fue dotado el centro en el momento de su creación.

Excelentes colecciones de minerales, rocas y fósiles, mapas geológicos antiguos, cuadros de clasificación zoológica y anatómica, ejemplares de animales disecados o conservados en formol, modelos morfológicos y anatómicos de finales del s. XIX y comienzos del XX se muestran en las estanterías de los laboratorios de Física y Química y Ciencias Naturales, esperando, mientras se cubren de polvo, ser restaurados y rescatados del semiolvido en el que han permanecido durante años.

Palabras clave: Instituto Goya, Manuel Díaz Arcaya, Juan Moneva y Puyol, instrumental de laboratorio, Catálogo del Gabinete de Historia Natural, colecciones de rocas, colecciones de fósiles, catalogar, conservar.

Abstract

For longer than a century and a half, the passing of time, the vicissitudes of the Spanish civil war, location changes, the institutional scruffiness for decades and the lack of means for the conservation have seriously affected important collections of all types with which the Goya Secondary School was equipped at the time of its creation.

Fine collections of minerals, rocks and fossils, antique geologic maps, paintings for zoological and anatomical classification, vivisected or preserved in formaldehyde animals, morphological and anatomical models from the end of the 19th century and beginning of the 20th are shown in the bookcases of Physics, Chemistry and Natural Sciences

¹ Este artículo fue publicado en la revista *Naturaleza Aragonesa* nº 21 de Julio-diciembre de 2008. ISSN: 1138-8013. *Participación educativa* agradece a la Sociedad de Amigos del Museo Paleontológico de la Universidad de Zaragoza que haya facilitado su reproducción en estas páginas.

Fotografías: Martín Insausti Erasun y Santiago Morales

laboratories, expecting, while covered in dust, to be restored and rescued from the semi oblivion in which they have remained for years.

Keywords: Goya Secondary School, Manuel Díaz Arcaya, Juan Moneva and Puyol, laboratory instruments, Catalogue of the Natural History Department, rock collections, fossil collections, cataloguing, preserving.

El actual I.E.S. Goya forma parte de los llamados «institutos históricos» nacidos al amparo del Real Decreto de 17 de septiembre de 1845 que creó un instituto en todas las provincias españolas (generalmente en la capital) y dos en Madrid. Nació con el nombre de «Instituto Universitario» (estaba anejo a la Universidad de Zaragoza, en la plaza de la Magdalena), perteneciendo a la categoría de grado superior, por lo que sus alumnos, aprobado el bachillerato, podían acceder directamente a la universidad. Desde 1990 es conocido como Instituto de Educación Secundaria (I.E.S.) Goya.

Como el resto de los más o menos cincuenta institutos históricos fundados entre 1845 y 1857, el Instituto Universitario de Zaragoza recibió un importante y variado patrimonio que ha superado, con mejor o peor suerte, el transcurrir de los años. En su más de siglo y medio de existencia, el paso del tiempo, las vicisitudes de la guerra civil española, los cambios de ubicación, la dejadez institucional durante décadas y la falta de medios para la conservación han hecho mella en las importantes colecciones de todo tipo con las que fue dotado el centro en el momento de su creación. A pesar de ello, la buena voluntad y dedicación de los profesores de su plantilla en estos ciento cincuenta años han permitido no sólo la conservación de la mayor parte de sus fondos, sino también la adquisición de ejemplares considerados de interés en cada momento, a los que se han sumado los donados por diversos particulares.

El actual IES Goya, nacido en 1845 como Instituto Universitario, atesora libros antiguos, grabados y varios cuadros pertenecientes al Museo del Prado, materiales fotográficos y de laboratorio y magníficas colecciones naturales.

«El Goya» del s. XXI atesora entre sus paredes importantes libros antiguos, varios cuadros pertenecientes al Museo del Prado (por cierto, de notable interés y reciente restauración), magníficos grabados restaurados este año 2008 –y cuya publicación comentada por la Dra. D.^a María Isabel Sepúlveda vio recientemente la luz–, antiguo instrumental fotográfico y de laboratorio, maquetas con las que se impartían las clases y magníficas colecciones naturales.

En estos momentos, diapositivas sobre vidrio, modelos cristalográficos, excelentes colecciones de minerales, rocas y fósiles, mapas geológicos antiguos, cuadros de clasificación zoológica y anatómica, ejemplares de animales disecados o conservados en formol, modelos morfológicos y anatómicos de finales del s. XIX y comienzos del XX se muestran en las estanterías de los laboratorios de Física y Química y Ciencias Naturales (lamentablemente, también en el sótano por falta de espacio), esperando, mientras se cubren de polvo, ser restaurados y rescatados del semiolvido en el que han permanecido durante años o ser condenados definitivamente a su progresiva desaparición si no se pone remedio.

De momento, el frustrado intento de constituir un Museo de la Vida en Zaragoza (¡cómo entender la inexistencia de un museo público de Historia Natural en Aragón con todo lo que tenemos en esta comunidad!) con los fondos de los distintos centros e instituciones aragoneses ha dejado el patrimonio naturalista del Instituto Goya, como otros tantos por desgracia, abandonado a su suerte, sin el apoyo de instituciones privadas (por cierto, ¿dónde están las cajas de ahorros aragonesas?!) o públicas que hayan sabido ofrecer una salida digna a todos los fondos repartidos por nuestra geografía.

Recientemente se ha hecho público que el Consejo Escolar del Estado (CEE) está preparando un proyecto para crear un Museo Pedagógico Nacional contando con los fondos de los institutos históricos. El objetivo, se dice, es reunir información e impulsar la conservación de este valioso patrimonio repartido por toda la geografía española, pero dejando los objetos donde están. La solución, no concretada todavía, podría ser del estilo de la diseñada por la Comunidad Autónoma de Galicia, donde los institutos conservan el material pero es el Museo Pedagógico de Galicia el que centraliza la información y monta exposiciones temporales. La situación en las demás autonomías es desigual; junto a Aragón y otras que nada han hecho por conservar ese patrimonio, algunas comunidades como Madrid y el País Vasco han iniciado diversos proyectos de recuperación y conservación de estos fondos (resumen de un párrafo tomado de *El País*, 27 de marzo de 2006).

Pero, ¿qué fondos «naturales» –se preguntará el lector– tiene el Instituto Goya que provoca esta movilización por nuestra parte?

Como todo centro educativo, el IES Goya está estructurado en diferentes departamentos, siendo los de Física y Química, por un lado, y Ciencias Naturales, por otro, los que conservamos la mayor parte del patrimonio original del Instituto. Cuenta el laboratorio de Física y Química con todo tipo de instrumental de ensayo y laboratorio que haría las delicias no sólo de rapaces coleccionistas y anticuarios, sino también de cualquier aficionado a la historia de la ciencia, pedagogía de la ciencia o director de museo relacionado con el tema. Sin embargo, nuestro material (y digo nuestro por la asunción del cuidado y protección que hemos hecho) duerme el sueño de los justos colocado en estanterías sin puertas, envuelto en papel de periódico para evitar el polvo en el mejor de los casos o simplemente olvidado en los rincones para hacer sitio al instrumental moderno que se usa en las actuales prácticas.

Además del más que interesante instrumental de laboratorio, existe material fotográfico. Una cámara antigua incompleta y una colección de diapositivas de vidrio de contenido naturalista con su correspondiente proyector se guardan celosamente para evitar su deterioro mientras no encontremos mejor destino. Pero la joya de la corona (¡qué voy a decir yo, que soy de ciencias naturales!) son los fondos naturalistas. A este respecto, tenemos la fortuna de contar con un catálogo de los mismos realizado en 1886 que da una idea aproximada del patrimonio depositado en nuestro centro.

Existe un catálogo de los fondos naturalistas realizado por Juan Moneva y Puyol en 1886.

Se inicia este minucioso inventario con unas páginas que en sí mismas son un pequeño tesoro, al haber sido redactadas por Juan Moneva y Puyol² (M. y P.), quien luego fue influyente catedrático de Derecho Canónico en la Facultad de Derecho de Zaragoza, de 1903 a 1941. «Catálogo del Gabinete de Historia Natural, por el alumno Juan Moneva Puyol, por disposición del Profesor Dr. D. Manuel Díaz Arcaya³ durante los meses de Julio y Agosto de 1886», reza su segunda página (fig. 1). La caligrafía florida y exquisita de este alumno aventajado reflejaba ya la personalidad que acabó manifestando posteriormente.

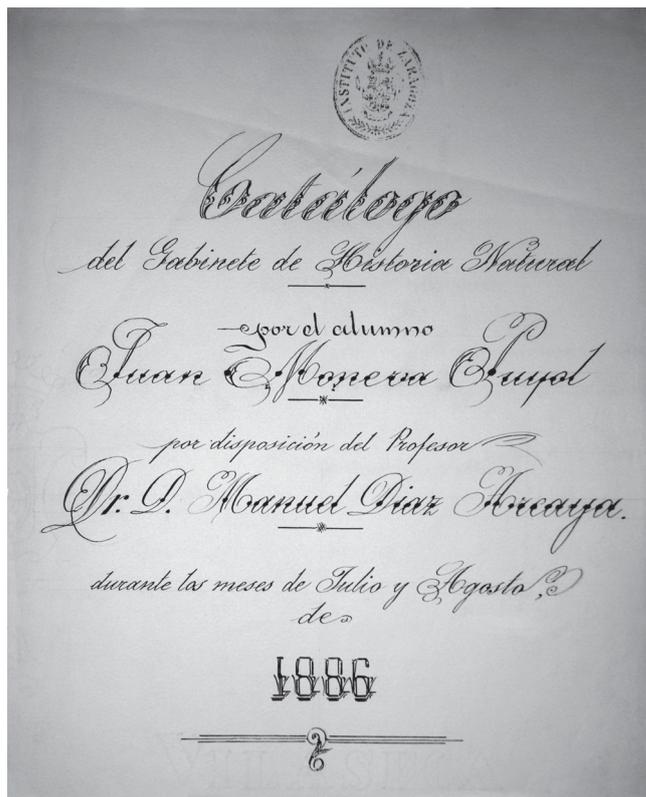


Figura 1. Catálogo redactado por el entonces alumno Juan Moneva y Puyol

A lo largo de ochenta y siete hojas (de tamaño aproximado DIN A-3), muchas de ellas por ambas caras, M. y P. detalló el contenido y localización de los materiales depositados en el Gabinete de Historia Natural por encargo de su profesor, Díaz de Arcaya (D. de A.). Los ejemplares estaban distribuidos en armarios numerados (actualmente, recolocados, en una pequeña sala de no más de cuarenta metros cuadrados que los profesores –reconozco que con algo de pretensión– llamamos Museo) cuyo contenido podría ser una valiosa contribución al deseado Museo de la Vida en Aragón.

² Juan Moneva y Puyol, hombre de gran personalidad, hábil y cáustico polemista, muy popular, había nacido en Zaragoza en 1871. Fue desde 1903 y hasta 1941 catedrático de Derecho Canónico en la Facultad de Derecho de la Universidad de Zaragoza. Antes de estudiar Leyes se licenció en Ciencias Físico-Químicas y llegó a ser presidente del Colegio de Químicos de Zaragoza.

³ Ilustre vitoriano afincado en Zaragoza que trabajó en el Instituto Universitario de la capital aragonesa entre 1877 y 1916, donde era catedrático de Historia Natural (también director entre 1902 y 1916). Entre sus publicaciones figura *Elementos de Historia Natural con principios de Fisiología e Higiene*.

Magníficos modelos de anatomía humana realizados en cartón piedra son descritos por M. y P. en el armario I. El detalle, la precisión en el relieve y el colorido de estas reproducciones policromadas hechas y pintadas a mano es admirable. En la actualidad, pese a que algunos modelos no existen o están deteriorados, los que quedan dan una idea más que suficiente de lo importante que pudo ser la colección inicial.

Cuidados esqueletos de diferentes especies de las cinco clases de vertebrados son descritas en el armario II. La exquisitez en la preparación y montaje de las estructuras que se conservan resulta más sorprendente cuando se observa el pequeño tamaño de las especies seleccionadas y, en particular, de los huesos de las mismas. Cada osamenta se presenta sobre un soporte vertical, en posición natural y protegido por un fanal. Además de las especies comentadas hay una sección dedicada especialmente al esqueleto humano y, más en particular, al cráneo. Es en este apartado donde está una de las, para mí, mejores piezas de la colección del Instituto Goya: un cráneo desarticulado montado «à la Beauchêne», es decir, con todos los huesos sueltos unidos a pequeños soportes y manteniendo su posición relativa (fig. 2). También en este armario II se describe la exposición de una mezcla variopinta de diferentes vertebrados. Entre ellos debemos lamentar la pérdida de algunos ejemplares como el delfín o el lagarto y el deterioro de otros muchos que, de no poner remedio, acabarán de la misma manera.



Figura 2. Cráneo humano desarticulado montado «à la Beauchêne».

El armario III estuvo dedicado a mamíferos. Entre sus rarezas figuraban un ornitorrinco (prototerio) (fig.3), un equidna (prototerio), varios canguros (marsupiales) y algunas especies de lemúridos (primates), que todavía hoy están en perfectas condiciones de conservación.



Figura 3. Ornitorrinco.

Diferentes especies de ungulados, bóvidos, rumiantes, mustélidos, cánidos, vivérridos, félidos y pinnípedos, procedentes de distintos continentes, estaban ubicados en los armarios IV, V, VII, IX, X, XI, XII y XIII. Decir «estaban» no es por casualidad, ya que bastantes de estos ejemplares han desaparecido. Y todo tiene su explicación; una de ellas es a causa del tamaño. Los animalitos pequeños siempre han encontrado fácil alojamiento. Las vitrinas, aun de poca profundidad, eran suficientes para albergar estos pequeños mamíferos, pero, evidentemente, no servían para los de mayor tamaño.

Al cambiar la ubicación del Instituto a su actual emplazamiento en la avenida de Goya, los animales de gran tamaño fueron alojados en diferentes sitios. En los pasillos de la última planta, alejada de la vigilancia de los conserjes, los animales de gran tamaño fueron librados a su suerte en compañía de un alumnado íntegramente masculino. Recuerdo que cabalgar sobre ellos y «hacerles fumar» eran algunas de las ocurrencias que nos confesaba haber hecho un compañero de matemáticas, ya jubilado, antiguo alumno del Goya. No es sorprendente, por tanto, que en algún momento la dirección del centro decidiera, para evitar tantos desmanes, llevarlos al sótano donde se «conservaron» entre el carbón. Y esto no es una exageración, ya que algunos estaban literalmente enterrados en el carbón sirviendo su pelo, como ocurrió con el bisonte, para alojar las ootecas (estuches de huevos) de las cucarachas.

En la década de 1980 los profesores del departamento de Ciencias Naturales acudimos en su rescate y, estrujando el presupuesto del Instituto, los mandamos restaurar. La sorpresa fue mayúscula cuando descubrimos que algunos ejemplares habían sido «adaptados» a su nuevo emplazamiento. A la jirafa, en concreto, le habían cortado como metro y medio de cuello para que cupiera en el pasillo. ¡Increíble, pero cierto! Hubo que desecharla,

claro. En nuestra «excavación» en el sótano encontramos, también, dos tridacnas (fig. 4) gemelas cuyos bordes están protegidos por madera muy dura (¿jacarandá?) donde figura en nácar la inscripción: «Zaragoza, Siempre Heroica, 1808, 1809, 1837» y cuyo origen y causa de localización en el Goya nos son completamente desconocidos. Yo confieso que, sin base alguna, tengo metido en la cabeza que posiblemente algún país suramericano o las Filipinas pudieron enviar estas conchas a Zaragoza con motivo de la gran Exposición Hispano-Francesa de 1908⁴.



Figura 4. *Tridacna gigas*, molusco bivalvo originario del sur del Pacífico. Las dos primeras fechas de la inscripción corresponden a los sitios de los franceses (reconocerá el lector). La tercera podría corresponder a la culminación de la lucha que tuvo lugar en Zaragoza y que terminó con la aprobación de la llamada Constitución Progresista de 1837, o bien podría ser un error en la fecha del tercer sitio (1838).

Otros animales tuvieron mejor suerte y fueron a parar a la biblioteca. No olvidaré fácilmente mi sorpresa cuando recién incorporada al centro estuve buscando unos libros antiguos en las vitrinas más alejadas de la puerta y descubrí unos huesos que sobresalían por debajo de un plástico. Era un esqueleto de canguro, muy bien conservado, por cierto. Pero había algunos ejemplares más, entre ellos varios félidos disecados que parecían vigilar –bromeé conmigo misma– que los alumnos se mantuvieran alejados de los libros.

Los armarios XIV, XV y XVI, seguía describiendo M. y P. al calor del verano de 1886, contenían distintos tipos de aves procedentes de todos los lugares del mundo, predominando las europeas y americanas, al igual que el armario XVII que alojaba una variada colección de interesantes reptiles. El armario XVIII albergaba un buen número de peces disecados y anfibios, además de unos pocos reptiles que completaban la muestra del armario anterior.

⁴ A este respecto, un antiguo alumno refirió, hace años, haber visto una foto antigua con esas tridacnas situadas a ambos lados en el pórtico de acceso a una exposición, posiblemente la de 1908.

La distribución en los armarios, aparentemente caótica, se ajusta a estrictos criterios prácticos.

Es posible que esta distribución en los armarios pueda parecer caótica, pero puedo asegurar que se ajustaba y se ajusta todavía a estrictos criterios prácticos. Los animales no sólo se distribuyeron por filos, clases u órdenes, sino también por tamaño y continuidad óptica; es decir, se mostraban a la misma altura visual estando en armarios contiguos distintos.

En las vitrinas del amplio laboratorio de Biología del Goya todavía hoy podemos contemplar diferentes ejemplares de esqueletos de espongiarios, celentéreos, multitud de conchas de moluscos procedentes de las costas españolas, sudamericanas, africanas y asiáticas, crustáceos, un merostomado (*Limulus polyphemus*, auténtico «fósil viviente») (fig.5), platelmintos, varias cajas con insectos pertenecientes a distintos órdenes separados por su taxonomía y por su utilidad o perjuicio (lamentablemente en un pésimo estado de conservación) y un larguísimo etcétera, cuya enumeración haría las delicias del naturalista entusiasta, pero seguramente aburriría a muchos lectores.



Figura 5. Límulo

Esta increíble relación de ejemplares biológicos se completaba con una colección de semillas de gramíneas, hoy prácticamente desaparecida (tras sacarlas de su entierro en carbón la mayoría fueron irrecuperables), magníficos modelos de organografía vegetal realizados en cartón piedra con una precisión y un gusto por el detalle increíbles, preparaciones de plantas germinadas en diferentes estadios (hoy perdidas), y un herbario de 100 plantas marítimas, este último preparado por el Dr. D. Manuel Díaz de Arcaya.

Hace unos años localizamos, además, en nuestro museo, un par de paneles con conexiones eléctricas de anatomía y fisiología humana diseñados para estar colgados en el aula y servir de repaso y cuestionario en vivo para los alumnos. Estos cuadros fueron adquiridos posteriormente al inventario, cuando ya había electricidad en el centro. En el momento en el que los encontramos no funcionaban, pero la restauración efectuada por un compañero del departamento de Física y Química (J. A. Ruiz Llop, actual director del centro) los hizo totalmente operativos hace varios años.

El “Goya” alberga una increíble colección de ejemplares biológicos que se completaba con otra de semillas de gramíneas hoy prácticamente desaparecida y con toda suerte de ejemplares geológicos.

Se completaba este patrimonio biológico con toda suerte de ejemplares geológicos. Una colección de veinticuatro formas cristalinas en hojalata y vidrio, ejecutadas por Valero Tiestos bajo la dirección de D. de A. (que también realizó el diseño), se conservan en el armario VI. Que se conservan es una forma de indicar que se guardan sus restos, ya que es uno de los fondos más deteriorados. Y es especialmente lamentable esta pérdida porque a su originalidad hay que añadir que dicha colección fue premiada en la Exposición de Vitoria de 1884, según consta en el catálogo.

Numerosos ejemplares de todas las clases de minerales son descritos por M. y P. en los armarios del laboratorio de Geología, indicando el sistema en el que cristalizan, propiedades y, en muchos casos, su origen. Diferenciaba muy bien D. de A. (algo que seguimos haciendo en el Instituto Goya) los minerales que manipulaban los alumnos para su identificación y aprendizaje de aquellos que, por su especial belleza y características, se reservaban para el «recreo mineralógico», como D. de A. llamaba a las vitrinas expositoras del laboratorio. Esta práctica, continuada a lo largo de los años, ha permitido mantener (e incrementar) la excelente colección de la que dispone el Instituto Goya actualmente. Además de los minerales, multitud de objetos (reactivos, soportes, material de vidrio, etcétera) para la identificación de los minerales por vía húmeda y seca, por sus propiedades organolépticas (sabor, olor...), por la raya, etcétera son descritos con absoluto rigor a lo largo de varias páginas. Constatar, con este catálogo, todo lo que hubo y no se conserva hace todavía más dolorosa su desaparición.

La colección de fósiles fue, probablemente, un poco escasa en el tiempo en que se elaboró el catálogo (no más allá de unos cien ejemplares de pequeño tamaño, en su mayoría, de Aragón), pero en la actualidad y gracias a las donaciones de alumnos y particulares, y a la compra selectiva de ejemplares considerados de interés durante años, la lista de fósiles del Goya es más que aceptable para un instituto.

La colección de rocas de la que disponemos en estos momentos en el centro es de excelente calidad y variedad, siendo el resultado de la suma entre la ya existente a finales del s. XIX –como describe exhaustivamente M. y P.–, las aportaciones posteriores del Ministerio de Educación y Ciencia, los donativos, la compra y, sobre todo, las recogidas *in situ* por los profesores y los alumnos en las salidas geológicas efectuadas en todos estos años.

Una nota hace constar Díaz de Arcaya (fig.6), casi al final del inventario, cuya importancia exige que la mencione en esta breve reseña. La colección de rocas procede del Museo Nacional de Ciencias Naturales y fue destinada a este instituto por orden de S. M. el rey D. Alfonso XII de Borbón.



Figura 6. Profesor Dr. D. Manuel Díaz Arcaya

No se limitó el ilustre profesor a catalogar y conservar las colecciones que el destino puso en sus manos profesionales, sino que además difundió su contenido logrando diversos premios. Al ya referido anteriormente, conseguido en la Exposición de Vitoria con sus modelos cristalográficos, este naturalista sumó la medalla de plata en la Exposición de Barcelona de 1888 y la medalla de bronce en la Exposición de París en 1889⁵, entre otros.

El esfuerzo e interés de Díaz de Arcaya en la difusión de la Historia Natural se manifestó, también, en la escritura de varios libros (entre otros Elementos de Historia Natural

⁵ El 11 de noviembre de 1889 (p. 3), *La Derecha*, órgano en Zaragoza del Partido Posibilista de Castelar, felicita públicamente al ilustrado profesor de Historia Natural del Instituto de Zaragoza por lograr la medalla de bronce por su instalación «Organización, método y material de enseñanza superior», «*que contiene –continúa el articulista– una colección de modelos cristalográficos para el estudio de las formas derivadas, una colección de preparaciones para el estudio de la germinación, otra para el estudio de la metamorfosis de los batracios y un pequeño tiburón sacado artificialmente del huevo*».

El esfuerzo e interés de Díaz de Arcaya en la difusión de la Historia Natural se manifestó en la escritura de varios libros y se vio recompensado con dos discípulos de gran talla, Juan Moneva y Puyol y Odón de Buen.

con principios de Fisiología e Higiene, recientemente adquirido por el Instituto) y se vio recompensado con, por lo menos, dos discípulos de gran talla profesional. Al ya mencionado Juan Moneva y Puyol hay que añadir un nombre que ha pasado a la historia como el padre de la Oceanografía española, el zaragozano Odón de Buen. Relata este oceanógrafo en sus memorias (De Buen y del Cos, 2003) que «...el profesor que ejerció mayor influencia en mis destinos futuros, fue el de Historia Natural». [...] «...conocía bien la materia, que explicaba con claridad y, sobre todo, inculcaba gran cariño a las Ciencias Naturales.», entre otros recuerdos dedicados a la memoria de su maestro.

Dos cuestiones quedan por mencionar en este breve escrito sobre el Instituto Goya. La primera, que imperdonable sería, ahora que he revisado el inventario de nuestro patrimonio, no mencionar la excepcional y abnegada labor de clasificación y compra (a veces de su propio bolsillo) de minerales, rocas y fósiles, así como la conservación y recuperación de muchos de los modelos anatómicos, realizada por D.^a María Paz Lobato, catedrática de Ciencias Naturales durante más de veinticinco años en el Instituto Goya y jubilada desde 1992. Personalmente debo agradecerle, además, haberme enseñado a disfrutar con la Geología y la docencia.

La segunda, que los alumnos conocen muy bien, es la existencia de una momia (en este caso, un cuerpo momificado de forma natural) que desde su urna en nuestro pequeño museo vigila infatigable el material allí depositado a la espera de encontrar mejor destino. Se preguntará el lector que de dónde ha salido. Pues no está muy claro⁶, pero, bromeando, suelo responder a quien lo pregunta que puede ser algún naturalista que aguardaba la creación de un Museo de la Vida en Aragón. Confiamos en que no se momifique nadie más con la espera ■

Bibliografía citada en el texto

DE BUEN y DEL COS, O. (2003). *Mis memorias* (Zuera, 1863-Toulouse, 1939). Institución «Fernando el Católico» (C.S.I.C.), Excma. Diputación de Zaragoza. 534 pp.

Breve currículum

Carmen Díez Sánchez es Catedrática de Ciencias Naturales del IES Goya de Zaragoza, actualmente en Comisión de Servicios en el Departamento de Bioquímica y Biología Molecular y Celular de la Universidad de Zaragoza, es Licenciada en Biología y Doctora en Bioquímica. En los últimos trece años ha compaginado la docencia en enseñanza secundaria y universitaria con la investigación sobre la variabilidad genética mitocondrial humana. Sobre este tema ha publicado más de veinte artículos científicos y un relato corto *El bastón de la Dra. Watson* que obtuvo el segundo premio de la convocatoria "¿Te atreves?" de la Editorial Hélice en 2007. La recuperación y conservación de los fondos de los institutos históricos para evitar su pérdida es otro de sus temas de interés.

⁶ La información de la que disponemos sugiere que se encontró al excavar en las ruinas del antiguo convento de Santo Domingo en Zaragoza a comienzos del siglo XX.

- AAVV (2001): *Entrare al nido a piccoli passi*. Ranica Bologna: Edizioni junior.
- AAVV (2003): *Pour une scolarisation réussie des tours petits*. Centre national de documentation pédagogique, Ministère de l'Education Nationale. Francia.
- AIATI, M. y otros (1986): *Juego libre en el Jardín de Infancia*. Barcelona: Ceac.
- ALBERTÍN LASAOSA, A. M^a. y ZUFIAURRE GOICOETXEA, B. (2005): *La formación del profesorado de educación infantil: una trayectoria desde la LGE hasta la LOE*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- ALPI, L.; BENEDETTI, S.; MANFERARI, M.; MARCHESI, F.; MOTTA, M.; RIGHI, F.; RODA, A. M^a y VASSURI, P. (2003): *Adaptación a la escuela infantil: niños, familias y educadores al comenzar la escuela*. Madrid: Narcea.
- ARNÁIZ SÁNCHEZ, P., RABADÁN MARTÍNEZ, M. y VIVES PEÑALVER, I. (2001): *La Psicomotricidad en la escuela: una práctica preventiva y educativa*. Málaga: Aljibe.
- Asamblea de las Regiones de Europa (2004): *What place for arts in education? Towards a new pedagogical pattern based on creativity and participation*. (Tercera Conferencia de la AER de Ministros de Educación y de Cultura, Irlanda. 23-24 de septiembre 2004). Disponible en: <http://www.aer.eu/news/2004.html> [Última visita: septiembre 2009].
- AUCOUTOURIER, B. (2006): *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Graó.
- BARAIBAR LÓPEZ, J. M. (2005): *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Madrid: Catarata, Ministerio de Educación y Ciencia.
- BARNES, Bridget A.; YORK, Steven M. (2005): *El sentido común en la educación de los más pequeños*. Madrid: Narcea.
- BASSEDAS I BALLÚS, E.; HUGUET COMELLES, T. y SOLÉ I. (2006): *Aprender y enseñar en Educación Infantil*. Barcelona: Graó.
- BONASTRE GELLIDA, M. y FUSTÉ AQUILUÉ, S. (2007): *Psicomotricidad y vida cotidiana*. Barcelona: Graó.
- BRAZELTON, T. BERRY y GREENSPAN, STANLEY I. (2005): *Las necesidades básicas de la infancia: lo que cada niño o niña precisa para vivir, crecer y aprender*. Barcelona: Graó.
- BUJ PEREDA, M. J. (2007): *La práctica educativa en la primera infancia*. Barcelona: Horsori.

- CABANELLAS AGUILERA, I. y ESLAVA CABANELLAS, C. (coords.), (2005): *Territorios de la infancia*. Barcelona: Graò.
- CABERO ALMENARA, J. (coord.) (2006): *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, Madrid: Mc Graw Hill.
- CABRERA ALONSO, D.; FUNESARTIAGA, J. y BRULLETTENAS, C. (2004): *Alumnado, familias y sistema educativo: los retos de la institución escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Catálogos y CD de mobiliario y material didáctico de la firma Mirplay*, Alcalá de Henares. Madrid.
- Centro educativo: los aspectos legales y el proyecto educativo*. (2004): Barcelona: CEAC
- Comune di Bologna (2007): *Carta del servizi educativi per la prima infanzia*.
- Consiglio Comunale di Bologna (2003): *Orientamenti educativi per i nidi d'infanzia*.
- CUCALA, J. y equipo IMEB (2007): *La intervenció educativa a l'escola bressol*. Ayuntamiento de Barcelona.
- DAHLBERG, G; MOSS, P y PENCE, A. (2005): *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- DAHLBERG, G. y MOSS, P. (2009): "La nostra Reggio Emilia", en Carla Rinaldi, *In dialogo con Reggio Emilia*, Reggio Children, Reggio Emilia.
- DÍEZ NAVARRO, M. C. (2004): *El piso de debajo de la escuela: los afectos y las emociones en el día a día de la escuela infantil*. Barcelona: Graó.
- DÍEZ NAVARRO, M. C. (2006): *Coleccionando momentos*. Barcelona: Octaedro, Rosa Sensat.
- DÍEZ NAVARRO, M. C. (2007): *Mi escuela sabe a naranja: estar y ser en la escuela infantil*. Barcelona: Graó.
- Documento conmemorativo de 25 años de Escuelas Infantiles Municipales de Pamplona: *Crecer y aprender jugando*.
- ECAE (2006): *Art: Essential for early learning*. National Art Education Association Early Childhood Art Educators Issues Group (ECAE).
- EDWARDS, C., GANDINI, L. y FORMAN, G. (eds). (1998): *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia approach – Advanced Reflections*. Greenwich: Ablex.
- ELSCHENBROICH, D. (2004): *Todo lo que hay que saber a los siete años: cómo pueden descubrir el mundo los niños*. Madrid: Destino.
- EISNER, E. (2004): *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.

- EURYDICE, E.A.C.E.A. (Education, Audiovisual & Culture. Executive Agency), (2009): *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural inequalities. (Versión en inglés) L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe: réduire les inégalités sociales et culturelles.* Disponible en Internet: <http://www.eurydice.org>.
- GALARDINI, A. L. (coord.) (2003): *Crescere al Nido.* Roma: Carocci editore.
- GALLEGO ORTEGA, J. L. (Dir.) y FERNÁNDEZ DE HARO, E. (Dir.). (2003): *Enciclopedia de Educación Infantil.* Vol. I. Málaga: Aljibe.
- GALLEGO ORTEGA, J. L. (Dir.) y FERNÁNDEZ DE HARO, E. (Dir.). (2003): *Enciclopedia de Educación Infantil.* Vol.II. Málaga: Aljibe.
- GARDNER, H. (1989). "Zero-based arts education. An introduction to Arts Propel." *Studies in Art Education*, 30, 71-83.
- GARDNER, H. (1993): *La mente no escolarizada: cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas.* Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H. (1994): *Estructuras de la mente: la teoría de las múltiples inteligencias.* México: Fondo de Cultura Económica.
- GERVILLA CASTILLO, Á. (2006): *Didáctica básica de la educación infantil: conocer y comprender a los más pequeños.* Madrid: Narcea.
- GIL ALEJANDRE, J. (2008): *Cómo los tablet PC nos pueden ayudar a conseguir las Competencias Básicas: Orientaciones metodológicas.* <http://cprcalat.educa.aragon.es/descargas/tabletcompetencias.pdf>
- GIRÁLDEZ, A. (2007): *Competencia cultural y artística.* Madrid: Alianza Editorial.
- GOLDSCHMIED, E.LINOR y JACKSON, SONIA. (2000): *La educación infantil de 0 a 3 años.* Madrid: Morata.
- GOLDSCHMIED, E. (2002): *La educación infantil de 0 a 3 años.* Barcelona: Octaedro, Rosa Sensat.
- HARRISON, S. (2005): *La infancia feliz: un cambio en la naturaleza de la educación.* Vitoria-Gasteiz: La Llave.
- HOYUELOS PLANILLOS, A. (2004): *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi.* Barcelona: Rosa Sensat- Octaedro.
- HOYUELOS PLANILLOS, A. (2006): *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi.* Barcelona: Rosa Sensat- Octaedro.
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (LOE)

- JIMÉNEZ, L., AGUIRRE, I. y PIMENTEL, L. (2009): "Introducción". En L. Jiménez, I. Aguirre y L. Pimentel (coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: OEI y Fundación Santillana.
- JORNADAS 2005. (2005): *El protagonismo del profesorado: experiencias de aula y propuestas para su formación*. Madrid: Consejo Escolar del Estado, Instituto Superior de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación y Ciencia.
- LÓPEZ GARCÍA, C. (1993): "A propósito de la educación artística". *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 8/9, 84-93.
- LÓPEZ CASSA, E. (Coord.); ÁLVAREZ, M.; BISQUERRA ALCINA, R.; PÉREZ, N.; RENOM, A.; RODRÍGUEZ, M.; SICART, R.; TALAVERA, M.; VARGAS, C. y VEGAS, D. (2003): *Educación emocional: programa para 3-6 años*. Barcelona: CissPraxis.
- LÓPEZ SÁNCHEZ, F.; BERNAL, J. y PÉREZ GRANDE, M^a D. (2007): *La escuela infantil. Observatorio privilegiado de las desigualdades*. Barcelona: Graó.
- MALAGUZZI, L. (1991): La integración de la diversidad. Contexto social en que se produce. *Infancia*, 6, marzo-abril.
- MALAGUZZI, L. (2001): *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro.
- MALAGUZZI, L. (2005): *Els cent llenguatges dels infants = Los cien lenguajes de la infancia*. Barcelona: Asociación de Maestros Rosa Sensat.
- MATA I GARRIGA, M. (1987): *La integración de la Educación Infantil en los sistemas educativos*. Madrid: Consejo Escolar del Estado. Ministerio de Educación y Ciencia.
- MAZZOLI, F. (coord.). (2001): *Trent'anni di nido a Bologna*. Comune di Bolota. Vídeo VHS.
- MÉNDEZ ZABALLOS, L.; RUIZ LLORENTE, J. M.; RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, E. y REBAQUE GEIJO, M^a de la O. (2002): *La tutoría en la educación infantil*. Barcelona: CissPraxis.
- MERINO, C.; FERNÁNDEZ DE HARO, E.; ALVAREA, A.; GONZÁLEZ, R.; RODRÍGUEZ, M.; RODRÍGUEZ, S. y VERA, P. (1995): *El niño de 0 a 3 años: guía para padres y educadores*. Madrid: Escuela Española.
- MIR COSTA, V.; GÓMEZ MASDEVALL, M^a T.; CARRERAS Y SUREDA, LL.; VALENTI I PLANTES, M. y NADAL I FARRERAS, A. (2005): *Evaluación y postevaluación en educación infantil: cómo evaluar y qué hacer después*. Madrid: Narcea.
- MONACO, CAMILLA (2007): *ZeroTre. Che cosa fanno i bambini al nido*. Roma: Infantiae.org. CD y guía.
- MOREAU DE LINARES, L. (2006): *El jardín maternal, entre la intuición y el saber*. Buenos Aires: Paidós.

- Norme in materia di servizi educativi per la prima infanzia (2000): Regione Emilia-Romagna. Bolletino Ufficiale 14 gennaio.*
- ORTÍZ OCAÑA, A. (2008): *Educación infantil: pensamiento, inteligencia, creatividad, competencias, valores y actitudes*. Colombia: Ediciones Litoral.
- PANIAGUA VALLE, G. y PALACIOS GONZÁLEZ, J (2005): *Educación Infantil. Respuesta educativa ante la diversidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- PÉREZ ESTEVE, P. Y ROIG ESTRUCH, V. (2001): *Little Elephant 1*. Oxford: Macmillan.
Ver <http://www.macmillanelt.es/Resources.943.0.html>
- PÉREZ ESTEVE, P. Y ROIG ESTRUCH, V. (2004): *Enseñar y aprender inglés en Educación infantil y primaria (vol. 1 y 2)*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona-Horsori.
- PIAGET, J (1978): *La formación del símbolo en el niño*. México: F.C.E.
- REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. BOE nº 4, del jueves 4 de enero de 2007.
- RED SOLARE. (s.f.). *Reggio Emilia y la pedagogía de Loris Malaguzzi. Fragmentos de una entrevista realizada por Novedades Educativas al Doctor Alfredo Hoyuelos*. Red Solare: Asociación Latinoamericana para la difusión de la propuesta educativa de Reggio Emilia y la Cultura de la Infancia. Disponible en: <http://www.redsolare.com/new3/publicaciones.html> [Última visita: septiembre 2009].
- RODRÍGUEZ, D. (2004): *El uso del ordenador en el aula infantil*. Barcelona: Edeutec.
- ROMERO, R. (2006): *Las Nuevas Tecnologías en Educación Infantil. El rincón de ordenador*. Sevilla: Eduforma. MAD.
- RITSCHER, P. (2006): *El jardín de los secretos*. Barcelona: Octaedro.
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (2009): *¿Por qué hay que leer con los hijos y qué puede hacerse al respecto?* En www.leer.es
- SIRAJ-BLATCHFORD, JOHN. (2005): *Nuevas tecnologías para la educación infantil y primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Morata.
- SWANWICK, K. (1991): *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata / MEC.
- TAVERNIER, R. (1989): *La enseñanza entre los 2 y los 4 años*. Barcelona: Martínez Roca.
- TEBEROSKY, A. (compiladora); y SOLER GALLART, M. (compiladora). (2003): *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: ICE, Universidad de Barcelona, Horsori.
- The Early Years Foundation Stage, setting the standards for learning, development and care for children from birth to five*. (2007): Department for education and Skills, UK.

UNESCO (1999): *Llamamiento para la promoción de la educación artística y la creatividad*.

Disponible en:

http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=9747&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [Última consulta: septiembre 2009]

UNESCO (2006): *Road Map for Arts Education* (The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21 st Century. Lisboa, 6-9 de marzo). Disponible en:

www.kulturkontakt.or.at/upload/.../Road_Map_Juni_2007_engl.pdf [Última consulta: septiembre 2009].

VALLET, M. (1999): *Educación a los hijos durante sus seis primeros años*. Madrid: Ediciones de la Discreta.

VALLET, M. (2009): *Educación a niños y niñas de 0 a 6 años*. Barcelona: CissPraxis.

VILANOVA, M. (2009): *Descender desde la infancia: el desarrollo y el discurso de los "niños" ante "formas otras" de conocer y vivir en prácticas pedagógicas marginales*. Proyecto de tesis doctoral. Universidad de Cali (Colombia).

VIGOTSKY, L (1973): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

VIVANCOS, J. (2008): *Tratamiento de la información y competencia digital*. Madrid: Alianza Editorial.

ZABALZA BEZARA, M. A. y BORGHI, Q. (1996): *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea.

• Enlaces de interés

www.teachernet.gov.uk/publications

www.comune.bologna.it

www.escuelasinfantilesmunicipalesdepamplona.com

www.CommunityPlaythings.com

www.teachingstrategies.com

www.mce-finem.it

www.sarel.es

www.rosasensat.org

<http://www.english-4kids.com/>

<http://www.englishclub.com/young-learners/english-for-babies.htm>

www.weib.caib.es/iepi

www.revistainfancia.org

www.museodelniño.es

www.conservatorioamaniel.com

www.enterarte.es

www.waece.org

