

KIKIRIKI

Cooperación Educativa

Diciembre 2007 - Mayo 2008

Número 87-88/Año XXI p.v.p. 20 €

Periodicidad trimestral



Repensar la Educación Infantil para una sociedad en cambio

Cooperación Educativa 87-88

ISSN: 1133 - 0589

DICIEMBRE 2007 - MAYO 2008

Año XXI

CONSEJO CIENTÍFICO ASESOR

Carolina Abdala. Universidad Nacional de Tucumán y Jujuy (Argentina)
Manuel Alcalá Hernández. IES Puerta de la Axarquía
Mari Carmen Aguilar Ramos. Universidad de Málaga
José Félix Angulo Rasco. Universidad de Cádiz
Javier Barquín. Universidad de Málaga
Nieves Blanco García. Universidad de Málaga
Juan Bautista Martínez. Universidad de Granada
Javier Casado. CP Manuel Bartolomé Cossío
María Dolores Díaz Noguera. Universidad de Sevilla
Juan Fernández Sierra. Universidad de Almería
Teresa García Gómez. Universidad de Almería
Fernando Hernández Hernández. Universidad de Barcelona
Juan Ramón Jiménez Vicioso. Universidad de Huelva
Pilar Lacasa. Universidad Alcalá de Henares (Madrid)
Jaime Martínez Bonafé. Universidad de Valencia
Luis Miguel Millán Polo. CEIP José María del Campo
Alberto Moreno Doña. Universidad Santo Tomás (Chile)
Francisco Olvera López. Inspector de Educación CEJA
Fco. José Pozuelos Estrada. Universidad de Huelva
Angel I. Pérez Gómez. Universidad de Málaga
Rinaldo Rizzi. Movimento di Cooperazione Educativa (Italia)
Concepción Sánchez Blanco. Universidad de A Coruña
Juana María Sancho Gil. Universidad de Barcelona
Lidia Santana Vega. Universidad de La Laguna
Miguel Ángel Santos Guerra. Universidad de Málaga
Jurjo Torres Santomé. Universidad de A Coruña
Gabriel Travé. Universidad de Huelva
José Tuvilla Rayo. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía

CONSEJO DE REDACCIÓN

Aurora Caparrós Cayuela. Universidad Internacional de Andalucía
Francisco Carvajal. IES Hispanidad
Isabel Gallardo. Universidad de Valencia
Cristóbal Gómez Mayorga. CEIP El Romeral
Paz Isla. Periodista - CEIP El Olivarillo
Domingo Marrero Urbín. IES Lila
Encarna Soto. Universidad de Málaga

EQUIPO DE DIRECCIÓN

Joaquín Ramos García
Antonio Sánchez Román
Diego Navarro Núñez

PRESENCIA Y VISIBILIDAD DE LA REVISTA COOPERACIÓN EDUCATIVA

COOPERACIÓN EDUCATIVA se encuentra reseñada en los siguientes catálogos, directorios y bases de datos:

Bases de Datos:

- CINDOC (ISOC): Categoría C, Normal.

Directorio de revistas:

- LATINDEX (Folio 6037) (www.latindex.unam.mx)
- Portal digital Educativo QUADERNS DIGITALS (www.quadernsdigitals.net)
- ISOC del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España (CSIC/CINDOC) (<http://bddoc.csic.es8080/index.jsp>)
- RESH Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas (CSIC/CINDOC) (<http://resh.cindoc.csic.es>)
- UCUA Índice de Revistas Científicas de la Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (www.ucua.es)
- CARHUS. Departament d'Universitats de Catalunya (DURSI) (www10.gencat.net/dursi/ca/re/aval_rec_sist_pc_05.htm)
- Boletín de Revistas de Centro de Recursos del Servicio del Ayuntamiento de Madrid.
- C.E. Web de la revista Cooperación Educativa (www.cooperacioneducativa.com)

Catálogo de Revistas Científicas:

- Unidad de Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA): Revista con un factor de impacto situado en el 2º Cuartil. Calificación B. Puntuación: 3 puntos
- Llistes de Revistes d'Humanitats i Ciències Socials (Llistes CARHUS) del Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació (DURSI) de la Generalitat de Catalunya. Revista con Valoración D. (Ámbito Pedagogía y Didáctica).

Páginas web donde se puede consultar el contenido de los números publicados

- www.cooperacioneducativa.com
- www.dialnet.unirioja.es



COOPERACIÓN EDUCATIVA

te ofrece para el curso 2007/2008

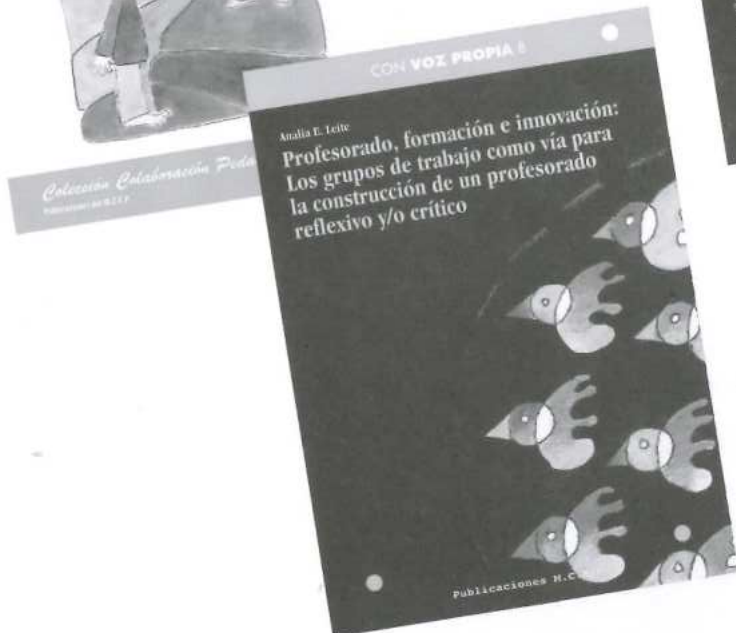
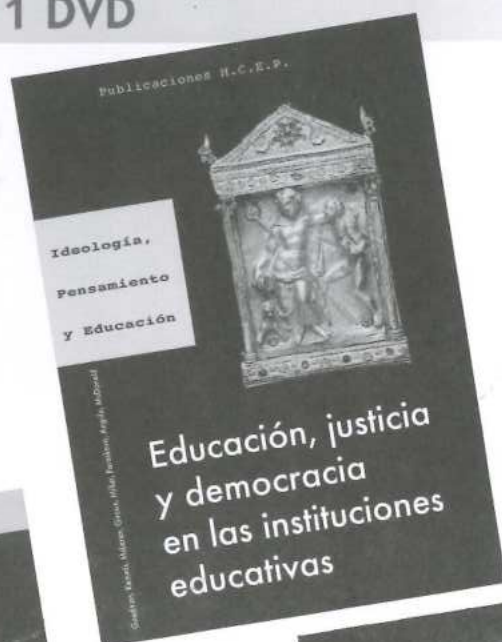
4 ejemplares de la revista COOPERACIÓN EDUCATIVA:

C.E. 86: Profesionalidad docente: compromiso social, político y pedagógico

C.E. 87-88: Repensar la Educación Infantil para una sociedad en cambio

C.E. 89: Educación, diversidad y cultura

 3 libros y 1 DVD



SUSCRÍBETE A COOPERACIÓN EDUCATIVA

SUSCRIPCIÓN ANUAL: 80 €

SUSCRIPCIÓN INSTITUCIONAL: 110 €

Una revista y un libro cada tres meses

Apartado de Correos 117 • 41530 Morón de la Fra. (Sevilla)

Tel./Fax: 955 85 48 50 - e-mail: kikiriki@cooperacioneducativa.com

web: <http://www.cooperacioneducativa.com>

EDITORIAL

REFLEXIONES SOBRE LA CARRERA DOCENTE

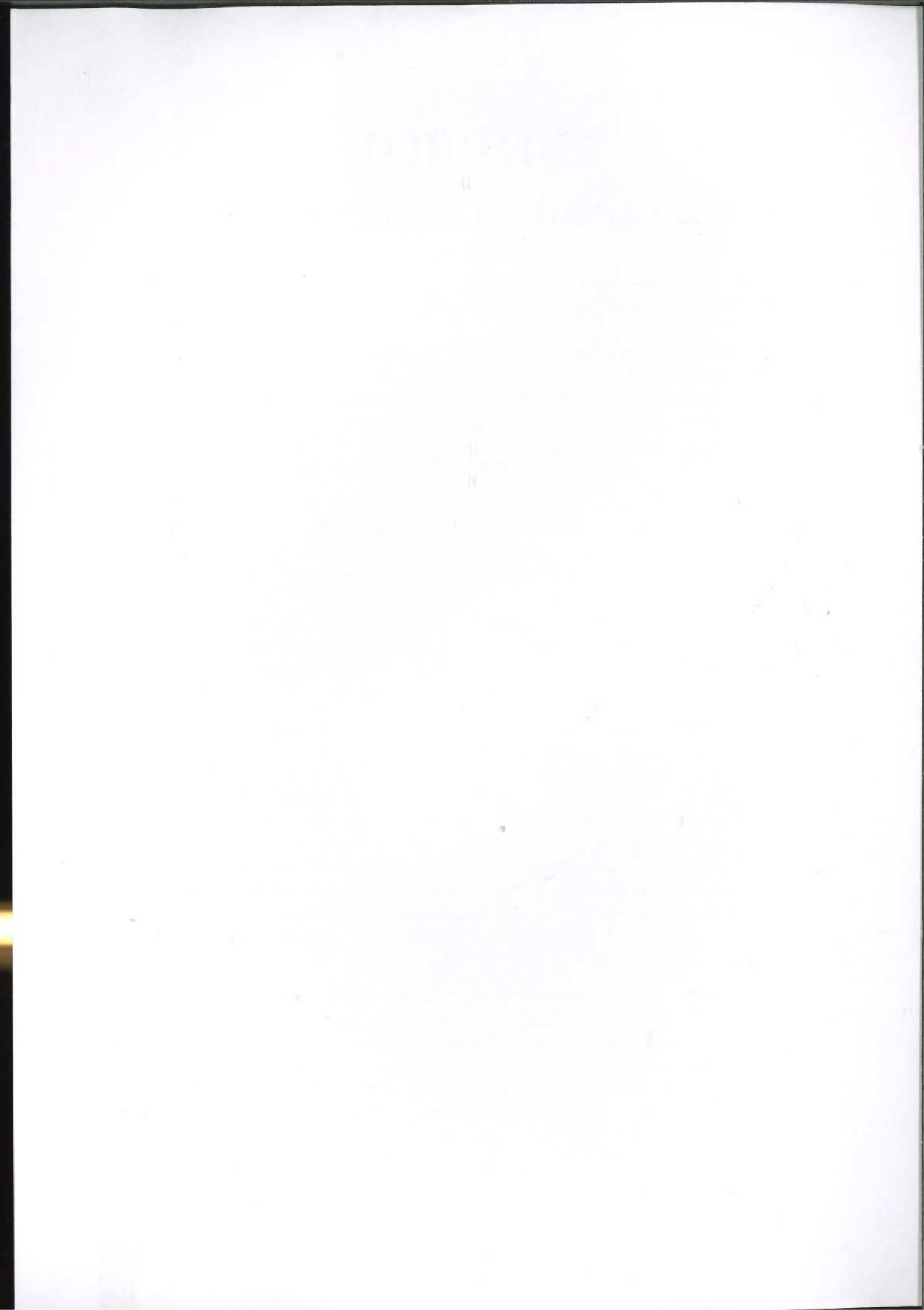
"Me parece sangrante que un profesor haga un esfuerzo muy notable en su profesión y otros se rían de él por ello" (FERNÁNDEZ, 2007:13)

Estas reflexiones quieren mantener vivo el debate actual sobre la organización de la futura carrera docente para favorecer que ésta quede estructurada de la forma más progresista posible si queremos una progresiva mejora en la calidad de los procesos educativos en nuestras aulas y centros, porque es evidente que éstos deben de mejorar. Entendemos que es necesario mantener abierto este debate para contribuir tanto a la mejora de la formación del profesorado como a un mejor funcionamiento de nuestras escuelas (como ya hicimos en la editorial de nuestro número de Marzo-Mayo de este mismo año).

Pensamos que la organización de la carrera docente debería invertir los términos actuales, de modo que los docentes que más y mejor trabajan sean el ejemplo a seguir, entre otras cosas porque tienen el reconocimiento de la administración educativa. Es necesario estimular al profesorado a hacer su actividad docente lo mejor posible, de modo que los que están trabajando bien se sientan reconocidos con incentivos materiales, morales,.... No es cuestión de rebajar el listón para que todos lo alcancen sin ningún esfuerzo; la clave debe de estar en poner el listón a una altura suficiente para asegurar una buena formación docente, de calidad, y que sea viable de conseguir para que todo docente pueda desempeñar correctamente su profesión. La carrera docente debe reorganizarse de tal manera que quién no reúna ningún mérito o no tenga el más mínimo entusiasmo e interés, se plantee muy seriamente su futuro como docente.

Es inadmisibles que muchas experiencias de innovación fracasen o se vean frenadas por la continua negativa de un grupo de compañeros o/ y compañeras de centro que no sólo se niegan a implicarse activamente en las propuestas de mejora o actividades del centro, al carecer del menor interés por aprender a, o intentar, mejorar su actividad profesional, sino que sistemáticamente entorpecen cualquier proceso de cambio. ¿Qué hacer en estos casos? En las condiciones actuales es una pregunta difícil de contestar. No sabemos si dentro de unos años será posible contestarla. Pero esperamos que las diferencias de reconocimiento e incentivos que plantea la nueva carrera profesional pueda ser una buena solución a la hora de minimizar este tipo de actitudes aunque para ello es preciso, y urgente, concretar una carrera docente de corte progresista y, por supuesto, que se vaya ajustando poco a poco a partir de procesos de evaluación sobre los efectos que generen en el aula las diferentes medidas adoptadas. Si algo funciona mal habrá que cambiarlo en cuanto se reúnan suficientes evidencias, sin esperar a una nueva ley.

Todo el mundo es consciente que la calidad del profesorado, con una sólida formación inicial y una considerable formación permanente a lo largo de su carrera profesional, es uno de los múltiples factores que contribuyen a mejorar los resultados del sistema educativo. Si el profesorado está bien pagado y es reconocido socialmente, entonces se le podrá exigir que trabaje bien y esté bien formado. Por eso nos preguntamos, ¿cuándo seremos capaces de llevar a cabo algo tan lógico y elemental como premiar y favorecer al profesorado que trabaja bien y se implica en su centro, en vez de hacerlo con el que se limita a cumplir el mínimo horario posible y dejar pasar los años?.



"Los alumnos necesitan ayuda para desarrollar su comprensión de nuevas ideas y maneras de comprender y relacionarlas con su propia experiencia del mundo" BARNES, D. (1994)

El vertiginoso desarrollo científico y tecnológico experimentado por las sociedades postindustriales en los últimos años está provocando una traumática transformación en los modos de producción, más interesados en aumentar su rentabilidad y su competitividad que en mejorar la calidad de los productos (y por tanto en mejorar la calidad de vida de la sociedad) y un desmoronamiento de los valores éticos y de los patrones de vida que venían dotando de significación y singularidad la vida humana: El conformismo social, la obsesión por el consumo, el egoísmo, el nihilismo son los valores predominantes. Tampoco podemos olvidar, por su importancia dentro del engranaje manipulador y reproductor; la considerable influencia de la cultura visual para configurar y condicionar un determinado tipo de pensamiento cada vez más uniforme, homogéneo y convergente caracterizado por su emergente egocentrismo, su claro pesimismo político, el predominio de las apariencias y su cada vez más evidente nihilismo cultural que impregna de un sutil relativismo todo el conjunto de relaciones políticas, sociales y culturales. En este contexto de clara orientación neoliberal, la educación que tiene como finalidad primordial favorecer el desarrollo de la autoestima personal y del espíritu crítico de todo ciudadano para que pueda interpretar y comprender su mundo personal y social como instrumento de desarrollo personal y social, fundamentalmente las creencias y valores que mediatizan y estructuran sus percepciones y experiencias, y que potencia y favorece la solidaridad y la cooperación como vías de interacción con los demás; así, como nexo o puente para acceder a otros posibles aprendizajes.

Hablar de interpretar y comprender el mundo personal y social como objetivo prioritario de la educación significa conferir o transferir la responsabilidad de la construcción del conocimiento al propio alumnado como participante activo en múl-

tiples proyectos y actividades que le permiten relacionar el conocimiento escolar con su propia vida. Pero ofrecer oportunidades para aprender autónomamente, para expresar sus propios puntos de vista y para desarrollar sus propias ideas mediante el diálogo y la cooperación no implica reducir la responsabilidad docente en el acto educativo sino, más bien, aceptar el carácter complejo, cambiante, creativo y original de la enseñanza y del aprendizaje en las aulas.

Asumir la educación como medio para *fomentar, fortalecer y enriquecer la emergencia del sujeto* (PÉREZ GÓMEZ, 1998:77), implica que la actividad educativa desarrollada en las instituciones educativas no puede, ni debe, quedar en una simple transmisión de información, que por otra parte queda rápidamente obsoleta, ni en un mero dominio de técnicas instrumentales básicas, o en una simple aplicación de destrezas y un aumento de capacidades sino que debe aspirar a ser un proceso comprensivo que orienta a las jóvenes generaciones en el marco de una sociedad democrática, divergente y plural. Esta aspiración sólo será posible si la escuela es capaz de construir una nueva cultura escolar basada en la comprensión y el respeto de la diferencia, en la implicación activa y en la participación democrática del alumnado en la vida escolar de modo que el diálogo, la negociación y el consenso sean algo más que una simple declaración de intenciones para convertirse en principios reguladores de una actividad educativa que tiene como objetivo prioritario fomentar la reflexión, la indagación y la crítica como medio de reconstruir la cultura y recrear un *conocimiento de acción* (BARNES, 1994) con capacidad para buscar alternativas, de

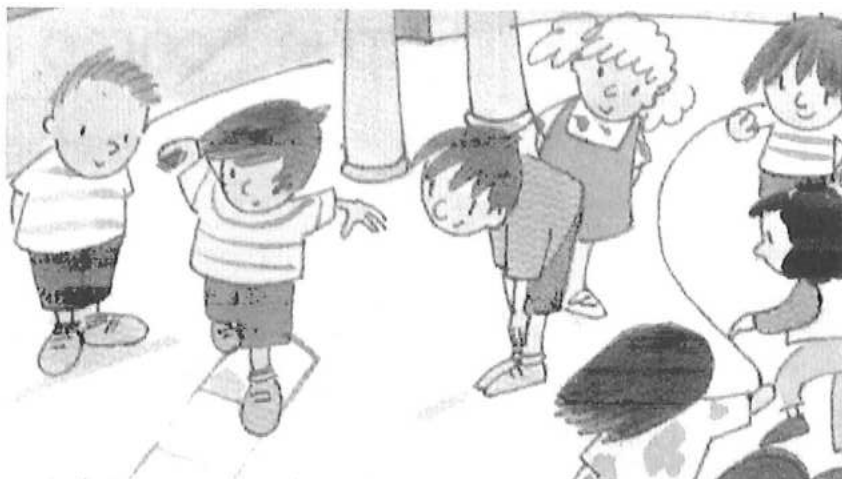
manera compartida y solidaria, a los múltiples problemas que la vida plantea.

En el primer trabajo de esta sección, Concha Sánchez Blanco reflexiona sobre cómo la sociedad de mercado actual influye poderosamente tanto en los comportamientos infantiles como en las prácticas docentes extendiendo estereotipos y exclusiones útiles para su pervivencia. Tenemos, por lo tanto, la gran responsabilidad de hacer frente a las injusticias que genera, educando a la infancia en la crítica social y en la capacidad de acción para transformar el mundo en la dirección de un mayor respeto a los derechos humanos. Y en el segundo trabajo, su autora reivindica la dimensión simbólica, afectiva y subjetiva del alumnado para situarlo como sujeto, y no objeto, de la educación analizando cómo no hay mayor manifestación de la subjetividad que cuando se expresa el deseo. En este sentido, la escuela, más que desconsiderar o anular los afectos y deseos de los sujetos que a ella acuden, debería preocuparse por comprender e incluso valorar el deseo de cada sujeto. Una verdadera educación crítica es consciente del deseo del niño y no está amedrentada por él, y lo relaciona con los esfuerzos y dificultades que manifiestan los niños a la hora de comprender el mundo y de comprenderse a sí mismos

Referencias bibliográficas:

BARNES, D. (1994): The role of talk in learning. En Norman, K. (Edited): *Thinking Voices. The work of the National Oracy Project*. London, Hodder & Stoughton

PÉREZ GÓMEZ, A. I (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.



EDUCACIÓN INFANTIL Y MERCADO: DILEMAS Y DESAFÍOS

La sociedad de mercado puede ejercer una gran influencia tanto en la conducta de los niños, como en las prácticas de enseñanza. Los estereotipos cada vez más extendidos ayudan a mantener en auge esta sociedad de mercado. Es nuestra responsabilidad hacer frente a estas injusticias educando a nuestros hijos para que se conviertan en personas socialmente críticas, capaces de tomar decisiones para transformar el mundo.

Palabras clave: *sociedad de mercado, educación infantil temprana, justicia social, estereotipos sociales.*

Concha Sánchez Blanco¹

1. Para comenzar a pensar Los acontecimientos socioeconómicos, políticos y culturales de cada época han venido influyendo en las concepciones que se han ido generando acerca de la infancia y su educación. Sabemos que coexisten imágenes del pasado contadas desde posiciones ideológicas diversas, de manera que, como señala VATTIMO (1990: 11), si bien no existe un punto de vista histórico supremo, comprensivo, capaz de unificar todos los demás, sin embargo, sí es posible referirse a algunas cuestiones históricas que nos pueden ayudar a entender los significados que en relación a la educación de la primera infancia están presentes en la actualidad.

No podemos ignorar el peso en la educación temprana de algunas figuras representativas a lo largo de la historia y su influencia en las ideas educativas actuales. Éste es el caso de ROUSSEAU (1712-1778), PESTALOZZI (1746-1827), FROËBEL (1782-1852), las hermanas AGAZZI (1886-1951), MONTESSORI (1870-1952), DECROLY (1871-1932) —algunos de ellos muy relacionados con la Escuela Nueva—, de ciertos autores y autoras destacados del psicoanálisis, como FREUD (1856-1939) y sus seguidores-as (Spitz, A. Freud, Klein, Erikson, Winnicott...), y el de otras tantas figuras.

Se trata de personalidades asociadas unas al espíritu romántico burgués defensor de la infancia; algunas guiadas por un afán socializador; y otras en cambio ligadas a la religión y la búsqueda de la salvación de las almas. Y como telón de fondo, el sur-

gimimiento del capitalismo económico con sus demandas de mano de obra con una cierta cualificación y/o disciplina fabril, al que le urgía incrementar el número de trabajadores y trabajadoras y que llevó a que las mujeres se fueran incorporando a las fábricas de modo que tenían que dejar a sus hijos e hijas en algún lugar, situación que convirtió en una necesidad la presencia de instituciones que se ocuparan de estos niños y niñas. Asimismo, también influiría en esta educación temprana la creencia en la educación como motor de progreso imparable de carácter permanente y como consecuencia, la necesidad de introducir a la infancia tempranamente en algún tipo de educación formal que les hiciera bien disciplinados.

El peso de toda esta historia en las concepciones actuales en relación a la escolaridad de los primeros años resulta innegable, de tal manera que hemos acabado construyendo un discurso en el cual hemos ido y venido desde un paidocentrismo exagerado que persigue ofrecer contextos adecuados para que la infancia vaya creciendo dejando que su naturaleza aflore libremente y convirtiéndola en artífice de su desarrollo y muy eficazmente instrumentalizado en la sociedad de mercado como veremos; hasta —todo lo contrario—, una educación muy autoritaria orientada por una honda represión de los comportamientos infantiles¹ y destinada a que asimilen la sociedad de “los mayores” para seguir perpetuándose. Asimismo, en medio de tales posturas tan contradictorias, tenemos también esa otra educación temprana preescolarizada, que ha buscado introducir y preparar pre-

cozmente a los más pequeños en las destrezas y conocimientos para navegar con éxito en la escolaridad obligatoria. En este caso la discusión ha girado en torno a primar en esta educación la instrucción intelectual de contenidos preparatoria para la escuela primaria o por el contrario promover actividades lúdicas y estimulantes consideradas como necesarias e imprescindibles en sí mismas para el desarrollo de la infancia y en ningún caso subordinadas a esa escolaridad obligatoria que ha de venir.

Mantener esta memoria histórica en relación a los discursos y prácticas en la educación de los más pequeños es necesaria para una toma de conciencia acerca de algunos de los valores hegemónicos imperantes que continúan circulando en los escenarios de la Educación Infantil, conciencia necesaria si queremos generar en el seno de esta Etapa un proceso de cambio que sirva para construir escenarios escolares cada vez más justos y democráticos (SÁNCHEZ BLANCO, 2000).

2. La ideología del paidocentrismo

La reducción de los índices de natalidad y el envejecimiento de la población ocupan a menudo los medios de comunicación que nos “asustan” con una hipotética desaparición del niño y la niña en nuestro contexto convirtiéndole cada vez más en una especie rara en “*peligro de extinción*”, idea que además ha tenido su eco político generándose medidas de compensaciones económicas para las familias que decidan tener descendencia. Tendríamos, sin embargo, que hacer una consideración muy crítica de este tipo de discursos alar-

1. Universidad da Coruña.

1. Para analizar esta situación de ambivalencia —niños y niñas malcriados versus niños y niñas maltratados— en relación a la infancia a lo largo de la historia véase ARIES, PH. (1979): “La Infancia”, en: *Revista de Educación*, núm. 281, 1986, pp. 5-17.

Es necesario construir un discurso en la Educación Infantil que de cuenta de esta paradoja permanente, de esta ambivalencia que se instala en la infancia más temprana, pero eso sí, con memoria histórica, porque sólo desde esta posición es posible la resistencia a quehaceres tradicionales arraigados y prolongados hasta nuestros días sin más justificación que un engañoso paidocentrismo mercantilizado que parece poner el desarrollo psicológico de los niños y niñas de forma reduccionista en el eje de la reflexión pedagógica, olvidándose del peso del contexto socioeconómico y cultural donde éstos crecen, de las ideologías y valores que en éste subyacen y con las que permanentemente interaccionan (SÁNCHEZ BLANCO, 2000). Y digo engañoso pues no deberíamos olvidar que este paidocentrismo explícitamente presente en el discurso bien se puede estar traduciendo sólo de forma selectiva en ciertas prácticas, sobre todo si en éstas el mayor o menor respeto a los derechos de los niños y niñas pequeños viene estrechamente ligado a las condiciones socioeconómicas y culturales que rodean a los pequeños y pequeñas.

No estaría demás preguntarnos hasta donde se defiende este paidocentrismo dentro y fuera de nuestras fronteras, cuando contradictoriamente todavía hay niños y niñas que siguen pasando necesidades de todo tipo, cuando no se establecen los recursos y resortes sociopolíticos y económicos nacionales e internacionales necesarios que garanticen el respeto a los derechos de la infancia. Pero además está también ese "*paidocentrismo de mercado*" que atribuye y crea en la infancia todo un elenco de necesidades que sólo unas pocas familias pueden suplir y que en el fondo constituye una forma de violación de sus derechos, pues al atar a sus familias al trabajo continuado para pagar las necesidades creadas, se reduce considerablemente el tiempo que éstas puedan dedicar a disfrutar y compartir experiencias con sus hijos e hijas.

Finalmente, habría que huir también de un paidocentrismo que fetichiza la temprana infancia; es decir, que acaba convirtiéndola en objeto de deseo perdido capaz de hacer a muchos adultos nostálgicos de un pasado inexistente, un paidocentrismo que a la vez podría llegar a provocar de rebote, peligrosamente, situaciones de rechazo donde la imagen de ser niño o niña ya no

"Confluyen en nuestras aulas niños y niñas del bienestar, excesivamente infantilizados, separados radicalmente de los problemas del mundo, con esa otra infancia del malestar huida de hambres y miserias y/o nacida en el seno de no pocos problemas sociales y que vive sumergida en situaciones que van desde el desarraigo cultural, las consecuencias de la emigración ilegal y los problemas económicos acuciantes. Todos y todas tienen derecho a encontrar una respuesta educativa desde la escolaridad más temprana"

sea tan positiva. Así, no faltan las situaciones en las cuales se demandan restricciones a determinadas prácticas humanas que tienen que ver con la segregación de la infancia, como pretender que haya playas donde no haya niños y niñas pequeños o buscar hoteles y/o restaurantes, e incluso viviendas donde se prohíba su entrada. Actitudes de este tipo están respondiendo en parte a este rechazo al culto desmedido a la infancia que peligrosamente hacen que ésta deje de ser considerada como la esperanza de un futuro mejor.

No quiero acabar este apartado sin referirme a la mercantilización que se viene produciendo de la imagen de la infancia maltratada y sus consecuencias. No podemos pasar por alto en nuestros análisis la utilización que se viene haciendo de tales imágenes para incrementar ese mercado de la compasión que tiene la capacidad de convertir el humanismo en una especie de industria personal en detrimento de aquéllos que verdaderamente luchan porque se respeten los derechos de las personas. Si bien la temprana infancia ridiculizada ha venido siendo comercialmente utilizada para provocar la hilaridad, el chiste; sin embargo, en la actualidad también está siendo instrumentalizada para provocar todo un fenómeno contrario que tiene que ver con el surgimiento de los más variados sentimientos de culpa y que sirven para alimentar el renovado comercio de lo humanitario.

Entiéndase, que si bien es cierto que determinadas iniciativas tratan de producir recursos para ayudar a esa infancia maltratada; sin embargo, no faltan aquellas otras en las cuales un mercantilismo hábilmente legalizado, está en la base de tales actuaciones, porque como señala LASH (1995: 89), es obvio que el mercado tiende a universalizarse de manera que no coexiste fácilmente con instituciones que operan según principios antitéticos de los suyos. A las escuelas, a las organizaciones benéficas, a las familias, más pronto o más tarde el mercado tiende a absorberlas.

En los últimos tiempos y sobre todo coincidiendo con fechas definidas desde hace siglos en nuestro contexto cultural como tiempo para acordarse de los más necesitados, proliferan más que nunca en los medios de comunicación las imágenes crueles de niños y niñas muy pequeños hambrientos y harapientos donde una falta de ética y el afán de ganar más audiencia y/o vender más ejemplares o conseguir más asociados o donativos justifican esta utilización sin límite de imágenes que convierte a esta primera infancia maltratada en una especie de espectáculo consumido como entretenimiento de una población satisfecha.

Se trata de unas imágenes que fascinan y que en el fondo no hacen sino desviar la atención de la necesidad de analizar las causas que están provocando aquellas situaciones tan dramáticas e injustas, con-

dición ésta necesaria para no deformar ni tergiversar aquéllos sucesos y abordar verdaderas medidas destinadas a su transformación. Téngase en cuenta, que una espectacularidad repetida en aquel sentido nos acaba acostumbrando hasta el punto de anestesiarnos e interiorizar tales situaciones como parte del paisaje de nuestra vida cotidiana.

Desde la mercantilización de la temprana infancia maltratada, ya no interesa hablar de ésta desde el control de los índices de natalidad, desde los derechos de la mujer a controlar su capacidad de concepción, desde las injusticias de las guerras, porque en el fondo la existencia de niños y niñas pequeños en un estado lamentable de pobreza y sin hogar contribuye a justificar la pléyade y explotación asumida de voluntarios que con las mejores intenciones pretenden trabajar en pro de la infancia y que tienen la virtualidad de eximir cada vez más de compromisos al Estado en relación al bienestar de los ciudadanos, a garantizarles un trabajo y adquirir parte de responsabilidad en los problemas de otros países. Téngase en cuenta, además, que la atención a familias numerosas justifican un mayor número de subvenciones públicas y/o privadas a las organizaciones que las atienden y que los niños y niñas, cuantos más pequeños se exhiben, parecen movilizar más profundamente la ideología de la compasión y por ende una mayor participación de la población con sus recursos económicos individuales.

Desde aquí, cabe preguntarse cómo esta utilización de las imágenes de los niños y niñas pequeños que se viene haciendo en los medios de comunicación están provocando la construcción de nuevos significados en los adultos en relación al ser niño o niña en nuestra sociedad; incluso están cambiando aquellas percepciones que los mismos pequeños y pequeñas van obteniendo de sí mismos, así como aquellas otras referidas a la sociedad en la que viven.

“Habría que huir de un paidocentrismo que fetichiza la temprana infancia; es decir, que acaba convirtiéndola en objeto de deseo perdido capaz de hacer a muchos adultos nostálgicos de un pasado inexistente”

Urge que en torno a todas estas consideraciones que vengo realizado el profesorado presente y futuro se sienta a discutir, porque la conciencia que el niño o niña va construyendo de sí mismo no es algo individual y mucho menos individualizado. Por el contrario, es, como ya señalaba GRAMSCI (1967: 146), el reflejo de la fracción de la sociedad civil de la que el niño o la niña participa, de las relaciones sociales que se dan en la familia, en el pueblo, en la ciudad y yo añadiría en el mundo, un mundo a cuya representación acceden estos pequeños y pequeñas muy a menudo a través de los medios de comunicación de masas.

Con todo ello, no queremos dejar de añadir, que criticar esa espectacularidad que parece haberse convertido en parte del paisaje de nuestra vida cotidiana a través de los mismos medios de comunicación de masas, no implica de ninguna manera que se tenga que dejar de mostrar públicamente las injusticias sociales, siempre que su utilización se halle presidida de principios éticos, como es la salvaguarda de ciertos derechos como el derecho a la intimidad y a la propia imagen; y encaminada a la denuncia y la transformación social, y no tanto a la mercantilización de la desdicha humana (SÁNCHEZ BLANCO, 2000).

3. Las necesidades e intereses de la infancia: más allá de la sociedad de mercado

Convendría reflexionar acerca de cuán fácil puede resultar generar supuestos intereses infantiles, que en el fondo responden a demandas comerciales que proceden del medio donde viven los pequeños y pequeñas capaces de producir grandes beneficios económicos. Incluso, pueden tener la potencialidad de generar falsas necesidades en la infancia, definidas más desde la búsqueda de un enriquecimiento del mercado de los productos infantiles, que desde el deseo mismo de contribuir a garantizar sus derechos y su bienestar.



No olvidemos aquí, por ejemplo, los intereses comerciales y el peso de las series de dibujos animados, de las películas que ven, o los videojuegos a su alcance, así como de los juguetes derivados de todo este mundo en la vida de los niños y niñas, pues a la vez que les generan necesidades y/o apertencias, son capaces de fraccionar injustamente esta infancia en microgrupos de juego cerrados e incluso enfrentados. En la investigación realizada sobre violencia física y construcción de identidades (SÁNCHEZ BLANCO, 2006), hemos observado cómo en este caso las reglas del juego infantil vienen dadas por el argumento de la película o serie en cuestión, de manera que si no se ha visto ésta es muy improbable que se pueda pertenecer al grupo, pues no se conoce el argumento, que es, al fin y al cabo, el que conduce y genera fundamentalmente los códigos de comportamiento en el juego. Aunque cabe la posibilidad de que los pequeños y pequeñas les expliquen a sus compañeros y compañeras cómo se juega, muy a menudo el pequeño o pequeña nuevo es relegado al personaje que nadie quiere; por ejemplo “*el malo*” de la película, e incluso “*el más débil*” o “*el más feo*”, de manera que no se le dará la oportunidad de tener un papel dirigente.

Una práctica docente comprometida con la transformación de la sociedad que tenemos, en una sociedad más justa e igualitaria para el ser humano, supondría potenciar que la infancia entrara desde las edades más tempranas en relación con los problemas y las informaciones clave que conciernen al mundo, participando en éste³, y ello debe intentarse, como señala MORIN (1993: 67), so pena de no caer en una imbecilidad cognitiva; y tanto más por



cuanto, hoy día, el contexto de cualquier conocimiento político, económico, antropológico o ecológico es el mundo mismo.

Las actuaciones locales sobre el medio que el profesorado de Educación Infantil lleva cabo tienen fuerza transformadora si son pensadas, analizadas y discutidas en los equipos docentes y con los niños y niñas desde sus repercusiones en el entorno y desde su significado en el mundo global en el que vivimos. Éste carácter de mundialización de los acontecimientos cotidianos representa una cuestión que debe ser abordada con la infancia en los entornos escolares, discutiendo y analizando las repercusiones de sus comportamientos en la colectividad en la que viven, y ofreciéndoles a la vez experiencias donde vayan descubriendo la incidencia de sus actuaciones en otras personas y lugares diferentes a aquéllos con los que interactúan directamente.

Desde aquel planteamiento, se trata también de ofrecer contextos donde los niños y niñas pequeños experimente la necesidad de pensar local y actuar globalmente, camino éste necesario para recuperar la acción global ciudadana frente a la acción fraccionaria, porque como señala RAMONET (1996), hay que recuperar el proyecto de una acción colectiva ciudadana, el proyecto de una acción internacionalista ciudadana³. Desde esta postura, los problemas sociales son concebidos por los docentes como algo muy directamente rela-

cionados con ellos y su trabajo, así como directamente conectado a la actividad de los pequeños y pequeñas en los escenarios escolares. Los problemas sociales no son cosas como tormentas o ciclones contemplados desde fuera, sino que nacen de causas generales y que por tanto, han de ser tratadas socialmente; es decir, por uno mismo en conexión con los demás (DEWEY, 1931: 101-102); por lo tanto no son algo externo, aunque sus efectos son personales y privados.

Un profesorado de Educación Infantil comprometido con el cambio social reconoce que los problemas sociales son algo propio; que ellos, y no simplemente sus consecuencias, son de todos —incluyendo en ese todos, por supuesto, a la infancia—; que las personas formamos parte de las causas que los producen por lo que hemos hecho y dejado de hacer y que tenemos un papel necesario en encontrar su solución. Así, desde la escolaridad temprana es posible contribuir a construir una sociedad más justa al huir de esa postura engañosa de neutralidad⁵ y asumiendo una posición de compromiso donde *“un problema social es un problema que el educador tiene en común con el agricultor; con el obrero, con el pequeño comerciante, con el trabajador de cuello duro”*. El problema es social porque es común. Dicho de otro modo, continuaba diciendo este autor (DEWEY, 1931: 102-103), las causas que producen los sufrimientos de hombres y mujeres en esos otros grupos son las causas que han provocado la crisis en la educación. Por lo tanto, si comenzamos a estudiar el problema social de suerte que el educador llegue a conocerlo perfectamente, descubrirá que nuestros intereses como maestros son unos con los de todas esas personas. Si no comprendemos la identidad de intereses que nos une a todos, nuestro interés por los problemas sociales permanecerá en un nivel académico. O, en el mejor de los casos, será más sentimental que práctico.

Pero tengamos cuidado, no vayamos a caer en la trampa de interpretar este

mundo social en el que vivimos bajo la metáfora de la máquina y transmitirla en los escenarios escolares filtrándola en las propuestas docentes (SÁNCHEZ BLANCO, 2000). Es éste un pensamiento que entiendo que no existe en esta máquina elemento aislado alguno porque cada uno de ellos es solidario con el conjunto del mecanismo. Es necesario que el acercamiento de los niños y niñas pequeños a las cuestiones del mundo, como puede ser el trabajo adulto, huya de esta metáfora, de manera que, por ejemplo, las profesiones humanas no sean presentadas como necesarias e interdependientes unas de otras⁶, pues se trata de una visión un tanto ficticia e idílica pues ignora cómo la dinámica del mercado rompe esta relación de interdependencia. Sabemos que el mercado transforma unos trabajos en más importantes que otros e incluso llega a convertir algunos de ellos en innecesarios y a unas personas en más importantes que otras. Hay que ofrecer así, a la infancia, situaciones en las cuales tenga la oportunidad de reflexionar acerca de esta dinámica de mercado, una dinámica, sabemos, asentada sobre los procesos de exclusión y que por lo tanto, no admite esa solidaridad llena de compromiso para con el mundo social, pues no resulta funcional en este entramado, de manera que sólo será posible si se lucha contra viento y marea por ella.

Se trata además de un mercado sumergido en un contexto falsamente comunicativo, donde ocupa un papel muy destacado la manipulación encubierta de las acciones, concepciones y necesidades de los sujetos a través de ciertos medios como la televisión y que tienen la capacidad de devorar a menudo el mensaje, desnaturalizarlo y sacándole toda su intencionalidad, su dimensión social y capacidad para cuestionar el mundo (CLARET, 1997: 34), aspecto éste sobre el cual, por su trascendencia en los escenarios escolares, tendrían que reflexionar los docentes. Es ésta una comunicación no exenta de críticas, pues a menudo es instrumentalizada como bálsamo, como lubricante que se propone

3. Para un desarrollo en profundidad del significado de la participación en el medio en Educación Infantil, véase la categoría "participación en el medio versus aislamiento. SÁNCHEZ BLANCO, C. (1997): *La cooperación en la educación infantil*. A Coruña, Universidade de A Coruña, 2006.

4. Ignacio Ramonet, Seminario Internacional dirigido por Francisco Jaraeta celebrado en Artkelu en 1996, con la ponencia *“Un mundo sin rumbo. Dinámicas y peligros de la mundialización”*. Véase también: RAMONET, Ignacio (1999), "Las convulsiones del mundo", en: V.V.A.A.: *Geopolítica del caos*. Barcelona: Temas Debate.

5. No conviene perder de vista, cómo esta supuesta neutralidad ha impregnado a menudo la Educación Infantil adornándola con "ficciones de azúcar" con la intención también de poner a cubierto a la infancia de las maldades del mundo. Esta cuestión aparece desarrollada en el capítulo III, en el apartado "la ficción de un mundo feliz" mi obra: SÁNCHEZ BLANCO, C.: (2000): *Dilemas de la Educación Infantil*. Vol. I. MCEP, Sevilla, así como en: SÁNCHEZ BLANCO, C. (2006): *Violencia Física y construcción de identidades: propuestas de reflexiones críticas para las escuelas infantiles*. Barcelona, Graó.

6. Sobre esta consideración del trabajo humano en los escenarios de Educación Infantil, véase SÁNCHEZ BLANCO, C. (1997): Op. Cit., pp. 267-290.

“Una práctica docente comprometida con la transformación de la sociedad que tenemos, en una sociedad más justa e igualitaria para el ser humano, supondría potenciar que la infancia entrara desde las edades más tempranas en relación con los problemas y las informaciones clave que conciernen al mundo, participando en éste”

como solución a todos los problemas sin que se pase a la acción y por lo tanto sin que finalmente se cambie nada. Es una faceta más de la vida humana mercantilizada sobre la cual conviene tomar conciencia para no reproducir en los escenarios escolares, no vayamos también a instrumentalizar la comunicación en las aulas de Educación Infantil y en el centro en general, utilizándola como simple lubricante de los conflictos con los niños y niñas, con las familias y en el seno de los equipos, sin que, finalmente, se actúe para transformar en más igualitarias las relaciones con los otros.

Hay además otro peligro importante y que consiste en que esta “*sobredosis comunicacional*” acabe desembocando, desde la educación más temprana, en una hiperinformación infantilizada que no por ello deje de estresar, tanto al alumnado como a los docentes. No podemos permitir que esta situación acabe convirtiendo a la infancia en consumidora compulsiva de información, en lugar de que ésta contribuya a conformar su juicio de manera que le vaya permitiendo liberarse de la tiranía de los medios y aprender a seleccionar y criticar cuanta información le llegue. No olvidemos aquí la función que juegan las tecnologías de la comunicación e información en esta difusión masiva de información y el papel tan decisivo que vienen ejerciendo en la denominada globalización económica y que tanta trascendencia tiene en el funcionamiento de las relaciones sociales en las cuales vivimos sumergidos.

Para CASTELLS (1997) aunque la mayor parte de la actividad económica es de ámbito nacional y, sobre todo, local, el núcleo básico de la economía, el que marca los ritmos y orientaciones de inversión y

mercados, es global. Es decir, tiene la capacidad de funcionar cotidianamente como una unidad en un ámbito planetario, a través de sistemas de información telecomunicados y de redes de transporte informatizadas (...). La globalización, dice este autor, ha venido nadie sabe como ha sido. Y ha venido para quedarse. Salvo que haya un improbable retorno a comunidades autosuficientes, no podemos escapar a su lógica, inscrita en las redes informáticas que arquitecturan nuestras vidas, dice CASTELLS (1997: 9). He aquí la necesidad de convertir la educación desde las edades más tempranas en una especie de “*brújula*”, que diría este autor, para que los niños y niñas sean capaces de navegar en las encrespadas aguas globales, aprendiendo a sortear sus torbellinos y aprovechar sus vientos.

Por lo tanto, una concepción de la cultura como saber enciclopédico en el que la infancia es vista bajo la idea de recipiente que hay que llenar y atiborrar de datos empíricos, de hechos sin hilvanar porque se piensa que ya compondrá cuando sea más mayor para responder en cada ocasión a los distintos estímulos del mundo externo, resulta a todas luces fuera de lugar. Por el contrario, hemos de perseguir que puedan interactuar con este conocimiento cultural como algo distinto, que sirva para construir su propio yo interior como social, no sólo como individual y conquistar esa conciencia que da cuenta de la dimensión histórica del sujeto, de su papel en el mundo y de sus derechos y deberes para con éste, así como del esfuerzo humano realizado en éste. En todo este entramado, ni que decir tiene, que no podemos olvidar cómo la información como saber enciclopédico ha acabado convirtiéndose en una mercancía devaluada donde las nuevas tecnologías están ocupan-

do un papel muy importante.

Todo ello implica una Educación Infantil preocupada por la relación con el medio, una Educación que hace que la escuela se comprometa con la transformación y mejora de este medio en más justo, para a su vez comprometer a este medio también con la transformación y mejora de la escuela en una dirección crítica. Se trata de esta forma, de una Educación Infantil que necesita del medio, y de un medio, que a su vez necesita de esta Educación para su transformación. No se trata así de una Educación que se deshace de los sucesos externos a la escuela, sino que por el contrario, los recoge y los utiliza para generar en ésta contextos formadores. Tampoco desecha las experiencias que los niños y niñas llevan a los escenarios escolares porque éstas sirven para analizar el medio que tenemos.

Es decir, el medio que llega a la escuela lo hace para ser pasado por el tamiz de la crítica y para no caer en la reproducción de las hegemonías y relaciones de dominación presentes en éste presididas por los ideales del mercado. Se trata así de una Educación Infantil enraizada en el medio que permite a la infancia y a los docentes tomar conciencia de sus características de manera que pueda surgir un sentimiento de comunidad y que la denuncia de las injusticias sociales y/o de cualquier tipo de atropello que sufren aquéllos y aquéllas que lo habitan sea un hecho.

Esa escuela enraizada en el medio huye de esa especie de *folclorismo* mercantilizado, tan en boga en los últimos tiempos, que convierte en espectacular y objeto de divertimento todo lo que es diferente a nosotros y que además transmite a los niños y niñas desde muy temprano la imagen de la escuela como una especie de “*bazar mundial*” en el que las diferencias culturales son ligadas indiscriminadamente a cocinas, músicas, ropas y costumbres exóticas, más que a preguntas, denuncias y compromisos para con la lucha contra las relaciones de opresión y sumisión de unas culturas sobre otras, de unas personas sobre otras y el compromiso con su liberación. No podemos permitir, por lo tanto, generar procesos de socialización de la infancia basados en una interiorización acrítica de las relaciones y costumbres sociales instituidas en este medio como válidas, pues obstaculizan el proceso de emancipación de la conciencia que ha de comenzar a construirse desde

las edades más tempranas. Recuerdo en una ocasión cómo un profesor en una escuela infantil se empeñaba en que los niños y niñas aprendieran la necesidad de no ir en camiseta interior por la calle. Olvidaba que ese hecho social estaba sujeto a cuestiones de índole socioeconómica y cultural. En esta situación, por ejemplo, el docente tendría que tener presente que el mismo mercado llega a poner a la venta prendas de vestir para su consumo como indumentaria externa similares a estas camisetas, de manera que finalmente convierte en legítima su utilización, haciendo que además la población experimente una necesidad en relación a llevar tal indumentaria. Cuestiones de esta índole deberían haber sido sometidas a discusión con la infancia, en lugar de tratar de imponer como comportamiento natural algo que resulta a todas luces cultural y/o producto de vaivenes de modas ligados a los excesos del consumo tan presente en los tiempos actuales.

Del mismo modo tendríamos que reflexionar sobre el sentido de ciertos relatos fantasiosos que se ofrecen a la infancia como explicación del mundo y que carecen de legitimidad, pues no hacen sino dificultar la comprensión de aquél por parte de éstos, sobre todo teniendo en cuenta que los niños y niñas ya se formulan sus propias hipótesis en relación a este mundo y que las preguntas que insistentemente lanzan a los adultos están llenas de seriedad y recubiertas de grandes dosis de confianza hacia las respuestas que les dan los mayores. Así, por respuesta del adulto no esperan, desde luego, la fabricación de una mentira fantástica, por muy original que ésta pueda ser; desean, sobre todo, que tales respuestas les permitan un mayor acercamiento a la realidad.

Entramos así de lleno en la necesidad de un análisis crítico en relación, no sólo a las repuestas y explicaciones que las niñas y niños pequeños tienen la oportunidad de encontrar a través de las experiencias que se les ofrecen en los entornos escolares; sino también, en torno a aquellos aspectos o interrogantes de la realidad que deben ser abordados en las escuelas por su potencialidad para generar procesos emancipadores en las aulas. Dentro de tales cuestiones se encuentran algunas como las

siguientes: ¿por qué unas personas son abogados y otras barrenderos?; ¿todos los niños y niñas tienen escuela? ¿qué es ser pobre?; ¿todos los niños y niñas comen?; ¿dos hombres se pueden casar y tener hijos?; ¿dónde va la gente cuando se muere?; ¿Por qué hay personas que no tienen trabajo?; ¿Quiénes son los gitanos?; ¿por qué hay personas que no tienen un techo donde vivir?. Cuestiones de este tipo no podemos permitir que formen parte de ese "curriculum nulo" en la escuela (MARTÍNEZ BONAFÉ, 1991 y SÁNCHEZ BLANCO, 1997), máxime cuando pretendemos que la Educación Infantil tenga un cariz crítico y comprometido. Tampoco podemos permitir que las respuestas a tales interrogantes puedan quedar reducidas a historietas fáciles sin conflicto o cuestionamiento alguno de los sucesos del mundo; narradas como si se tratara de uno de los muchos cuentos infantiles relatados en el aula o televisados.

Preguntas como éstas y la búsqueda de respuestas que pongan en cuestionamiento las hegemonías ideológicas que nos rodean deberían convertirse en centros de interés capaces de generar los más variados proyectos. Nada más lejos esos particularismos asociados a estereotipos, pero eso sí, espectaculares, que lejos de ayudar a la infancia a analizar, comprender y transformar el mundo, más bien la emboban ofreciéndole una imagen distorsionada de éste, sobre todo cuando no hacen otra cosa que fabricar espectáculo de la vida misma desprovisto de cualquier análisis crítico. Resulta peligroso que los niños y niñas en las escuelas acaben identificando, erróneamente, la realidad con este espectáculo que se ofrece de ella, tal y como corresponde a una sociedad de mercado como la nuestra, en la que, como señala SINI (1993: 57), se ha disuelto la realidad, tanto social como natural, en el concepto de información, donde es la existencia y la consistencia de la información —sea visual o escrita— la que da testimonio de la realidad.

Eventos sociales como por ejemplo, las Navidades no debería sacarse del anonimato en los escenarios escolares a base de llenarlas de espectacularidad y lo que es más grave, bajo supuestos estereotipados asentados sobre el hecho de considerar que todos los niños y niñas construyen y han construido los mismos significados en rela-

ción a estas fechas. Cuestiones como, por ejemplo, que no todos los niños y niñas del mundo tienen estas fechas como festividad; que para todos y todas no existe los personajes protagonistas de esta historia o que el consumo desaforado prevalece sosteniendo muchas de las prácticas de estas festividades, representan un excelente marco para llenar de contenido crítico los proyectos que se desarrollan con los niños y niñas en los centros, potenciando el análisis acerca del mundo en el que vivimos y su transformación. No olvidemos así, que no resulta legítimo enseñar a los niños y niñas a consumir situaciones estereotipadas que les alejan de un entendimiento global de los sucesos, que convierte el mundo real en una colección de anécdotas, que a menudo les relega al papel de meros consumidores de éstas y no tanto como capaces de cambiar la realidad en una dirección más justa. Una educación con un planteamiento crítico da el salto del vivir como consumidor pasivo de un mundo ideado por otros a vivir como implicado, como comprometido, lleno de responsabilidad y capacidad para la transformación de este mundo⁷

4. Para terminar

No quisiéramos terminar este artículo sin referirnos al proceso de mercantilización de lo "fantástico" que se ha venido produciendo. En este caso las imágenes de la fantasía que se presentan, lejos de desarrollar ideas para la acción y los deseos de actuar, constituyen representaciones estereotipadas de la misma que se mercantilizan para su consumo por niños y niñas y adultos. Prueba de ello lo tenemos en la invasión de modelos *waldisneyanos* importados de Estados Unidos, por ejemplo, tras de los cuales se esconden poderosos intereses comerciales, y que sin embargo, han sabido hábilmente disfrazar, convirtiendo además el consumo de tales imágenes en nuestro entorno social en una necesidad legítima de la infancia. Las películas de Disney, entre otras multinacionales del entretenimiento infantil, parques temáticos, libros, juegos de ordenador, juguetes etc. bien pueden estereotipar esta fantasía para lograr una cierta homogeneidad en los deseos de los niños y niñas, de manera que, finalmente, resulta más fácil dar una respuesta comercial a los mismos que produzca grandes

7. Dice Savater que "quien pretende educar se convierte en cierto modo en responsable del mundo ante el neófito... Hacerse responsable del mundo no es aprobarlo tal como es, sino asumirlo conscientemente porque es y porque sólo a partir de lo que es puede ser enmendado". Véase SAVATER, F. (1997): "Educar es universalizar", en: Revista Cuadernos de Álzate, núm. 16, mayo 1997, p. 10.

“Resulta peligroso que los niños y niñas en las escuelas acaben identificando, erróneamente, la realidad con este espectáculo que se ofrece de ella en los medios de comunicación, tal y como corresponde a una sociedad de mercado como la nuestra”

beneficios. Pero además hay en estas imágenes de fantasía, como denuncia GIROUX (1994: 60), una pretensión de inocencia muy peligrosa por su llamamiento a un estado infantil en el cual olvidar el pasado —o el presente diría yo— llega a ser más importante que afrontarlo, de manera que se produce un control de la memoria que elimina sus posibilidades emancipadoras.

No quiero sin embargo que se interprete, que la creación y recreación de situaciones imaginarias en los escenarios escolares de la Educación Infantil no sea necesaria. Lo que quiero, por el contrario, es dar cuenta del peligro que cabe en la sacralización de éstas porque bien puede provocar un aparcamiento en los escenarios escolares de los sucesos reales del mundo, de la cotidianidad y un entorpecimiento en los pequeños y pequeñas del desarrollo de procesos de toma de conciencia en relación con la desigualdad social, así como de una responsabilidad y un compromiso para con la transformación del medio en una dirección más justa. Y para ello es necesario todo un trabajo de discusión y reflexión con los niños y niñas en torno a los sucesos reales que tienen lugar en las aulas, en sus familias y en otros entornos; y también, en relación a aquellas situaciones que se reflejan en escenarios imaginarios como bien pueden ser aquéllas que se recogen en los cuentos infantiles. Con todo ello se trata de dar pie a una reflexión crítica sobre el mundo en el que vivimos, nuestras acciones y las acciones de los otros en éste.

Referencias bibliográficas

ARIES, PH. (1979): La Infancia, en *Revista de Educación*, núm. 281, 1986, págs. 5-17.

CASTELLS, M. (1994): Flujos, Redes e Identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional, en CASTELLS, M., FLECHA, R. y OTROS: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós, pp.

CASTELLS, M.: La insidiosa globalización, en *El País*, 29 de julio de 1997, p. 9.

CLARET, A. (1997): Záping a los medios de comunicación en *Revista Com-partir*, núm. 26, mayo-junio, pp. 34-35.

DEWEY, J. (1931): *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Madrid: Losada S.A., 1967.

FREIRE, P. (1969): *La Educación como práctica de la libertad*. Madrid, S. XXI, 8ª ed., 1989.

GIROUX, H. A. (1994): *Placeres inquietantes*. Barcelona: Paidós Educador, 1996.

GRAMSCI, A. (1967?): *La alternativa pedagógica*. Barcelona, Fontamara, 1981, págs. 99-100.

LASH, CH. (1995): *La rebelión de las élites y la traición a la democracia*. Barcelona: Paidós Estado y Sociedad, 1996.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1991): Trabajadores de la enseñanza, curriculum y reforma: entre la autonomía y la proletarianización en *Rev. Investigación en la Escuela*, núm. 13, pp. 9-21.

MORIN, E. (1993): El desafío de la globalidad en *Rev. Archipiélago*, núm. 16, pp. 66-72.

RAMONET, I. (1999), Las convulsiones del mundo en VV.AA.: *Geopolítica del caos*. Barcelona: Temas Debate.

SÁNCHEZ BLANCO, C. (1997): *La cooperación en Educación Infantil*. A Coruña, Universidad de A Coruña.

SÁNCHEZ BLANCO, C. (2000): *Dilemas de la educación infantil*. Vol. I, Morón (Sevilla), Publicaciones M.C.E.P., Sevilla.

SÁNCHEZ BLANCO, C. (2001): *De la educación infantil y su crítica*, Vol. II, Morón (Sevilla), Publicaciones M.C.E.P., Sevilla.

SÁNCHEZ BLANCO, C. (2006): *Violencia Física y construcción de identidades: propuestas de reflexiones críticas para las escuelas infantiles*. Barcelona, Graó.

SAVATER, F. (1997): “Educar es universalizar”, en *Revista Cuadernos de Azate*, núm. 16, mayo 1997, pp.

SINI, C. (1993): La cultura como espectáculo en *Rev. Archipiélago*, núm. 16, pp. 52-60.

STEINBERG, Sh.R. y KINCHELOE, J. L. (Comps.) (1997): *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid, Morata, 2000.

TABACHNICK, B.R. y ZEICHNER, K.M. (1993): “Preparing Teachers for Cultural Diversity en *Rev. Journal of Education for Teaching*, Vol. 19, núm. 3, pp. 113-124.

TOBIN, J., Y. H. WU, D. y DAVIDSON, D.H. (1989): *Preschool in three Cultures. Japan, China and The United States*. Yale, Yale University Press.

VATTIMO, G. (1990): Posmodernidad: ¿Una sociedad transparente? En VATTIMO, G., MARDONES, J. M y OTROS (1990): *En torno a la posmodernidad*. Barcelona, Anthropos, 1994, pp. 9-19.

CHILDREN'S EDUCATION AND THE MARKET: DILEMMAS AND CHALLENGES

Abstract

Market society can have a strong influence not only on children's behaviour, but on teaching practices as well, and to do so it extends stereotypes which are useful to help it survive. It is our great responsibility to tackle the injustices which it generates by educating our children to become socially critical and capable of taking action to transform the world.

Keywords: *Market society, early childhood education, social justice, social stereotypes*

UNE ÉDUCATION INFANTILE ET UN MARCHÉ: DES DILEMMES ET DES DÉFIS

Résumé

La société de marché peut exercer une influence considérable sur les comportements des enfants comme sur les pratiques des enseignants. Les stéréotypes, de plus en plus généralisés, contribuent à l'essor de cette société de marché. Nous avons la responsabilité de faire face à ces injustices en éduquant nos enfants pour qu'ils deviennent des personnes critiques sur le plan social, capables de prendre des décisions pour faire changer le monde.

Mots clés *Société de marché, éducation des enfants, justice sociale, stéréotypes sociaux*

EL DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO DESDE EL PSICOANÁLISIS.

APUNTES PARA UNA EDUCACIÓN DE LA INFANCIA.

Este trabajo reivindica la dimensión simbólica, afectiva y subjetiva del alumnado para situarlo como sujeto, y no objeto, de la educación para ello analiza cómo no hay mayor manifestación de la subjetividad que cuando se expresa el deseo. En este sentido, la escuela, más que desconsiderar o anular los afectos y deseos de los sujetos que a ella acuden, debería preocuparse por comprender e incluso valorar el deseo de cada sujeto. Una verdadera educación crítica es consciente del deseo del niño y no está amedrentada por él, y lo relaciona con los esfuerzos y dificultades que manifiestan los niños a la hora de comprender el mundo y de comprenderse a sí mismos.

Palabras clave: *dimensión simbólica, afectiva y subjetiva del sujeto, emergencia del sujeto, educación infantil, psicoanálisis, desarrollo socio-afectivo.*

M^a José Cayetano¹

Como históricamente se viene señalando, la escuela —la teoría y la práctica de la educación—, en general, ha adolecido de una sobreestimación de aquellos aspectos que hacen referencia al desarrollo cognitivo y de una falta de atención al desarrollo socio-afectivo². Incluso en las prácticas más innovadoras, a pesar de declarar explícitamente la importancia que tiene en el desarrollo de los niños y de las niñas la consideración de su vida relacional y afectiva, ésta suele estar tratada como un factor que ayuda o entorpece el desarrollo cognitivo que continúa situándose en el eje vertebrador de la vida en el aula.

“Nos tememos, que a pesar de intentos como los temas transversales [...] lo que se construye en la educación escolar son, sobre todo, representaciones abstractas ubicadas en la ‘mente’. Esto implica que lo que se construye es abstrófico, libre de intereses (de aquí que se presente como hechos y conceptos), y que las representaciones sean significativa-

mente universales para así poder ser modeladas en términos de formalizaciones abstractas” (HERNÁNDEZ, 1999: 25).

Sin embargo, aquello que frecuentemente se propone como finalidad de la educación —la emergencia del sujeto— es imposible de lograr sin una atención específica e intencional al mundo de los afectos, las emociones y la vida de relación social de cada uno de los niños y de las niñas que acuden a la escuela. Si en la escuela se pretende contribuir a la constitución y desarrollo de sujetos autónomos dentro del universo simbólico que conforma su cultura, es preciso considerar cuál ha sido para cada niño o niña su forma particular de acceder al mundo simbólico y su forma peculiar de ser sujeto. Pues bien, estas diversas formas de construcción personal se encuentran enmarcadas y cobran sentido, como veremos, en la historia social, relacional, afectiva y profunda de cada individuo.

Este ‘olvido’ en la educación de una dimensión tan específicamente humana se ha debido, en gran parte, al dominio de los presupuestos de la epistemología positivista

en las ciencias sociales. Desde ésta se ha venido desconsiderando la dimensión simbólica, valorativa, afectiva y subjetiva del ser humano al no constituir entidades observables ni medibles; se ha entendido la educación como un simple proceso de ajuste de los individuos al orden social existente y, consecuentemente, se situó al alumnado como *objeto* de la educación en lugar de considerarlo *sujeto* de la misma.

Es fácil seguir el rastro de estas concepciones en toda la producción —teórica y práctica— educativa. Incluso cuando se abandona explícitamente el marco positivista, se continúa hablando de educación ignorando al sujeto de la misma. Tanto cuando se señala como finalidad de la educación la socialización, la preparación para el trabajo o la preparación para la siguiente etapa escolar, como cuando se reconvierte ésta en la formación de futuros ciudadanos y ciudadanas y en la transformación social, se están elaborando discursos que ignoran al sujeto concreto que acude a la escuela. Como si fuera posible diseñar un futuro sin contar con los sujetos presentes para los

1. CEIP Coca de la Piñera de Utrera (Sevilla).

2. En esto también confluyen —a pesar de las evidentes divergencias epistemológicas, ideológicas y pedagógicas con que se han justificado cada una de ellas— las dos últimas reformas acometidas en nuestro país. Por un lado, en la L.O.G.S.E. se promulgaba como finalidad de la educación el desarrollo de unas capacidades que, a la postre, a la luz de lo plasmado en los denominados decretos de mínimos, remitían casi en exclusividad a capacidades cognitivas. Ahora, en la L.O.C.E., se pretende una vuelta a ‘lo básico’, con lo que se hace clara referencia a los contenidos que el alumnado debe aprender. Si bien en la primera existían referencias a las denominadas materias transversales y al componente actitudinal presente en el aprendizaje de cualquier contenido —lo que implica una importante diferencia respecto a lo prescrito en la L.O.C.E.—, lo cierto es que aparecían tratados y regulados como si fueran unos ‘efectos colaterales’ de la enseñanza que había que nombrar, mientras se continuaba considerando el eje de la intervención educativa la transmisión —o construcción por parte del alumnado— de contenidos. Ni que decir tiene que con la L.O.C.E., no disponemos siquiera del ‘margen de maniobra’ que una ‘interpretación flexible’ de la L.O.G.S.E. permitía para considerar contenido concreto de la enseñanza aquellos aspectos afectivos y relacionales que forman parte esencial de la vida de los sujetos.

“Es imposible lograr la emergencia del sujeto sin una atención específica e intencional al mundo de los afectos, las emociones y la vida de relación social de cada uno de los niños y de las niñas que acuden a la escuela”

que éste se dicta.

Quizá sea posible comprender este hecho en la poca importancia social, científica y académica que tradicionalmente se ha atribuido al estudio de la infancia. Como señalan STEINBERG y KINCHEOLE (2000), hablar de la infancia es algo que ha sido repetidamente rechazado desde la academia y considerado discurso de segunda categoría³. De esta forma, en educación, se ha venido teorizando sobre el currículum, sobre el profesorado, sobre las relaciones escuela-sociedad, sobre la cultura, etcétera, etcétera... sin referencia alguna a los significados que nuestras propuestas tienen para la infancia. En todo caso, se ha dejado el discurso sobre la misma en las manos de una psicología evolutiva que la ha cosificado al convertirla en su *objeto* de estudio, generando estudios y teorías que vienen a naturalizar al niño o a la niña y a definirlo más en relación con lo que les falta para llegar a ser adultos —por lo que ‘no saben’ o ‘aún no pueden...’— que por su dimensión subjetiva.

“Hoy las preguntas [de la ciencia] atañen de alguna manera al niño, pero al niño cosificado o adjetivado: el que no aprende, el que es ‘agresivo’, aquél cuyos padres se han divorciado... Como efecto de la psicologización actual del mundo, reductora por ‘comprensión’ de los problemas, el niño ha quedado cosificado” (AROMÍ, 2003: 125).

Fruto de estos discursos de buena parte de la psicología evolutiva, se ha producido un proceso de *infantilización* que niega a los niños y a las niñas la autonomía para tomar decisiones sobre cuestiones que afectan a su vida y para negociar sus rela-

ciones con imperativos contrapuestos (GIMENO SACRISTÁN, 2003), es decir, su consideración como sujetos. Desde nuestro punto de vista, la educación no puede trabajar ni en ausencia de sus destinatarios ni objetivándolos en términos de ‘niños’, como si existiera un ‘niño natural’. La educación no trabaja con niños sino con *sujetos* de la educación a convocar y a producir; el niño nace, pero el sujeto —como veremos— se produce.

Desde estos planteamientos, una educación crítica de la infancia debe interesarse por cómo es cada sujeto, por cómo cada persona se constituye en el devenir de su historia vital, y por el análisis reflexivo del papel que la escuela desempeña —o debería desempeñar— en la construcción de esa subjetividad. En el desarrollo de este artículo, analizaremos cómo no hay mayor manifestación de la subjetividad que cuando se expresa el deseo. En este sentido, la escuela, más que desconsiderar o anular los afectos y deseos de los sujetos que a ella acuden, debería preocuparse por comprender e incluso valorar el deseo de cada sujeto. Una verdadera educación crítica es consciente del deseo del niño y no está amedrentada por él, y lo relaciona con los esfuerzos y dificultades que manifiestan los niños a la hora de comprender el mundo y de comprenderse a sí mismos (STEINBERG y KINCHEOLE, 2000: 40). Como Paulo Freire ha venido sosteniendo reiteradamente, una educación crítica de la infancia debe estar interesada en el conocimiento y las intuiciones que los niños y las niñas traen a la escuela. En la práctica, este principio pedagógico significa que los educadores y las educadoras estamos obligados a estu-

diar la infancia, su inserción en la cultura y la vinculación de este proceso con el deseo y la constitución de la subjetividad. Ésta es la única forma de conocer cómo los niños y las niñas *comprenden el mundo* al tiempo que se comprenden *a-sí-mismos*.

Estas son cuestiones que nos conducen a pensar la educación preguntándonos por la forma en que cada niña y niño concreto, sujeto en proceso de constitución fruto de su proceso de socialización, se encuentra con el conocimiento oficial de la escuela. Lo que a su vez procurará respuestas que nos llevarán, inevitablemente, a nuevas formas de enseñanza, a nuevas ideas acerca de la comprensión de la infancia en torno a las que podemos reestructurar la teoría y la práctica de la educación, así como a repensar el rol que los adultos debemos desempeñar para intervenir conscientemente en una enseñanza educativa.

[Con este partir de sí] lo que se descubre es el sujeto -yo- [...]: me encuentro, en mis relaciones con los demás, habitada por recuerdos, movida por deseos que me mueven, recuerdos que me ocupan, otros u otras que me hablan o que, incluso, hablan en mi lugar, incluso ¡para contradecirme!... Partir de sí no es basarse en el rol ni en la situación, con todo lo que nos hacen ver o creer como justo y válido, sino remontarse a y



3. Este rechazo académico al discurso sobre la infancia tiene otra lectura, desde nuestro punto de vista, igualmente importante. Quizá la imagen social que vincula el cuidado de la infancia a la mujer también pueda explicarlo. No es algo que tengamos contrastado ni analizado con profundidad, pero dado que todo ‘lo femenino’ ha sido históricamente devaluado no es difícil pensar que por esta misma razón se haya despreciado a la infancia. En este sentido, no me resisto a citar algunas experiencias personales que pueden ilustrar esta afirmación: Por un lado, cuando estudiaba magisterio en la especialidad de educación infantil, un profesor de psicología manifestó que esa especialidad debería ser cursada sólo por mujeres, dado que “*ellas tienen instinto maternal*”. Años más tarde, cuando estudiaba tercer curso de psicología en la Universidad de Sevilla eran muy frecuentes las recomendaciones entre el colectivo de estudiantes masculinos de no cursar psicología evolutiva porque era “*una asignatura de mujeres*”. Aún hoy día, la proporción de hombres que cursan educación infantil o que trabajan en esta etapa es realmente insignificante. E igualmente, en primaria, encontramos mayor número de maestras que de maestros. Esta proporción va cambiando conforme avanzamos en el sistema educativo, de manera que cuando llegamos a secundaria y a la universidad se ha invertido totalmente respecto a lo que encontrábamos en la educación infantil.

moverse desde una experiencia, es decir, desde un vivido, con todo lo que tiene de determinado, y desde un vivido por vivir (el deseo) nunca el uno sin el otro" (MURAZO; en PÉREZ DE LARA, 1999: 54).

Ahora bien, esta dimensión socio-afectiva que podemos considerar de importante consideración para sostener cualquier acto educativo, se torna imprescindible cuando hablamos de educación infantil. Cuando en la escuela nos encontramos con sujetos aún muy dependientes de los adultos encargados de su cuidado, que están accediendo al lenguaje, que aún no tienen control sobre los códigos de la lectura y la escritura, y con una historia de relación social estrechamente vinculada a su vivencia familiar —que hace que podamos considerar a ésta como la única experiencia social con la que llegan a la escuela—, es evidente que una consideración explícita e intencionalmente educativa a estas dimensiones de su desarrollo subjetivo sea algo esencial. El trabajo educativo con niños y niñas mayores, que dominan en alguna medida los códigos de comunicación y representación, que han conformado cierta identidad y que relativizan la influencia de su contexto familiar a medida que cobra peso el grupo de iguales y el conocimiento de otras realidades sociales, puede dar la apariencia de funcionar aún desconsiderando la historia socio-afec-

“Desde distintos ámbitos académicos se ha producido un proceso de infantilización que niega a los niños y a las niñas la autonomía para tomar decisiones sobre cuestiones que afectan a su vida y para negociar sus relaciones con imperativos contrapuestos”

tiva de cada sujeto⁴. Sin embargo, el sujeto de la educación infantil es un niño o una niña que, como veremos a continuación, se encuentra en proceso de subjetivación, lo que indudablemente compromete al sentido que atribuimos a esa emergencia del sujeto que hemos señalado como finalidad de la educación.

El sujeto y el otro. La construcción de la subjetividad

“La psicología del niño no sirve tanto para saber cómo son los bebés, sino para acercarnos a saber lo que pensamos que es o no correcto en las prácticas para el cuidado práctico de bebés concretos” (GIMENO SACRISTÁN, 2003: 93).

Actualmente sabemos —gracias a las aportaciones del interaccionismo simbólico y de las posiciones foucaultianas, entre otras— que los discursos y prácticas sociales delimitan los límites y las posibilidades para la construcción subjetiva. Pero de cara a orientar la teoría y la práctica de la educación necesitamos también cuestionarnos cómo cada sujeto particular construye su propia subjetividad. Para ello, es preciso adentrarnos en el primer contexto de desarrollo de los individuos que, en nuestra cultura, está conformado por la familia o estructura de acogida del recién nacido, para comprender más de cerca los procesos constituyentes que en ella se dan. En ello nos detendremos a continuación⁵

Como numerosos estudios sociales han venido argumentando, la condición de sujeto no está garantizada por nuestro sustrato biológico —por la herencia genética— sino

que es algo que hay que ir conquistando a partir del nacimiento, proceso que no es posible realizar sin la ayuda de los otros. La criatura humana nace en un evidente estado de prematuración y desvalimiento que le hace depender de los otros para su supervivencia. Si atendemos a lo que *es* un recién nacido, coincidiremos en apreciar que sólo es un organismo biológico, un *viviente* que precisa del contexto social para sobrevivir y acceder a su condición de sujeto. Podemos apreciar esto si comparamos la realidad humana con la realidad animal. Tanto en un caso como en otro, la crianza de los recién nacidos precisan de un *saber* para sostener el desarrollo de éstos. En el reino animal, este saber está inscrito en la carga genética que delimita los *instintos* que garantizan la adecuación de lo que los cuidadores tienen que hacer: un pájaro, una hormiga o un primate, por ejemplo, no reflexionan sobre el sentido de lo que hacen, ni pueden dejar de hacer lo que hacen, ni modifican reflexivamente sus formas de crianza; simplemente desarrollan de forma instintiva unas pautas de cuidado de sus crías que se repiten mecánicamente de generación en generación. Sin embargo, el mundo humano no es primordialmente biológico, sino simbólico. Un animal no precisa aprender cómo cuidar a sus crías, le basta su *instinto*. Por el contrario, los humanos no contamos con ese instinto; necesitamos aprender cómo comportarnos con los recién nacidos.

Podemos apreciar esto en numerosos estudios descritos en variada literatura científica. Por ejemplo, sabemos que distintos animales criados en cautividad y sin



4. Es preciso insistir aquí que se trata de una *apariencia*. Desde nuestra perspectiva, siempre que se ponga en marcha un acto educativo se está enunciando a un sujeto y, por lo tanto, es preciso atender a esta dimensión socio-afectiva que reclamamos para la escuela. Lo que ocurre es que en la medida que los sujetos se pueden relacionar directamente con la cultura —a través de los códigos de comunicación y representación que ha adquirido a lo largo de su desarrollo— se desliza la atención más hacia cómo se relaciona el sujeto con la cultura que en cómo se relaciona consigo mismo o con los demás. Cuestión que en educación infantil es imposible de ignorar.

5. Para la elaboración de este apartado hemos recurrido a argumentaciones procedentes de la teoría psicoanalítica de Jacques Lacan. Desde nuestra perspectiva, su teoría, desde una consideración epistemológica, presenta interesantes puntos en común con el postestructuralismo foucaultiano. Sin embargo, Foucault cierra sus análisis a la construcción discursiva de las realidades sociales y de las identidades, mientras que Lacan se centra en la construcción, también discursiva, de la subjetividad. Evidentemente, el campo de estudio en que cada uno de estos autores trabajaba condicionó la orientación de sus estudios. Pero lo que aquí nos interesa es la aportación que pueden realizar a la comprensión y orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que se trata de re-interpretar distintas posiciones teóricas —coherentes, eso sí, con una perspectiva ideológica y epistemológica crítico-interpretativa— desde una perspectiva didáctica.

contacto con ningún miembro de su especie son capaces de desarrollarse como individuos propios de esa especie. Podrán presentar más o menos disfunciones en su comportamiento social –en función del grado de dependencia comunitaria que tenga esa especie– pero en todo caso serán claramente identificables como individuos de la especie en cuestión. Un mono criado por una máquina probablemente presentará, entre otras, disfunciones reproductivas pero en todo caso será claramente identificable como un mono tanto a nivel orgánico como comportamental.

Lo que ocurre con los humanos es radicalmente distinto. Una criatura humana no puede desarrollarse sin el contacto con otros humanos. En principio, no es capaz ni siquiera de sobrevivir. Al margen del más elemental sentido común, disponemos de muy variada y extensa literatura que nos refiere multitud de casos de ‘niños salvajes’ –en los que resultaba difícil encontrar algún rasgo humano más allá de su corporeidad– o del denominado ‘síndrome del hospitalismo’ –por el que conocemos que las criaturas humanas atendidas en ambientes desprovistos de relaciones socio-afectivas conducían a la muerte de las mismas–⁶

Parece evidente, por tanto, que nuestra especie no puede existir sin el soporte relacional del Otro.

Como comentamos, si lo observamos bien (ver figura 16 – I), un recién nacido

sólo es un organismo vivo que presenta unas necesidades básicas –por ejemplo de alimentación– que manifiesta a través de unas reacciones fisiológicas –i.e. el llanto–. No hay nada en el comportamiento del bebé –que en estos momentos se reduce a la emisión de un llanto– que nos indique qué *necesita*; es el adulto encargado del cuidado del bebé el que *interpreta* sus reacciones fisiológicas y le ayuda a satisfacer sus necesidades. Interpretación que, a su vez es deudora del contexto socio-cultural en que se esté inmerso: las pautas de crianza son *creadas* culturalmente y suponen el marco desde el que se interpretan las reacciones de los recién nacidos y se elaboran las respuestas pertinentes.

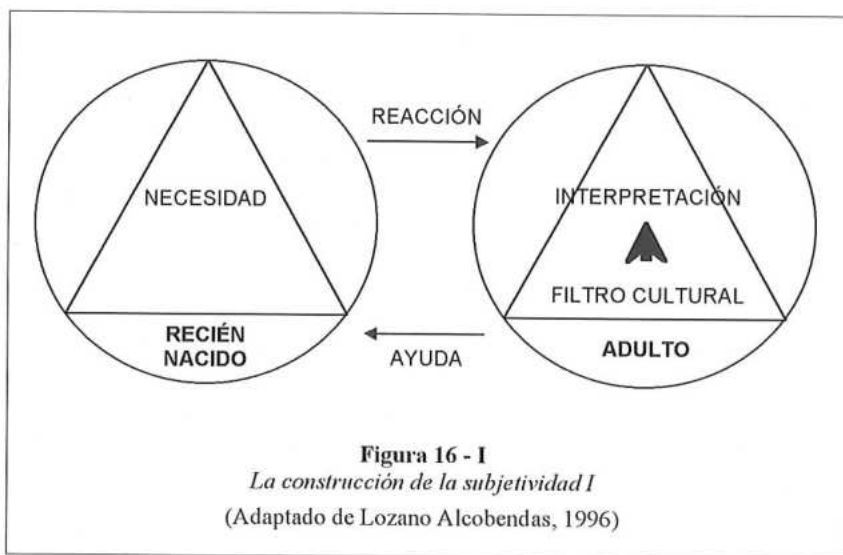
*“¿Qué son los cuidados? Desde el punto de vista del psicoanálisis, los cuidados son esos momentos primeros donde el Otro significa algo de la pura esencia del niño, del puro goce del cuerpo”*⁷

Si dicha intervención del Otro es tan importante es porque la mayoría de las veces consigue que ese cuerpo se regule y que el puro movimiento tome significación, quiera decir algo para Otro” (AROMÍ, 2003: 131).

Más adelante (figura 16 – II), merced a la interpretación que el adulto hace de las reacciones del bebé y de las respuestas que le ofrece, las reacciones del recién nacido se van transformando en *demanda*⁸. En la



medida que el grito o llanto del recién nacido es interpretado por parte del adulto como la expresión de un *deseo* que va más allá de la simple expresión de necesidades, éste va siendo transformado –el bebé matiza sus formas de reír, llorar, mirar... ajustándolas a las intenciones que el adulto ha atribuido– en una demanda que implica cierta *intención* comunicativa. Esta transformación de las primeras reacciones del recién nacido en demanda responde a un desdoblamiento de la necesidad que da lugar al deseo. La necesidad puede atribuirse exclusivamente a los imperativos fisiológicos de nuestro cuerpo biológico, pero el deseo hace referencia a un estado afectivo referido a otra persona o que guarda relación con otra persona. En la medida que un adulto se ocupa del cuidado de una criatura humana, precisa atribuirle intenciones y deseos, y es en este acto en el que el bebé aprende a desear y a pedir. Pero para que aparezca el deseo, también es preciso cierto juego de alternancia entre la presencia y la ausencia del adulto encargado de su cuidado. En la medida que los deseos no pueden ser satisfechos es preciso solicitarlos, por lo que se hace necesaria la entrada en



6. Como señala HEBE TIZIO (1995: 6) durante la Segunda Guerra Mundial, por la cantidad de niños y niñas ingresados en instituciones, “se pudo comprobar que a pesar de que los niños eran acogidos en estructuras que tenían recursos materiales, si no había un Otro que reconociera un sujeto en el bebé éste podía morir”.

7. Sin entrar a precisar mucho, dado que escapa de los límites de este trabajo, es preciso aclarar a qué se refiere Ana Aromí con el término *gocce* en esta cita. Éste es un concepto extraído de la teoría psicoanalítica de Jacques Lacan y que viene a significar, simplificándolo, aquello meramente pulsional y que no ha sido simbolizado o mediado por la cultura.

8 Es preciso aclarar aquí que cuando decimos ‘más adelante’ estamos haciendo referencia a una sucesión *lógica* y no *cronológica*. Desde este punto de vista es imposible identificar cuándo una reacción es transformada en demanda.

el universo simbólico, en el lenguaje, para demandar aquello que deseamos. Es aquí, cuando aparece el deseo -y la consecuente demanda simbólica-, cuando se puede afirmar que surge el sujeto.

Desde este momento, cuando el niño o la niña demanda algo está haciendo referencia tanto a una necesidad como a un deseo. Por ejemplo, no es difícil apreciar que los bebés pidan comer o dormir pero al mismo tiempo piden que se haga de una determinada manera -i.e. el rito relacional de ir a dormir o de dar de comer-. En este sentido, también es fácil apreciar cómo algunos bebés pueden dejar de satisfacer determinadas necesidades fisiológicas para demandar un deseo -i.e. niños o niñas que se niegan a comer o a dormir-. En la especie humana, por tanto, las necesidades fisiológicas aparecen supeditadas al establecimiento de una trama de relaciones interpersonales; el negarse a comer, por ejemplo, puede ser una forma de demandar algo más importante para un sujeto que las calorías que aporta el alimento.

"[...] la idea de Lacan es que el deseo de vivir se transmite desde el Otro, desde el Deseo de la Madre⁹, que significa tanto el deseo del Otro hacia el niño en posición de objeto, como el deseo del sujeto de ser deseado por el Otro. El Otro ha de esperar algo de él, tiene que esperar de él alguna cosa para que pase por el proceso que le constituirá como sujeto del inconsciente y, por lo tanto, de deseado a deseante" (AROMÍ y OTROS, 1995: 14).

Desde esta perspectiva, como señalamos más arriba, sólo podemos hablar de sujeto en la medida que aparece el deseo, y éste aparece siempre y cuando el adulto sea capaz de ver en la criatura un sujeto que desea. Para ello, el adulto no puede interpretar los gestos del bebé de manera omni-compreensiva, como si toda interpretación posible dependiera exclusivamente del 'interpretador'. Para que aparezca el sujeto del deseo, el adulto actúa como si el bebé tuviera sus propios deseos y, por tanto, ajusta la ayuda que presta al bebé a lo que supone que éste expresa, produciéndose de este modo un circuito interactivo de ajuste

mutuo progresivo. Así, en este segundo momento -lógico, que no cronológico, volvemos a insistir-, podemos decir que el adulto continúa interpretando y ofreciendo ayuda al bebé, pero ahora esta ayuda va dirigida a satisfacer tanto las necesidades como los deseos de éste. Por otra parte, el reconocimiento del deseo en el bebé supone reconocerlo como otro, como un sujeto con identidad. Una identidad atribuida por el adulto pero que a la postre será sobre la que se conformará el yo del sujeto.

"Cuando un niño muy pequeño hace muecas, saca la lengua o abre la boca no hay nada que sea humano todavía ahí. Es el Otro, el padre o la madre, quien recogiendo le da la gracia, el sentido, lo humano al gesto del niño [...] El niño se convierte en humano a partir del lugar que le da el adulto en el lenguaje, con el nombre, con la posición que ocupa en el orden de las generaciones. Es la entrada en el humano reino del malentendido, nuestra verdadera compañía..." (AROMÍ, 2003: 131).

"Una verdadera educación crítica es consciente del deseo del niño y no está amedrentada por él, y lo relaciona con los esfuerzos y dificultades que manifiestan los niños a la hora de comprender el mundo y de comprenderse a sí mismos"

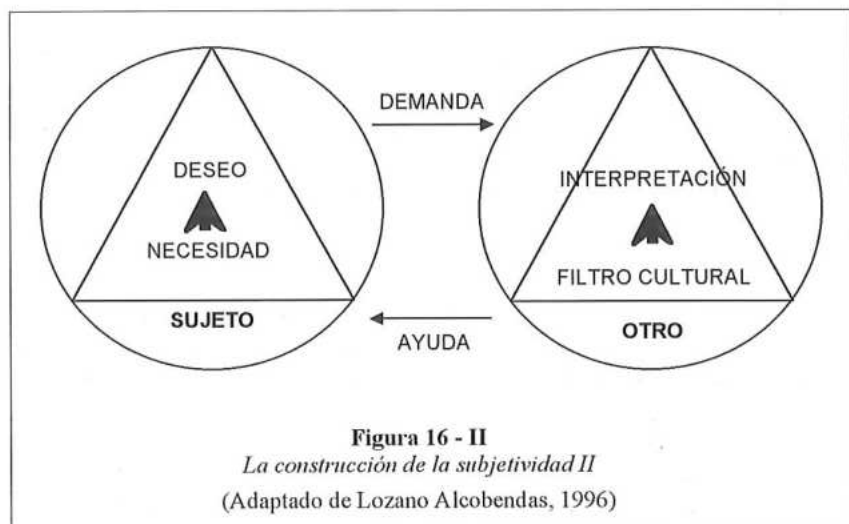


Figura 16 - II
La construcción de la subjetividad II
(Adaptado de Lozano Alcobendas, 1996)

"La condición de sujeto no está garantizada por nuestro sustrato biológico porque el mundo humano no es primordialmente biológico, sino simbólico"

⁹ Es preciso aclarar respecto de esta cita que cuando desde el psicoanálisis lacaniano se hace referencia al Deseo de la Madre (con mayúsculas) no se está nombrando a la madre en cuanto madre biológica o en cuanto mujer que se ocupa de la crianza de un hijo. Se está haciendo referencia a esta función del Otro de sostener el deseo del sujeto y que denominan *función materna*. Es cierto que el uso del significante *madre* para significar una determinada función en la crianza de la infancia remite a ciertos sesgos sexistas de los que es deudor el pensamiento psicoanalítico. Pero también es cierto que en ningún caso desde la teoría se circunscribe el desarrollo de esta función a la mujer. En este mismo sentido, cuando hacemos referencia al *deseo* no nos referimos al deseo consciente (del tipo '*este es un niño deseado*' o '*sus padres no lo deseaban*'...) sino al deseo *inconsciente* que sostiene a la criatura como sujeto que desea y, por tanto, lo inscribe en el registro de lo humano.

debate

"..., sólo podemos hablar de sujeto en la medida que aparece el deseo, y éste aparece siempre y cuando el adulto sea capaz de ver en la criatura un sujeto que desea"

En un tercer momento (figura 16 – III) el sujeto va ajustando sus manifestaciones a los sistemas simbólicos con que ha sido interpretado: interioriza los códigos de expresión y comunicación que le son dirigidos¹⁰ y los utiliza de forma cada vez más adecuada a la realidad socio-cultural en que ha nacido. De esta forma, comienza a utilizar *significantes* para expresar su demanda, lo que implica necesariamente que el Otro atribuya *significado* a éstos. Sin embargo, como sabemos, la relación que une a un significante con un significado es una relación *arbitraria*. Por tanto, siempre que un Otro interpreta los significantes que emite el bebé, siempre que se interpreta una demanda, hay algo del deseo no queda dicho porque no es *reconocido* por el Otro. Desde este punto de vista, parte de los deseos y de las necesidades que demanda un sujeto quedan, inevitablemente, en un registro que podríamos denominar *inconsciente* en cuanto que no ha sido pasado al registro simbólico -que conformaría lo que conocemos como consciente-. Y esto, dado nuestro carácter simbólico, es algo inherente a la especie humana.

Pero a todo esto tenemos que añadir que las posibles interpretaciones que el adulto pueda ofrecer, además de marcadas culturalmente, están sesgadas por la historia personal de ese adulto concreto. No es difícil apreciar que ante unas mismas reacciones de una criatura humana distintos adultos, dentro de una misma cultura, interpretan cosas distintas: se ven unos índices y no otros, se presta atención a determinadas acciones y no a otras, se sienten cosas distintas... en definitiva, se ve, piensa y siente al

bebé de manera particular. Y estas percepciones, pensamientos, sentimientos e interpretaciones particulares del adulto concreto que interactúa con el bebé sólo pueden encontrar su origen en la propia historia de cada adulto: todo sujeto humano ha tenido también su Otro, ha construido su subjetividad en el mismo '*universo simbólico del malentendido*' (AROMÍ, 2003) en que se desarrolla ahora el bebé, y por tanto sólo sabe actuar desde lo que ha elaborado en su propia historia vital. Desde esta óptica, lo que se reprime y se simboliza de la demanda, lo que pasa a un registro inconsciente y lo que reconocemos como consciente, no sólo depende de la arbitrariedad de la relación significante-significado, sino fundamentalmente del propio inconsciente del adulto, del deseo del Otro.

"[Como vemos], *el Otro es la familia, la constelación familiar, el mito individual, el lenguaje, las reglas sociales, la escuela [...]* Es el conjunto de los discursos que uno recibe: lo que dicen los padres cuando se va a nacer; la manera en que lo nombran, etc. [Desde este punto de vista] el niño, antes de existir biológicamente, circula como un saco de expectativas, circula en el deseo de los adultos [...]. La biología tiene sus leyes, pero las leyes de lo simbólico son otras. [Si consideramos lo simbólico] lo que se hereda de generación en generación son las faltas de otras generaciones, que resuenan en generaciones posteriores [...]" (PALOMERA y ZAFRA, 1995: 52).

Por último, en un cuarto momento (figura 16 – IV), podemos hablar de la instauración de lo consciente y lo inconscien-

te. El consciente guarda relación con el mundo simbólico -lo que consideramos nuestro *yo*, nuestra identidad-. Sin embargo, eso que identificamos con nuestro *yo* no está sólo constituido por lo consciente-racional. En todo sujeto se encuentran manifestaciones, afectos, deseos, motivaciones, etc. que no responden a una dimensión racional, que escapan al control consciente de ese sujeto y que se resisten a la comprensión. Este conjunto de manifestaciones -no racionales, pero constitutivas también del sujeto- vienen a representar eso que denominamos inconsciente. De alguna forma, los deseos que no hemos tenido oportunidad de elaborar desde lo simbólico, afloran al consciente transformados por los denominados procesos de elaboración primaria. Éstos son la condensación (o *metáfora* -i.e. sustituir en el discurso un significante por otro que guarda algún isomorfismo con lo metaforizado-) y el desplazamiento (o *metonimia* -i.e. nombrar el todo por una parte-) ¹¹. Pero también se pueden identificar expresiones del inconsciente a través de otros medios más convencionales (y en este sentido, podríamos decir, más cercanos a lo simbólico) que reconocemos socialmente como apropiados para la expresión de deseos y afectos. Éstos conforman los denominados procesos de elaboración secundaria y los podemos apreciar en el dibujo y acciones simbólicas infantiles, y en la creación artística en general.

Desde esta perspectiva, las manifestaciones simbólicas de los sujetos humanos vienen a revelar un conglomerado conformado simultáneamente por el deseo cons-

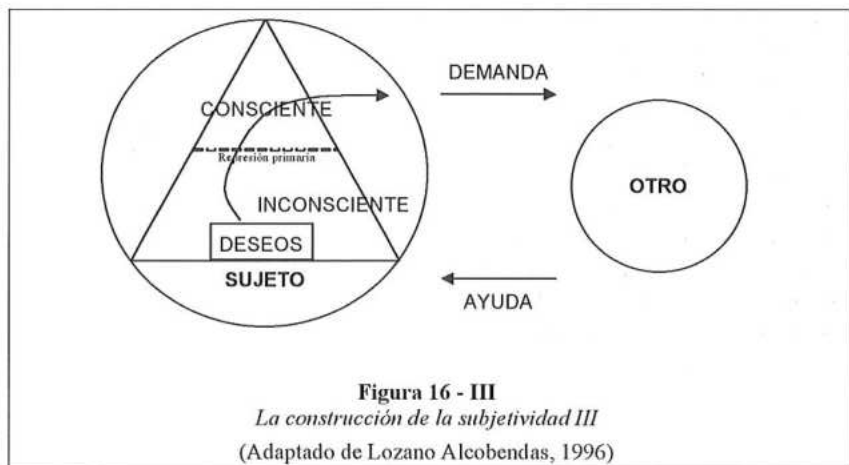


Figura 16 - III
La construcción de la subjetividad III
(Adaptado de Lozano Alcobendas, 1996)

10. No queremos entrar aquí a discutir el origen de la adquisición del lenguaje, que evidentemente es algo más complejo que lo que sugiere una simple '*interiorización*'. Simplemente estamos refiriendo la necesidad social de éste y su papel en la construcción de la subjetividad.

11. No nos parece casual que en la literatura se utilicen estas figuras para expresar algo que está más allá de lo representado por los significantes y que identificamos como formas de expresión *bellas*, que nos provocan *sentimientos*...

ciente de comunicación interpersonal (que es lo que habitualmente reconocemos como manifestación intencional y consciente del sujeto), por el discurso recibido desde el Otro (que guarda relación con la conformación de la identidad) y por la expresión de los deseos que no han podido elaborarse simbólicamente (que junto a los dos anteriores conforma la subjetividad).

Estas son las bases desde las que se construye el sujeto desde una perspectiva discursiva. Como hemos visto, en la perspectiva propuesta, el sujeto es efecto de un discurso y de un lugar. Este punto, que el psicoanálisis y la genealogía-arqueología foucaultiana han permitido esclarecer, es un elemento común a las disciplinas que trabajan con la categoría de sujeto, como la pedagogía y el psicoanálisis mismo. Hemos tratado de analizar, muy simplificado, por evidentes razones de espacio, el proceso de construcción de la subjetividad a partir del discurso del Otro. Se trata de una construcción que tiene su propia lógica y sus propios tiempos, pero eso no significa que se puedan conocer *a priori*. Como se habrá podido deducir por lo dicho en este artículo, el psicoanálisis de orientación lacaniana no comparte una perspectiva evolutiva, desarrollista, psicologicista. Mientras la psicología evolutiva piensa al niño desde una posición *puerocéntrica*, el psicoanálisis para pensar al sujeto parte de una perspectiva *alterocéntrica* –i.e. centrada en el lenguaje, en el Otro–. Una perspectiva *puerocéntrica* se centra en el niño, en sus etapas evolutivas de desarrollo marcadas con anterioridad, por las que supuestamente el niño o la niña desarrollan potencialidades que ya contiene como si fuera una semilla a

la que bastaría con cuidar para que germi- nara su código cifrado, pasando de esta forma el saber de una generación a otra (AROMÍ, 2003:129). Por el contrario, desde una perspectiva alterocéntrica lo que se aborda es la construcción social, simbó- lica, del ser humano; desde ese punto de vista el sujeto es inseparable del “*malen- tendido fundamental de la lengua*” (Ibíd.). Como hemos visto, hablando con propiedad, nunca se sabe lo que un sujeto quiere decir hasta que el otro lo sanciona con su escucha. De tal manera que el que comanda lo que se dice es el que está escu- chando. Es lo que Lacan denomina ‘*el poder discrecional del oyente*’ y lo que le llevó a formular la frase ‘*el inconsciente es el discurso del Otro*’.

Algunas implicaciones para la Educación Infantil

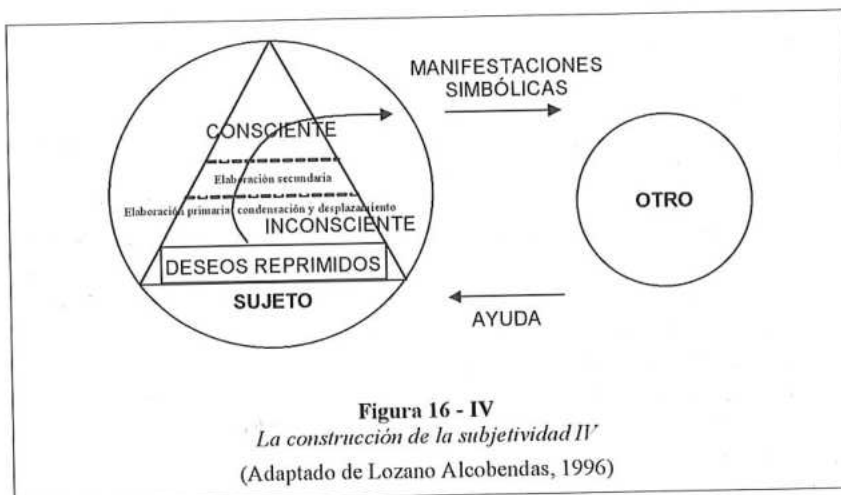
Si todo esto tiene importancia es por- que nos permite comprender que la ense- ñanza, el acto educativo, la comunicación interpersonal, no tratan sólo de la transmi- sión de palabras. Según hemos visto, parece ser que lo propio de los seres hablantes es que se mal-entienden. Y se mal-entienden, además de por la pluralidad interpretativa intrínseca al lenguaje, porque en todo inter- cambio con los otros hay siempre algo del orden del deseo, de lo afectivo, en juego. Cuando nos relacionamos, cuando educa- mos, cuando enseñamos, no se intercam- bian sólo palabras; también está el deseo, la libido, trenzada en el lenguaje (AROMÍ, 2003: 129). El lenguaje, la comunicación, la educación, son actos humanos, actos vivos. Y en cuanto tales, no pueden prescin- dir de los sujetos. Desde esta perspectiva,

una enseñanza que pretende la emergencia del sujeto no puede contentarse con poner al alumnado en relación directa con el saber.

Desde estos planteamientos, la escuela infantil debe transformarse en un lugar que permita a cada niño y a cada niña el encuentro con otros adultos distintos de los que hasta ahora se han encargado de su cuidado, capaces de adoptar una posición con relación a ellos que les ayude a des- arrollarse de forma positiva. Este encuentro debería suponer para los niños la posibili- dad de ser escuchados y correspondidos para, gracias a ello, situarse en una posi- ción saludable que potencie su proceso de construcción subjetiva y apoye su peculiar forma de ser.

Ahora bien, este encuentro y esta escu- cha en educación infantil no pueden reali- zarse sólo a través del lenguaje verbal. La escuela infantil debe centrarse en la crea- ción intencional por parte de los educado- res y educadoras de espacios, contextos y situaciones en las que el niño pueda expre- sar a través de su cuerpo, de sus gestos, de sus miradas, de sus aceptaciones, entusias- mos y rechazos, de sus acciones, sus intere- ses, demandas y deseos, su particularidad, y en las que, al mismo tiempo, el adulto

“El sujeto va ajustando sus manifestaciones a los sistemas simbólicos con que ha sido interpretado: interioriza los códigos de expresión y comunicación que le son dirigidos y los utiliza de forma cada vez más adecuada a la realidad socio-cultural”



“La escuela infantil debe centrarse en la creación intencional por parte de los educadores y educadoras de espacios, contextos y situaciones en las que el niño pueda expresar a través de su cuerpo, de sus gestos, de sus miradas, de sus aceptaciones, entusiasmos y rechazos, de sus acciones, sus intereses, demandas y deseos...”

tenga su lugar para realizar esta escucha y corresponder a sus demandas.

En estas situaciones, el establecimiento de la relación está en función de la sensibilidad del educador o educadora a la demanda inconsciente del sujeto. El maestro de educación infantil debe ser sensible a la significación del gesto y a la modulación tónica en el contacto corporal para desde ahí relacionarse, escuchar y comprender a cada uno de los niños y niñas, y ofrecer una respuesta con la finalidad de favorecer la emergencia del sujeto.

Pero, para todo esto, es necesario dar un giro considerable a la educación infantil tal y como tradicionalmente ha sido concebida. Y además se hace imprescindible dotar a los profesionales de una formación que les permita tomar conciencia del sentido que tienen, para los niños y las niñas menores de seis años, las relaciones e interacciones que con ellos mantenemos en el contexto institucional de la educación infantil. Las escuelas infantiles que trabajan en esta línea desarrollan unas prácticas educativas realmente innovadoras, tanto desde el punto de vista del valor que tienen para los niños y niñas que a ellas acuden, como desde las implicaciones que suponen en el desarrollo profesional de las maestras y maestros implicados. Quizá una mayor divulgación, conocimiento y análisis de estas experiencias permitiría comenzar este giro que propugnamos.

Referencias bibliográficas

AROMÍ, A. (2003): *¿De dónde parte el psicoanálisis?* En TIZIO, H. (Coord.): *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del psicoanálisis*. Barcelona, Gedisa.

AROMÍ, A., JUBETE, M. Y PÉREZ, A. (1995): *La relación con los padres: el suje-*

to y el Otro. En AA. VV. *Psicoanálisis y Escuela Infantil*. Institut Municipal d'Educació de Barcelona; Institut del Camp Freudià Secció Clínica de Barcelona. Documento inédito fotocopiado, traducción del texto, *Actas de la Jornada Psicoanàlisi i Escola Bressol*. Barcelona, Eolia.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2003): *El alumno como invención*. Madrid, Morata.

HERNÁNDEZ, F. (1999): Consideraciones sobre el sujeto y la identidad en la educación escolar. En *Kikiriki. Cooperación Educativa*, 51, 21-26.

LOZANO ALCOBENDAS, M^a T. (1996): *Intervención psicopedagógica en trastornos del desarrollo*. Documento de trabajo inédito.

PALOMERA, V. y ZAFRA, J. (1995): La adaptación: la relación de objeto y el deseo del Otro. En AA. VV. *Psicoanálisis y Escuela Infantil*. Institut Municipal d'Educació de Barcelona; Institut del Camp Freudià Secció Clínica de Barcelona. Documento inédito fotocopiado, traducción del texto *Actas de la Jornada Psicoanàlisi i Escola Bressol*. Barcelona, Eolia.

PÉREZ DE LARA FERRÉ, N. (1999): A vueltas con el sujeto. En *Kikiriki. Cooperación Educativa*, 51, 49-54.

STEINBERG, Sh. R. y KINCHELOE, J.L. (2000): Basta de secretos. Cultura infantil, saturación de información e infancia postmoderna. En STEINBERG, SH. R. y KINCHELOE, J. L. (Comps.): *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid, Morata.

TIZIO, H. (1995): Las leyes del universo infantil. En AA. VV. *Psicoanálisis y Escuela Infantil*. Institut Municipal d'Educació de Barcelona; Institut del Camp Freudià Secció Clínica de Barcelona. Documento inédito fotocopiado, traducción del texto *Actas de la Jornada Psicoanàlisi i Escola Bressol*. Barcelona, Eolia.

SOCIAL-EMOTIONAL DEVELOPMENT FROM A PSYCHOANALYTICAL PERSPECTIVE. NOTES ON INFANT EDUCATION.

Abstract:

This paper defends the symbolic, emotional and subjective dimension of pupils so that they become the subject, not the object of education. To achieve this, the paper reports that the best way of manifesting subjectivity is by expressing desire. In this respect, schools should be concerned about understanding and actually valuing every pupil's emotions and desires, rather than disallowing or annulling these facets. A truly critical education is conscious of children's' desires and is not intimidated by such feelings, relating them to the efforts and problems shown by pupils when trying to understand the world and themselves.

Key words: *symbolic, emotional and subjective dimension of the subject, subject's emergence, infant education, psychoanalysis, social-emotional development*

LE DÉVELOPPEMENT SOCIO-AFFECTIF DEPUIS LA PSYCHANALYSE. NOTIONS DE BASE POUR L'ENSEIGNEMENT PRÉPARATOIRE.

Résumé

Ce travail revendique la dimension symbolique, affective et subjective des élèves afin de situer ceux-ci non pas en tant qu'objet de l'éducation mais en tant que sujet. Pour ce faire, nous montrons par l'analyse qu'il n'y a pas de plus grande manifestation de la subjectivité que lorsque l'on exprime le désir. En ce sens, l'école, au lieu de négliger, voire d'annuler les affects et les désirs des sujets qui s'y rendent, devrait se soucier de comprendre et de valoriser les désirs de chacun d'eux. Une éducation véritablement critique, loin de craindre le désir de l'enfant, se doit d'en être consciente, et de faire le lien entre les efforts réalisés et les difficultés éprouvées par les enfants vis-à-vis de leur compréhension du monde et d'eux-mêmes.

Mots clés : *dimension symbolique, affective et subjective du sujet, émergence du sujet, enseignement préparatoire (Éducation infantile), psychanalyse, développement socioaffectif.*

LA EDUCACIÓN INFANTIL EN EL SIGLO XXI

INFANT EDUCATION IN THE 21ST CENTURY

L'EDUCATION DES ENFANTS AU XXI^e SIECLE

Cristóbal Gómez Mayorga*

Es un tópico recurrir a los cambios producidos en nuestra sociedad, con los adelantos tecnológicos, la globalización económica y de la información, la interrelación de las culturas, la complejidad de estructuras familiares,... amén de otras características sociológicas y psicológicas de los chicos y chicas de nuestros días: su hedonismo, impulsividad, conformismo, etc., cuando analizamos la educación actual. En estas páginas vamos a centrarnos en lo que, a pesar de la tales características de nuestro tiempo, hacen muchos maestros y maestras de nuestro país, de cómo resuelven los conflictos diarios que las circunstancias plantea, y vamos a presentar algunos modelos de buenas prácticas que animen a todas las personas con responsabilidades educativas a seguir creyendo en la Educación como posibilidad de cambio social e individual.

La educación es una tarea tan compleja, tan indefinida, tan imprevisible, tan etérea,... que, como no conseguimos su perfección, siempre estamos buscando razones de su fracaso fuera de nosotros. Es lógico, pero hoy no toca. Son muchos los elementos que deben de ser mejorados (materiales, espacios, tiempos, personal,...), son muchas las responsabilidades que hay que repartir (políticos, gestores, familias, profesorado, sociedad,...), y no podemos dejar de luchar cada día en todas las instancias. Pero, mientras tanto, no debemos olvidar que hay variables que dependen de nosotros. Porque como dice un viejo proverbio: *"Hay que tener coraje para cambiar lo que se pueda cambiar, fortaleza para soportar lo que no se pueda cambiar e inteligencia para discernir lo uno de lo otro"*.

En este monográfico nos centramos en el Segundo Ciclo Educación Infantil, asumido totalmente por las diferentes Administraciones, no sin antes aclarar que tenemos pendiente una visión global de la Educación Infantil de 0 a 6 años, ya que toda la etapa tiene una entidad propia, porque en ella se producen los mayores cambios para la formación de nuestra personalidad, para el desarrollo de la autonomía, para la construcción de la inteligencia y el lenguaje, para la socialización y la creación de una estable vida emocional.

En primer lugar, es necesario resaltar la importancia de esta



Etapa de Educación Infantil, tan denostada desde siempre por su carácter asistencial, por la edad de sus usuarios, por la feminización de sus profesionales y por su última incorporación al Sistema Educativo. Es hora ya de plantear la trascendencia de este periodo formativo, la complejidad de su actuación y la necesidad de un profesorado preparado para abordar una responsabilidad tan importante para la sociedad y para la niñez. Es insólito que la etapa más determinante para el desarrollo del individuo y para la vertebración social siga otorgándose a profesionales con sólo tres años de universidad. Es inaudito que pasemos del dulce lecho familiar a aulas masificadas en las que es muy difícil atender respetuosamente a todos los niños y niñas de características muy especiales.

Es lógico que en esta sociedad acelerada, en la que la infancia se encuentra generalmente fuera de su hábitat natural (la tranquilidad, el juego y la familia) nos encontramos niños y niñas cada vez más impulsivos, egocéntricos, hedonistas, hiperactivos o con disfunciones emocionales.

A pesar de todas las dificultades de la sociedad en qué vivimos es posible crear Centros Educativos en los que se atiendan todas las peculiaridades infantiles y sean verdaderos espacios preventivos de futuros desajustes sociales y personales. Mari Carmen Díez, en este monográfico sobre la educación infantil, nos hace reflexionar en su artículo sobre la práctica diaria en Educación Infantil desde una visión preventiva de salud y nos invita a poner en práctica actuaciones que generen futuros ciudadanos

* Ha coordinado este monográfico Cristóbal Gómez Mayorga, maestro de Educación Infantil en el C.E.I.P. El Romeral de Vélez-Málaga (Málaga).

sanos, equilibrados y emocionalmente estables. Porque es mucho lo que se pone en juego en estos años de conmoción emocional, de aconteceres afectivos, de deseos, miedos, cariños e incertidumbres, para el desarrollo de una vida saludable. En la escuela se pone en juego la salud de los futuros ciudadanos. Una escuela saludable es aquella que en la que se respira paz y tranquilidad, debe de atender las emociones y sentimientos, debe enseñar desde el deseo, desarrollar la identidad de cada cual con sus peculiaridades y diferencias, trabajar las relaciones sociales, hacer a los individuos autónomos y responsables y tener a un profesorado con altas dotes de equilibrio emocional y de autoconocimiento. Montse Pedreira, en su artículo, nos plantea unas ideas generales cargadas de sentido común, aunque no tan habituales en nuestras escuelas como deberían. Quizás, en los círculos pedagógicos, nos hemos rodeado de jergas, cientifismos y burocracia y hemos perdido la finalidad de nuestra tarea: la creación de una sociedad saludable de futuro, en los niños y niñas de hoy. Para ello necesitamos tener un compromiso con la sociedad, un compromiso con la educación de los futuros ciudadanos. Un compromiso que asusta, por la incertidumbre, porque no hay dogmas a seguir que nos garanticen nada. Pero un compromiso que da sentido a esta nuestra tarea educativa. Este compromiso debe de romper con la inercia de una educación estereotipada, llena de hábitos, rutinas y dogmas que contradicen las auténticas finalidades educativas. Es necesario analizar los espacios de nuestras aulas, los ritmos, las tareas, y los ritos de una escuela que reproduce una educación del pasado y que contradice las verdaderas demandas y necesidades del presente y del futuro de nuestra sociedad. A continuación se reflexiona sobre el desarrollo de la identidad como una finalidad básica de la Educación Infantil, no sólo para el desarrollo de personas saludable sino para la creación de un presente y futuro de convivencia pacífica. Porque hasta que no desarrollemos individuos con identidades propias y autónomas no superaremos la etapa de identidades tribales, que tantos conflictos siguen generando en el presente. El desarrollo la identidad individual debe ser el principal objetivo de la Educación Infantil porque es en estos años donde acontece la elaboración de la separación de la familia y la construcción de espacios emocionales de relación con los iguales. En la educación actual y futura es necesario plantear unas prácticas que generen una cultura de paz y convivencia. Para ello no basta con realizar actividades para el día de la paz o trabajos puntuales sobre las emociones. Un planteamiento educativo para una buena convivencia debe vertebrar todos los elementos metodológicos. El Grupo de Trabajo de Investigación en Educación Infantil de Málaga nos plantea una metodología de aula con unos elementos metodológicos coherente con la educación para la convivencia, en dónde la asamblea de clase es eje vertebrador, los tiempos y espacios propicien el encuentro y la autonomía y las actividades sean abiertas a las posibilidades e intereses de cada uno de los niños y niñas del aula.

Por último veremos algunos ejemplos de buenas prácticas en las que se cumplen las condiciones de salud, convivencia, desarrollo de identidad, metodologías integradoras y compromiso con la Educación. Comenzaremos con una experiencia en un

aula de tres años, en donde lo afectivo es la reina de los mares, y en donde la palabra madre entra en el aula e inunda con su olor, sabor y color el alma de todos los escolares. Y es que al principio el propio cuerpo está enredado en otro cuerpo llamado mamá y tiene que separarse para poder amar desde un lugar diferente; y los maestros y maestras de infantil acompañamos este complejo y maravilloso proceso. Después del cuerpo está el conocimiento más cercano, la casa, el hogar. Luego la calle, lo percibido, lo que la vista alcanza. Por último, el pueblo, lo concebido, la razón, el aprendizaje propiamente dicho. Este el camino del conocimiento: de lo cercano a lo lejano, del yo al otro, del deseo a la ley. Es una experiencia que nos llega desde Málaga. Otro ámbito esencial de conocimiento y experiencias en la infancia es la naturaleza. Un árbol del colegio es eje vertebrador de un coherente proyecto educativo. Porque la Naturaleza nos contiene, somos parte de ella, y comprendiéndola y amándola estamos forjando el camino de nuestra futura conservación. Pero el conocimiento del aula debe ser verdadero, y la mayor verdad es la realidad social. Es por ello que Maribel Rubio nos describe la posibilidad de cambios sociales desde una pequeña escuela marginal a través de un proyecto sobre Educación Vial. En los últimos tiempos hemos reparado en que lo emocional está ligado a lo intelectual y que trabajar los sentimientos en el aula es imprescindible para crear ciudadanos libres y equilibrados. Es una propuesta que nos viene del Colegio Poetas Andaluces de Dos Hermanas de Sevilla. Desarrollar el sentido estético y la creatividad es algo más que el conocimiento sobre actividades de expresión artística. Los proyectos de Vicenta Pérez y Isabel M^a Gallardo y el de Eva Ligerero integran los contenidos esenciales de la Educación Infantil, a través del arte. La educación de nuestros sentimientos, el adiestramiento de nuestra mirada, la interpretación y el análisis de la realidad que las artes produce, así como el disfrute emocional que aporta, es una nueva asignatura que tendremos que asumir en los próximos tiempos. Tradicionalmente hemos desmenuzado los conocimientos en trocitos como letras, adjetivos, colores, número o cuadrados y hemos perdido de vista la esencia de la educación que es la transmisión y el disfrute de nuestra cultura. Y es necesaria la transmisión de elementos culturales enteros, tal cual nos ha llegado, porque en ellos se concentran lo que la humanidad ha sido y es. Por último, destacar que la educación o es integradora o no es. En el Colegio El Romeral de Vélez-Málaga conciben la entrada de alumnado inmigrante como un regalo, como una rica posibilidad educativa, como una posibilidad de ampliar horizontes. Un proyecto necesario hoy día en nuestros centros educativos para que la complejidad de la nueva sociedad se convierta en riqueza y disfrute compartido.

Estos son simples ejemplos de las buenas prácticas que abundan en nuestro país, y que nunca saltan a los medios de comunicación, nunca son noticias y, por tanto, nunca valoramos lo suficiente. En un mundo donde la realidad se inventa, en el que lo que no se dice no existe, estamos obligados a difundir el trabajo riguroso y trascendente de todas las maestras y maestros que luchan diariamente por el futuro de nuestra sociedad en el más reciente de todos los presentes, en nuestros niños y niñas de hoy.

LA FUNCIÓN PREVENTIVA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

En la escuela se pone en juego la salud de los futuros ciudadanos. Una escuela saludable es aquella en la que se respira paz y tranquilidad, que atiende las emociones y sentimientos, que enseña desde el deseo, que desarrolla la identidad de cada cual con sus peculiaridades y diferencias, que trabaja las relaciones sociales, que hace a los individuos autónomos y responsables y que tiene a un profesorado con altas dotes de equilibrio emocional y de autoconocimiento.

Palabras clave: Salud, prevención, identidad, metodología, sentimientos, educación emocional, diversidad, aprendizaje desde el deseo.

Mari Carmen Díez Navarro¹

En la escuela, y sobre todo en la escuela infantil, por ser el lugar de las primeras salidas al afuera, de reconocimiento de uno mismo y encuentro con los demás, el universo afectivo y de relación con los otros es algo así como un volcán bien despierto. Siempre en movimiento, siempre alerta, siempre recopilando realidades interiores y exteriores, siempre presto a entrar en una erupción, que devendrá en otros posos, otras vivencias, otros barro, otros equilibrios inestables, que seguirán explotando interminablemente.

En la escuela, más que los aprendizajes curriculares lo que se juegan son los acontecimientos afectivos, motores del mundo interior de cada cual, contenedores de nuestras experiencias todas y de nuestros deseos, miedos, recuerdos, cariños, rivalidades, e incertidumbres. Y estas fuertes conmociones sentimentales que invaden a los niños pequeños sólo serán legitimadas, reconocidas y entendidas por ellos en la medida en que vayan siendo vertidas en palabras.

Explicitar lo que bulle por adentro en ese volcán siempre activo será un trabajo preciso y precioso de cara a la salud y bienestar de cada niño y de cada grupo de niños. Y en esa explicitación los maestros, los padres y, en fin, los adultos podemos acompañarles, darles pistas y animarlos a conocer, y a salir desde sus propias identidades en crecimiento. Porque el mundo de los sentimientos influye poderosamente sobre el mundo del aprendizaje y puede darle alas, o frenarlo, darle alegría o ago-

bio, darle apertura hacia los demás, o cerrazón. Y porque, además, según sea "*el piso de abajo*" de cada cual, así será la manera en que se mostrará al exterior, en que aprenderá, en que se relacionará y en que reaccionará ante las cosas que le vayan sucediendo.

Desde la propia identidad, pues, hasta el encuentro con los otros hay un camino a recorrer, que será más liviano y placentero en la medida en que esté acompañado por la escucha, el respeto, y el cariño de los adultos al cargo y también en la medida en que se vayan poniendo medios para que el propio niño encuentre en las palabras la vía idónea para mostrarse, para entender y para entenderse.

Para empezar y a modo de declaración de principios, diré que yo concibo una escuela saludable como un lugar donde se puede estar tranquilo, mostrarse como uno es, dejarse afectar por los afectos, hablar y escuchar, aprender, encontrarse con los demás y disfrutar. Y una escuela enferma como un lugar donde hay miedo, inseguridad, despersonalización, rigidez, individualismo, malestar y sufrimiento.

En la escuela sana se puede vivir y se desea vivir. Apenas hay ausencias. Todos tienen su lugar. Se trabaja, se juega, se riñe. Se oyen palabras, gritos, risas. Hay movimiento, hay discusiones, hay cariños y manías. Actividad y calma. Ratos de libre elección y ratos "*de hacer caso*". Ley y placer. Calidez. Encuentros.

En la escuela enferma hay bajas laborales de los maestros y dolores de barriga de los niños. Hay tensión. Hay quietudes explo-

sivas. Hay "*aprendizajes*" que se olvidan. Hay relaciones de poder y sumisiones dolorosas. Hay lejanía, competencia, soledad. No hay juegos, ni charlas, ni cuentos. Pero sí "*lenguaje*", "*matemáticas*" y "*conocimiento del medio*". Y sobre todo abunda la sensación de poca confianza en uno mismo, el miedo a equivocarse, la desesperanza, el aburrimiento y las ganas de salir corriendo.

Y es que en el ámbito educativo se puede trabajar con resultantes de salud, de "*infrasalud*" (o salud aparente), y también de enfermedad. Salubridades e insalubridades en las que habría que incluir tanto a los niños, como a los maestros y en un sentido algo más amplio: a las familias, a las instituciones, a los medios de comunicación...

A lo largo de mi recorrido profesional como maestra, he podido observar innumerables situaciones en las que saltaban a la vista las chispas de salud y otras en las que lo que destacaba era el malestar, la debilidad, el fracaso. Y he aprendido a detectar, un poco al menos, esta disyuntiva básica: salud-enfermedad en el ambiente educativo en el que me muevo. No hablaré, pues, desde la tesitura de búsqueda de la "*moral pedagógica*": deberes y derechos, valores y contravalores, justicias e injusticias, culpas o aciertos... Tampoco desde la de la "*profesionalidad*": eficacia, técnica, productividad, cuantificación... Ni desde la de las asepsias y las esterilizaciones. Voy a hablar desde mí. Desde mi experiencia como persona, como alumna, como maestra, como madre... También desde mi formación, mi reflexión, mi intuición, mis afectos, mi aná-

1. Mari Carmen Díez Navarro. Maestra de educación infantil. Psicopedagoga. Miembro de la Junta directiva de Asmi. Email: tomasetti@telefonica.net Web: <http://www.carmendiez.com/>

lisis personal...

Me gustaría compartir lo que he ido descubriendo y abrir vías donde el quehacer educativo discurra con algo más de calma, cordura y alegría. Pero sobre todo voy a hablar desde el deseo de evitar, al menos en parte, el sufrimiento que acompaña todo proceso de enfermedad. Así que partiré de un breve encuadre y después plantearé una serie de situaciones a partir de las cuales trataré de ir ilustrando lo que quiero comunicar. Serán unas pinceladas de experiencia que apuntarán a un camino a buscar y a recorrer de modo individual y colectivo, y que espero nos suponga un cierto efecto de salud y de placer.

Un breve encuadre de significaciones:

"Hará unos meses, haciendo la compra en el supermercado, escuché a una niña de unos cuatro años decirle a su padre con aire decidido y contundente: "¿Sabes, papá? Yo cuando sea mayor, siempre voy a ser Sara Gómez".

Se me alegró la compra con el simpático golpe de identidad de aquella niña. Y es que es emocionante ver que alguien celebra el acontecimiento de su propio "acontecer". Saberse otro, saberse distinto, saberse nuevo.... Y aceptarlo, disfrutarlo y proclamarlo, ¡qué buen comienzo! Me hizo pensar en Manuel, un alumno mío que, a los cinco años, se escribió una carta a sí mismo, y la echó en el buzón de clase. "De Manuel para Manuel", rezaba el sobre. Cuando se repartieron las cartas por la tarde, cogió la suya, que le alargaba el cartero de turno, la dobló, y se la guardó en el bolsillo sin abrir. Después de algunos ruegos de mi parte y de un ratito de reflexión, cedió, abrió la carta y nos la leyó con calma y seguridad. Decía simplemente: "AÚPA MANUEL". Este hecho, que arrancó sonrisas y asombros en los compañeros, a mí me despertó admiración y ternura. Si a los cinco años uno es capaz de "auparse" así, es que ya ha gozado de muchos "aupamientos", muchas acogidas, mucho respeto y mucho cariño.

Resulta paradójico pensar que para ser una persona individual, autónoma, y diferente hemos de ser primero parte de un grupo. Hemos de ser tres, para luego ser dos, y por último ser uno. Y apuntando la emergencia de ese "uno", de nuevo los dos, los tres, o los más de tres. El núcleo formado por esos otros, que alimentan,

crian, acunan, reciben, esperan... quieren. Una dinámica que va de lo plural a lo singular y al revés, en un movimiento de tandas, de ritmos y de complejidades. O sea que, para emerger como persona individual, hemos de haber sido sostenidos por el deseo de otros. Nombrados, esperados, y soñados desde antes de ser concebidos, mientras estábamos formándonos, al nacer, y después... un año detrás de otro, hasta adquirir esa conciencia de *ser*, que nombraban Sara Gómez y Manuel.

Pensemos que el niño tiene un cuerpo y una historia. Un cuerpo con su tamaño, su forma, su encanto, sus imperfecciones, sus particularidades, su identidad sexual. Con sus sensaciones grabadas de cariño, de miedo, de ternura. Con su impresión hacia los otros, que reclama asegurarse. Con su necesidad de gustar, con su precisión de placer y su huída del displacer. Con su manera de estar, de moverse, de hablar, de presentarse al afuera. Y eso juega en todo momento en la vida de uno, y cómo no, también en la escuela.

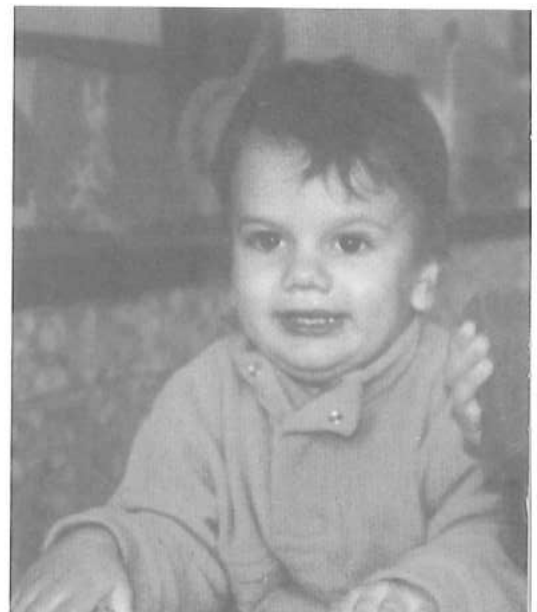
El niño nace desvalido, pero ávido de saber, de placer, de completud. Y se entregará con todas sus fuerzas a lograr sus deseos, siempre que se le permita recorrer su camino de sucesivas identificaciones y siempre que se le permita tener un lugar diferenciado y particular, no apegado en exceso a su madre, desde donde pueda sentir sus carencias y moverse para intentar solventarlas. Si no es así, si no se da paso a este saludable movimiento generador de la identidad, todo puede quedar en nada. Pero en cambio, si se alienta, protege y espera "lo suyo", el niño podrá ser él mismo, y crear, elegir, aprender y disfrutar conociendo y sintiendo. Con esto lo que quiero decir es que si se espera el éxito de un niño, será más probable que llegue a darse. Que si se quiere que un niño vaya bien, será más probable que así sea... Aunque para eso hará falta que al niño se le mire, se le escuche, se le atienda, se le auguren buenas cosas y se le respete en su identidad creciente, sin excesivas demandas, ni depositaciones de los deseos propios de sus padres (y de sus maestros)

En las primeras edades, en las que yo trabajo, se ve claramente, si se para uno a mirarlo, cómo va llevando cada niño su proceso de crecimiento, cómo avanza o no avanza en su desarrollo y en su equilibrio afectivo, cómo aprende, cómo se va hacien-

do mayor... Pero será necesario trabajar esa mirada para que la nuestra sea una práctica consciente, útil, afectuosa, implicada y tenaz. Una mirada que signifique aceptar y comprender. Una mirada que pueda ordenar, "leer", e intentar entender lo que va viendo, para detectar las posibles dificultades con celeridad y para ofrecer oportunidades de cambio, si es que hicieran falta.

En la escuela se vive con "la normalidad", y en ella se descubren tanto las diferencias enriquecedoras, como los problemas que bloquean y detienen el aprendizaje, el desarrollo, o las relaciones del niño con los demás. Algunas de las dificultades que van surgiendo se superarán evolutivamente, o con alguna orientación a las familias, y otras más grandes requerirán la atención de un especialista. Cuando un niño no juega, o no come, o no habla, o no duerme, o no se mueve, o no aprende... Cuando no acepta las normas, o tiene celos, o miedos excesivos, o no tolera la más mínima dificultad o frustración, o no controla esfínteres, o se chupa continuamente el dedo... Cuando está "ausente", o es muy agresivo, o muy mandón, o muy exigente consigo mismo, o muy inseguro... Cuando repite los mismos juegos, los mismos dibujos, las mismas actitudes, sin poder hacer cosas nuevas... seguramente algo le pasa, y lo que está haciendo con esos comportamientos que nos llaman la atención es emitir señales de auxilio, *síntomas*, con los que nos comunica que necesita ayuda.

Un síntoma, como es sabido, es una llamada, un signo, la punta del iceberg de



algún malentendido que reclama, que se queja, que se resiste a seguir soportando algo que le pesa, le hace sufrir, y no le deja crecer y aprender. Así pues, con esas repeticiones, rebeldías, o desconexiones lo que el niño nos está indicando es que el sentido de su crecimiento se ha roto, o se ha detenido, y que necesita ayuda para salir de ahí. Ofrecerle, pues, una mirada que pueda dar paso a una intervención temprana es ofrecerle la oportunidad de que no lleguen a darse males mayores: sufrimientos, males-tares... o fracasos, tanto escolares, como de cualquier otro tipo.

Hay veces que los síntomas del niño apuntan al ámbito familiar, otras tienen que ver con alguna confusión en su proceso de identidad, en su socialización, en su escolarización... Bucear para encontrar, si se puede, los cabos perdidos, supone un esfuerzo, un riesgo, e incluso un miedo adicional para nosotros los profesionales de la educación, además de que puede pasar que nos sintamos fracasados si no logramos ayudarlo. Pero no hacerlo supone dejar al niño en la estacada. Y probar no es tan difícil, si contamos con nuestras limitaciones, y si no nos salimos de nuestro papel.

Sabiendo que el conocimiento se construye y no se puede pasar por alto que el niño no avance en puntos tan importantes como el lenguaje, la socialización, el movimiento, el aprendizaje... Sabiendo también que quien mueve el deseo de saber es "*el piso de abajo*" afectivo. Y sabiendo que el vínculo con el maestro y la pertenencia al grupo son elementos claves en todo proce-

"En la escuela, más que los aprendizajes curriculares lo que se juegan son los aconteceres afectivos, motores del mundo interior de cada cual, contenedores de nuestras experiencias todas y de nuestros deseos, miedos, recuerdos, cariños, rivalidades, e incertidumbres"

so de aprendizaje, va bien mirar: el comportamiento cotidiano en clase, las relaciones con los otros niños, la actitud ante las normas, ante las frustraciones, ante el trabajo, ante las cosas nuevas, la manera de jugar, de moverse, de hablar, de expresarse... También es útil recabar datos del medio familiar, del rendimiento educativo, de otras experiencias educativas vividas, del funcionamiento perceptivo, psicológico, cognitivo... Y de nosotros mismos. Qué reacciones nos provoca el niño y su dificultad, qué sentimientos nos despierta, si creemos que mueve alguna cosa de nuestras vidas, por qué nos parece que necesita ayuda, qué hipótesis nos hacemos de su estado...

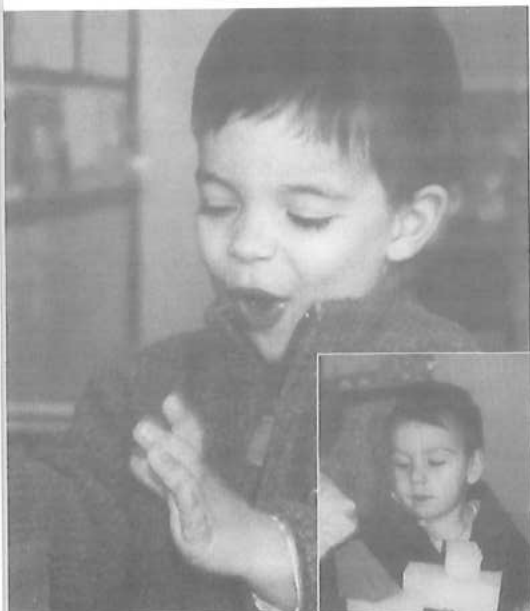
Sin embargo, a pesar de todo lo dicho sobre la intervención cuando ya se ha dado el desajuste, es mejor optar por la vía preventiva. Hacer un ambiente de prevención, un ambiente rico en el que cada cual se sienta incluido, escuchado, esperado, entendido, y demandado a ir hacia delante esté en el punto en que esté... Poner el esfuerzo en dar lugar a los deseos de cada niño, en hacerle sitio a cada identidad en crecimiento, y en incluir lo individual en la trama del grupo, será un nuevo vaivén desde lo de cada cual hacia lo del colectivo, que esta vez será un núcleo algo mayor que el grupo familiar primero, y que la familia extensa después.

El niño se presenta en el grupo con su bagaje de experiencias, de saberes, de afectos, de deseos, de inseguridades, de vacíos... y necesita perentoriamente sentirse dentro, sentirse uno con los otros, sentirse aceptado, incluido... El reflejo que los otros le dan de sí mismo será el referente para conocer los aspectos de su identidad que aún le son desconocidos en esas primeras edades. Y entre lo que han visto en sus

padres, lo que ven en los demás, lo que oyen en cuentos, películas, vecindad, televisión..., van haciéndose una idea del lugar en el que están, de su forma de reaccionar, de su modo de ser. Van poniendo nombre a sus sentimientos y a sus emociones, y van descubriéndose a sí mismos al notar sus afinidades y desencuentros con los demás.

En la escuela deberíamos intentar hacer sitio a los niños, esperar que se manifiesten, valorar sus diferencias, celebrar sus palabras, acogerlos, pararlos, animarlos a conocerse, a "*coleccionar*" identificaciones mutuas, a aprender de los personajes de nuestra cultura, a encontrarse... Y también trabajar sobre nosotros mismos, analizando nuestras actitudes, nuestra implicación, nuestras maneras de establecer el vínculo transferencial con cada uno de los niños, con el grupo-clase, con las familias... Otra cosa será el día a día y las limitaciones, pero habría que poner el deseo en que cada cual tenga un lugar diferenciado, y en que puedan despegar hacia sí mismos, porque si no pueden ser ellos mismos, ¿qué otra cosa podrán ser?

En cuanto a los caminos, hay varios que considero indispensables: el vínculo con el maestro, la escucha, una actitud corporal cercana y disponible, la contención, el revestir el ambiente de vida, el potenciar el afecto, la inclusión y las relaciones de calidad, el ofrecer abundantes modelos de identificación, el organizar el tiempo incluyendo posibilidades de jugar, aprender, elegir, trabajar solo, o en grupo, de moverse, de hablar, de explorar, de expresarse de diversas formas, de divertirse..., y el implicarse en el día a día curioseando junto a ellos, desde dentro, y apasionadamente. El intento está en lograr que cada cual pueda ser "*él mismo*", y jugar todo lo suyo: gustos, amistades, modo de ser, dejándose



afectar por los afectos que van sucediendo alrededor y dentro de nosotros.

El vínculo maestro-alumno

"Hacer de maestro" es una tarea rica, entretenida, arriesgada y apasionante. Aunque hay muchas maneras de llevar adelante nuestro oficio. Según los presupuestos teóricos en que te apoyas, según cómo fueron tus inicios, según el tipo de escuela que sueñas, según la escuela concreta en la que estás trabajando, según las modas pedagógicas, según tu momento, tu edad, tu sexo, tu situación familiar, tus limitaciones, tus virtudes, tu grado de deseo en seguir implicado activamente en la profesión...

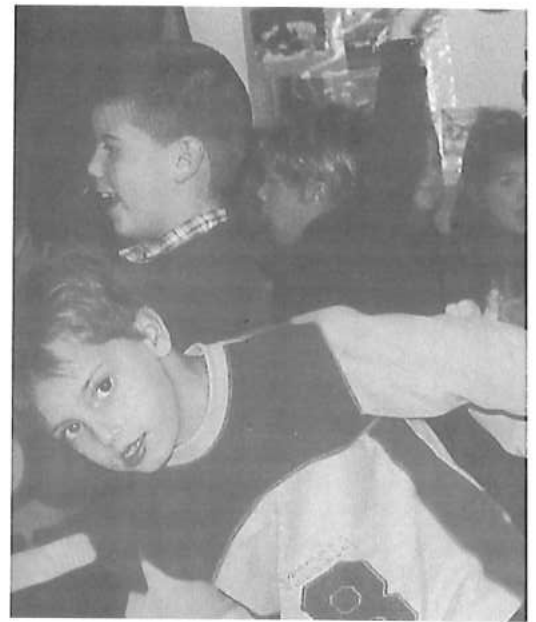
A mi modo de ver se puede ser maestro de muchísimas maneras, pero lo que no se puede, ni se debe es ser maestro "sin ser". Sin "ponerse a ello", sin implicarse, sin vivir la relación educativa como lo que es: una relación entre personas. Una relación en la que hay dos elementos de los que no se puede prescindir: los maestros y los niños. Sin embargo frecuentemente estamos en la escuela pendientes sólo de "los saberes" y eso equivale a hacer una escuela con una ausencia fundamental: nosotros mismos. Hacemos falta, sí, pero no como dispensadores de instrucción y destrezas, sino como personas "enteras y verdaderas" porque los niños necesitan no sólo ser "enseñados", sino también ser mirados, escuchados, atendidos, acompañados, queridos...

Me he encontrado muchas veces en duda sobre cómo entender e intervenir con algunos de mis alumnos. He ido probando maneras, he ido observando cómo lo hacían otros maestros, he ido equivocándome y he ido aprendiendo. En el recorrido he perdido soledades y miedos, y he ganado seguridad y algunas capacidades para entender cada caso diferenciadamente.

Los maestros tenemos una cierta dificultad para pararnos y mirar lo que hacen los niños, para escuchar lo que dicen, para

verlos jugar y relacionarse, para probar a "leerlos" y entenderlos "uno a uno". Funcionamos tantas veces movidos por las prisas, el deseo de una uniformidad imposible y los activismos pedagógicos, buscando que aprendan mucho y pronto, con rapidez, control y eficiencia... Queremos, sí, que crezcan en sabiduría y bondad... pero hacemos por no ver los "detalles" que hablan de una imagen personal en crisis, y que requieren de nuestra intervención más cuidadosa y cercana. ¿Será por no saber cómo hacerlo? ¿Por no sufrir? ¿Por no alarmar a las familias? ¿Por pensar que esas "cosillas" se superan con el tiempo? ¿Por creer que eso es tarea de los psicólogos? ¿Por qué tanta resistencia a acompañarlos en sus momentos "flojos", y tanto triunfalismo al compartir sus "adelantos", sus momentos "fuertes", sus radiantes crecidas? ¿Por qué estamos tan pendientes del saber y tan temerosos del sentir?

Sin embargo, lo veamos más o menos, los maestros estamos dentro de un circuito amoroso, en el que el niño pide respuestas, dedicación, cariño. Para el niño el maestro es como una imagen de sus padres, así que él espera que reaccione como siempre lo ha visto en su familia, pero el docente no hace lo mismo, y esto al niño le extraña, le desorienta. En el niño pequeño, "el pasado" que llama Freud, es, prácticamente, "presente". Las vivencias originarias primeras, estructuradas, están tan vivas, son tan recientes, que, al hablar -por extensión-, de "transferencia" de los afectos primarios en la persona -mejor en la figura- del maestro, sería más exacto decir que el niño va con sus afectos al descubierto, y los utiliza, y los extiende a su alrededor como únicamente sabe, según las pautas de referencia, acabadas de imprimir en él. Al principio, el niño transfiere o pone su afecto en los juguetes y objetos que lo rodean. Su deseo de estar con la madre, su pena por irse separando de ella, los "sitúa" en los objetos que llamamos a veces "sustituto-



rios". Y después del juego, y la manipulación, lo van poniendo en "los otros", cuando es ya capaz de "verlos", después de haberse habituado a la separación de la madre, después de haber sido "señalado" por la entrada del padre.

En el grupo-clase también se juega la transferencia. Pensemos que un grupo es un encuentro de múltiples transferencias. Cada niño o niña establece relaciones transferenciales: con el maestro, con cada uno de los compañeros, con los subgrupos, con el grupo-clase. Y el maestro con cada uno de los niños, con los subgrupos, con el grupo-clase y en último término con la escuela y con la profesión. Desde que se entra en relación con los demás, las transferencias se entrecruzan de unos a otros sin parar, porque cualquier relación incluye transferencias mutuas. Uno transfiere al otro afecto ("positivo" o "negativo"), y el otro a su vez hace igual. Se "recogen", o no, y se va marchando. Al transferir, uno puede y suele proyectar en el otro sus conflictos, o identificarse con él, idealizarlo, negarlo, quererlo, odiarlo, intentar dominarlo, someterse a él..., porque cada cual lo que juega es su manera de querer.

En los grupos pequeños -subgrupos- se instalan los "poderíos", con sus ensayos de mandar y obedecer, con sus recriminaciones, sus juegos, sus cambios de lugar... Y así cada cual se va conociendo, viéndose en el espejo que le ofrecen los demás, y va aprendiendo a discriminar lo que siente, a decirlo, a notar la repercusión de lo que dicen los otros... Se van atreviendo a probar

"... yo concibo una escuela saludable como un lugar donde se puede estar tranquilo, mostrarse como uno es, dejarse afectar por los afectos, hablar y escuchar, aprender, encontrarse con los demás y disfrutar"



nuevas maneras de actuar, de expresarse, de acercarse o alejarse. Los papeles que se ejercen en el grupo pequeño preparan para los que se ejercerán en el grupo grande, y en ese juego de acuerdos, canjes, tanteos, y observación mutua, se van manejando los vínculos, aún bastante primitivamente, desde el narcisismo total que impregna la etapa.

Para el maestro lo primero será lograr establecer relación con cada uno de los niños en particular, y sobre esa base de contención, seguridad y afecto, ir devolviendo las demandas de amor "*particulares*" que, recibe hacia el grupo, de tal modo que todos se sientan conocidos, aceptados, incluidos, es decir, miembros pertenecientes a ese grupo, y por tanto bien recibidos, queridos, valorados... Ese desplazamiento de la demanda y su devolución, o entrega al grupo es una labor larga y concienzuda, que acabará formando el entramado del grupo y "*convirtiéndolo*" en un tejido móvil, elástico, flexible, cambiante,... vivo. El asunto sería que cada integrante del grupo tuviera la sensación de que es una parte importante de él, que es necesitado, que su falta se notaría, que sus aportaciones son útiles,... y que, por tanto, se requiera su presencia allí. Para el maestro entrar en conexión con el grupo en su conjunto, y manejar la circulación de los afectos que se juegan, será un trabajo de ir "*con la claridad por delante*", sin olvidar a cada cual, y de respetar mucho la forma de relación que elijan como grupo. Lo importante sería no identificarse con el niño, no "*caer en sus*

redes amorosas", ejercer el poder y el amor en clase, pero sin estar identificado por completo a esos lugares. Contener y dar seguridad y apoyo sería un camino.

El problema viene cuando en la relación "*maestro-alumno*", asimétrica y artificial, el adulto, no conoce, ni controla demasiado su modo de reaccionar, su manera de estar con los demás (y en concreto con los niños), y de responder a sus demandas, o "*depositaciones*"... y lo hace poniendo en juego sus vivencias infantiles. (O sea, hace una especie de "*contratransferencia incontrolada*"). Intervenir, valiéndose de esta relación transferencial que vincula al maestro con el niño, puede servir para dar a cada cual otra posibilidad, otro ángulo distinto que conocer, otra manera de ver las cosas... Sin embargo, también se está al borde de inmiscuirse en su mundo, en sus deseos, en sus pautas de referencia segurizadoras. Según el traumatismo estructural que uno vivió, así hará vínculos, así tendrá las fallas, los agujeros, las dificultades. Y claro está, eso convendría saberlo. Y vigilarlo. Hay veces que nos damos cuenta de que apoyamos incondicionalmente a las chicas o a los chicos, a los débiles o a los fuertes, a los líderes o... y eso marca clarísimas proyecciones no resueltas de nuestro propio psiquismo infantil, de nuestra propia historia.

La verdad es que es inquietante saberse tan implicado en este maremágnum relacional, pero, por otra parte, ya debíamos estar acostumbrados, porque en realidad, siempre ha sido así. De modo que, ya que esto es lo que hay..., pues a aceptarlo y a irlo trabajando.

Yo concibo una escuela saludable como un lugar donde se puede "estar tranquilo"

Porque tienes una persona de referencia a quien mirar y que te mira. Una persona que te va a cuidar, proteger, acompañar. Que te va a invitar a aprender, a crecer, a

estar a gusto, a expresar lo que sientes. Que te va a frenar cuando haga falta. Una persona en quien puedes confiar.

¿QUÉ HAY QUE HACER PARA SER BUENOS MAESTROS?

- *Para ser buenos maestros hay que trabajar mucho (Francisco y Yoel)*
- *Una maestra buena es la que deja jugar y la que enseña a leer y si tienes un hermano, es la que te lo tiene que cuidar bien. (Claudio)*
- *Las maestras tienen que trabajar, pintar y enseñar a los niños muchas cosas y juegos y canciones. (Joanna)*
- *Y preparar cosas para que los niños las hagan a su manera (Alejandra)*
- *Y tienen que aprender a usar las pizarras y los ordenadores. (Guillermo)*
- *Y cuando vayan al patio, que nos vigilen. (Carlos)*
- *Y cuando nos salga algo mal, que nos ayuden. (Marta)*
- *Y que se porten bien "ellas", y que tengan cuidado de los pequeños que arañan a los mayores. (Paco)*
- *Para ser un maestro bueno hay que cuidar a los niños. (Javi)*
- *Para ser una maestra buena hay que tranquilizarse. (Marina)*
- *Y arreglar las clases bonitas, y juntar mayores con pequeños, y cuidar que los pequeños no muerdan a los mayores. (Marc)*
- *Ni les escupan. (Carlos)*
- *Las maestras buenas tienen que arreglar las peleas, o castigar si el niño repite lo malo tres o cuatro veces. (Marc)*
- *O hablar. (Carlos)*
- *Y tienen que tener "deportividad" (Marc)*
- *¿Y eso qué es? (Mari C.)*
- *Pues no pegar, ni hacer la zancadilla, ni hacer trampas, ni en el fútbol, ni en clase...*
- *¿Pero ella?*

"Hacer un ambiente de prevención, un ambiente rico en el que cada cual se sienta incluido, escuchado, esperado, entendido, y demandado a ir hacia delante esté en el punto en que esté... "

"... frecuentemente estamos en la escuela pendientes sólo de "los saberes" y eso equivale a hacer una escuela con una ausencia fundamental: nosotros mismos"

- Sí, ella, y también que no deje que bagan todo eso los niños de su clase.

Porque los niños tienen a su alrededor un ambiente cálido, confortable, rico en personas, en estímulos, en palabras, en afectos, en alegría, en seguridad

-Un ambiente en el que se contemplan sus necesidades (de todos y de cada uno)

-En el que se puede jugar libremente

-En el que no hay peligros, físicos o de otros tipos

-En el que no está prohibido moverse

-Ni tener un cuerpo sexuado

- Susana era una nena de 4 años que llegó a la escuela con la etiqueta de "Fracaso escolar" por no adaptarse a una escuela de inmersión lingüística. Apenas jugaba, ni se interesaba por nada. Una tarde vino muy alterada a avisarme de que un grupo de niños estaban enseñando el culo.

- ¿Y qué pasa?, le contesté, eso es cosa suya.

- Mi profesora de antes decía que eso es de cochinos.

- Pues a mí me da lo mismo, la verdad.

- Entonces, ¿se puede?

- Haz lo que tú quieras.

- ¡Bien!, dijo y se metió en el juego la mar de contenta.

Después de este episodio empezó a jugar, a ir con los demás, a pintar...

-Un ambiente en el que hay una cierta tolerancia con las pequeñas "transgresiones" que conllevan las primeras edades: chuparse el dedo, explorar, llorar, mancharse, gritar, exhibirse, hacerse pis encima, enfurruñarse, o darle una patada al gato...

- Marta tenía cinco años y ya era la hermana mayor de dos varones. Estaba muy irritable y se quejaba como podía, que era pisando hormigas con mucha furia. Yo la dejaba hacer. De ahí pasó a pisar muñecos. Los demás niños la acusaban, pero ella no podía parar... Lo hablamos y costó que los otros le aguantaran el descontrol, pero aún así mantuve la permisión por un tiempo más, hasta que se fue calmando.

-Y también hay una cierta ley que se presenta y se mantiene como organizadora, contenedora, securizadora y representante del principio de realidad ("no puedes hacer cualquier cosa que quieras"...)

- Yo quiero que aprendamos del corazón, porque sin corazón no se puede vivir.
- En la tele vi que a un niño le ponían un corazón de cerdo, y así vivía.
- ¡Qué asco! Yo no me lo pondría nunca.
- Entonces, ¿qué preferirías, morir?
- No, yo iría por aquí alrededor buscando un corazón.
- Pero no hay sueltos (M.C.).
- Pues vería una persona, la mataría y le sacaría el corazón para podérmelo poner.

- Yo quiero que aprendamos del corazón, porque sin corazón no se puede vivir.

- En la tele vi que a un niño le ponían un corazón de cerdo, y así vivía.

- ¡Qué asco! Yo no me lo pondría nunca.

- Entonces, ¿qué preferirías, morir?

- No, yo iría por aquí alrededor buscando un corazón.

- Pero no hay sueltos (M.C.).

- Pues vería una persona, la mataría y le sacaría el corazón para podérmelo poner.

Porque los maestros se sienten parte "disfrutante" y gestora de ese ambiente saludable y organizado que redundará en su propia satisfacción y tranquilidad. Han aprendido a mirar cómo juegan y aprenden los niños y a disfrutar de ello. Porque pueden proponer, actuar, criticar, decir y hacer con libertad y respeto. Porque saben buscarse el modo de hacer las cosas que les gustan en los momentos que pueden: músicas, poemas, pinturas... Procuran aportar algo personal al ambiente del grupo de adultos, en el que se sienten incluidos, considerados y valorados. Comparten las dudas, los problemas, las ideas con los demás maestros. Intentan encontrar formas de estar no tensionantes. Y estar activos, creativos, sintiéndose protagonistas de su tarea diaria. Porque se vigilan las manías (cuando las ven...). Se permiten equivocarse. Y no consienten dejarse matar por el currículum, la disciplina, la burocracia, el cansancio, o el estrés.

Yo concibo una escuela saludable como un lugar donde cada uno puede ser como es

Desde el principio los niños se miran y se saben diferentes, aunque les asusta a veces reconocer sus diferencias. Y es que cada persona proviene de un grupo familiar con sus características, sus costumbres, su raza, su edad... Nada "es lo mismo"... Así que la primera vía de salud sería potenciar las diferentes identidades y no prohibir su emergencia.

La uniformidad referida a personas es algo imposible, y pretenderla desde la escuela viene a suponer negar las identidades particulares, no ver a cada uno como es, es decir, no respetar a cada niño. Uniformidad equivale, casi, a enfermedad porque es pedir a los niños que repriman cómo son, es instarles a la alteridad y el estereotipo, es ignorar que la realidad es diversa.

Por el contrario, desde la escuela hay que ver, aceptar y valorar a cada niño con sus diferencias y considerar una riqueza la divergencia, la libre expresión y elección, la diversidad en el seno del grupo. Los productos realizados también han de ser distintos y la alegría de ver el conjunto simbolizará el propio grupo con sus diferencias. Cuando surgen problemas también serán distintos cada vez, y aunque nos parezcan semejantes, será bueno intervenir considerando la particularidad de cada caso, con pautas flexibles, y analizando la implicación del maestro en las situaciones.

El maestro a su vez también ha de saberse diferente, conocerse y vigilar sus proyecciones. Trabajar en grupo será una gran ayuda de cara a la prevención.



"Yo no quiero ser extranjero" Así lo decía Lorenzo y eso nos llevó a hablarlo, discutirlo (se resistía a entender), a situarlo en la realidad (era extranjero), a trabajarlo (encuesta, visita de su familia a la clase, proyecto sobre los países...)

- Dos niños no lograban leer, pero por motivos distintos. Antonio por prepotencia, por no reconocer lo que no sabe, lo que le falta. Como no soporta la frustración verbaliza: "yo no quiero leer". Iker por su lfo familiar dice con claridad: "yo no estoy para letras"
- Ignacio y Pau mantienen todo el día una mano en los genitales. El primero es nuevo en la escuela y se muestra inseguro y tímido. El segundo vive con tensión su difícil situación familiar.
- Encuentro a dos antiguas alumnas (de 9 años) y les regalo unas libretas con una dedicatoria. Una de ellas me pregunta: ¿has puesto cosas distintas, verdad? Pues sí, le contesto. Claro, como nosotras no somos iguales...

Yo concibo una escuela saludable como un lugar donde se puede hablar

- Hablar para contar experiencias, recuerdos, sentimientos, ideas...
- Para proponer, criticar, explicar historias, inventar fábulas...
- Para simbolizar, recordar y comentar lo que se ha aprendido
- Para aprender a ser claros (Y a ser oscuros: "Estoy aprendiendo a engañar. Le digo a mi hermano que no he visto su

balón y sí que lo he visto y él no se da cuenta...")

- Para discutir, defenderse, resolver los conflictos

Los padres de una alumna de cinco años, María, me comentaban que, a veces, ella les decía: "Sentaros, vamos a hablar, que aquí pasa algo", y que veían que esa forma clara de abordar los asuntos, les estaba viniendo bien a todos ellos.

Más que aleccionar, moralizar o adocinar,... ¡hablemos! El hablar media el trabajo, los "líos" que se arman con frecuencia, los cariños, las ideas,... la vida grupal. Sin embargo, tampoco tengo la sensación de que mi clase sea una "asamblea permanente". Hay un tiempo para cada cosa, y aunque hablar tiene ciertas prioridades, también tiene ciertos límites. Creo que hay que dar paso y ocasión para que ellos mismos solucionen sus asuntos, además de que no siempre todo el grupo está implicado, ni se interesa. Otro motivo es la privacidad que también debe haber en sus juegos y conversaciones. Otro, el peligro de abusar de hablar siempre en grupo grande, (con lo cual hay quienes quedan al margen por ser más retraídos...), y otro más que el adulto no debe intervenir siempre en el movimiento relacional del grupo.

Estamos hablando sobre las plantas medicinales, y en eso Lucía comenta:

- Pues aquí hay uno que tiene que tomar tila.
 - ¿Ah, sí? ¿Y por qué?
 - Porque arma lío y guerra.
 - Mi madre dice que yo doy guerra en casa, porque le pego a mi hermana cuando la veo sola.
 - La guerra no se da, en la guerra lo que pasa es que todos quieren ganar y mandar, que lo sé muy bien.
 - Como nosotros...
 - Yo no quiero la guerra, quiero paz, porque si tiran una bomba atómica nos puede llegar hasta aquí el polvo, el humo, y todo lo demás.
 - ¿Ah, no, eso no, que entonces las alicantinas sufriríamos!
 - Se nos va a hacer tarde para comer -dijo en ese momento uno de los posibles candidatos al comentario de Lucía.
 - Es buena hora, no te preocupes. ¿Hablamos un rato? -pregunté.
- Varios dijeron que sí, porque, como*

"Al transferir, uno puede y suele proyectar en el otro sus conflictos, o identificarse con él, idealizarlo, negarlo, quererlo, odiarlo, intentar dominarlo, someterse a él."

apostilló Olga, "con estos líos no se puede jugar". Y de esta manera empezó la "Asamblea de la tila", que me supuso una revelación del clima que vivía el grupo.

- ¡El jaleo es por éste! -señaló Lucía.
- Sí, porque pega, empuja y dice "gilipollas".
- Y si jugamos a "pies quietos" hace trampas.
- Y si es a "mamá y papá", se pide ser el perro, o el bebé, para hacer el loco y molestar.
- A mí me empujó y, cuando me caí, me dió una patada.
- ¡Eso no es así! Si que empujo, pero patadas no doy.
- Y nos dices "tonto" a todos.
- Bueno, también dice cosas graciosas, que a mí me dan risa.
- Sí, es gracioso -apoyé.
- Pues a mí me dice: "Ti no juegas, porque lo digo yo, que soy el más fuerte y mando."
- ¿Y todo esto es verdad? Le pregunté directamente.
- Entonces agachó la cabeza, dijo que sí, y lloró.*
- Al verlo tan afectado lloraron cuatro o cinco más, y el resto se agobió bastante (incluida yo misma, que no sabía en qué iba a parar aquel conflicto que tanto los movilizaba).*
- Había una tensa emoción en el ambiente. Él no paraba de llorar. Intervine para decirle: "Ya ves lo que pasa, todos están preocupados por tí, te quieren, pero se quejan de las cosas que haces que no les gustan. A mí tampoco me gustan,*



dossier

aunque tú si que me gustas mucho. Bueno, ¿qué dices?

Siguió callado. Alguien comentó: "¡Ay, a ver si se arregla ya...!" Después de otro silencio y unos cuantos suspiros, el protagonista de la conversación dijo: "No voy a hacer más todo eso." Y todos aplaudieron, descansados.

Una pequeña pausa nos permitió saborear la tranquilidad que da "poner los puntos sobre las íes", pero duró poco, porque Olga, tras mi contundente declaración de apoyo al compañero, quiso comprobar sin también ella tenía un buen lugar en mis afectos, y me preguntó: "Y a tí ¿quién te gusta más de aquí?"

Viendo que la demanda iba totalmente en serio, y que hablaba recogiendo, como portavoz, el sentir de los demás, me dispuse a responder, calibrando cada sílaba, y en medio de un silencio impresionante:

- Pues mira, lo cierto es que me gustáis todos, y bastante, cada uno por sus cosas, aunque también hay cosas que no me gustan.

Aquí siguió una larga retabla de bondades de cada cual, recitadas por mí, y recibidas por ellos, como suele decirse, "como agua de mayo". Y... por fin llegó la hora de comer, que transcurrió muy alegremente, después de los intensos momentos vividos.

-Hablar para nombrar los sentimientos y las cosas que parecen "innombrables": muerte, pena, envidia, rabia, dolor, frustración...

Frustraciones

- Voy a traerme una pistola y te mataré*
- ¿Por qué?*
- Porque no me has dejado ir al taller que yo quería*
- Pero no cabías...*

Muertes

- ¡Qué suerte sería si los que se mueren vivieran otra vez como en los teatros!*
- Esto dijo Mikel en el entierro de un*

palomo (que ni miraba). Él había visto la muerte de cerca: padres, hermana, y abuela murieron en un accidente del que sólo se libró él.

Envidias

"Tengo envidia de Celia porque no puedo tener ni su mismo pelo rojo, ni sus zapatitos de plata".

Desde la escuela sería suficiente mantenernos a la escucha de lo que va pasando, observar cómo encara cada niño su conflicto, aceptar sus tanteos, sus sufrimientos, sus miedos, sus defensas, sus ataques..., y sobre todo dar un espacio y un tiempo para que pueda, si quiere, explicitar y poner en palabras sus sentimientos.

Hablar también con los padres de los niños

"La entrevista con los padres de Diana es tranquila y distendida. Empieza de manera bastante informal: al entrar dice la madre que vienen peleándose, porque ella es muy puntual y él ha hecho que llegaran tarde. Él se ríe y me dice en tono cómplice: "boy me castigan", a lo que la madre añade, rápida: "y mañana también". Era bonito ver el coqueteo entre ellos, la seducción, la broma..."

Hablamos de cómo se relaciona la niña. Me preguntan cómo se porta aquí, si es tímida o no... Les digo que se porta muy bien, que está siempre alegre, que se muestra entusiasta con el aprendizaje, atenta a los demás, respetuosa con las normas... y que me parece más "vergonzosa" que tímida. Comentamos sus pequeños rasgos de inseguridad, dependencia, imitación, y quedamos en ayudarla a decidir y a ampliar su círculo de amigos, ahora bastante reducido.

La relación con su hermano es el otro tema que se toca. Veo que van a una. Hablan y escuchan. Son fuertes los dos. También independientes. Y amorosos entre sí y con sus hijos.

La entrevista de Luis fue distinta, aunque también muy relajada y agrada-



ble. La madre reconoció su sobreprotección, el padre quiere empujarlo hacia posiciones más cercanas a la fuerza, la energía, la decisión.... Hasta hizo un chiste sobre el hijo: "se ve que su madre quiere que sea empleado de un hiper, porque lo está haciendo hiper-dependiente...". Pero era un decir amable, sin recriminaciones, comprensivo. Quieren mucho al hijo, y se nota.

Cuentan que a veces no se defiende, se muestra inseguro, tiene miedo y pregunta frecuentemente por la muerte. Hablamos un poco de todo eso.

Veo que la relación que mantengo con los padres influye en la relación que mantengo con los hijos y viceversa. Tengo que intentar pensar más sobre esto y escribirlo para ver si puedo hacer conscientes los hilos que mueven estas dobles relaciones transferenciales, tan unidas entre sí".

Yo concibo una escuela saludable como un lugar donde se puede dar paso al mundo de los afectos

Decir "afecto" no es decir bobería, ni dulcificación infantiloides, ni es decir inocencia. Decir afecto puede ser dulce, o amargo. Puede ser débil, o fuerte. Puede hablar de amor, o de envidia.

Decir "afecto" es hablar de uno mismo en relación con el propio mundo interno: deseos, miedos, añoranzas, sueños.... O en relación con el mundo exterior: cariños, dudas, ataques, bromas, soledades, compa-

"... desde la escuela hay que ver, aceptar y valorar a cada niño con sus diferencias y considerar una riqueza la divergencia, la libre expresión y elección, la diversidad en el seno del grupo"



ñías...

Decir "afecto" es hablar de vivir implicado, completo, de dejarse invadir por lo que nos rodea, y dejarse recorrer por las emociones, por los sentimientos, por los demás y por uno mismo.

"El pretexto del texto"

En la entrevista que mantuve con los padres de Marc, me contaron que había hecho un comentario muy chocante jugando al "Veoveo". Al preguntarle por una palabra que empezara por "pu", él había contestado: "puro amor". ¿Y eso que es?, le dijo la madre: "pues lo que tengo yo con mi novia Andrea".

Por lo visto el tema estaba en el ambiente, porque al otro día Olivia trajo un cuento que se llamaba "Enamorados", y estuvimos hablando de lo que pensaba cada uno que era estar enamorado.

- Estar enamorado es darse besos.
- Y nacer un bebé, después de darse los besos.
- Darse besos, pero de amor, que duran más.
- Y que se casen.
- Ir muy guapos en la boda.
- Poner a los bebés en la cuna.
- Te abrazas con tu novia...
- Ir cogido de la mano con tu novia y regalarle faldas, dijo Marc.
- ¿Y nada más?, le pregunté con curiosidad.
- Sí, ¡y tener "puro amor"!, dijo en tono emocionado.

A lo que Víctor saltó con una de sus immediateces:

- ¡Apúntame al "puro amor"!

Y lo apunté, claro. Los apunté a los dos, y me apunté a mí misma a la "obligación-devoción" "de contar lo que veo que pasa con tantos afectos, y tanto "puro amor" suelto por toda la escuela.

Inicié esta tarea en la reunión con las familias del segundo trimestre, en la que me vi explicando a los padres de mis alumnos el batiburrillo afectivo en el que estamos inmersos. Y mientras hablaba, me di cuenta de que los temas del "puro aprender", parecían supeditarse a los del "puro amor", como si aquellos fueran la excusa en la que se prendían éstos para emerger con toda su potencia y su novedad. Al menos así lo sentía yo, y así lo percibía en el interés que mostraban los padres en sus intervenciones. Y es que creo que el aprender es "el pretexto" que nos sitúa en la escuela. Pero el verdadero "texto" es el mundo emocional y de relación en el que los niños se estrenan, y se entrenan, para ser personas.

Así que, si ponemos el acento en el pretexto, y no en el texto, los niños aprenderán muchas cosas, sí, pero sin otorgarles un sentido vital, sin arraigo verdadero, sin implicación profunda. Aprenderán, como se suele decir, "para el examen", "para cumplir", para contentar a otros, quedándose fuera del placer de cubrir su necesidad de saber. Luego, cuando puedan, se desprenderán de muchos de sus conocimientos aprendidos "de prestado", desconectándose así de la educación y la cultura que los ha utilizado como meros alumnos "contenedores de "saberes", y no como personas pensantes y "sintientes". En cambio, si trabajamos con el texto como eje aglutinador, veremos cómo los hilos emocionales se entrecruzan y adquieren la conformación de un tejido fuerte, flexible y móvil, un tejido que llena de vitalidad el proceso de acompañamiento y padrinazgo educativo que emprendemos con cada uno de los niños, y con el grupo resultan-

te del entramado de sus personalidades, sus vivencias comunes, y sus particulares encuentros.

Este curso en mi clase nos hemos ocupado en varios "pretextos": los delfines, "los dragones que ecbaban humo por la boca", los huesos, los cangrejos... Aunque el texto, o mapa emocional de nuestros afectos en lo que se ha ocupado ha sido en conocer, elaborar y compartir otro tipo de hechos mucho más acuciantes. Uno de ellos ha sido el nacimiento de tres bebés desde septiembre a enero, que han "obligado" a sus tres hermanos, y de paso, y por "solidaridad celosa", a todos los demás niños que tienen hermanos, a repensar sus vidas cotidianas con ellos, a hacerles bueco, y a experimentar los duros sentimientos de ambivalencia que trae la rivalidad fraterna en forma de bebé sonrosado y pequeñito.

Otro de los acontecimientos ha sido el que muriera el abuelo de Vero y, salvando las distancias, la tortuga de Guille, haciendo que la cuestión del vivir y el morir, que son hace tiempo una preocupación general en este grupo, cobrara un interés repentino, y generara algún agobio resistente en dos de los niños, que nos hizo expresar dudas, miedos y quejas a todos. Este tema también nos hizo contar los abuelos, peces, hámsters, o tortugas muertos de cada familia, leer cuentos alusivos..., y sobre todo nos hizo hablar, mucho hablar.

Otra de las cuestiones que ha requerido "cuidados", ha sido el accidente de coche que sufrieron Emilio, su hermano, y su papá y que provocó la rotura del fémur de Pablo, y las pesadillas de los tres. En clase esto llevó a la propuesta de Quique de "aprender de huesos", a la visita del padre de Emilio para hablarnos de las precauciones que hay que tomar para evitar los accidentes, y a las constantes preguntas de los niños sobre roturas, sangres, mutilaciones y dolores de todo tipo. Por suerte Pablo se curó, y los vientos de inquietud se fueron calmando.

Dos meses después, la madre de Rocío

"Hablar para nombrar los sentimientos y las cosas que parecen "innombrables": muerte, pena, envidia, rabia, dolor, frustración..."

"Decir "afecto" es hablar de vivir implicado, completo, de dejarse invadir por lo que nos rodea, y dejarse recorrer por las emociones, por los sentimientos, por los demás y por uno mismo"

se cayó por las escaleras, y se rompió una vértebra. La hija nos contó con mucha pena que su mamá "lloraba todos los días", y eso nos llevó a hacerle unos dibujos "de risa", "para que se alegrara", y a atender con algún pequeño privilegio, mimo y escucha a Rocío, que nos iba pasando el parte casi a diario. A partir de ahí todo padre o madre que tenía alguna cosa importante que contar (de su salud), venía a clase. Así llegó la mamá de Alex aquellos días a que viéramos la cicatriz de su operación de hernia cervical, y la de María a enseñar el corsé que le habían puesto por su hernia lumbar. Esta costumbre no se vivía con angustia, creo, sino más bien con la sensación de compartir un poco lo que le pasa a cada cual en su ámbito familiar. Igual que cuando se cuentan los viajes, los cumpleaños, los cortes de pelo, o las pesadillas.

De otra índole, más festiva y socializadora fue el "puro amor" de Marc, que vino a poner nombre al sentimiento de alegría, e incluso de entusiasmo a veces, al sentir admiración y cariño hacia otra persona. Amigos, novios, patrullas de juego.... serían "las primeras simpatías", vividas con la consciencia de que lo son. El placer de sentirse querido o elegido, o de querer y elegir.

Y junto a estos hechos que he destacado, tantos otros que señalan los comienzos del formar parte de un grupo... Momentos que tienen que ver con ser o no entendido por los otros, con empezar a discriminar lo que se siente y a ponerle nombre, con comprender a los demás... Momentos que tienen que ver con asuntos muy cotidianos, muy de lo social, pero no por ello sencillos de captar, de tolerar, o de manejar con un cierto grado de autonomía. Asuntos que van a requerir acompañamiento, tutelaje y ley. Asuntos en los que podemos, y debemos, emplearnos a fondo en la escuela, y que se facilitan desde el vínculo de afecto

maestro-alumno. Asuntos seguramente más importantes para la evolución psicoafectiva de un niño, que saber que dos y dos son cuatro.

Enumero los que en este tiempo van surgiendo en mi clase: repartir el lugar con los demás, llorar, pegar, "chivar", ayudar, rechazar, burlarse, mandar, decir lo que uno piensa o siente, atreverse a elegir, a quejarse, a alabar, mentir, retar al adulto, o a los demás niños, molestar a los otros compañeros, no tolerar el esfuerzo, la frustración o la norma, acaparar la atención, la palabra, los juguetes, reconocer e ir aceptando las diferencias, acercarse a los grandes temas: nacimiento, muerte, enfermedades, sexo, cariño..."

Yo concibo una escuela saludable como un lugar donde se puede disfrutar en compañía de los demás

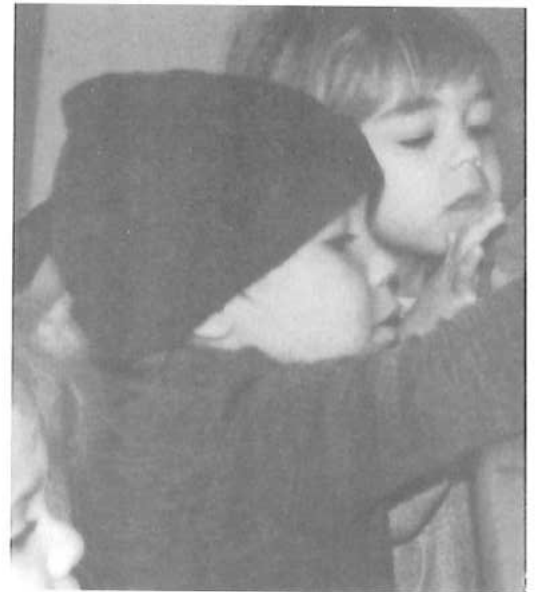
Diariamente tengo ocasión de ver el tanteo que realizan los niños acercándose y apartándose unos de otros hasta ir encontrando su lugar y su manera particular de entrar en relación. Buscar un lugar con identidad propia, con derecho al respeto del exterior, con la posibilidad y la libertad tanto de estar con otros, como de estar solos. En estos difíciles comienzos, les hace falta una ayuda de afuera, esa ley y contención, que les dará seguridades (la moral heterónoma, que decía Piaget), pero también les hace falta, imprescindiblemente, una construcción personal, un largo recorrido de pruebas que les dará acceso a la moral autónoma, que es la que ha de guiar la vida de relación con los otros. Y para esta construcción-constitución de la moral hace falta todo un aprendizaje. Lograr esa distancia semióptima, siempre inacabada, ese equilibrio inestable, esa aceptación de las dudas, del cambio incesante será costosa y precisará nuestra compañía, nuestra tolerancia y nuestros buenos deseos.

Hace poco, Eduardo y Jorge (de cua-

tro años), disputaban por una rueda en el patio dando tirones de ella con todas sus fuerzas. Eduardo viendo que no conseguía la rueda, cogió del jersey a Jorge y empezó a zarandearlo, mientras le decía a voz en grito: "¡Hay que compartir! ¡Hay que compartir! ¿Es qué no lo sabías?..."

En este ejemplo vemos claramente que en Eduardo la moral es aún heterónoma, "ha oído campanas", pero las toca aún según su propio interés, partiendo del momento narcisista que vive. Por supuesto no ha interiorizado, ni entendido el mensaje recibido de alguno de los bienintencionados adultos que le andamos cerca.

Con esto lo que intento decir es que no valen las sentencias, los sermones o las moralejas. Para un niño en estas edades tempranas lo que cuenta es el placer, *su placer, su deseo, su bienestar...*, y sólo saldrá de ahí, muy poco a poco, y cuando vaya viendo claro que el compañero es "otro" como él (o parecido), y que lo que no qui-



siera para sí mismo, no ha de quererlo para los demás. O cuando prefiere ceder "en sus derechos" o gustos por estar a bien con el otro, el amigo, el que empieza a admirar o a querer... Es una "lógica" simple, sí, y bastante primitiva, pero así se empieza, por lo "primero". Por suerte, los ritmos de madurez son muy variados, y así los niños pueden ir aprendiendo unos de otros viéndose reaccionar ante lo que va ocurriendo, oyéndose opinar, observándose...

Como adultos, la intervención más oportuna, en mi opinión, sería, en primer lugar, valorar explícita y prácticamente el

estar con otros y hablar de lo que se siente, se piensa, y se desea... y luego ya, simplemente dar alguna herramienta sobre cómo irlo haciendo, hasta que se haga costumbre, hasta que no se pueda pasar sin ello.

Yo concibo una escuela saludable como un lugar donde se puede aprender desde el propio deseo

José Luis Sampedro, conocido escritor, durante una conferencia en la Universidad de Lleida en el año 1992, habló de su fórmula para enseñar: *"Para mí la fórmula de muchos años es: amor y provocación, aparte, claro, de los conocimientos imprescindibles"*

Me gusta esta fórmula de tan pocas palabras, pero de tantos sentimientos, porque encuentro que si algo podemos comunicar los maestros a los alumnos es precisamente un *amor* a modo de acompañamiento en sus primeros pasos sentimentales, y de cesión afectuosa de las palabras

proselitistas... Tan a partir de su momento evolutivo, con la fuerza y la urgencia de su curiosidad, aunque sin alcanzar aún a ir y venir por los nuevos aprendizajes con la flexibilidad y coherencia que tendrán más adelante. Están tan "en construcción"... que no me ha resultado nada extraño el asunto que esta vez ha salido votado para investigar: "los mapas los países, y África". Este tema ha reunido la atracción, ya conocida por el grupo, de Guillermo P. por los mapas: "-me gustan los mapas porque tienen muchísimas rayitas así y así y así", el interés de Pau por "los países", porque se va de viaje a París en estos días, y la pasión de Emilio porque: "-en Africa está Egipto, las momias, las pirámides, y el faraón".

"Mis alumnos del año pasado querían aprender a leer urgentemente, Marc anda desesperado por conseguir hacer poesías, Candela quiere un novio, Alejandra una amiga, Iker desea volar, Chus quiere saber "qué es lo importante"....

- Yo quisiera volar, pero mi madre me ha dicho que ni lo sueñe. (Iker)
- Yo deseo tener un caballo. (Adriana)
- Yo quiero tener un hijo. (María)
- Yo quiero ser futbolista verdadero. (Alfredo)
- Yo deseo ser mamá y princesa. (Irina)
- Yo acabar mi colección de estampas. (Lucas)
- Yo deseo ser pintor. (Jorge)
- Yo tener un pajarito. (Clara)
- Yo ser más alta que mi hermana. (Alicia)
- Yo quiero ser poeta. (Marta)"

Son deseos que se van derramando imparablemente, mientras buscan llenarse. Deseos que hablan de un no-tener, que no se conforma y busca ir teniendo, ir completándose, ir aprendiendo.... Deseos que evocan la satisfacción añorada. Deseos que sueñan, que mueven y que conmueven.

Y es que la escuela es un lugar de deseos. Allí se juntan, se acumulan o se alinean, provocando un efecto genuino, potente y multiplicador.

¡Si pudiéramos acompañar los deseos de los niños y avivarles las hambres, aunque fuera con algún que otro soplo de aliento!

¡Si pudiéramos "poner a comer juntos" los dos deseos, el de los niños, que es el fuerte y natural impulso por saber y el

"Deseos que hablan de un no-tener, que no se conforma y busca ir teniendo, ir completándose, ir aprendiendo..."

nuestro, el de los maestros, que sería el deseo de enseñar!

THE ROLE OF PREVENTION IN INFANT EDUCATION

Abstract

In schools, the health of our future citizens is at stake. A healthy school is one in which there is peace and tranquillity, with room to care for emotions and feelings, where desire is used to teach children how to develop their own identities, with their own peculiarities and differences, working on social relationships, making independent, responsible individuals, and teachers who are well equipped with emotional equilibrium and self-knowledge.

Key words: *health, prevention, identity, methodology, feelings, emotional education, diversity, learning based on desire.*

LA FONCTION DE PRÉVENTION DANS L'ENSEIGNEMENT PRÉPARATOIRE

Résumé

C'est à l'école que se joue la santé des citoyens de demain. Une école est salubre si l'on y respire la paix et la tranquillité, si l'on y tient compte des émotions et des sentiments, si l'on y enseigne à partir du désir, si l'on y développe la personnalité de chacun avec ses particularités et ses différences, si l'on y travaille sur les relations sociales, si l'on cherche à rendre les individus autonomes et responsables, et si les enseignants y font preuve d'un haut degré d'équilibre émotionnel et d'auto-connaissance.

Mots clés: *santé, prévention, identité, méthodologie, sentiments, éducation émotionnelle, diversité, apprentissage à partir du désir.*



que bautizan lo que se sabe y lo que se siente. Y una *provocación* a modo de empujón, de broma, de complicidad, de llamada, de estímulo a reconocer el propio deseo, y a actuar para lograr convertirlo en realidad.

Un amor que provoca. Una provocación que ama.

"Me gusta ver el modo en que los niños de mi clase proponen los temas sobre los que quieren aprender. Tan desde sí mismos y sus realidades familiares, afectivas, o de relación. Tan a su manera, con sus estilos peculiares de propuesta más o menos impositivos, sugeridores, o

UNA ESCUELA QUE CONSTRUYE IDENTIDADES

Este artículo trata la necesidad de abordar el desarrollo de la identidad en los Centros Educativos y especialmente en la etapa de Educación Infantil. Se reflexiona sobre la complejidad que supone trabajar la identidad en el aula y se sugiere algunas directrices educativas imprescindibles para la educación del futuro.

Palabras clave: *Identidad, diversidad, convivencia, agrupamientos, metodología.*

Cristóbal Gómez Mayorga¹

"No hay computadora capaz de registrar los crímenes cotidianos que la industria de la cultura de masas comete contra el arcoiris humano y el humano derecho a la identidad". EDUARDO GALEANO: Patas arriba. La escuela del mundo al revés.

La mayoría de los conflictos de violencia existentes en el mundo en la actualidad, en Israel, Los Balcanes, País Vasco, África, guetos de inmigrantes en grandes ciudades, etc., se nos dice que se deben a problemas de identidades nacionales. Parece que no hemos sabido educarnos construyendo identidades individualizadas y hemos construido identidades tribales. Algo paradójico, pues la pertenencia a un grupo no es más que una parte de la identidad individual. Magnificándola estamos anulando las otras facetas de nuestra personalidad, como bien argumenta Maalouf en su libro *Identidades Ase-sinas*. Parece que nos hemos atrincherado en identidades básicas, seguras, en una sociedad globalizada que requiere, cada vez más, de una redefinición constante de la identidad debido a los múltiples cambios sociales que constantemente se producen.

Nuestra identidad se compone, de muchas identidades que vamos construyendo a lo largo de nuestras vidas, que comienza en el seno del hogar y que se desarrolla plenamente cuando comenzamos a separarnos de la familia. Los educadores de Educación Infantil tenemos mucha responsabilidad, porque desarrollando la identidad del alumnado estamos trabajando para la paz de futuro.

En los primeros años de vida es imprescindible la creación de una imagen positiva de sí mismo y la construcción de la identidad a través del conocimiento y la valoración de las características personales y de las propias posibilidades y límites. Para ello es necesario el reconocimiento del deseo del alumnado, de sus peculiaridades, sus posibilidades y su específica manera de actuación, mediante la relación constante, de forma espontánea con los iguales. De esta forma podrán ir diferenciándose de los objetos, de sus familiares y de las demás personas, afirmándose frente a los otros y asumiendo formas particulares de sentir, de pensar y de construir su propia identidad sexual y personal.

¿Pero cómo trabajar algo tan abstracto como la identidad? Las maestras y maestros estamos acostumbrados a lidiar con lo concreto, los colores, la letra o el número, y no con algo tan etéreo.

Parece que crear identidad es construir alumnos idénticos cada uno a sí mismo, diferenciándose de los demás. Es la diferencia con el otro lo que posibilita la identidad. Difícil empresa se nos presenta a unos educadores, que históricamente, hemos tratado de homogeneizar al alumnado.

La identidad no es un estado sino un proceso que construimos a lo largo de la vida en los diversos contextos sociales donde nos movemos.

La novela *"Todos los nombres"* de SARAMAGO (1.998), en la que no se designa a nadie por su nombre salvo a Don José, el protagonista, nos descubre cómo detrás de cualquier nombre anónimo existe una intrigante y rica biografía, siempre original y única. Esto me ha hecho reflexionar sobre

la mayoría de los escritos pedagógicos, en los que se habla del alumnado en general pero no de personas concretas con historias reales y con originales construcciones de subjetividad. El intento de objetivizar al alumnado se realiza a costa de despersonalizarlos.

Cuando comienzo el curso me entregan una lista con 25 nombres correspondientes a mi futuro alumnado. Digo bien, futuro alumnado, porque aún no son más que nombres para mí. Comienzo a buscar sus fotos en la secretaría para convertirlos, al menos, en imágenes y comenzar así el camino del reconocimiento personal. Cuando llegan a clase comienzan a ser mis alumnos, todos juntos, con una identidad colectiva. Poco a poco, a lo largo del curso, se van diferenciando y convirtiendo en José, Lourdes, Elena, Antonio, Victoria,... Ellos también se han ido transformando y, de ser el hijo o la hija de su padre y de su madre o más bien un trozo de ellos, se van convirtiendo en personas únicas. Van desarrollando sus identidades gracias a la convivencia con los demás y gracias también a nuestra mirada, a nuestras expectativas, a nuestras demandas, a nuestro reconocimiento y a nuestros límites. Somos generadores, junto a las familias, de identidades, porque los seres humanos, cuando nacen, necesitan de otros que los conviertan en sujetos.

El caso de José

José presenta dificultades para desarrollar su identidad porque está emparedado. Se encuentra a dos años de distancia entre su hermana pequeña y a tres de su hermano mayor. No tiene sitio. El mayor es su ídolo, su modelo de independencia y sabiduría,

1. Maestro de Educación Infantil en C.E.I.P. "El Romeral" de Vélez-Málaga (Málaga). E-mail: cgomezmayorga@hotmail.com Web Infantil Aula: <http://perso.wanadoo.es/cgomezmayorga>

pero imitándolo no es él mismo sino la parte del hermano que viven en él. Y su hermana lo castiga por abajo, que es por donde más duele. Lo ha destronado. Antes era el pequeño, ahora no es nadie. Abrirse un hueco en este corto espacio de tiempo es muy difícil y se sufre bastante. Pero la naturaleza es sabia y José despliega un sinfín de estrategias para desarrollar su identidad. Por ejemplo, no come. Sabe bien que eso a su madre le preocupa y le hace estar pendiente de él. Así se siente alguien. En el colegio siempre se queda el último en el patio y tengo que ir a buscarlo. Esto hace crecer su autoestima y su identidad. Debe pensar: *"Todo un maestro con 25 niños y niñas a su cargo y cada día, durante unos minutos, se dedica sólo a mí abandonando a los demás. Luengo me regaña, pero no me importa, eso también hace sentirme importante"*.

Muchos días se sienta en el sillón del maestro. Esto le llena de satisfacción porque es el único asiento diferenciado. Suele hacer, a diario, lo contrario de lo que propongo, y más tarde busca un momento para hacer el trabajo demandando mi atención. A veces, creo que cuando habla en la asamblea tan despacio, tan reposado, solicitando silencio absoluto y requiriendo mi mirada constante, lo hace sólo para sentirse importante. Creo que uno se convierte en alguien cuando el sujeto que te ama te mira. Ya lo dijo Freud: *"El niño no se siente seguro por ver a su madre, sino por verse mirado por su madre"*. Debo ser alguien querido para él cuando reclama mi atención. José evita dibujar, creo que por inseguridad. Sólo se ha atrevido en el día de su cumpleaños o tras algún baño de elogios. Alguien que no es no puede mostrarse ni expresarse. Parece que en la evolución del grafismo ponemos algo más que el control sobre nuestros dedos. José tiene compañeros que sin apenas control no para de dibujar y vienen orgullosos a enseñarme sus proezas. Otros, sin embargo, con grandes capacidades, siempre dicen *"no sé"*. También están los que siempre hacen el mismo dibujo que les ha enseñado su hermana mayor, y de ahí no se atreven a salirse. La identidad requiere autonomía, caminar solo, atreverse a expresar el yo solitario, arriesgarse a ser. José suele venir a lucir sus músculos y a decirme lo fuerte que está. Le gusta luchar conmigo (es el más pequeño de la clase). Sus demostraciones de fuerza

le delatan, denota sus carencias y, quizás, su deseo.

El resto del alumnado

Los 24 niños y niñas restantes también despliegan un sinfín de estrategias para desarrollar su identidad, para sentirse alguien. Muchas de las cuales se me pasan por alto. Qué hacer con el resto del alumnado. Es la locura, la fabulosa imposibilidad de la Educación Infantil. Bajar la ratio es imprescindible para poder atender tanta necesidad de desarrollo individual.

Sólo deseo dejar constancia de la complejidad de nuestra tarea y renegar de las simplificaciones que se hacen de los comportamientos infantiles bajo parámetros de disciplina.

Mucha Psicología se dedica a los niños de uno en uno y nosotros los tratamos a montones. Menos mal que muchos se conforman con algunas miradas y frases de cariño durante la jornada. Es la convivencia diaria en el aula la que desarrolla, mediante un sinfín de negociaciones cotidianas, las diversas identidades. Pero para ello es necesario dejar tiempo, buscar espacios, crear actividades de relación, propiciar el encuentro.

El alumnado es diverso aunque nos empeñemos en crear-inventar una identidad de alumno-normal en la que encajen todos, provocando desajustes en la mayoría. Cuando los niños y niñas van construyendo su identidad adquieren una sensación de aislamiento y soledad, a la vez que una conciencia de las propias limitaciones. Tenemos que aceptar la lucha que supone en el aula la construcción de la identidad porque los niños y niñas van a producir, a veces de forma violenta, multitud de manifestaciones de resistencia. No olvidemos que estamos negando parte de su situación personal de heteronomía, dependencia familiar y hedonismo.

En el aula entran en colisión multitud de identidades, la del maestro o maestra y la de cada alumno y alumna. Parte de nuestro trabajo es negar al alumnado una parte de sí mismos, la parte de su ignorancia, de sus conductas no permitidas y de muchos de sus deseos. El alumnado debe asumir esta amputación, aunque exprese cierta angustia de identidad, o cierta rebeldía. Pero el placer posterior, el de la conquista de su yo individual, es muy grande y siempre merece la pena.

"La identidad no es un estado sino un proceso que construimos a lo largo de la vida en los diversos contextos sociales donde nos movemos"

Muchos niños y niñas construyen su identidad renunciando a su propia estima. Se ven forzados, si quieren triunfar en la escuela, a negarse así mismos. Otros se resisten adoptando algún tipo de identidad que lo libre de la angustia, como hacer el payaso y el gamberro. La mayoría del alumnado que tiene algún retraso escolar acaba teniendo un comportamiento agresivo para afirmar su identidad. En la cultura escolar es preferible ser gamberro que *"tonto"*.

Para preservar la identidad hay alumnos que se aíslan, otros se despersonalizan, imitando en todo a alguien, otros se hacen invisibles, muchos se vuelven agresivos en su comportamiento, en su forma de vestir o hablar. Todo un sinfín de estrategias menos no ser nadie. Para ayudarles a ser alguien es necesario exigir responsabilidad a la vez que damos autonomía.

La necesidad de trabajar la identidad en los Centros Educativos, y especialmente en la Educación Infantil, viene acentuada por condicionamientos sociales y culturales en la era de la globalización, como apunta EDUARDO GALEANO (2000), ya que, cada vez más, los niños han perdido sus orígenes y se encuentran perdidos: *"ellos crecen sin raíces despojados de identidad cultural, y sin más sentido social que la certeza de que la realidad es un peligro. Su patria está en las marcas de prestigio universal, que distinguen sus ropas y todo lo que usan, y su lenguaje es el lenguaje de los códigos electrónicos internacionales"*.

Una metodología para desarrollar identidades

Mucho de nuestros aprendizajes se producen por proyecciones afectivas. Todos tenemos vacíos que intentamos llenar. Los niños y niñas de estas edades

“La identidad requiere autonomía, caminar solo, atreverse a expresar el yo solitario, arriesgarse a ser”

comienzan a tener su primer gran hueco, el que deja “su madre”. Y este inmenso vacío comienzan a llenarlo con una voracidad extrema. Al principio con objetos que huelen a madre o a hogar: el trapito, el chupe, o el juguete de apego. Más tarde se sustituyen estos objetos por personas. Ahí podemos entrar los educadores y, si sabemos retirarnos a tiempo y no ocupar demasiado espacio, lo llenan con los compañeros de clase. Si los educadores estamos acertados podemos influir para que ese hueco existencial lo llenen de valores, de deseos de conocimiento, de capacidad de trabajo, de disfrutes sociales, de voluntad de saber. Podemos proponer actividades en clase con personajes que posean valores educativos y que les sirvan de modelos de desarrollo de identidad.

Pero la forma más importante de desarrollo de identidad en clase es el trabajo en grupo. Éste, no sólo propicia el desarrollo de capacidades sociales sino que ayuda a construir una identidad estable y equilibrada, porque asumimos lo que somos en interacción con los iguales. Trabajando en grupo, por tanto, estamos construyendo la personalidad de cada uno. No es posible ser alguien si no es en relación con el otro. Sólo hay que echar una mirada a esas aulas en las que el alumnado realiza actividades individuales, sentados de uno en uno, y analizar el tipo de relaciones de celo, competitividad, inseguridad y agresividad que elaboran los chavales.

En grupo, con los otros, el ser humano se construye en un estadio social superior al de la familia. La subjetivación primera que otorga la figura materna no se completa hasta ser ratificada con los iguales. La mayoría de alumnado de 3 años, tiene ciertas dificultades de socialización hasta que adquiere capacidad de frustración, empatía, y ciertas dosis de humildad a fuerza de choques con los iguales. Pero siempre que, a la vez, se sientan compensado con altas dosis de autoestima, de reconocimiento y de cariño.

Es imprescindible, por tanto, trabajar en grupos para desarrollar la identidad per-

sonal, porque la identidad se construye si tenemos personas que nos miren, que nos digan si nos sienta bien la identidad que adoptamos. Debe de haber espejos en los que nos veamos bien reflejados. En mi clase de tres años, hay una niña que siempre está imitando a alguien en todo lo que hace. Aún no se atreve a cabalgar en solitario porque nadie la ha valorado suficientemente.

Parte de nuestro trabajo es organizar agrupamientos diversos para que desarrollen su identidad. En la escuela desarrollamos nuestra personalidad integral si diariamente realizamos actuaciones en las que aparezcan dos principios forjadores de identidad: la mirada y la escucha.

Las personas tenemos la necesidad de atender la opinión que otros tienen de nosotros, porque somos en la medida que alguien nos mira. Primero somos cuando nuestra madre (o padre) nos mira. De pequeño, cada vez que hacemos algo, miramos de reojo buscando aceptación o desaprobación. El proceso de socialización comienza cuando nos separamos de la familia y comenzamos a mirarnos en los demás, cuando la mirada de los otros nos importa.

Otra condición para forjar personalidades sanas es poder hablar de lo que pensamos, tener posibilidad de expresarnos ante los demás abiertamente. En la medida que los demás nos escuchan desarrollamos nuestra identidad, somos alguien. En mi clase una niña con dificultades madurativas habla en la asamblea de cada mañana muy despacio, mirando a cada uno de sus compañeros y demandando atención continua. Es una forma de sentirse escuchada, de ser alguien, de suplir sus déficits.

La asamblea es el principal agrupamiento del aula. En ella aparece diariamente ese milagroso acontecimiento de desarrollo de identidad que produce la escucha y la mirada. Esta asamblea de aula es importante porque crea una identidad colectiva que ayuda al desarrollo de las identidades individuales, ya que en ella es posible el respeto a la diferencia. La asamblea es la mente y el corazón del aula.

La participación de las familias es imprescindible en la intervención educativa. La familia concede el permiso de la conquista afectiva del otro. Es la que señala al grupo como habitable. Por ello, debemos transmitir a las familias la importancia del grupo de compañeros para el aprendizaje de sus hijos. Arduo trabajo tenemos los maestros y maestras con muchos familiares, influidos por los valores dominantes de nuestra sociedad que creen en la competitividad, el individualismo y la rivalidad como principios de promoción de sus hijos. Debemos, por tanto, convencer a los padres y madres de nuestro alumnado que son ellos los generadores de actitudes de sus hijos, y es importante la aceptación y la buena relación entre todos los compañeros de clase.

La mayoría de agrupamientos de mi aula son espontáneos. Tenemos un tiempo libre en el que se puede realizar un sinfín de actividades diversas. Mi función como educador no es intervenir en los grupos sino organizar las actividades, los espacios y los tiempos para que se produzca todo tipo de interacciones, todo tipo de comunicación, toda forma de quererse, de compararse, medirse, aprender y asegurarse. Así, cada cual va construyendo, paso a paso, sin riesgos, su capacidad social, su seguridad, su autonomía, su identidad. Cada día, se agrupan por pareja, por pequeño grupo, en gran grupo, por afinidad, por actividad, por cariño, por dependencia, por necesidad, por seguridad, porque sí. Cada uno muestra su peculiar forma de ser: tímido, sociable, inseguro, obsesivo, invisible, dependiente,... Depende del momento, de la actividad, de sus necesidades afectivas o quién sabe de qué.

En el aula debemos de aceptar la diversidad de identidades dentro de unos márgenes mínimos de convivencia. Son muchas los elementos sociales y de los propios Centros Educativos que niegan identidad por medio de la moda o los uniformes. Los centros públicos deben tener una identidad muy peculiar consistente en la aceptación de las identidades particulares, y el compromiso de educar en la convivencia y el respeto de todas las diferencias.

Desarrollar la identidad requiere aceptar y potenciar las diferencias del alumnado porque son enriquecedoras para el grupo. Una diferencia de alguien es importante si crea en el otro un punto de vista que no

tenía. Inteligencia también es pasearse por los esquemas de pensamientos de los demás, nos decía Bruner.

Cuando obligamos a alguien a realizar infinidad de veces un trazo de letra hasta que lo automatice estamos relegando a ese niño a un ente mecánico o a una rata en el laberinto ensayando un nuevo itinerario. Cuando a ese niño le pedimos que escriba lo que hace, siente o imagina, aunque sea con los garabateos de la etapa en la que aun no controla la técnica de la escritura, lo consideramos una persona con capacidad, imaginación y deseo, es decir, con identidad propia.

El castigo, por ejemplo, no educa tanto como hacerles ver las consecuencias de un comportamiento y buscar conjuntamente soluciones a un conflicto. No hay educación si no hay desarrollo de la conciencia, si no fortalecemos la identidad personal mediante el encuentro de los diferentes puntos de vista de un grupo de iguales sobre un conflicto.

El profesorado

Es importante que el alumnado tenga frente así un adulto que se interesa por ellos, los respeta, les da la palabra, le marque límites y lo considere un sujeto. La escucha, la atención, la creencia en las capacidades de su alumnado, estimulan el deseo de aprender. Esta es la razón por la que se hace imprescindible para nuestra labor educativa tener conocimientos sobre el desarrollo de la identidad, a la vez de poseer una personalidad estable.

El deseo de saber y aprender está mediatizado por las relaciones del sujeto con un Otro. Por ejemplo, cuando el niño no se ha separado de la madre, y sigue siendo el objeto que la completa, no puede sostener su deseo de aprender porque aprender es un acto que se realiza en solitario. El deseo de saber y aprender implica una renuncia a la satisfacción inmediata. Para que se produzca el acto educativo es necesario el consentimiento del sujeto. El deseo de aprender no puede ser ordenado, nadie puede obligar a otro a desear o a amar.

Una de las funciones que ejerce el profesorado es la transmisión de la norma, de la ley, del límite. Tenemos que asumirlo y ejercerlo. Ser maestro o maestra no es una cuestión sólo técnica, no es sólo una profesión. No basta con formarse o con informarse para adquirir las competencias nece-

sarias. Es necesario ponerse en juego, entregarse con todo lo que somos, arriesgar con nuestras intuiciones, ser capaz de confiar en uno mismo y al mismo tiempo ponerse en tela de juicio. Se trata de ser maestro o maestra a riesgo de desagradar. Se trata de educarles no de agradecerles. El objetivo de la educación es hacer seres autónomos en todos los ámbitos: intelectual, moral, emocional y social. Cubrir los deseos plenamente no es educativo, anular sus deseos tampoco. Debemos hacerlos autónomos y responsables de sus acciones. Desarrollar la identidad es poner resistencia para poder separarse, ser otro distinto de los progenitores y del educador. La sumisión total, el buen comportamiento absoluto es síntoma de poca salud mental.

A los ojos del alumnado, los maestros y maestras se equivocan la mayor parte del tiempo. Intentar demostrarles lo contrario continuamente es, además de cansado e ineficaz, síntoma inequívoco de inseguridad, en un intento de querer dominar para estar en paz con la propia conciencia. La pretensión de querer controlar todo, saberlo todo, hacerlo siempre bien, es una de las causas de estrés del profesorado. Es importante verbalizar ante el alumnado las incapacidades, las ignorancias, las dudas, las inquietudes, los desaciertos. No sólo nos relajaremos sino que, sobre todo, estamos educando en la autonomía y en la aceptación de sus identidades. Una idea que tenemos que tener en cuenta los educadores y educadoras es que cierto sufrimiento es inevitable. Como dice Mari Carmen Díez, en el ejercicio de nuestra labor siempre hay días claros y días nublados.

Ser maestro también es una identidad bastante abierta y diversa. Los hay progresistas y conservadores, de ciudad y de pueblo, de ciencias o de letras, hombres y mujeres, autoritarios y democrático, innovador y tradicional, etc. Y todos y todas proyectamos de alguna manera nuestra forma de ser sobre el alumnado. Porque no educamos con lo que sabemos sino con lo que somos.

La identidad del profesorado está herida, se nos dice, debido a los acelerados cambios de nuestra sociedad. Un profesor de los años 70 podía dictar los apuntes de sus abuelos a su alumnado. Hoy día, un profesor del 2000 tiene dificultades para enfrentarse a su alumnado que nació en esos años, pues tienen unos esquemas de

“El alumnado es diverso aunque nos empeñemos en crear- inventar una identidad de alumno-normal en la que encajen todos, provocando desajustes en la mayoría”

pensamientos, actitudes e intereses muy diferentes. Existe una angustia existencial, debido a la velocidad de los vertiginosos cambios de nuestra sociedad, y nos sentimos amenazados en nuestra identidad. El profesorado quizás lo sufra más intensamente porque se enfrenta a diario con las generaciones cambiantes, algo que merma su identidad profesional y personal.



“Existe una angustia existencial, debido a la velocidad de los vertiginosos cambios de nuestra sociedad, y nos sentimos amenazados en nuestra identidad. El profesorado quizás lo sufra más intensamente porque se enfrenta a diario con las generaciones cambiantes, algo que merma su identidad profesional y personal”

La crisis de identidad del profesorado debido a la velocidad de los cambios de nuestra sociedad tecnológica se intenta solucionar, a veces, proyectando los desajustes hacia el exterior, buscando culpables, antes que buscar soluciones que impliquen un cambio personal. Y es que cambiar significa anularse en parte, negarse a sí mismo, y esto requiere un equilibrio y una estabilidad emocional importante. Por tanto, el cambio de la escuela, además de reformas políticas y medios económicos, requiere de un profesorado capaz de asumir los conflictos diarios que esta labor genera, que se acepte como es, con sus peculiaridades, limitaciones y miedos, y que sea capaz de ver al alumnado desde una visión de desarrollo de identidades.

Conclusiones

En resumen, debemos ayudar al alumnado y a nosotros mismos a asumir nuestra propia diversidad, a entender la identidad como una suma de diversas pertenencias y a añadir una nueva que todos compartimos: la vinculación a la Especie Humana y a la Tierra. Pero, sobretodo, estamos avocados a redefinir constantemente nuestras identidades en un mundo cambiante, en el que la inmigración, la globalización y el aumento

de los medios de comunicación, están desestabilizando las identidades tribales propias de siglos pasados que, aún hoy, siguen provocando conflictos y guerras.

Por otro lado, el desarrollo de identidad requiere que el alumno sea consciente de su comportamiento y sus consecuencias. Para ello, es necesario cambios metodológicos en el aula, con elementos como el trabajo libre, en donde se oferte actividades diferentes para que el alumnado asuma compromisos y responsabilidades personales según sus capacidades, necesidades y deseos, y los proyectos de trabajo abiertos, en los que sea posible formarse de forma autónoma, respetando los diferentes niveles y ritmos de aprendizajes. Además, es imprescindible que el aula se rija por la asamblea, lugar de pensamiento y sentimiento colectivo, creadora de identidades individuales y de grupo, momento de toma de conciencia sobre el aprendizaje y el comportamiento y lugar, en definitiva, de creación de valores.

La finalidad sería crear personas fronterizas, de identidades múltiples y tolerantes, porque la educación debe de ser mediadora entre identidades. Reducirnos a una sola identidad, nacional, étnica, de idioma, es una simplificación peligrosa.

“Debemos ayudar al alumnado y a nosotros mismos a asumir nuestra propia diversidad, a entender la identidad como una suma de diversas pertenencias y a añadir una nueva que todos compartimos: la vinculación a la Especie Humana y a la Tierra”

Aceptar las identidades diferentes de cada grupo o individuo es un enriquecimiento además de un proyecto de vida en paz y convivencia.

Referencias bibliográficas

- BRUNER, J. (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor
- DECRETO 107/1992, en el que se establece el Currículum de Educación Infantil en Andalucía. BOJA nº56, 20 de Junio 1992.
- FREUD, S. (1993): *Los textos fundamentales del psicoanálisis*. Altaya. Barcelona
- GALEANO, E. (2000): *Patatas arriba, la escuela del mundo al revés*. Madrid, Siglo XXI
- LIAUDET, J. C. (2000): *Dolto para padres*. Barcelona, Plaza y Janés Editores.
- MAALOUF, A. (1.999): *Identidades asesinas*. Madrid, Alianza Editorial
- MORIN, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, Paidós.
- POSTMAN, N. (1.999): *El fin de la educación*. Barcelona, Octaedro
- SARAMAGO, J. (1.998): *Todos los nombres*. Madrid, Alfaguara

SCHOOLS THAT BUILD IDENTITIES

Abstract

This article discusses the need to approach the development of a child's identity at school, and in particular in Infant Education. It reflects on the complexity of working on identity in classrooms, and puts forward some essential educational guidelines for education in the future.

Key words: *Identity, diversity, coexistence, groups, methodology.*

UNE ÉCOLE CONSTRUCTRICE D'IDENTITÉS

Résumé

Cet article traite de la nécessité d'aborder le développement de l'identité dans les Centres d'Enseignement, et notamment dans l'enseignement préparatoire (*Educación infantil*). On y réfléchit sur la complexité du travail sur l'identité en classe, et on y suggère quelques lignes directrices éducatives indispensables pour l'enseignement de l'avenir.

Mots clés: *Identité, diversité, cohabitation, regroupements, méthodologie.*

EL COMPROMISO DE EDUCAR

Educar es una tarea que requiere comprometerse por los futuros ciudadanos. Pero un compromiso verdadero supone plantearse seriamente todos los elementos que configuran la escuela y que hemos aceptado con excesiva complacencia: los espacios, las rutinas, las liturgias, los agrupamientos, las actividades. Ejercer de verdaderos educadores requiere adoptar una actitud crítica de la institución escolar que hemos heredado y actuar en consecuencia.

Palabras clave: *compromiso, actitud crítica, organización escolar, metodología.*

Montserrat Pedreira Álvarez¹

Ser maestra. Ser maestra pero de verdad. Una tarea de compromiso con el mundo por el hecho nada trivial de contribuir a formar personas. Una tarea compleja que requeriría el repensar constantemente nuestro hacer en el aula aunque a menudo esta necesidad se nos presenta como un imposible con las prisas y el agobio del día a día.

Y es que no hay nada gratuito en nuestra tarea en la escuela: tanto aquello que hacemos como aquello que dejamos de hacer responde a las ideas más o menos conscientes que sostienen nuestras representaciones internas sobre qué es educar, como se aprende, qué ciudadanos queremos contribuir a moldear... Pensamientos subyacentes a veces en franca contradicción con las ideas que defendemos en el discurso pedagógicamente correcto - pero a menudo vacío - que hemos mimetizado de revistas o facultades de educación.

Al margen de las palabras que pueda expresar su maestro, una mirada rápida sobre un aula de infantil, aún vacía, informa notablemente sobre las ideas que el adulto responsable tiene en mente. Y hasta cosas muy nimias, que pueden parecer banales, resulta que no lo son.

Porque no puede ser casual el empeño en reservar la mayor parte del espacio del aula a mesas y sillas. Cada niño y cada niña con una posición personal donde situarlo bien quieto en un momento dado, con su silla y su porción de mesa siempre a punto. ¿Qué otros espacios del aula posee cada uno de nuestros niños y niñas en reserva exclusiva? ¿A qué estamos dando importancia? Por un lado, es más que evidente que se ultravalora el trabajo sobre papel. Se me escapa la razón de la universalidad de este

abuso si no es por seguir una tradición ancestral, porque hasta donde yo conozco, nuestro mundo, del que participamos y que intentamos comprender, aún a pesar de toda la modernidad, sigue siendo en 3 dimensiones y no únicamente plano. Por otro lado, nos resistimos a abandonar el culto al trabajo individual, a pesar de que las investigaciones sobre la creación de conocimiento apuntan a que aprender deriva más bien del contraste de pareceres diversos en contextos determinados. Y aún se me ocurre otra razón: en esta sociedad de valoración de lo material nos sentimos obligados a requerir un producto que podamos sopesar -y aún pesar- ante cada fragmento de saber y olvidamos la riqueza de los procesos por los cuales se llega a cambiar las maneras de pensar, que nunca han sido fragmentarias.

¿Y por qué no ser más ecológicos y reutilizar la plaza individual reservada al lápiz y papel de manera que no necesitemos una para cada uno en simultaneidad? El caso es que necesitamos 25 sillas en sus correspondientes mesas porque vamos a proponer las mismas tareas para todos y al mismo tiempo. A pesar de llenarnos la boca insistentemente de diversidad, seguimos empecinados en que todas debemos hacer lo mismo -como si hacer lo mismo garantizara aprender lo mismo, como si sólo se aprendiera en la escuela- y además al mismo tiempo, a pesar de los problemas organizativos que comporta lidiar con 25 personas a la vez. Debemos convencernos, no sólo de palabra sino también internamente, que las personas somos diversas, que aprendemos de manera diversa aún en las mismas situaciones, que ni las necesidades ni las oportunidades son para todos las mismas y que en la comunidad del aula se aprende



1. FPCEE Blanquerna (Universitat Ramon Llull) de Barcelona. Email: mpedreir@xtec.cat

“¿Queremos una escuela de verdad, parte integrante de la realidad exterior, o estamos inventando un mundo inodoro, incoloro e insípido, con la excusa de los peligros y la comodidad?”

mucho más si conseguimos levantar la barrera de la uniformidad.

Si además, sillas y mesas se encuentran dispuestas intencionadamente de manera que permitan la visión de la pizarra, será que el adulto responsable siente la necesidad de dar modelos que su alumnado tendrá que copiar. Antes de dar paso a la resolución individual, el intento de evitar errores con la resolución en grupo mediatizada por la maestra. ¿Es positivo evitar errores? ¿Y se pueden evitar de verdad? Bajo esta idea de adulto-que-resuelve subyace la de niños y niñas como seres incapaces, que no saben, que no pueden, que necesitan que se les diga lo que es importante, decisión unilateral que siempre toma la maestra o cualquier desconocido desde una editorial y que prescinde del valor de las aportaciones de niños y niñas.

Y la silla asignada. 25 nombres que la maestra baraja a conciencia buscando la mejor posición para cada una de las individualidades del aula. La mejor posición, ¿para qué? Para mantener la atención, para que escuchen, para que no hablen, para que no se distraigan. Vuelta otra vez a la valoración del trabajo individual, al valor del silencio que parece garantizar el aprendizaje, a la idea (tan denostada pero tan viva todavía) que se aprende por transmisión, a la sobrevaloración de las explicaciones de la maestra como fuente fundamental de entrada del saber. La cuestión es que si pensamos que es importante la conversación en el aula y no solamente la conversación de todo el grupo sino también la de los niños y niñas entre ellos, si las propuestas no son igualitaristas sino que se favorecen las preguntas abiertas de respuesta múltiple que conducen al contraste de las propias ideas con las de los demás, ¿para qué va a ser tan importante el control de los vecinos de mesa con menos afinidades?

Si la mirada se desvía hacia los materiales, veremos que el tipo y la disposición de

los mismos no son nada gratuitas. ¿Están todos situados al nivel de los niños o suficientemente elevados como para que sólo puedan utilizarlos cuando la maestra decide? Cuando los materiales no son accesibles, y por más que podamos defender lo contrario en el discurso hablado, estamos dando muy poco valor a la iniciativa y la autonomía personal y mucho al control por parte del adulto. Y debemos aprender a controlar nuestra necesidad de control.

¿Y qué tipo de materiales encontramos en el aula? El recurso recursivo y recurrente al plástico como material de juego junto a la exclusión de materiales naturales que introduzcan la realidad de nuestro entorno en el aula, a qué ideas responde? ¿Queremos una escuela de verdad, parte integrante de la realidad exterior, o estamos inventando un mundo inodoro, incoloro e insípido, con la excusa de los peligros y la comodidad? Porque el plástico no ensucia, no se estropea con el tiempo, no se pudre ni le salen gusanos, no deja huella... pero sólo es una representación estereotipada (¡plastificada!) de la realidad. Los materiales naturales diversifican las sensaciones y estímulos, provocan a buscar palabras para sus múltiples cualidades, permiten observar procesos de cambio, sorprenden con sus evoluciones inesperadas, favorecen el juego creativo, enriquecen la recreación del juego simbólico...

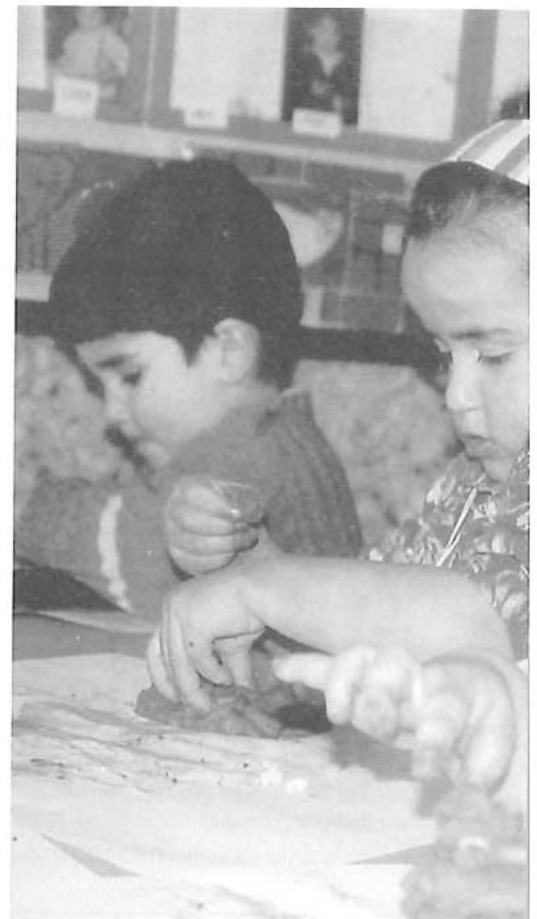
Podemos fijar ahora la mirada en la decoración de las paredes. Paredes que pueden reflejar una visión esperpéntica: pasillos que elevan a la máxima potencia la clonicidad multiplicando las iteraciones por cada uno de los niveles paralelos. La enfermiza necesidad de que las clases paralelas hagan lo mismo, de tan extendida incuestionada, deja fuera de combate cualquier adaptación a las personas, personas distintas que dan lugar necesariamente grupos distintos.

¿Por qué no aprovechar la posibilidad

de convertir nuestras paredes en paisajes dinámicos en los que escribir, leer y compartir las mil historias interesantes que suceden en el grupo? Narraciones vivas y cambiantes de los procesos importantes de aprendizaje que se comparten en un aula contra la obsesiva, fría e impersonal aparición de murales diseñados en su día ya lejano por el maestro y que ahora llenan su olvido de polvo y aburrimiento.

Y la estética general. ¿Es preciso que una escuela parezca una escuela? ¿Es preciso que se decore las aulas con estereotipos pretendidamente infantiles pero de ninguna calidad? ¿Es preciso poner cartelitos con los nombres de las cosas? ¿Es precisa la presencia inevitable de un abecedario y de números con sus cantidades para aprender a leer y a dar sentido a la numeración, cuando vivimos en un mundo rebosante de textos escritos, gráficos, numéricos, ..., llenos de sentido?

Y ¿qué justifica la ocupación de la pared principal con toda la parafernalia derivada de las rutinas de entrada? Rutinas, sustantivo de sospechosas connotaciones, machacona insistencia en la repetición de



estructuras de bajo potencial que pueden llegar a aburrir la mayor parte del tiempo educativo de muchos de nuestros niños y niñas, sobretodo a los 3 años. Rutinas rutinarias hasta la saciedad, sostenidas por adultos que hastían y se hastían, incapaces de darse cuenta de la potencialidad que reside en cada uno de nuestros niños y niñas, que no necesitan de la repetición enfermiza para aprender.

Y si no sólo tenemos una imagen del espacio sino que consiguiéramos tomar imágenes fijas a intervalos regulares de lo que va pasando en el aula, quizá podríamos encontrarnos con esto: niños y niñas que esperan en un impuesto silencio a que todo el mundo tenga la ficha de trabajo para empezar; que esperan las interminables filas para enseñar a la maestra el trabajo realizado; que esperan para borrar porque el maestro limita el número de gomas incitando así a conflictos absolutamente innecesarios; que esperan a que los compañeros terminen; que esperan el turno para hablar porque lo que importa no es mantener una conversación viva en la que comunicar ideas sino que cada cual tenga su

minuto para emitir sonidos aunque a nadie le interese lo que se dice; que esperan para poder cambiar de rincón; que esperan para ir al baño porque vamos todos al mismo tiempo (como si las necesidades fueran, también éstas, las mismas para todos), pero que esperan también porque ahora no es hora de ir al baño; que esperan a que concluya el tiempo de lectura obligatoria, de descanso obligatorio, de dibujo libre obligatorio; que esperan sentaditos y quietos con la cara limpia y bien peinados sin hacer absolutamente nada hasta que las familias los vengan a recoger. Esperar no es aprender. Y no se consigue aprende a esperar, sencillamente nos resignamos a esperar. El tiempo de espera es un tiempo muerto, perdido, sin más justificación que una mala organización o el nefasto convencimiento de que es preciso educar a los futuros ciudadanos en la obediencia y la pasividad.

Es evidente que necesitamos tiempo para pensar a donde vamos, tiempo para cambiar, para romper con aquello que tan usual parece, para replantearnos algunas de las normas con las que convivimos.

¿Porque con qué lógica podemos defender que consideremos a los niños y niñas unos maleducados si interrumpen la conversación de 2 adultos y en cambio aceptamos que la maestra de al lado interrumpa el diálogo de grupo del aula para enseñarnos el vestido que se compró ayer en el mercado sin ningún reproche? ¿Quién falta al respeto a quién? ¿Y por qué no puede una alumna expresar su cansancio ante algunas de las tareas que le plantea su maestro, mientras que las maestras podemos obligar a niños y niñas de 3 años a pasar 5 horas sentados ante una mesa y no lo consideramos una agresión?

Como con el aire, que sumergidos en él desde siempre, perdemos la conciencia de su existencia y nos olvidamos que está ahí, que pesa, que ocupa un espacio, así vivimos imbuidos de unas tradiciones escolares que de tan asumidas no percibimos ni aprecia-

mos su peso asfixiante sobre nuestros intentos de renovar la calidad de la educación.

Por todo ello y mucho más, ser maestra es un compromiso. Un compromiso que asusta, por la incertidumbre, por el convencimiento de la necesidad de hacerlo bien pero sin saber cómo, porque no hay dogmas a seguir que nos garanticen nada. Pero un compromiso que da sentido a esta nuestra tarea de ser maestras, pero de verdad.

THE EDUCATION COMMITMENT

Abstract

Education is a task that requires making a commitment with our future citizens. But a true commitment entails a serious approach to all elements that are involved in schooling, which we have accepted too complacently: physical space, routines, worship, groups, activities. True educators need to adopt a critical attitude to the academic institution that we have inherited, and must act in consequence.

Key words: *commitment, critical attitude, school organisation, methodology*.

L'ENGAGEMENT D'ÉDUIQUER

Résumé

Éduquer est une tâche qui requiert l'engagement des citoyens de demain. Or un véritable engagement requiert une prise en compte sérieuse de tous les éléments constitutifs de l'école, que l'on accepte trop souvent sans les remettre en question : espaces, routines, rituels, regroupements, activités... En adoptant une attitude critique vis-à-vis de l'institution scolaire dont nous avons hérité et en agissant en conséquence, nous jouerons plus pleinement notre rôle d'éducateur.

Mots clés: *engagement, attitude critique, organisation scolaire, méthodologie*.

“El tiempo de espera es un tiempo muerto, perdido, sin más justificación que una mala organización o el nefasto convencimiento de que es preciso educar a los futuros ciudadanos en la obediencia y la pasividad”



UNA METODOLOGÍA PARA LA CONVIVENCIA

La sociedad compleja en la que vivimos necesita de Centros Educativos capaces de generar una cultura respetuosa con todas las personas que la integran y unos aprendizajes que preparen para vivir en ella. La educación para la convivencia no puede desarrollarse a partir de actividades puntuales sino que es necesario un planteamiento educativo global. Se destaca en el aula cuatro elementos metodológicos que ayudan a crear una cultura de paz: asamblea, tiempos libres, espacios vivenciales y actividades globales.

Palabras clave: *convivencia, metodología, asamblea, rincones, tiempo libre, actividades globales.*

Cristóbal Gómez Mayorga, Maribel Rubio Carmona, Soledad Aracama López, Javier Serrano Durán'

La sociedad ha cambiado de una forma vertiginosa en los últimos tiempos y ello exige una adaptación de nuestros Centros Educativos. Los niños y niñas no son los de antes, ni sus familias esperan lo mismo de la educación. La sociedad actual requiere de ciudadanos capaces de adaptarse a un mundo complejo y cambiante, y ello implica transformaciones profundas en nuestras instituciones educativas.

Durante estos años de análisis sobre nuestra práctica hemos llegado a tres conclusiones que creemos que hay que tener en cuenta al realizar cualquier planteamiento educativo:

1.- Los niños y niñas tienen diferentes niveles de maduración, diferentes estilos cognitivos, distintas relaciones afectivas y personalidades, vienen de diferentes contextos culturales, etc.; por tanto, no todos aprenden a la vez las mismas cosas. Es necesario respetar los ritmos y características personales de cada cual. El medio sociocultural es muy determinante. Si exigimos a todos un mismo nivel estamos marginando a los menos favorecidos o provocando desajustes estructurales en el aula y probables conflictos de convivencias.

2.- La agresividad individual es, a veces, una reacción a la violencia contextual, y otras veces, a un conflicto interno; generalmente, las dos cosas. Debemos desarrollar en el aula contextos espaciales y temporales que respeten los diferentes ritmos de aprendizajes, y actividades que hagan aflorar las emociones y los conflictos internos que produce el proceso de adaptación y socialización.

3.- El conocimiento siempre va junto a lo afectivo, por lo que lo importante es crear un deseo por el mundo de la cultura. Este deseo no es provocado por los contenidos escolares sino que se produce detrás de ellos, en el significado que tienen para nuestras vidas. El deseo brota cuando lo que leemos, escribimos o estudiamos simboliza algo importante para nosotros. No se trata de motivar, sino de que el alumnado descubra que el conocimiento es una llave que abre muchos tesoros.

Nos alegró enormemente leer a BRUNER (1.997), que en su libro "*La educación puerta de la cultura*" presenta una concepción educativa que ya vislumbrábamos en nuestras reflexiones sobre la práctica: "*la cultura da forma a la mente de los individuos y los significados de la mente tienen sus orígenes en la cultura en la que se ha creado*". En consecuencia, es la cultura influyente de nuestra sociedad actual la que está "*educando*" a los niños y niñas. Si queremos influir en sus mentes debemos crear en el aula una cultura diferente donde los valores y conocimientos deseados estén explícitos en las relaciones educativas que se presentes en el aula, en la organización espacial y temporal y en todos las actuaciones con la comunidad educativa.

Desde una concepción culturalista del aula, la educación para la convivencia no puede generarse solamente a partir de unas actividades puntuales para el día de la paz o de unas unidades didácticas específicas sobre el mundo afectivo y emocional, ni siquiera de un *Plan de Convivencia* perfec-

tamente establecido, sino que debe provenir de todo un planteamiento educativo global, que tenga como base unas actitudes personales adecuadas.

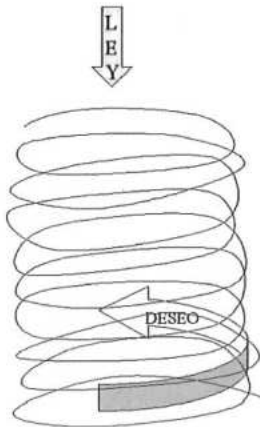
Creemos en una organización de la clase en la que, de forma natural, surja la complejidad de una organización social, y en la que se aprenda a vivir en un contexto cultural real, originando aprendizajes de todo tipo: de toma de decisión, de autonomía, libertad, sentimientos, voluntades, valores, respeto, de luchas de poder, de jerarquías, liderazgo, de deseos, de organización, de enfrentamientos, de cariños, sueños, etc. No creemos que se puedan producir estos aprendizajes en situaciones simuladas de aulas empobrecidas con la simplificación y rigidez de sus elementos organizativos (sitios fijos, silencio, actividades ritualizadas, selección del alumnado, uniformes, tiempos absolutamente controlados, etc.)

Simplificando, podemos realizar una primera aproximación al fenómeno de la socialización como un conflicto entre el deseo y la ley, entre las satisfacciones de nuestras necesidades y el cumplimiento de unas normas necesarias para vivir en sociedad. Se nos dice que la convivencia en los centros es uno de los asuntos más inquietantes de nuestros días, quizás porque que no hemos sabido realizar este proceso de socialización. Es verdad que muchas familias han hecho dejación de su responsabilidad en un primer momento, debido a los rápidos cambios de nuestra sociedad: compensación del sometimiento de otras épocas, cambios en la estructura de la familia, etc. Pero la escuela no puede, sólo, lamen-

1. Los autores forman el Grupo de Trabajo e Investigación en Educación Infantil de Málaga.

tarse y justificarse sino que debe aportar nuevas soluciones. No nos sirven antiguas tácticas disciplinarias porque no funcionan. El deseo es como un muelle que si la ley aprieta demasiado acaba produciendo un empuje mayor contra ella.

**EL
MUELLE
DEL
DESEO**



Creemos que cuando la ley es mala se tiende al deseo. Solo cuando la ley se ha construido como lógica de convivencia se sacrifica parte de los deseos. Este es el camino que debemos recorrer en nuestros Centros Educativos. Pero, es necesario dejar un tiempo para la satisfacción del deseo y un tiempo en el que los conflictos de convivencia surjan y se construyan normas de convivencia para atenderlos, para resolverlos de una forma lógica y natural.

En nuestras aulas alternamos dos tipos de relaciones que, creemos necesarias: una de sometimiento del deseo a una realidad impuesta por el profesorado, por supuesto con coherencia. Se produce cuando realizamos actividades dirigidas para todos y todas: juegos colectivos, asamblea, explicaciones, etc. Otro tipo de relación que nos parece imprescindible es la de un tiempo de libertad, de trabajos de libre compromiso, contratos de trabajo,...; actividades que debe gestionar el propio alumnado.

"El medio sociocultural es muy determinante. Si exigimos a todos un mismo nivel estamos marginando a los menos favorecidos"

La escuela se presenta como una institución intermedia entre la familia y la sociedad. Es una entidad con una potencialidad de estructuración social importante por sus características de grupo de iguales, de tamaño mediano, con múltiples posibilidades de relaciones afectivas. Este tipo de institución socializadora es necesaria en un mundo claramente desestructurado.

Podemos distinguir en nuestras aulas cuatro elementos metodológicos que propician en la práctica un aprendizaje desde concepciones culturalistas y respetuosas con visiones de paz: la asamblea como mente y corazón del aula, un tiempo de actividades libres en el que se desarrolla la autonomía, la responsabilidad, la voluntad y el deseo; una organización del aula con espacios diferenciados, rincones, talleres, bibliotecas, etc.; y actividades globales vivenciales en donde se respete el nivel de desarrollo y aprendizaje de cada cual.

La asamblea, mente y corazón del aula.

La asamblea es la mente y el corazón del aula, el centro de la ciencia y la filosofía, el lugar donde se desarrolla la identidad del aula y el momento de creación de los valores en grupo. La asamblea ha dejado de ser una actividad rutinaria de la mañana para ver los que faltan a clase y observar el tiempo que hace y pasa a ser el principal elemento metodológico en una concepción de aula para la convivencia.

La asamblea es la mente del aula, la mente del cuerpo simbólico que representa el aula con todos los que la habitamos. Es el lugar en el que tomamos conciencia de lo que somos y de lo que hacemos. Es el espacio en el que nos encontramos cada mañana, organizamos la tarea, investigamos en grupo, en donde pensamos, damos soluciones a los conflictos, aprendemos juegos y nuevas actividades, presentamos a los demás el cariño o el enfado traído de casa, contamos cuentos, cantamos o hacemos teatros, reflexionamos y evaluamos lo que hacemos. Es el momento en que pensamos en grupo, en la zona próxima de desarrollo que decía VYGOSTKY

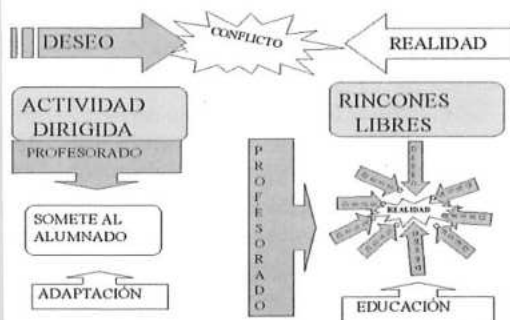
(1.979), en donde los pensamientos individuales se agrandan con los pensamientos de los demás. En donde la inteligencia se desarrolla porque sumamos a nuestros esquemas los esquemas de pensamientos de los otros. En definitiva, es el lugar de toma de conciencia.

La asamblea es el corazón del aula. Es el lugar en donde compartimos emociones, en donde nos miramos, compartimos ideas, nos abrazamos, unimos nuestras manos y nuestras voces mediante muchas canciones. El aula funciona cuando la asamblea bombea sentimientos por doquier; cuando conseguimos crear momentos psicomágicos que nos hacen pertenecer a un mismo grupo emocional. Las canciones, los juegos cooperativos uniendo las manos o con el paracaídas, los bailes, las conversaciones en voz baja, los cuentos susurrados,... van uniendo el alma individual para construir un enorme y tierno corazón del aula.

La asamblea es centro de ciencia y filosofía porque es donde cada día pensamos sobre los interrogantes que nos hacemos, donde lanzamos hipótesis sobre cualquier acontecimiento natural, donde nos aventuramos a razonar sobre la muerte o sobre el tiempo. Es un lugar para construir conocimientos, para observar, experimentar, aprender y para dar sentido a la vida.

Hacer a los niños conscientes de lo que saben, de lo que no saben, de cómo aprenderlo y de qué actividades pueden realizar, es primordial en el aprendizaje, ya que aprenden a ser autónomos intelectualmente. Ser consciente de lo que se está aprendiendo nos sitúa en un plano intelectual superior ya que contextualizamos el aprendizaje y desarrollamos el deseo.

La asamblea desarrolla la identidad de aula porque nos sentimos pertenecientes a una comunidad. El yo se construye como ser social gracias a la mirada, valoración y reconocimiento de los demás. Porque cuando nos escuchamos, nos miramos, esperamos el turno, compartimos momentos, ... es cuando comenzamos a pertenecer a un grupo social. En estos grupos de igua-

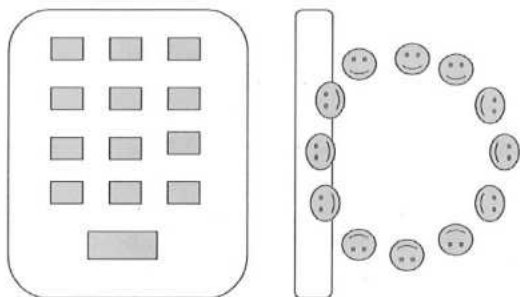


“El conocimiento siempre va junto a lo afectivo, por lo que lo importante es crear un deseo por el mundo de la cultura”

les la identidad comienza a desarrollarse de una forma real porque la relación no está determinada por la incondicionalidad de la familia.

La asamblea es el lugar de la construcción de valores porque es donde se resuelven los conflictos cotidianos, donde se escriben las normas de la clase, donde se reprocha el comportamiento de un compañero o se valora una actitud respetuosa con los demás. Es el lugar idóneo para la construcción de los valores y normas de comportamiento en grupo. Porque los valores no se pueden imponer sino que se construyen con la lógica de los conflictos diarios y deben generalizarse a la vida diaria.

Es verdad que en muchas aulas se habla sobre la convivencia o se trabaja sobre las emociones, pero la asamblea requiere de un espacio concreto (la alfombra), de una disposición especial (en círculo) y de un momento especial. Porque la distribución espacial también otorga significados, y la asamblea requiere de una liturgia circular, democrática, en donde las miradas estén en el mismo plano y nuestras voces sean escuchadas por todas las personas.

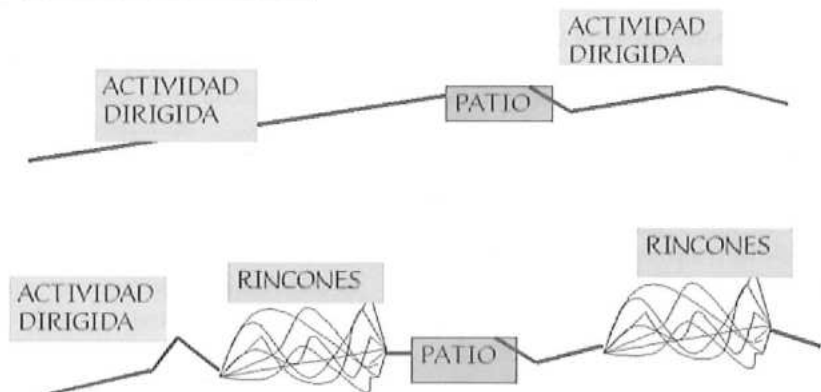


Un tiempo de actividades libres

Educamos para la comunidad si hacemos comunidad. Educamos para la democracia si vivimos la democracia en nuestras aulas. Educamos en los sentimientos si nos queremos, si establecemos lazos afectivos, si propiciamos, mediante metodologías abiertas, todo tipo de relaciones. Educamos para la libertad si dejamos a los niños y niñas libres para actuar a diario en nuestras

aulas. Desarrollamos su voluntad si les dejamos elegir entre las múltiples actividades posibles que les ofrecemos. Estas son las ventajas que propicia una metodología con un tiempo de actividades libres, en la que el alumnado decide qué hacer, cuando hacerlo, con quien, para qué, etc. El establecimiento de contratos de trabajo, de responsabilidades semanales, de compromisos de trabajos de grupo, de toma de conciencia sobre sus tareas y aprendizajes es un buen camino de maduración personal y de educación integral.

RITMOS EN EL AULA



En nuestra concepción de aula, existen momentos dirigidos y momentos de actividad libre por rincones, y en ambos tipos de actividades existen momentos lúdicos, de trabajo, de obligación, de normas, de responsabilidad o de risas.

En muchas aulas todo el trabajo está dirigido. Sólo en el patio se es libre, otorgando un significado añadido al mundo interior escolar, como algo obligado, serio y pesado, diferente al mundo exterior, lúdico, libre pero carente de valor educativo.

En un tiempo libre para la realización de actividades diversas es donde mejor se forja la socialización porque se evidencia de forma real el conflicto entre el deseo y la realidad, que viene a reducirse a la batalla entre nuestro deseo y todos los demás deseos (RODRÍGUEZ GONZÁLEZ, 1994).

Nuestra concepción temporal del aula quiere ser respetuoso con los ritmos de la

infancia, con las necesidades y deseos infantiles, con la lógica de los acontecimientos, con el tiempo necesario para cada actividad, con la atención al alumnado. Por tanto, frente a temporalizaciones rígidas por áreas proponemos horarios flexibles coherentes con nuestra concepción educativa.

¿Otra vez el horario?

- ☞ De 9 h. A 10 h. ————— *Comunicación y Representación o Matemáticas*
- ☞ De 10 h. A 11 h. ————— *Desarrollo de la Identidad y Autonomía o Educación física*
- ☞ De 11 h. A 12 h. ————— *Conocimiento del medio Físico y Social o Conocimiento del Medio*

Todo ello entendido como lo que toca ahora..., como lo que toca hoy..., como lo

que tenemos que..., o lo que no has de hacer, ...

O bien:

- ☞ Reencontrarnos, cada mañana, saludarnos, hablar, celebrar un cumpleaños...
- ☞ Planificar, proponer, salir al campo, a la calle...
- ☞ Jugar juntos o bailar o leer, o escuchar música, o hablar del tiempo, del tráfico, del gato, de la Alcazaba...
- ☞ Decidir qué quiero hacer y con quién, y contarlo luego, cuidar del terrario...
- ☞ Escuchar un cuento, aprender una canción, jugar a las adivinanzas, pintar la primavera
- ☞ Dibujar un duende, escribir una poesía, leer una historia, vender y comprar en la tienda...
- ☞ Construir relojes, o árboles, sembrar, jugar a la pelota...

¿A QUÉ HORA?

Los rincones de actividad libre implica la creación en el aula de unos espacios vivenciales diferenciados con propuestas de actividades diferentes creándose una cultura de aula que propicia el aprendizaje individualizado. En nuestras aulas hay espacios dedicados a actividades plásticas, bibliotecas, áreas de movimiento, espacios para juegos lógicos, etc. La tan cacareada disciplina surge de la propia convivencia en este espacio social. La lógica del funcionamiento de cada actividad va creando las normas de convivencia. La reflexión en grupo de los conflictos que van apareciendo nos ayudan a crear normas de comportamiento, a la vez elaboramos en nuestro interior la necesidad de aceptar normas sociales.

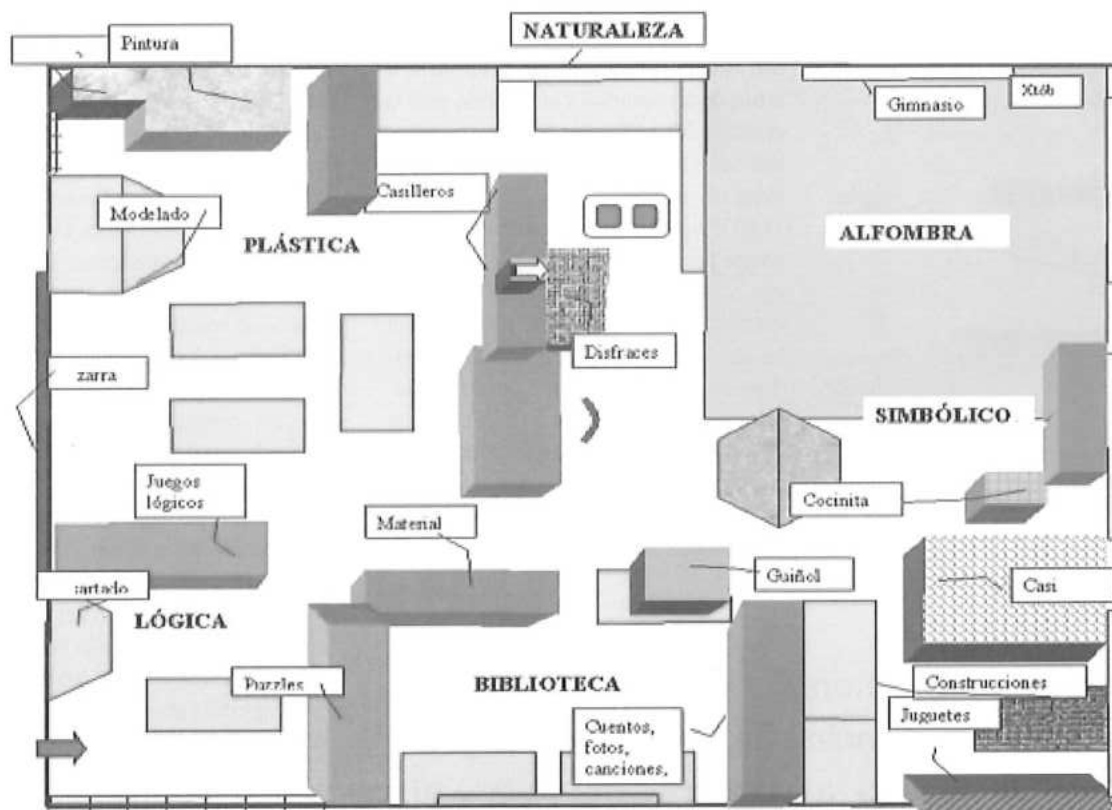
Por otro lado, parece que no es la enseñanza sistemática individualizada la responsable de los éxitos y fracasos escolares, sino la pertenencia o no a medios culturales afines a la cultura escolar. PÉREZ GÓMEZ (1998) argumenta que las desigualdades socioculturales de las familias es la principal causa de las diferencias de desarrollo y de aprendizaje del alumnado. Con metodo-

“Creemos en una organización de la clase en la que, de forma natural, surja la complejidad de una organización social, y en la que se aprenda a vivir en un contexto cultural real, originando aprendizajes de todo tipo”

logías individualistas estamos acentuando estas diferencias sociales, potenciando a los que ya están favorecidos culturalmente. Solo desde culturas de aula que acepten la diversidad, que ayuden a los más desfavorecidos y que eduquen en el respeto al otro, sea cual sea sus capacidades, podremos prosperar en el desarrollo integral de todo alumnado.

Dice PÉREZ GÓMEZ (1998) que la educación es una importante encarnación de la forma de vida de la cultura, no simplemente una preparación para ella. Debemos de enseñar a conocer, vivir y disfrutar las acciones culturales de la vida llevándolas al aula y estructurando el espacio del aula de

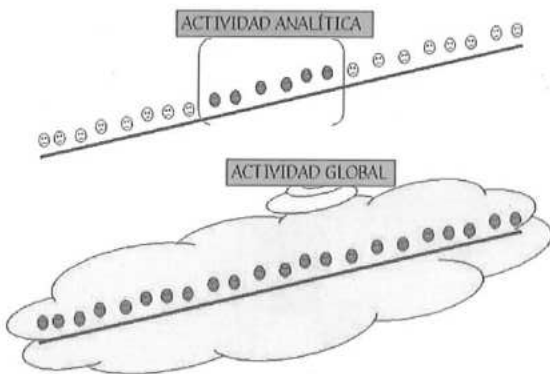
una forma acogedora, estética, afectiva y sugerente, construyendo espacios que respondan a las necesidades del alumnado (HERAS MONTOYA, 1997). El aula se conceptualiza como una subcultura de aprendices mutuos y crea comunidad educativa e identidad como aula. Esta identidad es importante para la elaboración de su personalidad. Construir culturas escolares de ayuda mutua y educarse unos a los otros es la forma más completa de educación y solo se desarrolla si dejamos un tiempo y un espacio libre para que se produzca. Como dice BRUNER (1997), la inteligencia refleja una microcultura de la praxis, y es esa cultura la que hay que recrear en el aula.



Distribución espacial de una clase con rincones para las actividades en un tiempo libre.

dossier

Las actividades globales vivenciales son la forma de conocimiento que mejor se adecuan a las características del alumnado de la primera infancia y a las finalidades educativas que perseguimos, ya que cada proyecto es un trozo de vida real que llevamos al aula y de la que aprendemos. El aula debe abrir la puerta a la vida: a las familias, al placer, al miedo, al sexo, al cuerpo, a las emociones, a los sentimientos y a la cultura: la poesía, el cuento, las canciones, la pintura,... No debemos convertir los contenidos en objetos de conocimiento aislados de la vida, sino en parte integrante de nuestro ser. Estudiar el cuerpo debe significar ver las posibilidades de conocer, sentir y vivir cada trocito de él. Debemos hacer huellas con cada uno de los elementos de nuestro cuerpo mientras vivimos y compartimos las sensaciones que nos producen. Los cuentos, vivencias, salidas, proyectos, etc. son situaciones de aprendizajes propicias que enganchan con el universo infantil. Los cuentos y canciones funcionan como narraciones mitológicas en nuestra cultura de aula: explican nuestros sentimientos, nos dirigen el camino, nos ayudan en las reflexiones, nos crean esquemas lógicos y narrativos que nos ayudarán a comprender el mundo. El teatro que hacemos para las fiestas nos presta sus personajes para vivir sentimientos, o reflexionar sobre conflictos vitales.



“La asamblea es la mente y el corazón del aula, el centro de la ciencia y la filosofía, el lugar donde se desarrolla la identidad del aula y el momento de creación de los valores en grupo”

				A		I			
P				S		N			
R	L			A		V	S	J	
O	I			M	C	E	A	U	P
Y	B	C		B	U	S	L	E	O
E	R	A		L	E	T	I	G	E
C	O	N	T	E	N	I	D	O	S
T	S	C	E	A	T	G	A	S	I
O		I	A	S	O	A	S		A
S		O	T		S	C			S
		N	R			I			
		E	O			O			
		S	S			N			
						E			
						S			

Como ya sabemos, el conocimiento no se trasmite sino que se construye, y construyéndolo construimos la realidad. Por ello las actividades globales permiten respetar ritmos y estilos de aprendizajes, aceptan la diversidad y crean una identidad de clase al participar todos de unas narraciones, de unas formas de pensamientos, de una cultura de aula. La narración es una forma de pensamiento y un vehículo para la creación de significado y no sólo una actividad decorativa. Una salida, una canción, un cuento o un teatro, como diría BRUNER (1.997) *un andamiaje construido socialmente por el que se mueve la inteligencia*. Así los elementos culturales como los cuentos, canciones, juegos, poesías, son los ejes principales de nuestras programaciones y los contenidos escolares tradicionales los concebimos como transversales. En un proyecto, una canción, una salida, un cuento o un juego, seguro que están todas las letras, todos los colores y mucho de lógica matemática, plástica o naturaleza.

Creemos que debemos de sustituir nuestras programaciones por actividades globales. En las programaciones tradicionales todo está predeterminado: las actividades, los objetivos, la evaluación, el tiempo, etc. Los proyectos de trabajos y actividades globales enmarcan la actividad educativa sin encorsetarla, están abiertos a la experimentación y a la creación. Un proyecto es dotar de una actitud educadora a una actividad cotidiana. Es pasar la realidad por un esquema educativo; una hipótesis de trabajo, un *“se hace camino al andar”*; una idea abierta que la realidad limita; es un problema con múltiples soluciones; es una pregunta abierta a múltiples respuestas. Los proyectos de trabajo van tomando cuerpo a medida que se desarrollan, y en esta construcción participan los familiares, el alumnado, los compañeros y la comunidad. Frente a las programaciones tradicionales que nos aseguran el itinerario de todo el curso, en las que todo está atado y bien atado, los proyectos crean cierta incertidumbre a la que, a veces, no estamos dispuestos a exponernos. El proyecto apunta un camino, el ir recorriéndolo nos ayuda a definirlo. La concepción de cultura escolar implica incertidumbre complejidad, imprevisibilidad, duda, algo que sólo profesionales autónomos están dispuestos a asumir. Autónomos no implica infalibles, sino capaces de asumir los desaciertos, de encajar los conflictos, de perdonarse los errores.

En definitiva, para propiciar la paz y la convivencia, intentamos crear en el aula un ambiente de aprendizaje regido por la **asamblea** en donde la afectividad tenga cabida, unos **espacios ricos y sugerentes** que propicien el aprendizaje autónomo, dando un **tiempo libre** para que las relaciones afectivas y sociales se desarrollen y trabajando sobre **actividades abiertas** en las que todos y todas se encuentren con capacidad para participar en ellas. Esto no evita los conflictos diarios de convivencia pero ayuda a resolverlos y, sobretodo, hace nuestras aulas más educativas.

Referencias bibliográficas

BRUNER, J. (1997): *La educación puerta de la cultura*. Madrid, Visor

DELGADO, M. (1999): *El animal público*. Barcelona, Anagrama

DÍEZ, M^a C. (1995): *La oreja verde de la escuela*. Madrid, Ediciones de la Torre

DÍEZ, M^a C. (1996): *Proyectando otra escuela*. Madrid, Ediciones de la Torre

FOUCAULT, M. (1997): *Vigilar y Castigar*. Madrid, Siglo XXI Editores

GOMEZ MAYORGA, C. (1999): La escuela un pedazo de vida. En Kikirikí Cooperación Educativa nº 62-63, Morón (Sevilla), Publ. M.C.E.P.

HERAS MONTOYA, L. (1997): *Comprender el espacio educativo*. Málaga, Aljibe

LAGUÍA, M^a J. y VIDAL, C. (1987): *Rincones de actividad en la escuela infantil*. Barcelona, GRAÓ

MARINA, J. A. *El misterio de la voluntad perdida*. Anagrama. 1997.

MARINA, J. A. *El laberinto sentimental*. Anagrama. 1996.

MARINA, J. A. *Teoría de la inteligencia creadora*. Anagrama. 1995.

RODRIGUEZ GONZÁLEZ, M. (1994): *El niño acorralado*. Madrid, Ed. Libertarias

PÉREZ GOMEZ, A. I. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata

SABATER, F. (1997): *El valor de educar*. Barcelona, Ariel

SANCHEZ PEREZ, F. (1990): *La liturgia del espacio*. Nerea. 1990.

SANTOS GUERRA, M. A. (2001): *La escuela que aprende*. Madrid, Morata.

STENHOUSE, L. (1997): *Cultura y educación*. Sevilla, Publ. MCEP

TRUEBA, B. (1989): *Talleres integrales en Educación Infantil. Una propuesta de*

organización del escenario escolar. Madrid, Ediciones de la Torre

YVOSTKY, L. S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Editorial Crítica

WINNICOTT, D. W. (1996): *Realidad y juego*. Barcelona, Gedisa

A METHODOLOGY FOR COEXISTENCE

Abstract

In view of the complex society in which we live, schools must be able to generate a culture that respects all the persons who integrate them, providing learning experiences that will prepare pupils to live in our society. Education in coexistence cannot be developed on a basis of sporadic activities; a global educational approach is required. Four methodological elements play an outstanding role in classrooms to help create a culture of peace: assembly, free time, experience spaces, and global activities.

Key words: *coexistence, methodology, assembly, corners, free time, global activities*

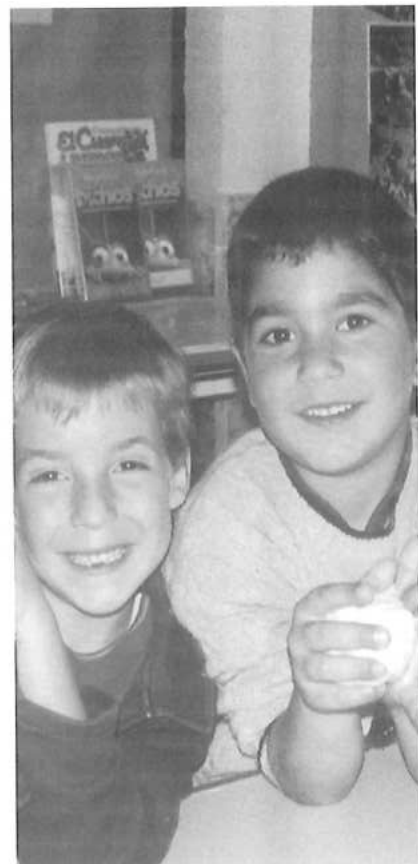
UNE MÉTHODOLOGIE POUR LA COHABITATION.

Résumé

La société complexe où nous vivons nécessite des Centres d'Enseignement capables de générer une culture respectueuse envers toutes les personnes qui en font partie, ainsi que des apprentissages préparant à y vivre. Cependant, une éducation pour la cohabitation ne saurait se développer exclusivement à partir d'activités ponctuelles: une approche éducative globale est nécessaire. Quatre éléments méthodologiques applicables à la salle de classe et aidant à la mise en place d'une culture de la paix sont ici évoqués : l'assemblée, les temps libres, les espaces de vécu et les activités globales.

Mots clés: *cohabitation, méthodologie, assemblée, espaces, temps libre, activités globales.*

“Educamos para la libertad si dejamos a los niños y niñas libres para actuar a diario en nuestras aulas”



“El aula debe abrir la puerta a la vida: a las familias, al placer, al miedo, al sexo, al cuerpo, a las emociones, a los sentimientos y a la cultura”



ALGUNAS LECTURAS

Para seguir aprendiendo

Cristóbal Gómez Mayorga¹

♦ **Libros no específicos de infantil** pero básicos y necesarios para el pensamiento educativo de cualquier etapa y de ésta en particular.

BRUNER, J. (1997): *La educación puerta de la cultura*. Madrid. Ed. Visor. El psicólogo constructivista teórico del aprendizaje y los mapas conceptuales, escribe un maravilloso libro sobre educación. Un libro en el que lanza sabias conclusiones: es la cultura la que educa, necesitamos de la

narración como forma de conocimiento complejo, la inteligencia también es pasearse por los esquemas cognitivos de los demás. En 9 capítulos rastrea de forma magistral los principales retos educativos de nuestro tiempo con el objetivo crear un mundo que dé significados a nuestras vidas.

MARINA, J. A. (1993): *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona. Ed. Anagrama. Hacer ciencia con palabras seductoras es lo que nos hace Marina en este libro. A lo largo de 12 capítulos rastrea las teorías existentes sobre la inteligencia desde enfoques fisiológicos, psicolingüístico, neurológico, cognitivo o filosófico, con un lenguaje poético e innovador, para ofrecernos una visión original, en la que, en última instancia, la inteligencia es una cuestión ética.

MORIN, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona. Ed. Paidós. Por encargo de La UNESCO, el autor presenta esta propuesta curricular con la intención de dar sentido a los contenidos escolares en nuestros días. A lo largo de 7 capítulos plantea las necesidades educativas básicas del ser humano: la ceguera del conocimiento, la condición humana, la identidad terrenal, enfrentarse a la incertidumbre, la comprensión y la ética.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Ed. Morata. Ante la incertidumbre que genera las transformaciones y cambios radicales de la sociedad contemporánea, se propone un análisis profundo de la escuela como encrucijada de culturas. En 5 capítulos se estudia cada una de ellas en un intento de ayudar a clarificar el conjunto de factores que condicionan los procesos de enseñanza-aprendizaje: la cultura crítica, la cultura social, la cultura institucional, la cultura experiencial y la cultura académica.

POSTMAN, N. (1999): *El fin de la educación*. Barcelona. Ed. Octaedro.

Este libro nos alumbró el futuro próximo de la educación con una clarividencia

sorprendente. Desde una posición crítica, ofrece una serie de propuestas para que la escuela recupere una función educativa que sustituya el enfoque instructivo dominante.

SANTOS GUERRA, M. A. (2001): *La escuela que aprende*. Morata. Madrid. Es muy original la idea de que también las instituciones pueden aprender. A lo largo de 5 capítulos el libro ofrece un análisis de la escuela en el marco de la sociedad neoliberal y presenta unas pautas concretas sobre lo que debe aprender la escuela, de los obstáculos que dificultan su aprendizaje y de las estrategias para ayudarles a mejorar.

♦ **Libros de prácticas innovadoras en Educación Infantil.**

DÍEZ NAVARRO, M^a CARMEN (1995): *La oreja verde de la escuela. Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. Madrid. Ediciones de a Torre. Cualquier libro de M^a Carmen nos enciende una llamita dentro de nuestro corazón de educadores. En la oreja Verde nos enseña a tener esa sensibilidad especial para oír a los niños y niñas de infantil. Se presenta una infinidad de proyectos de trabajos desde la práctica diaria con la frescura y espontaneidad de quien sabe reconocer las cosas importantes de la vida.

ESCUELAS INFANTILES DE REGIO EMILIA (1990): *La inteligencia se construye usándola*. Madrid. M.E.C./Morata, 1995. De Italia nos vino aire fresco a través de estas escuelas infantiles municipales. En este libro se presentan numerosas experiencias educativas en las que se consigue aunar la teoría y la práctica, las ideas y los hechos, la razón con el corazón.

HARGREAVES, D. J. (1989): *Infancia y educación artística*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Morata. 1991. Describe la importancia de la educación artística porque desarrolla la creatividad, crea valores morales y sociales y mejo-



1. Maestro de Educación Infantil en CEIP "El Romeral" de Vélez-Málaga (Málaga).

ra la autoestima. Especialistas internacionales en diversas artes exponen los resultados en las últimas investigaciones y experiencias educativas relacionadas con el desarrollo de la creatividad y de la sensibilidad estética en los principales campos de las bellas artes. La primera parte analiza los aspectos teóricos del tema, en la segunda nos presenta ejemplificaciones en diversas artes y en la tercera hace un estudio del arte en la educación.

KAMII C. y DEVRIES R. (1980): *Juegos colectivos en la primera enseñanza*. Madrid. Ed. Aprendizaje-Visor, 1998. Libro básico para entender mejor el constructivismo, o cómo los niños piensan.

LAGUÍA, M^a J. y VIDAL, C. (1987): *Rincones de actividad en la escuela infantil*. Barcelona. Ed. GRAÓ. La organización de clase por rincones de actividades no significa tan sólo cambiar los espacios sino que implica una concepción metodológica diferente. En este libro se ofrece una serie de reflexiones e ideas para poder incorporar esta metodología al aula.

TONUCCI, F. (1986): *A los tres años se investiga*. Barcelona. Ed. Avance. Un clásico que hay que releer porque cobra vigencia en tiempos de creciente academicismo. Propuestas motivadoras para crear una infancia que reflexiona.

TRUEBA, B. (1989): *Talleres integrales en Educación Infantil. Una propuesta de organización del escenario escolar*. Madrid: Ediciones de la Torre. Este libro plantea una organización escolar que supera el concepto de rincones de trabajo y supone una alternativa sugerente para la educación e los niños y niñas de infantil.

♦♦ **Algunos libros teóricos de carácter psicológico o simbólico** para reflexionar en las zonas oscuras de la profesión.

BETTELHEIM, B. (1977): *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.

Un clásico libro sobre los significados simbólicos de los cuentos clásicos, necesario para los educadores que trabajamos con estas narraciones.

LAPIERRE, A. y AUCOUTURIER, B. (1981): *Educación psicomotriz en la escuela maternal*. Barcelona: Editorial Médico-científica. Cuando la educación parte del cuerpo y éste es la puerta del alma, la psicomotricidad es mucho más que

una actividad física. Lo podemos comprobar en cualquier libro de Lapierre y Aucouturier. Como ejemplo, este clásico específico de educación Infantil en dónde el movimiento y las relaciones sociales tienen un componente emocional necesario para una educación saludable.

SÁNCHEZ BLANCO, C. (200): *Dilemas de la educación infantil*. Volumen 1. Morón (Sevilla), Publicaciones M.C.E.P. La autora nos invita a reflexionar sobre los contenidos de esta etapa de infantil desenmascarando las concepciones ideológicas de nuestro tiempo. En tres capítulos nos muestra los dilemas del conocimiento didáctico, los enfoques curriculares en Educación infantil y los constructos ideológicos de la infancia.

WINNICOTT, D.W. (1996): *Realidad y juego*. Ed. Gedisa. Barcelona. Un clásico libro sobre la interpretación psicoanalítica del juego en la que se presenta el significativo concepto de objetos transicionales, tan importante para nuestro trabajo.

♦♦ **Libros sobre lecto-escritura desde una concepción constructivista y funcional.**

CARVAJAL PÉREZ, F. y RAMOS GARCÍA, J. (Coords.) (1999): *¿Enseñar o aprender a escribir y leer?* Tomos 1 y 2. Sevilla, M.C.E.P. El primer volumen (teórico) recoge los artículos fundamentales de la concepción constructivista sobre la lectura y la escritura. El segundo volumen se divide en dos capítulos: uno dedicado a formación y un segundo con un sinnúmero de prácticas sobre lecturas y escrituras desde una concepción comunicativa y funcional

BETTELHEIM, B. y ZELAN, K. (1983): *Aprender a leer*. Barcelona: CRÍTICA (Grijalbo mondadori). Un libro excelente para descubrir el principal elemento del aprendizaje de la lectura: el deseo. Algo que quizás se olvida en otras obras sobre el tema más técnicos o psicológicos. Una crítica demoledora a las cartillas y un gran respeto por las capacidades intelectuales de la infancia.

FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979): *Sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid. Siglo XXI. Libro básico sobre las investigaciones de lecto-escritura desde concepción constructivista y funcional. Referencia obligada para cualquier acercamiento al tema.



MARUNY, LL.; MINISTRAL M. y MIRALLES, M. (1995): *Escribir y leer* (3 tomos). Madrid: Ed. Edelvives-MEC. Gran cantidad de experiencias e investigaciones a partir de la práctica sobre lecturas y escritura en distintas escuelas españolas. Muchas ideas para actividades de lecto-escritura en el aula.

❖ Para trabajar los sentimientos, las actitudes y las emociones.

DÍEZ NAVARRO, M^a C. (2002): *El piso de abajo de la escuela. Los afectos y las emociones en el día a día de la escuela infantil*. Barcelona. Ed. GRAÓ. Un concepto con mucha fuerza es lo que Mari Carmen ha llamado *el piso de abajo*, el lugar donde se cuecen los afectos. Además de profundizar sobre el concepto, describe multitud de situaciones cotidianas donde las emociones

y los sentimientos afloran en la vida cotidiana de la escuela. Un libro imprescindible para el profesorado de educación infantil escrito con sensibilidad pedagógica.

GÓMEZ MAYORGA, C. (2004): *Atando sentimientos con palabras*. Morón (Sevilla), Publicaciones M.C.E.P. En este trabajo se reflexiona sobre cada sentimiento en situaciones reales de clase y se describe las actividades reales en las que se trabajan. La ira, la vergüenza, los celos, la envidia, el miedo, la alegría y la tristeza, la angustia, el cariño, el amor y la amistad nos conforman cuando son apresadas con palabras.

PALOU VICENS, S. (2004): *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: GRAÓ. Sentir y crecer está lleno de propuestas educativas emocionantes, de estrategias y materiales para trabajar los sentimientos, de reflexiones profundas sobre los sentimientos, de recomendaciones a los educadores, pero sobre todo es un excelente manual para descubrir y comprender nuestra vida emocional.

Por último, destacar el monográfico que sobre Educación Infantil publicó la revista Cooperación Educativa: *La educación infantil: un reto de futuro*. Septiembre 2001/febrero 2002, n^o 62-63. Sevilla: M.C.E.P.

PARA PROFUNDIZAR A TRAVÉS DE INTERNET

PAGINAS WEB INTERESANTES SOBRE EDUCACIÓN INFANTIL

<http://perso.wanadoo.es/cgomezmayorga>

INFANTIL AULA es la página web de Cristóbal Gómez Mayorga. Puede verse la concepción metodológica de su grupo de trabajo. Podemos consultar programaciones de los tres cursos del segundo Ciclo de Infantil y actividades prácticas a medida que van realizándose en aula. Además podemos leer sus publicaciones, enlaces favoritos y participar en el foro.

<http://www.xtec.es/~jfernanaq/>

El Safareig es una excelente Web que fusiona tres conceptos: la infancia, la naturaleza y la tecnología. Desea ser un espacio de comunicación y de intercambio social. Propone ver, entender y utilizar el entorno como impulsor de cultura. En él se pueden encontrar propuestas educativas con los elementos naturales: agua, aire, luz y tierra, con las que propone una pedagogía basada

en el respeto hacia el niño potenciando todas sus capacidades. Además de sugerentes propuestas y enlaces con Centros infantiles de todo el mundo, nos invita a participar en su foro. Está en catalán pero tiene un traductor en la propia página.

<http://www.maestrasjardineras.com.ar/>

Interesante espacio en el que se ofrece gran cantidad de materiales, recursos, servicios, proyectos, cuentos y adivinanzas, informática, ciencias, plástica, artículos y enlaces de interés para los más pequeños y para los educadores de Educación infantil.

<http://www.aulainfantil.com/index.asp>

Espacio con formato de revista educativa dirigida a la infancia, a sus familias y a los educadores, con gran cantidad de recursos legales, didácticos y actividades infantiles.

<http://www.carmendiez.com/>

La página web personal de Mari Carmen Díez, nos presenta todas sus publicaciones que son un referente para los educadores de Educación Infantil de este país. Es interesante visitar lo que ella llama "Vivito y coleando", en donde, de forma poética, nos muestra su concepción filosófica de la vida.

<http://www.escuelaeltomillar.com/>

La escuela infantil El Tomillar de Madrid nos muestra su concepción educativa y un montón de actividades y reflexiones interesantes: Proyecto Educativo y Curricular, rincones, talleres, psicomotricidad, informática, inglés y proyectos de innovación. Un ejemplo de Centro Educativo coherente e innovador.

<http://www.waece.org/index.php>

Es la página web de La ASOCIACIÓN MUNDIAL DE EDUCADORES INFANTILES, una entidad asociativa sin ánimo de lucro constituida como movimiento de renovación pedagógica de la educación infantil que tiene como fines básicos: ayudar a los educadores de todo el mundo que trabajan día a día con los niños más pequeños, ponerlos en contacto para que intercambien experiencias entre sí y crear un fondo de documentación. Lucha y trabaja para que cada niño del mundo, de edad inferior a 6 años, tenga una educación de calidad conforme al artículo 29 de la Convención Universal de los Derechos del Niño.



MAMI DE MIS AMORES

Esta experiencia se desarrolla en el CEIP "Luis Cernuda", en Campanillas (Málaga). Se inició en el curso 2004-2005, con los tres niveles de Infantil y tiene vocación de seguir cada año mientras los pequeños deseen expresar sentimientos de cariño hacia sus mamás. Canciones, poesías, manualidades, piropos, diplomas y una gran fiesta son regalos de agradecimiento para la persona que nos trajo al mundo y nos sigue dando la vida.

Palabras clave: familia, afectividad, sentimientos, globalización, trabajo por proyecto.

María Carvajal Jiménez¹

La palabra "mamá" es, sin duda, la más oída y nombrada en cada curso, sobre todo, cuando arrancamos con el nivel de tres años. Y analizando el halo sentimental que la envuelve, distingo entre el apelativo de recuerdo cariñoso, de tristeza o melancolía, de broma (cuando se confunden y te llaman mamá), de defensa (mientras se amenazan o acusan "cuando se lo diga a mi madre te vas a enterar"), de resignación ("es que no me deja mi madre"), de alegría ("mi mamá vendrá a recogerme y no iré al comedor"), de preocupación ("las madres también se pueden morir"), de complicidad ("mi madre tiene un novio, ¿es mi padre?"),...

Pero en todas sus expresiones encontramos el fervor y la admiración por la figura materna ¡MAMÁ!. Es la palabra reina en todo su mundo afectivosocial y material, porque todo sale de ese punto y todo llega a él, por más vueltas que le demos al tema. Ellos saben darnos un razonamiento lógico para justificar que todo lo hizo, lo inventó, lo compró o lo dijo mamá. No olvidamos que la familia, los educadores y los coetáneos son los contextos básicos a estas edades, pero sin dudas, el motor y centro es la figura materna, entendida como la madre simbólica.

No hay mejor excusa que preguntarle al propio niño para justificar el proyecto con el que acompañamos la primavera en el CEIP "Luis Cernuda", durante el curso 2004-2005 y 2005-2006, en el que participan los grupos de tres, cuatro y cinco años, cada uno dentro de sus posibilidades. Y así nos vemos inmersos en el proyecto de las mamás, una idea que rondaba desde hacía tiempo pero que encontró su mejor

momento a principios del tercer trimestre, cercano a la celebración del Día de las Madres.

En principio, sondeamos ¿qué sabemos de las mamás? ¿Cuáles son sus gustos? Si fuésemos una mamá ¿qué nos gustaría que nos regalasen? No todo se compra con dinero, ¿qué podemos hacer nosotros como regalo? ¿Cómo podemos decirle a mamá qué significa para nosotros y nosotras? ¿Cómo se mide el cariño de mamá?

Propuestas

La propuesta más votada para este proyecto es la de organizar una fiesta para las madres y, de esta forma, nos ponemos a organizar y pensar cómo sería esa fiesta.

La segunda propuesta consiste en conseguir unos regalos para ellas. Y así emprendimos un taller de regalos.

En el nivel de tres años confeccionamos unos canastitos de flores, usando una concha del mar como base, rellena de plastilina para pinchar las flores secas. Nos faltaba el mensaje, aunque la mayoría elige un "Te quiero, mamá", confeccionado en cartulina con un palillo de dientes como soporte.

En el curso de cuatro años, el regalo podía ser más laborioso, y elaboramos unos angelitos de escayola magnéticos, pintados en orillo y betún.

Otro de los regalos con más aceptación es el "cuadro". Con una foto tamaño carnet de identidad, dibujamos el cuerpo, lo coloreamos, decoramos con brillantina, globos, flores, telas, ... y escribimos, a elección de cada uno/a "Eres mi princesa" o "Eres mi reina."

Nuestras madres se merecen al menos, un diploma, decidimos en la asamblea. Pero ¿cómo? Coincidimos en que debe ser un poco infantil, algo informal, con un

poema bonito y que lleve nuestro nombre junto al de mamá. Lo importante es otorgar un diploma a mamá por ser quién es para nosotros. Así surge: El diploma de las mamás.

¿Y qué vamos hacer en todo ese papel tan largo?

En el pasillo, organizamos una sesión para todos los grupos, forramos la pared con papel continuo y decoramos con el título "Día de las madres".

- "¿Qué vamos a poner ahí, señó?", me pregunta Rocío.

- "A lo mejor vamos a pintar un dibujo de cada madre", presiente Jesús.

- "No, porque el papel es muy 'ladgo", se apresura a rebatirle Carlos.

- "Yo pegarí a ahí un montón de regalos y cuando las madres vengan le decimos ¡Sorpresas!", propone Nerea.

"No, porque si no, se cae tó al suelo y se rompiba"- le contesta Ainhoa.

"Es que no pensáis; la señó es la que lo sabe tó y nadie le ha preguntao"- Jairo

Una de piropos

Después de recoger propuestas y estudiar los pros y los contras, se nos ocurre invadir todo de corazones con mensaje. Aprovechamos unas pegatinas, con forma de corazón y de distintos tonos de rosa, para anotar cada uno su nombre, escribir un piropo, el nombre de su madre, mensaje que quiere darle, ... y los pegamos en el largo papel. Y aún queda espacio para acoger un sinfín de besos, plasmados sobre el papel, tras pintarse los labios. ¡Cuánta ternura y cariño acogía ese trozo de papel! Si grande era el papel para ellos, más grande era el sentimiento que prendieron en él.

Y en otros corazones grandes de cartu-

1. Maestra de Infantil en el CEIP "Luis Cernuda" de Campanillas (Málaga). Email: marcarvajal9@terra.es



lina anotamos los piropos más votados y los mensajes bonitos que les dejamos a las mamás:

- Te quiero hasta las nubes.
- Mamá, eres la más simpática.
- Mamá, eres mi mejor amiga.
- Mamá, eres la más divertida.
- Mamá, eres la más guapa.
- Mamá, te quiero un montón.
- Mamá, te mando un millón de besos.
- Mamá, te voy a regalar un coche cuando sea mayor.
- Mamá, cuando sea mayor, quiero ser como tú.

Mientras conversamos sobre ello, recordamos canciones dedicadas a las madres, y así llegamos a conocer temas de Antonio Machín, Manolo Escobar y otros.

Paralelamente, durante toda la semana llevamos a cabo diversas actividades relacionadas con el tema, entre las que destacamos muchas conversaciones sobre la Coeducación, el reparto de tareas en casa, el maltrato de género, las responsabilidades en casa y en el colegio, los derechos y también deberes de los niños y niñas, el trabajo que mamá realiza fuera y dentro de casa, la igualdad entre hombres y mujeres,... que nos hacen reflexionar sobre algunos aspectos, dramatizar y comentar en clase.

¿Y cómo nos vestiremos?

Sigue danzando una duda en el aire ¿cómo será la fiesta? Es la preocupación general.

“¡Organizaremos un festival, el festival para las madres! Las madres han compartido muchas cosas con nosotros. ¿no se

merecen que organizamos un festival para ellas?

Lo haremos en el salón de actos, para que estemos todos juntos, y podamos actuar para ellas.

Dedicamos los días posteriores a terminar el diploma, envolver los regalos, ensayar las canciones y poemas, acabar el librito con el poema, ir leyendo los piropos y mensajes en el mural del pasillo,... y a confeccionar una invitación a la fiesta. “¿Cómo se van a enterar las madres sin una invitación!”, plantea Alba por toda la clase, “Esto es como las bodas, que hay que tener un sobre con la invitación”, dispuesta a emprender otra actividad y a decorar su invitación con todo tipo de gomets, brillantinas y los sobrantes de los diversos talleres.

“Si es así, nos ponemos la ropa de las bodas, o de la comunión de mi hermano”, afirma Rocío.

Y acordamos algo muy importante: “Nos pondremos la ropa nueva, la más guay”.

- “¿Y por qué no decoramos los pasillos? Así, cuando las madres entren se van a quedar así...” nos aconseja Aymane, imitando una expresión de asombro.

“Eso, eso, y como es primavera, hacemos flores de muchos colores”, apunta Pablo.

“Se las podemos regalar a las madres”, dice Nerea.

“No, porque sólo tienen dos manos y le vamos a dar muchas cosas”, explican los demás.

Mami te traigo flores, flores de las

mejores...

Durante estos días también estamos entretenidos con la decoración de los pasillos con motivos primaverales. En el rincón de plástica confeccionamos montones de flores. Cada clase realiza un modelo de flor: margaritas, rosas, tulipanes blancos, rosas, amarillos naranjas,... de todos los colores alegres para decorar el escenario y los pasillos.

Cuando decidimos decorar el escenario, nos encontramos con tantas flores que surge una idea ¿por qué no escribimos la palabra mamá con las flores recortadas por los niños? Y así, realizamos la composición de MAMA sobre el fondo negro, a golpe de alfiler y pinchazos, que nos repartimos entre las tres tutoras de Infantil, Noelia, Marta y yo.

“Tenemos que ofrecer a las mamás algo muy bonito, hecho por nosotros y nosotras...” Y pensando, pensando, nos quedamos con nuestra canción, la que cantamos a todas horas, “Mami de mis amores”. A medida que vamos mejorando en nuestra pronunciación, ritmo, canto colectivo,... incorporamos algunos movimientos y pasos de baile, para no quedarnos estáticos en el escenario. Y ensayamos en el salón de actos, que es donde nos gusta, con los micrófonos de verdad.



Mami te traigo flores,
Flores de las mejores,
Mami de mis amores.

Quiero que en este día
Seas la más querida,
Mami de mis amores.

La reina de mi vida,
Siempre la preferida,
Mami de mis amores,
Mami te traigo flores,
Flores de las mejores,
Mami de mis amores.

En el día de las madres,
Muchas felicidades,
Mami de mis amores.

La reina de mi vida,
Siempre la preferida,
Mami de mis amores.

Mami te traigo flores,
Flores de las mejores,
Mami de mis amores.

Para nuestra actuación también preparamos el poema "A mamá", y nos repartimos las frases, para participar todos. Confeccionamos unas tarjetas grandes con las vocales en charol para acompañar el poema (a la vez que van diciendo su frase, vuelven la tarjeta con la vocal). Con este texto elaboramos un librito para regalar a mamá.

Para llamar a mamá, necesito la a.
Para decirle ven, necesito la e.
Para decirle sí, necesito la i.
Para decirle no, necesito la o.
Para decirle gu-gú, necesito la u.

Preparamos la actuación de cada grupo con distintas canciones y poemas, algunas dedicadas a la mamá, y otras, de los distintos temas trabajados a lo largo del curso.

Una vez que terminamos de actuar todos los grupos, iniciamos la entrega de regalos y diplomas. Por cursos, nos subimos al escenario y desde allí, pedimos la presencia de la mamá de cada uno. Cada uno le entrega su regalo y diploma, se queda con nosotros en el escenario y aplaudimos todos a su mamá. Así, hasta que el escenario se llena de madres y niños y niñas.



Como broche final, cantamos todos juntos nuestra canción, ya convertida en el lema de nuestro festival "Mami de mis amores" y nos atrevemos a invitar a algunas madres a acompañarnos en el escenario. Lo que es más importante es que hemos creado este festival con la intención de seguir celebrándolo cada año, y no sé cómo vamos a superar y mejorar aún más todo esto.

Las madres y abuelas y demás compañas pasamos al patio de recreo. Cada una ha traído algo para comer (batidos, zumos, refrescos, tarta, bocadillos, patatas fritas,...) y compartimos algo más que un café o un trozo de bizcocho, nos conocemos un poco más, nos quedamos con las caras de alegría de la familia, charlamos con las abuelas, jugamos y bailamos en el patio, hacemos una "conga" (un tren) por todo el patio, conocemos a los futuros alumnos del colegio (que se estrenan en sus primeros pasos y han venido a ver a sus hermanos actuar), recogemos propuestas para el próximo curso y evaluamos, a vista de pájaro y cometa, cómo se ha desarrollado el evento.

En definitiva, la experiencia ha sido muy positiva y gratificante para todos y todas. El primer año fue una sorpresa para las familias, pero el segundo ya esperaban entusiasmadas, atraídas por la experiencia anterior y por el agradecimiento a tal invitación. Son muchas las que trabajan pero anticipan los posibles cambios de horario laboral para acompañarnos esta mañana.

La programación ya está repleta de contenidos y objetivos para todo el curso, pero estamos seguros de que con este proyecto vamos a desarrollar un sinfín de capacidades.

Por todo esto, os animo a realizar actividades de este tipo, donde los pequeños puedan compartir momentos de alegría,

actuación, compromiso, sin tener que esperar al final de curso para que sus familias puedan verlos actuar.

MUMMY, I LOVE YOU

Abstract

This experience is underway at CEIP "Luis Cernuda" in Campanillas (Málaga). It was started in the academic year 2004-2005 in the three infant school years, and its mission is to continue each year while the children are at an age of wanting to express their feelings of love towards their mothers. Songs, poems, artwork, flattering comments, diplomas and a great party are the children's gifts to show their appreciation of the person who brought them into this world, and continue to fill their lives.

Key words: family, emotions, feelings, globalisation, project work.

MAMAN QUE J'AIME

Résumé

Cette expérience a été menée au sein de l'école publique espagnole «CEIP Luis Cernuda», à Campanillas (province de Malaga). Ses débuts, qui remontent à l'année scolaire 2004-2005, concernaient les trois niveaux de l'enseignement préparatoire (*Educación infantil*), et avait pour but de se poursuivre tous les ans, c'est-à-dire tant que les enfants manifestent le souhait d'exprimer leurs sentiments de tendresse envers leur maman. Chansons, poésies, travaux manuels, diplômes, et une grande fête constituant autant de cadeaux, de témoignages de reconnaissance envers la personne qui nous a mis au monde, et qui fait tant pour nous dans la vie.

Mots clés: famille, affectivité, sentiments, globalisation, travail par projet.

EL ÁRBOL DE LA SEDA

Este proyecto de trabajo está basado en el estudio de un árbol del colegio que sirve de eje vertebrador de todo un año de aprendizajes sobre la naturaleza, las estaciones, las plantas, los animales, etc. En este trabajo se vislumbra algo más que un contenido curricular sobre educación medioambiental. El árbol de la seda refleja una visión global de la educación que traspasa las paredes del aula y se convierte en un símbolo de buena convivencia.

Palabras clave: educación medioambiental, naturaleza, proyecto de trabajo, globalización, sentimientos, valores.

Antonia González Romero¹

En el patio de nuestro colegio había muchos árboles. El suelo era de tierra, excepto la pista de deportes, y el único inconveniente era la cantidad de polvo que se levantaba cuando llegaba la primavera y el verano, que es justo la época de las alergias. Por lo demás, nuestros alumnos disfrutaban haciendo montañas, jugando con las piedras pequeñas, creando hábitáculos para los animales, haciendo barro con el agua que traen escondida del cuarto de baño y de la fuente (a pesar de que saben que no deben malgastar el agua), plantando árboles con ramas caídas en el suelo, transportando de un lugar a otro en las carretillas, cubos y palas la tierra para llevar a cabo mil y un proyectos maravillosos, enterrando tesoros, buscando huevos de dinosaurios, ... La lista de actividades inventadas por ellos sería interminable. Con las ropas, las caras y las manos manchadas y la sonrisa enorme en la boca porque nadie les prohíbe jugar con la tierra, llegaban satisfechos a la clase y así, en el contacto con la naturaleza, parecían más niños. Saben que hay jabón y toallas y experimentan el placer de lavarse las manos, que terminan oliendo a caramelo de fresa, y problema resuelto.

Pero como ya he mencionado que en el patio de nuestro colegio había muchos árboles, y cuando llegaba el otoño y después la primavera asistíamos a la gran explosión de color y vida que nos regalaba la naturaleza. En el otoño, sus ramas secas se alzaban hacia el cielo dejándose acariciar por la lluvia y el viento haciéndonos creer que estaban dormidos para siempre, y en los días de sol (que son muchos ya que en Málaga solo hay primavera y otoño) nos

regalaban sus sombras delgadas y leñosas para jugar con ellas investigando su movimiento según las horas del día. En primavera el patio se llena de vida; poco a poco van brotando de las ramas pequeñas hojas y descubrimos un buen día que todo ha cambiado otra vez. Los árboles estaban cubiertos por completo de hojas verdes y brillantes van floreciendo como por turnos diferentes con el objeto de llenar el patio de rincones de sombra donde poder jugar y resguardarnos del sol. Ahora sus sombras son grandes y tupidas y nos alivian en las horas de calor. Las moreras se ofrecían exuberantes con sus frescas hojas para dar de comer a nuestros gusanos de seda. Las acacias, con sus flores blancas o amarillas, entraban con sus ramas por la ventana de la clase. Las jacarandas con sus flores moradas que llenaban el suelo de color; las palmeras, los pinos, el pequeño peral y los falsos pimenteros, ... No se podía pedir más vida.

Otra maravilla eran **los animales** que vivían en nuestro patio, en el árbol, gorriónes que hacen sus nidos y vienen a cantar nos cerca de la ventana, mirlos negros con sus picos naranjas, siempre acompañados de su pareja, vencejos que han regresado con la primavera, palomos (todos ellos haciéndose arrumacos y preparando su nido, enamorados y besucos (como nuestros alumnos en esta época) y, por supuesto, gusanitos, caracoles, bichitos de luz, zapateros, mariposas, hormigas, abejas, enormes abejorros negros, saltamontes, cochinitas, escarabajos, insectos palo, algunos gatos de los alrededores que hacen su camada en un rincón del patio, arañas, ... y hasta algún que otro camaleón despistado que se colaba del campo cerca

no sin saber realmente donde se mete.

Con todo esto era **muy fácil trabajar la vida, la naturaleza**, el medio ambiente, matemáticas, literatura, arte, motricidad, relaciones sociales, valores, áreas transversales, astronomía, meteorología, física, ... sin tener que llenar nuestro tiempo con fichas repetitivas sobre conceptos, números y letras. Todo estaba ahí, en el patio de nuestro colegio. Podíamos tocar, experimentar, ver, oler, sentir, vivir, escuchar y gozar. Aprender de lo cercano para viajar con nuestra mente y descubrir lo que hay más allá.

Olfamos la tierra mojada cuando llovía. Jugábamos con los charcos de agua haciendo barquitos de papel, sentíamos el sonido del viento cuando movía las ramas de los árboles, y la lluvia cuando mojaba las ramas y las hojas dejándolas limpias y relucientes, ...

Como ya he comentado, desde el pabellón de Infantil hasta la puerta de salida del colegio, había un camino enlosado y en ambos laterales, una hilera de árboles que formaban parte de nuestra vida cotidiana y de nuestros experimentos e investigaciones. De todos ellos, había uno situado justo a la entrada del pabellón cuyas ramas florecidas casi tocaban la puerta de entrada a las aulas: era **EL ÁRBOL DE LA SEDA**. Era nuestro punto de encuentro; allí nos reuníamos para entrar a clase por las mañanas, cuando volvíamos del recreo a clase, cuando queríamos explicar cualquier actividad que realizamos al aire libre, cuando juegan al *pilla-pilla* y el tronco del árbol es *"la casa"*, cuando se sientan en el bordillo cercano a terminarse el bocadillo que no han acabado en clase... es lo primero que veíamos cuando salíamos al patio: el *"Árbol de*

1. Maestra de Infantil en el CEIP "Gregorio Marañón", La Cala del Moral, Málaga. Email: antonia-gr@wanadoo.es

la Seda".

Cuando llegó la primavera, el curso anterior, nos llenó de asombro ver cómo un árbol, que durante todo el otoño y el invierno es un tronco leñoso que no parece tener vida, de pronto se llenó de hojas verdes y unas preciosas flores que no habían visto nunca; tenía forma de paraguas y, realmente parecía magia, sus ramas y flores llegaban a tocar la puerta del pabellón. Cuando volvimos en septiembre (ya teníamos casi todos 5 años), se le habían caído las flores y aunque aún tenía hojas verdes, de sus ramas colgaban unas legumbres de casi 10 centímetros de longitud. Observamos que con la tardía llegada del otoño a Málaga, volvía a perder todas sus hojas y ramas y se convertía, de nuevo, en un tronco leñoso que escondía un gran secreto en su interior: una enorme y palpitante vida que dormía durante el invierno, como hacían también algunos animales que conocíamos. Y con toda esta historia y observación de nuestro árbol amigo llegó el interés por saber más cosas de su vida.

Nos pusimos nuevamente en funcionamiento y así surgió el nuevo **proyecto de trabajo: estudiaremos e investigaremos el "Árbol de la Seda"**. Como es lógico, no iba a ser un proyecto de unos cuantos días sino de **todo un curso**, ya que se trataría de observar y trabajar sobre él, anotando sus cambios a lo largo de todas **las estaciones** que transcurrían en el periodo de nuestro curso escolar y así cerraríamos el ciclo anual. El alumnado se sintió muy interesado ya que formaba parte de nuestra historia escolar, de nuestros momentos de patio, de nuestros juegos, ... el árbol nos observaba y conocía desde el primer día de cole y siempre estaba allí

Motivación: Podemos decir que estábamos suficientemente motivados como para iniciar este proyecto e investigación ya que estábamos interesados en los siguientes aspectos:

- Vemos el árbol que parece que no está vivo.
- Tiene las ramas muy secas.
- Nos preguntábamos si le saldrían hojas y flores.
- Nos ponemos junto a él para entrar en la clase.
- Su sombra se proyecta diferente a lo largo del día.
- ¿Qué animales vivirán en él?



No solo íbamos a investigar sino que nos pareció bien convertirnos en sus guardianes, cuidarle y protegerle durante todo el curso, iba a ser nuestra mascota vegetal, ... y decidimos **ADOPTARLO**, con una responsabilidad fiel y decidida firmando todos el **compromiso de adopción**, con todo lo que ello significaba: **su cuidado y protección**.

¿Qué sabemos?

Era muy importante, si queríamos seguir con la investigación, dialogar sobre las cosas que sabíamos de los árboles y, en concreto, del Árbol de la Seda. Los conocimientos que poseían, a través de la observación de los árboles del patio, eran aplicables a cualquier especie de árbol y en la Asamblea descubrimos que sabíamos muchas cosas y nos sorprendimos de que todas ellas se pudieran aplicar a nuestro árbol. Así pues, sabían que:

- Está seco y no tiene hojas ni flores.
- Pero algunos árboles sí tienen.
- Hay árboles grandes y pequeños.
- Y también altos y bajos.
- Los pájaros hacen sus nidos en los árboles.
- Pero sólo cuando tienen hojas.
- Las hojas son de muchas formas.
- A los árboles también les salen flores.
- Algunas personas cortan los árboles.
- Viven muchos animales.
- También tienen troncos y ramas.
- Y dan sombra.
- Se mueven con el viento.
- Tienen raíces y hay que regarlos.
- Algunos no se riegan y crecen con la llu-

via.

- También se mueren.

Es curiosa la cantidad de datos que podemos tener cuando nos reunimos a **ponerlos en común**, y esa "**sabiduría**" que **se transmite entre iguales** es más fácil de aprender y recordar.

¿Qué queremos saber?

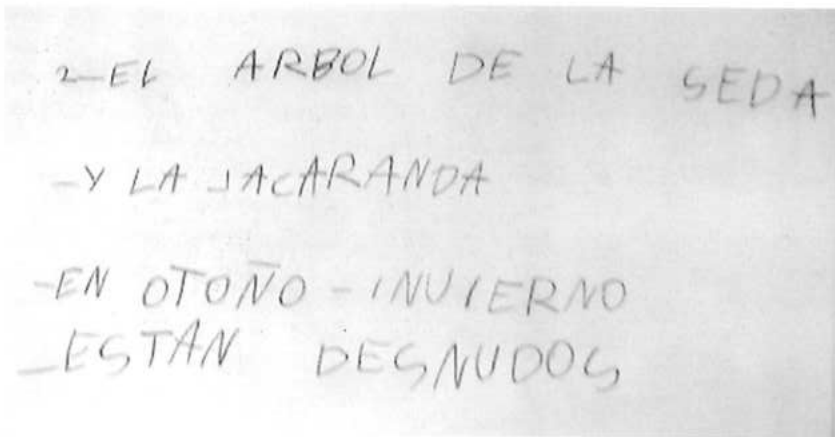
Empezamos a interesarnos por nuestro amigo vegetal y a tomarle mucho cariño. Nos iba interesando todo lo que surgía a su alrededor y tendríamos que investigar para conocer las respuestas a nuestras preguntas:

- ¿El árbol está vivo?
- ¿Cómo se llama?
- ¿Cuándo le salen las hojas?
- ¿Tiene flores?
- ¿Qué es lo que come?
- ¿Cuándo se riega?
- ¿Qué animales viven en él?
- ¿Le duele si le araños?
- ¿Podemos cuidarlo?
- ¿Cuánto mide?
- ¿Cuántas ramas tiene?

Otras muchas preguntas irían surgiendo a lo largo de la investigación y observación y tuvimos que recurrir a materiales y recursos que nos ayudaran a resolver las cuestiones. Por ello nos preguntamos:

¿Cómo lo vamos a aprender?

Estamos acostumbrados a **buscar información**, sabemos cómo es el proceso cuando queremos averiguar algo y sabemos



a dónde dirigirnos. Así pues, decidimos que:

- Veríamos libros sobre árboles.
- Preguntaríamos a las familias.
- Hacemos el seguimiento del árbol con fotos.
- Buscamos con el ordenador en Internet.
- Le preguntamos a un jardinero.
- Observamos el árbol todos los días.
- Apuntamos las cosas que vemos.
- Y hacemos un libro para la clase y otro para llevarnos a casa.
- También lo dibujamos muchas veces.
- Contamos su vida

Con nuestros alumnos, para que el aprendizaje sea verdaderamente significativo, debemos partir de lo conocido, de lo que observamos y de lo que está más cerca de nosotros. Es decir, ir **de lo que ya sabemos** a lo que está por saber, de lo más simple a lo más complejo. Por ello fui elaborando la planificación para establecer de manera global los conocimientos que se iban a trabajar y llevar a cabo así nuestro proyecto de trabajo. Partíamos de una idea central, que era "El Árbol de la Seda", reflejando el tema del proyecto sobre el que iba a girar toda la actividad. Una serie de "contenidos" se derivaban del tema central; y poco a poco se iban especificando temas que clarificaban los elementos de cada contenido. Se presentaban los contenidos más cercanos a los conocimientos del alumnado y después se incorporaban el resto de los contenidos, de manera que la fuente principal la encontramos en la **evaluación inicial** que sobre sus conocimientos realizamos en la **Asamblea** primera. Así pues podíamos definir los objetivos y contenidos de este nuevo proyecto.

Objetivos:

- Conocer el *Árbol de la Seda*
- Conocer los árboles del patio
- Conocer e investigar las estaciones del año a través de su seguimiento con el Árbol de la Seda y los demás árboles del patio
- Aprender a cuidar y respetar los árboles
- Despertar la sensibilidad por la naturaleza

Contenidos:

Los contenidos que íbamos a trabajar estaban claros y tocábamos diversos aspectos de los objetivos y contenidos marcados para la Educación Infantil:

- El Árbol de la Seda
- Los árboles del patio
- Los animales del entorno
- Percepción del paso del tiempo
- Cambios que efectúa la naturaleza con el paso de las estaciones
- Actividades lógico-matemáticas
- Medidas
- Realización de experimentos (sombras, viento...)
- Cuentos y poesías sobre los árboles

En lo que se refiere a las áreas transversales estábamos trabajando de lleno el medio ambiente y la naturaleza, así como **los sentimientos y las emociones y la convivencia** entre el alumnado al llevar a cabo una tarea que implicaba la defensa de los árboles del patio y la colaboración de todos para realizar este trabajo.

Así pues nuestro trabajo consistía en observar y medir su altura, medir el tronco desde la base y en varias alturas, contar el número de ramas que tenía, observar y comprobar hacia qué lado da sombra según la hora del día, qué es lo que come y

cómo se alimenta, qué animales viven en él, hacia dónde se mueve cuando hace viento, qué le ocurre cuando llueve, cuándo le salen las hojas y las flores, de dónde viene su nombre, cuál es su país de origen, cómo nace... Y todo ello **a lo largo del curso**, es decir, a lo largo de las **cuatro estaciones** del año, sin hacer las mismas fichas que se plantean repetitivamente en algunos libros. Teníamos que salir, mirar, observar, sentir, oler, contarlo, escribirlo, tomar notas, mojarnos, colgar comederos de pájaros, dibujar, hacer fotos, reírnos, jugar, mimar nuestro árbol, descubrirlo, cantar, hablar, asombrarnos y, sobre todo, investigar, aprender, disfrutar todos juntos y ser felices.

Otro reto interesante es que había que repartir las tareas y actividades a lo largo de todo el curso, no se trata de un proyecto continuado y permanente hasta que se agotaran las preguntas y el interés. Estas preguntas e intereses, esta investigación se alimentaría a lo largo de las estaciones con los cambios que se iban produciendo en el árbol durante el curso, con las observaciones nuevas que anotamos, con nuestra curiosidad... y eran muchas las cosas que descubriríamos y que nos llamarían la atención. Todo se iba a desarrollar paralelamente con las tareas que llevásemos a cabo pero sin alterar lo más mínimo el planteamiento de las mismas. Se trataba de saberlas colocar adecuadamente y cuando la ocasión lo requiriese. Así ocurría cuando María descubrió a un caracol subiendo por el tronco y quiso saber cómo se agarraba, o cuando Julio se dio cuenta de que la sombra del árbol cambiaba de lugar desde la mañana hasta el medio día, o cuando trabajamos a Picasso y a alguien se le ocurrió salir a pintar el árbol al patio como si fuese un modelo y sacamos nuestros lápices y hojas y buscamos un lugar para colocarnos y pintarlo. A Sandra se le ocurrió medirnos con su tronco y ver nuestra altura y la del árbol; o contar las ramas y hacer problemas de matemáticas, contar los pájaros que venían, ver hacia qué lado se movían sus ramas en un día de viento... Entonces, y solo entonces era necesario trabajar sobre nuestro árbol, era significativo nuestro aprendizaje y funcional, porque cualquier experiencia que realizásemos con él podría aplicarse a otro aprendizaje, a otro proyecto, a otra investigación.

Habría, pues, días que pasarían y que

nuestro interés se vería ocupado en otros asuntos, pero siempre había alguien que alertaba sobre algún determinado cambio de lo que pasó a formar parte de nuestra vida en el patio: el *Árbol de la Seda*. Por ello, el día que aparecieron sus primeras hojas, después de las vacaciones de Semana Santa, el 19 de abril, no cabíamos de gozo y alegría al descubrir que nuestro querido árbol **estaba vivo**. Por fin llegó el gran descubrimiento, la alegría desbordada, la algarabía y la fiesta, los abrazos y saludos, la felicidad y la ilusión compartida. Pero hubo otro día maravilloso: el 2 de junio aparecieron las primeras flores y fue una auténtica maravilla porque en unos días el árbol se cuajó de flores rosáceas en forma de paraguas que nos dejó maravillados y asombrados. La Jacaranda florecida con sus maravillosas flores lilas se abrazaba con sus ramas al Árbol de la Seda ofreciendo una estampa real y maravillosa llena de color y de luz. **La magia de la naturaleza estaba en todo su esplendor** y esto nos hacía muy felices a todos.

Y así, poco a poco, fuimos llenando de datos nuestro libro individual y creando el libro para la clase con multitud de fotos realizadas a lo largo del curso en todas las fases del *Árbol de la Seda*. Y la portada de los trabajos del tercer trimestre no podía ser otra que una fotografía con todos los compañeros y compañeras del aula junto a nuestro árbol favorito.

Actividades que se realizaron:

Fueron muchas, variadas y divertidas. Por supuesto fueron significativas y funcionales, aplicables a cualquier otro aprendizaje, a cualquier otra forma de resolver problemas y se iban añadiendo a los conocimientos que ya poseíamos y a los que en un futuro pudiéramos adquirir con otros temas que quisiéramos trabajar. Fueron las siguientes:

- **Libro personal** en el que anotamos todos los datos que recopilamos. Toda la información sobre el *Árbol de la Seda* la encontramos a través de los medios que propusimos para ello. Nos llegó información de Internet, de los jardineros, de enciclopedias y libros de árboles... Todo ello se iba leyendo y anotando tanto en el libro de fotos que documentamos como en el libro individual. Nos llegaba poco a poco, con las familias interesadas en el tema, ya que conocían sobradamente nuestro pro-



yecto y la colaboración siempre es muy buena y elevada. Siempre que surgía un descubrimiento interesante recurriamos a las fuentes de la información que teníamos y resolvíamos temas, desarrollando así nuestro aprendizaje de la lectura y de la escritura ya que desciframos códigos escritos y elaborábamos nuestros propios textos. Nuestro aprendizaje abarca todos los frentes. Y siempre nos acordaremos de aquello que aprendimos porque queda escrito en nuestro libro, que a su vez alimenta nuestros recuerdos, tocando directamente el tema de los sentimientos al recordar cómo vivíamos nuestros descubrimientos.

- **Libro de fotos**, que se quedaría como documento en la biblioteca de nuestra aula; importantísimo documento con más de sesenta fotos en las que recogimos todo el desarrollo del árbol a lo largo de las cuatro estaciones del año. También lo documentamos y fuimos anotando datos por riguroso orden, ya que todos/as querían colaborar en la elaboración de nuestro libro para la biblioteca. Pensábamos el texto, lo escribíamos y corregíamos y lo *"imprimíamos"* de verdad. Aprendizaje significativo: escribir no es algo que hacemos para repetir letras sino que nos sirve para recordar datos sobre algo que nos interesa y que pueden leer otras personas.

- **Experimentos con el sol y las sombras**. Comparamos, a lo largo del día, hacia dónde proyectaba su sombra según la hora que fuese. Poníamos marcas con palitos y notábamos la diferencia. El viento y el

movimiento de sus ramas también nos servían para investigar hacia dónde soplaban, y cómo se secaba la ropa cuando la tendíamos en sus ramas. Pero había algo que nos encantaba hacer: salir a verlo cuando en los días lluviosos sus ramas se llenaban de gotitas de lluvia y nosotros las movíamos para que el agua nos cayera encima; nos reíamos mucho y nos divertía sentirnos un poquito mojados, pero solo un poquito.

- **Actividades de lógica y matemáticas**. Surgieron muchas: contamos sus ramas grandes y pequeñas, medimos su tronco en varias alturas, anotamos los resultados y los escribimos poniendo las fechas en las que se hacía el registro, contamos caracoles, pájaros, hormigas, gusanitos y hacíamos problemas con ellos, anotamos las fechas de salida de las hojas y las flores, es decir, números, problemas, soluciones.

- **Clasificamos los animales que vivían en él**. Animales de tierra y animales que volaban y sus características.

- **Libro de animales del patio**. El trabajo anterior derivó en la realización de un proyecto añadido sobre la investigación de los animales que vivían en el patio: hicimos un listado, lo distribuimos, anotamos sus características y nos dividimos en parejas para realizarlo, buscando los datos que nos habíamos propuesto investigar.

- **Buscamos y escribimos su historia**. La lectura y la escritura estaban siempre presentes, como ocurre con los investigadores. Nos interesamos por su historia, por su vida, por la naturaleza, por el medio

tantea

ambiente, por el desarrollo de la vida vegetal, por un mundo semejante al nuestro en cuanto el nacimiento, desarrollo y crecimiento de todas las fases de su vida.

- **Inventamos cuentos y poesías sobre el árbol y sus habitantes.** Leíamos cuentos de árboles, historias y leyendas, poesías, ... y ampliamos nuestro conocimiento literario.

- **Construimos comederos para pájaros.** Con cajas y envases vacíos de leche o café, forrados de papel verde y adornados con hojas, con sus rótulos puestos (Restaurante para pájaros, comedor...), los colgábamos en sus ramas y les poníamos alpiste, pan, ... y luego observamos si venían a comer.

- **Le adornamos.** En las fiestas que celebramos en el patio le colgábamos guirnaldas y adornos, le poníamos guapo sin hacerle daño. Nos gustaba mirarle.

- **Le protegemos.** Le protegíamos de las agresiones de otros compañeros; no permitíamos que nadie le hiciera daño, le arañase o le tirase balonzos, era nuestro protegido, y por ello decidimos

- **Adoptarlo.** Creamos un documento, un compromiso de adopción. Sabíamos lo que era eso porque habíamos trabajado el tema, y este trabajo era bastante serio! Teníamos que cuidarle.

- **Dibujamos.** Lo dibujamos muchas veces a lo largo del curso y, después de hacer exposiciones con los dibujos, los guardamos en nuestro libro sobre el árbol. El arte también tiene cabida en nuestros proyectos: el color, la forma, la intensidad, la luz, la perspectiva, la situación en el espacio...

- **Se lo contamos a nuestro amigo el Ratón Pérez.** ¡Por supuesto! Le contamos todas las novedades a través de la correspondencia y él nos responde y nos envía documentación, y nosotros le enviamos dibujos y a él le encanta, y nosotros disfrutamos y somos felices con todo este trabajo.

¿Algo más?

Por supuesto: sentimientos, emociones, naturaleza, pasión, convivencia, trabajo en equipo, alegría, silencio, amor... Fue una causa común, una defensa de la naturaleza y un aprender a amar las cosas que forman parte de nuestra vida, a cuidar y hacernos responsables de nuestro entorno, de nuestro mundo y compartirlo, hablarlo, comunicarlo y transmitir todo eso a los demás (familia, compañeros, amigos...) porque

así vamos creando una cadena de ciudadanos responsables y activos con el cuidado de nuestro medio ambiente.

Resumiendo:

Estas y otras muchas cosas quedaron reflejadas en nuestro libro individual y en el mural que hicimos en la clase donde íbamos añadiendo datos poco a poco. Pero el trabajo más interesante fue un libro que realizamos para el aula con fotografías de todo el proceso de floración y vida a lo largo de todo el curso, es decir, reflejamos las cuatro estaciones por las que atravesaba el árbol de la seda a lo largo de más de sesenta fotografías. En ellas recogimos las sombras que proyectaba en el suelo según la hora del día y según la estación en que estábamos, cómo eran sus ramas en otoño, invierno, primavera y verano, cuándo le salieron las primeras hojas y las primeras flores, cómo se mojaba con las lluvias y cómo se movían sus ramas cuando hacía viento... y nos hacíamos fotos junto a él: ¡reflejamos toda su vida anual en nuestro libro del aula!

Anotábamos al lado de cada fotografía nuestro comentario y dato informativo acerca de su proceso y evolución. Aprendimos las estaciones del año y sus características y proceso evolutivo a través del estudio del *Árbol de la Seda*, lo que nos llevaba a observar también el resto de los árboles del patio, haciendo las correspondientes comparaciones sobre el florecimiento de los mismos, observando sus semejanzas y diferencias y dibujando la forma de sus hojas y flores, pintando al natural nuestros propios cuadros sobre los árboles como podía hacerlo cualquiera de los pintores que conocíamos.

El curso estaba finalizando y sabíamos que las obras de ampliación del colegio estaban a punto de empezar. Esto suponía también la ampliación del pabellón de Infantil y la eliminación del camino enlosado con sus árboles laterales, incluido el *Árbol de la Seda* y su amiga la Jacaranda. La naturaleza cedía ante la presión y la demanda escolar. Según los entendidos, no podía hacerse de otra manera. Fueron muchas las dudas y las preguntas sobre nuestros queridos árboles y estaba claro que al comienzo del siguiente curso ya no estarían. Afortunadamente no estaba todo perdido. Los trasplantaron al terreno cercano al colegio y parece que se han aferrado a la vida y que

empiezan a brotar pequeñas hojas como diciéndonos que aún están ahí para que sigamos queriéndolos y cuidándolos. Nuestra lucha será que vuelvan a plantarlos en algún lugar del colegio cuando esté terminado. Y entonces, celebraremos su vuelta cerca de nosotros, y volveremos a medirlos, a contar sus ramas, a hacer un libro sobre su vida, a jugar alrededor de ellos, a cantarles canciones y resguardarnos bajo su sombra, ... porque sin ellos la vida no sería igual y no queremos perder el derecho a crecer con nuestros árboles, ni con nuestros animales y plantas; ellos forman parte de nuestras experiencias y son nuestros amigos. No podemos renunciar a este regalo de la naturaleza y de la vida. Y, sobre todo, no podemos renunciar a aprender de las cosas que tenemos a nuestro alrededor y nos interesan porque este conocimiento cercano es la puerta de entrada a un mundo maravilloso que nos queda por descubrir.

THE SILK TREE

Abstract

This project is based on the study of a tree in the school that serves as the springboard for a whole year of learning experiences in nature, the seasons, plants, animals, etc. This work has taken on board somewhat more than just the environment education syllabus. The silk tree reflects a global vision of education that goes beyond the classroom walls and becomes a symbol of healthy coexistence.

Key words: environment education, nature, work project, globalisation, feelings, values.

L'ARBRE DE SOIE

Résumé

Ce projet de travail repose sur l'étude d'un arbre de l'école, qui devient ainsi l'axe autour duquel s'articule toute une année d'apprentissages sur la nature, les saisons, les plantes, les animaux, etc. La portée de ces activités dépassent le simple contenu curriculaire en matière d'éducation environnementale. L'arbre de soie reflète une vision globale de l'éducation qui vise à franchir les murs de la classe, à devenir le symbole d'une cohabitation réussie.

Mots clés: éducation environnementale, nature, projet de travail, globalisation, sentiments, valeurs.

MI CASA, MI CALLE, MI PUEBLO

Un proyecto de Conocimiento del Medio Social

En este proyecto se trabaja el entorno cercano al alumnado desde una concepción constructivista. Se va de lo afectivo, la casa de cada uno, a lo percibido y conocido, la calle, para llegar al concepto más abstracto de pueblo. Se ha pretendido estudiar el medio cercano del alumnado de forma globalizada, abordando la mayoría de los contenidos de Educación Infantil y desarrollando los objetivos generales de esta etapa.

Palabras clave: *globalización, conocimiento del medio, reflexión sobre la acción, trabajo en equipo.*

Soledad Aracama López¹

Esta experiencia se enmarca en el Segundo Ciclo de Educación Infantil, en los colegios públicos de la provincia de Málaga, "Arco Iris" y "El Hacho" de Álora, un pueblo de unos 15.000 habitantes, y "El Chaparral" de La Cala de Mijas, zona de urbanizaciones de la Costa del Sol, con alumnos de 4 y 5 años de edad. En él se ha pretendido estudiar el medio cercano de forma globalizada, abordando la mayoría de los contenidos de esta etapa y desarrollando los objetivos generales de infantil.

Los maestros y maestras que hemos participado formamos un Grupo de Trabajo desde el que se ha diseñado, programado y evaluado la puesta en marcha de esta experiencia, en un proceso conjunto de reflexión sobre la acción, que nos enriquece a todos. En los tres casos se ha trabajado el entorno cercano a los niños y niñas, con sus características distintas pero tomando como punto de partida denominadores comunes: la casa, la calle, el barrio, monumentos, plazas, itinerarios habituales, etc. Se ha pasado de lo afectivo, la casa de cada niño, a un espacio más conocido, la calle, para llegar a un concepto más abstracto, el pueblo.

Fundamentación

Los fundamentos psicológicos y pedagógicos en los que sustentamos el proyecto son los siguientes:

- La afectividad como base indispensable del conocimiento.
- Socialización mediante actividades que permitan compartir experiencias y vivencias individuales en el grupo. El hecho de

enseñar la casa o calle de cada uno a los demás desarrolla vínculos afectivos que consolidan las relaciones.

- La actividad como forma de aprendizaje. Salidas a cada una de las casas y calles, visitas a monumentos, construcción de maqueta del pueblo, etc.
- Constructivismo como forma de conocimiento. Partir de las ideas previas, de lo conocido, y de lo afectivamente relevante. Partir de la casa de cada uno, construir las calles y posteriormente, el pueblo.

OBJETIVOS Y CONTENIDOS

A lo largo de este proyecto se trabajan todos los objetivos de la Educación Infantil y contenidos de los tres ámbitos: Identidad y autonomía Personal, Medio Físico y Social y Comunicación y Representación. De forma más específica, se trabajan algunos contenidos directamente relacionados con el proyecto. (Ver gráfico: Organizador de Contenidos.) Pero, lógicamente, la concreción será distinta en cada colegio dependiendo de la experiencia previa del alumnado y de otras circunstancias del proceso. Lo valioso es que son muchas las posibilidades que cada cual podrá encontrar, en el trabajo individual y en el de grupo, dependiendo de sus capacidades, intereses y deseos. Colectivamente construimos aprendizaje a cada paso, con cada propuesta, aprovechando todo lo que va surgiendo. No sabremos todo lo que podemos aprender hasta no haberlo vivido.

Desarrollo de la experiencia

Comenzamos a trabajar partiendo de la casa de cada niño. Cada una de ellas tienen

unas características que los niños describen según sus vivencias con más o menos entusiasmo y detalles.

En las CONVERSACIONES surgen comentarios como:

- *Nosotros vivimos en la misma calle...*
- *Mi casa está cerca de....*
- *En mi calle hay.....*

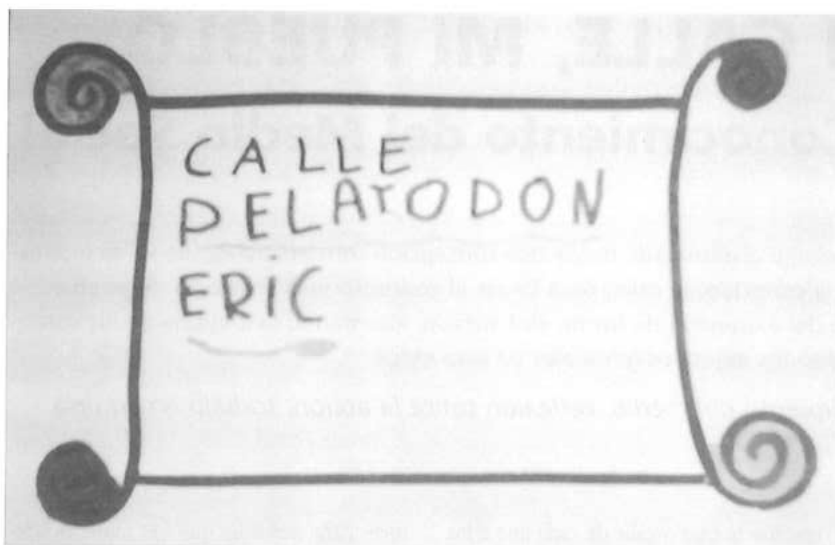
Todo esto nos sirvió para plantear distintas líneas de trabajo, como actividades globales. La introducción de un plano del pueblo con los nombres de las calles que más nos interesaban crea en los niños la necesidad de localizar la suya, para lo que trajimos cada uno el nombre escrito desde casa y los buscamos en el mapa, comparando las letras y ayudándonos de otros puntos de referencia que también aparecen en el plano (colegio, iglesia, plaza, parque, etc.)

A partir de aquí, surge la idea de salir al pueblo para ver las casas de todos los niños y niñas de la clase. También podíamos ver el parque, la iglesia, el castillo, etc.

Creamos itinerarios y programamos SALIDAS determinando las casas que vamos a ver y los lugares de interés que encontraremos en el camino. Nos planteamos qué podemos hacer en cada uno de estos lugares. Preparamos unas carpetas para ir haciendo dibujos, copiando nombres de las calles por las que pasamos, los números de las casas donde viven los niños y todo lo que nos pueda interesar. Invitamos a las mamás y a los papás (aunque éstos últimos no acuden) a que nos acompañen y nos ponemos en marcha. Así programamos diferentes salidas.

Al mismo tiempo, desarrollamos otros trabajos de PERIODISTAS recogiendo infor-

1. Maestra de Infantil y Coordinadora de Acción Tutorial y Convivencia de la Delegación Provincial de Educación de Málaga. Email: sole.aracama@terra.es



mación sobre las calles, sus nombres, el mobiliario urbano, los edificios y su utilidad, las tiendas, los parques, etc. Toda esta información la organizamos en clase realizando MURALES y una MAQUETA del pueblo. Hicimos las calles, el parque, el castillo, la iglesia, nuestro colegio, etc. Lo colocamos todo en un papel continuo, sobre unas mesas, intentando entre todos, que cada cosa estuviera en su sitio. Descubrimos la importancia de las proporciones cuando el semáforo, elemento "deseado" por su escasez en el pueblo, sobresalió por encima de todos los tejados.

Trabajamos cada uno en nuestro propio PLANO, colocando nuestra foto en nuestra calle, localizando y coloreando los edificios que conocíamos, señalando itinerarios, buscando la localización de nuestros compañeros, etc.

En una de nuestras salidas reconocimos el colegio "Arco Iris" en el que había estado uno de los alumnos del grupo. Surgió la posibilidad de ponernos en contacto con su "profe" y sus compañeros del curso anterior. Comenzamos a mantener con ellos CORRESPONDENCIA ESCOLAR y esto nos permitió saber que ellos también estaban trabajando sobre el pueblo. Nos citamos para hacer salidas conjuntas, los invitamos a visitar nuestro colegio y les enviamos un plano para que supieran como llegar.

Cada uno hizo su propio LIBRO DEL PUEBLO donde recogió, sus dibujos, el letrero de su calle, su plano, poesías, la información que había recopilado como periodista, detalles de las tiendas; cómo se llamaban, qué vendían..., etc.

Sacamos fotos y diapositivas en las calles que nos sirvieron después para recordar las salidas, ordenando secuencias, desarrollando nuestra organización espacio-temporal y recordando las distintas experiencias vividas.

Realizamos juegos de dominó, siluetas, puzzles, descubrir errores etc. con elementos del mobiliario urbano, dibujos del pueblo, la torre de la iglesia,...., que se han quedado como un material más de la clase.

Al final todos los niños conocían más a fondo el pueblo, sus calles, sus comercios, sus monumentos, sus instituciones, parte de su historia; se sentían más seguros en sus desplazamientos y lo vivían como algo suyo que había que respetar, cuidar y, a ser posible, mejorar.

De este proyecto general han salido otras actividades globales de las que destacamos los aspectos más significativos.

El origen de nuestras salidas

La preparación y el trabajo antes y después de la salida tienen la misma importancia o más que la salida en sí misma. Del mismo modo, la significatividad que tenga para el alumnado es un factor importante para que la experiencia sea positiva, no sólo desde el punto de vista lúdico, sino desde el pedagógico.

Comenzamos visitando las casas y las calles de las niñas y niños del grupo. Comprobamos sus descripciones en cuanto a características de tejados, puertas, cocheras, balcones, formas de las calles, cosas que había,.... La presencia evidente de otros elementos del entorno hizo que incluyéramos

en nuestras salidas el parque, el castillo y la iglesia; conocidos, más o menos, por todos pero nos brindaba la oportunidad de vivirlas de diferente forma con el grupo.

Surgieron conversaciones y trabajos interesantes en torno a la muerte, generadas por la presencia del cementerio en el interior del castillo, o en torno a la religión al visitar la iglesia. Esto también nos sirvió para trabajar con las familias: miedos, creencias, y otros aspectos de la diversidad cultural y religiosa.

Otras visitas tuvieron un origen más funcional. Teníamos que buscar un buzón para enviar nuestra primera carta y encontramos la oficina de correos. Tomamos chocolate y churros para celebrar el cumpleaños de la "seño" en una cafetería visitada por muchas familias del pueblo. Descubrimos que algunas calles no tenían el cartel con su nombre o que los columpios del parque estaban un tanto deteriorados, y nos preguntamos quién era el responsable de esto. Empezó a tener sentido el Ayuntamiento. Investigamos sobre él, preparamos una entrevista y nos fuimos a conocer a nuestro alcalde.

Para un tercer grupo de salidas buscamos nosotros la motivación. Así conocimos la biblioteca y la radio local. Para la visita a la radio partimos de una audición colectiva en la clase. Detectamos las ideas previas y ante la posibilidad de participar en un programa, nos pusimos manos a la obra. Aprendimos poesías y canciones, preparamos dedicatorias, ensayamos nuestras intervenciones y anunciamos nuestra participación a las familias, que no se perdieron el programa e incluso llamaron por teléfono para intervenir.

Desde la biblioteca nos llegó una carta en la que los personajes de los cuentos nos decían que estaban tristes porque nadie les visitaba. Nos solidarizamos con ellos, buscamos soluciones, hicimos campañas de animación a la lectura en el cole y en el pueblo y fuimos a visitarles y a participar en un cuentacuentos.

Por un motivo o por otro, en todas las salidas teníamos algo importante que hacer que había surgido de la reflexión y la toma de decisiones conjunta de nuestra asamblea.

Soy periodista

Identificarnos con un trabajo importan-

te y socialmente reconocido no es más que una excusa, un medio para introducir al alumnado en procesos para obtener información. Desarrollar la observación, la comunicación y la representación, además de desarrollar una actitud positiva hacia la lectoescritura, son objetivos de la E. Infantil y están presentes en este proyecto. Pero el aspecto que más destacaría de esta experiencia es la repercusión que tiene sacar la actividad escolar de las paredes del aula involucrando a los miembros de la familia y al entorno del alumnado. Es una oportunidad para dar a conocer lo que hacemos, que se valore el trabajo que hace la escuela, abriendo las puertas a las diferentes formas que las familias tienen de potenciar en sus hijos el deseo de aprender, aprendiendo con ellos.

El trabajo de periodistas se realiza en diferentes días, según va surgiendo la necesidad de información.

Seguimos los siguientes pasos:

1. Planificación del trabajo de periodista: Qué queremos saber. A quién podemos preguntar. Cómo representamos la información. Y dónde la recogemos. (En el aula)

2. Realización del trabajo. Cada niño recoge información siguiendo los planteamientos decididos en el paso anterior. (Fuera del aula)
3. Puesta en común de la información recogida: Cada niño muestra la información que ha traído. Contrastamos los distintos datos. Y organizamos lo recogido entre todos. (En el aula)

Dependiendo del tema que estemos trabajando cada niño puede unir toda su información en un libro sobre el tema.

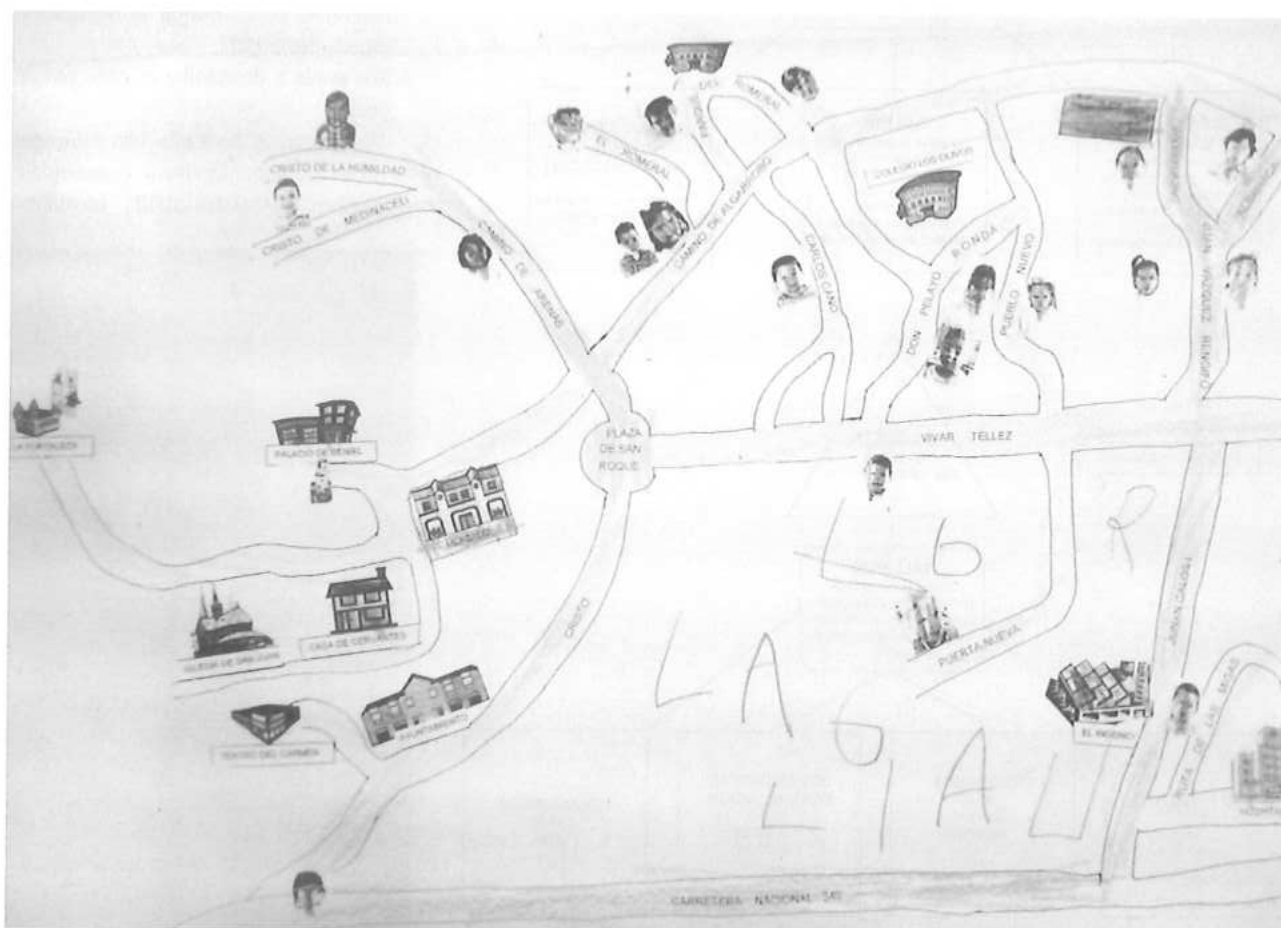
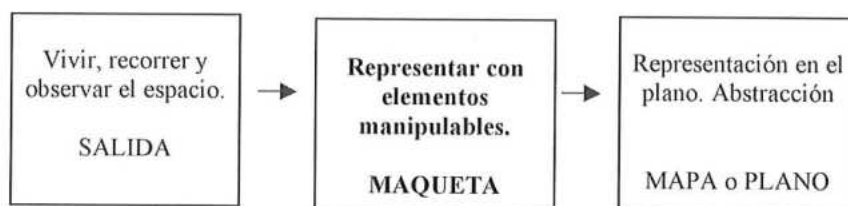
Una de las experiencias más ricas en esta actividad fue recoger información sobre el nombre de nuestra calle. Los niños se llevaron a casa una ficha en la que se pedía el nombre de la calle y el porqué se podía llamar así. Podían preguntar a cual-

quier adulto e incluso que él mismo se lo escribiera.

Así llegaron a nuestra clase y a nuestras casas "Omar Ben Habsun" o "Miguel de Cervantes", supimos que antiguamente en una zona del pueblo las viviendas eran chozas o "Cbozuelas" de paja, quienes eran los "Escribanos" y después de subir muchas veces la cuesta que conducía al colegio El Hacho, entendimos por qué esta calle recibía el nombre de "Suspiros".

La maqueta

La maqueta nos ha permitido comenzar a trabajar la representación espacial partiendo de la calle de cada uno como elemento afectivo, y como unión de éstas y de los edificios más significativos, llegar al concepto de pueblo.



tantea



Supone trabajar un momento del proceso o de la evolución de la adquisición y representación de los conceptos espaciales.

Comenzamos construyendo cada uno su calle a partir de una ficha que se personaliza quitando tejados, poniendo cocheras, balcones, etc. Escribimos el nombre y pegamos nuestra foto en nuestra casa.

Por otro lado, de forma libre, algunos niños y niñas construyen los edificios más significativos y visitados. Situamos en una superficie los edificios y las calles ayudándonos de la información que teníamos, según la experiencia individual y la colectiva vivida en las salidas. Descubrimos hasta dónde llega la percepción de los niños

cuando plantean que hay que añadir tramos a las calles más largas, o meter algo debajo para que una calle sea realmente una cuesta.

Completamos la maqueta con detalles: kioscos, farolas, papeleras, etc. y lo más importante: utilizamos la maqueta para jugar.

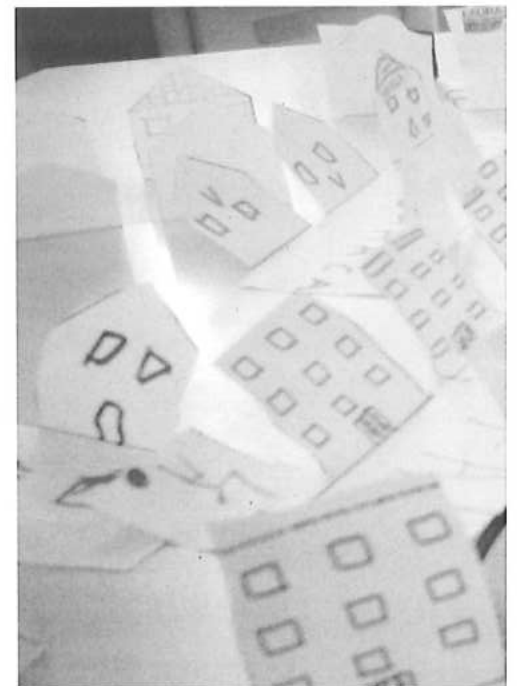
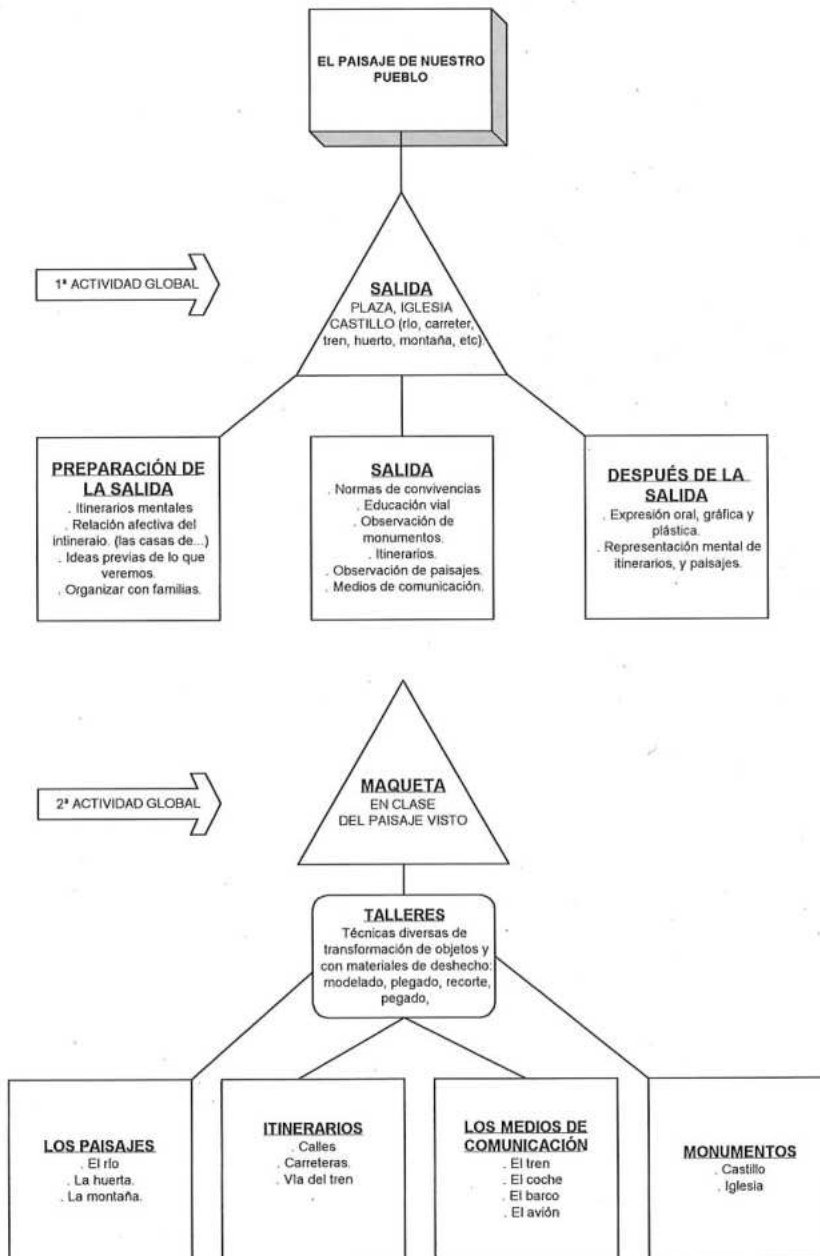
A partir de aquí la alfombra de los cochecitos queda relegada y la maqueta se utiliza para hacer recorridos entre lugares conocidos, movernos con coches, hacer visitas a compañeros, ordenar el tráfico, hacer obras, etc. Es uno de los juguetes favoritos y lo hemos hecho entre todos.

El plano

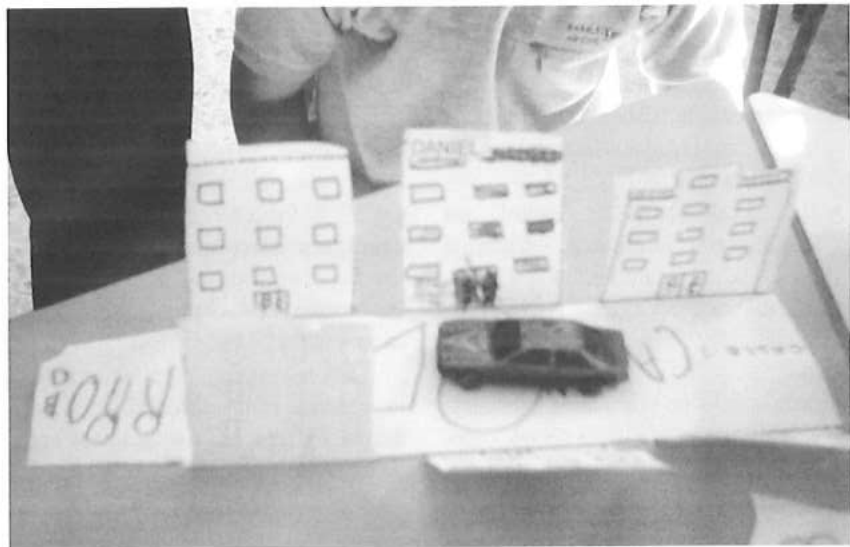
¿Por qué trabajar el plano en Educación Infantil?

1. El plano o mapa es un instrumento de representación de la vida real. A los niños no les es totalmente desconocido y podemos introducirlo y utilizarlo de una forma significativa estimulando su curiosidad y su desarrollo.
2. Es un paso más en el proceso de representación de conceptos espaciales que nos permite trabajar la idea de camino o itinerario, desarrollando la orientación espacio-temporal.
3. Nos ayuda a desarrollar el concepto de pueblo.

Comenzamos haciendo una fotocopia en A3 a cada uno, plegándolo y poniéndole el nombre: PLANO DE ALORA. Identifica-



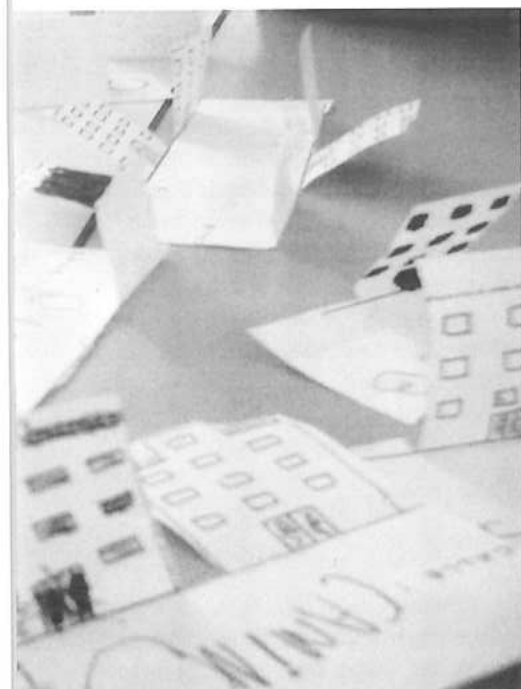
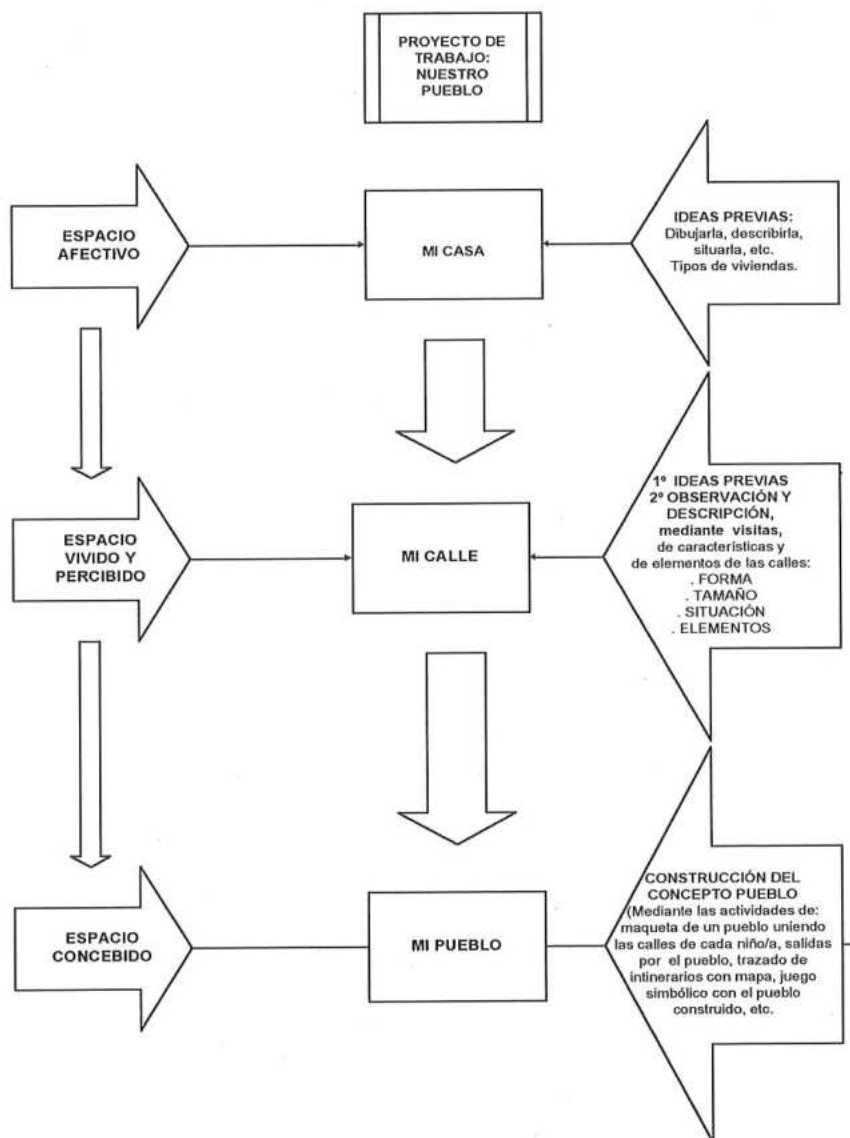
mos los lugares que ya conocemos. Buscamos nuestra calle. Primero la zona por cercanía a algún edificio conocido, y luego buscando el nombre por comparación de letras. Colocamos mi foto en mi calle y la de algún amigo en la suya. Localizamos caminos cotidianos y señalamos el itinerario de una salida ya realizada y de próximas salidas. Comprobamos si hemos seguido los itinerarios y señalamos las modificaciones. Paralelamente, y como era de esperar, en la clase surgen planos de todo tipo: para buscar tesoros, para unir Álora y Málaga, para indicar el camino para venir a nuestro cole,... Al menos durante un tiempo, el plano se convierte en un elemento de uso cotidiano.



El libro

Otro de los elementos que utilizamos en el aula es la construcción de libros. A lo largo de este y de cualquier proyecto los niños van reuniendo dibujos, hojas de recogida de información, poesías, planos... según el trabajo individual que va desarrollando. Nos parece importante agruparlo en forma de libro. Conseguimos:

- Recoger y ordenar el trabajo realizado con una lógica relacionada con el contenido y el proceso vivido.
- Acercar a los niños al mundo de los libros en un proceso de ida y vuelta: consultamos libros para obtener información y los construimos con la que hemos recopilado nosotros, interpretada, enri-



tantea

quecida con nuestra experiencia y expresada con distintos instrumentos y según nuestras capacidades.

- Convertimos la lectura, la escritura, el dibujo... en verdaderos instrumentos útiles para la vida.
- El alumnado obtiene un resultado que identifica con un elemento cultural, al que le une un vínculo afectivo, que le permite valorarse a sí mismo y reconocer su propio progreso en aspectos determinados.
- Conseguimos un vehículo de comunicación con la familia a través del que conocen el contenido de nuestro trabajo y pueden valorar los progresos de sus hijos.
- En ocasiones se hace un solo libro entre todos que se queda en el aula, con lo que además de valorar el resultado del trabajo cooperativo, incrementamos el material disponible en el aula.

Seguimos el mismo proceso con los cuentos. Leemos cuentos pero también los construimos: conocidos o inventados, escribiendo, ordenando secuencias y por supuesto con todos los recursos plásticos posibles. El libro pasa a ser un elemento cultural de nuestras aulas.

4.- Evaluación y posibilidades de generalización

Estamos evaluando el desarrollo del proyecto desde la primera asamblea en la que se propone el trabajo a realizar; en las sucesivas en dónde atendemos a los intereses de los niños, sus sugerencias, sus afectos, opiniones... y durante la planificación de actividades que se hace en común recogiendo impresiones, compartiendo ideas, atendiendo necesidades, modificando

estrategias, etc.,

La expresión de sentimientos, la conversación, la participación, el interés, la iniciativa, nos dará una continua evaluación del alumnado.

Nuestra observación, la anotación y análisis de los aspectos del desarrollo del niño, que podemos ajustar a las posibilidades de dicho proyecto, nos proporciona información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las entrevistas para intercambiar impresiones, compartir decisiones y planificar actividades, nos dan idea de la implicación, el interés y la participación de otros adultos.

También evaluamos nuestro trabajo mediante reflexiones y análisis de forma individual y contrastando y enriqueciendo experiencias como grupo. Revisamos de manera continua nuestra actuación en clase; cómo son nuestras relaciones con niños y adultos, cómo valoramos logros y resolvemos dificultades, cómo favorecemos actitudes, etc.

La reflexión constante del grupo de trabajo durante el desarrollo del proyecto ha sido una forma eficaz de corregir sobre la marcha las dificultades encontradas y contrastar las experiencias llevadas a cabo en cada una de las aulas.

Hemos valorado sobremanera la fuerza que ha tenido en este proyecto el partir de la casa de cada alumno y la visita a cada calle. La fuerza que para el aprendizaje tiene lo afectivo en estas edades se nos ha hecho patente en las múltiples actividades que se han realizado.

Ha sido muy positivo como planteamiento globalizado, trabajando los tres ámbitos de experiencia muy intensamente.

Los niños lo han vivido como un pro-

yecto de trabajo propio con un nivel de motivación muy alto de principio a fin.

El trabajo se ha vivido de forma compartida con la familia, en la recopilación de la información, en la participación en las salidas, etc.

Se ha conseguido un nivel de significatividad en los aprendizajes muy importante, trabajando desde los conocimientos previos del niño y desde su afectividad y socialización.

Han sido muy importantes los resultados pero mucho más todo lo vivido durante el proceso, tanto por los niños como por los profesores y familias.

Por encima de las peculiaridades de cada colegio o pueblo hemos compartido unos principios comunes y unas actividades generales parecidas. Esta experimentación en colegios diferentes es lo que nos ha servido para asegurar sus posibilidades de generalización. Consideramos, por tanto, que la experiencia es realizable en cualquier entorno, siempre que exista un espacio sobre el que trabajar con unos puntos que sirvan de referencia y que tengan un significado afectivo y vivencial para el alumnado.

MY HOUSE, MY STREET, MY TOWN.
A project on Social Environment Learning.

Abstract

This project works on pupils' immediate surroundings, using a constructivist approach. It starts with the emotional values of children's homes, and goes on with their perceptions and what they know of their streets, and then reaches the most abstract value: their town. The purpose is to study pupils' immediate surroundings in a global way, covering the majority of the Infant Education syllabus, and developing the general objectives of this educational stage.

Key words: globalisation, learning about surroundings, reflections on action, teamwork

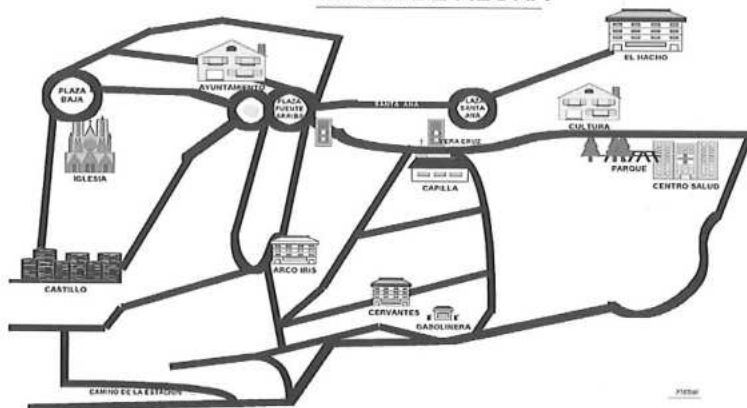
MA MAISON, MA RUE, MON VILLAGE.

Un projet de connaissance du milieu social.

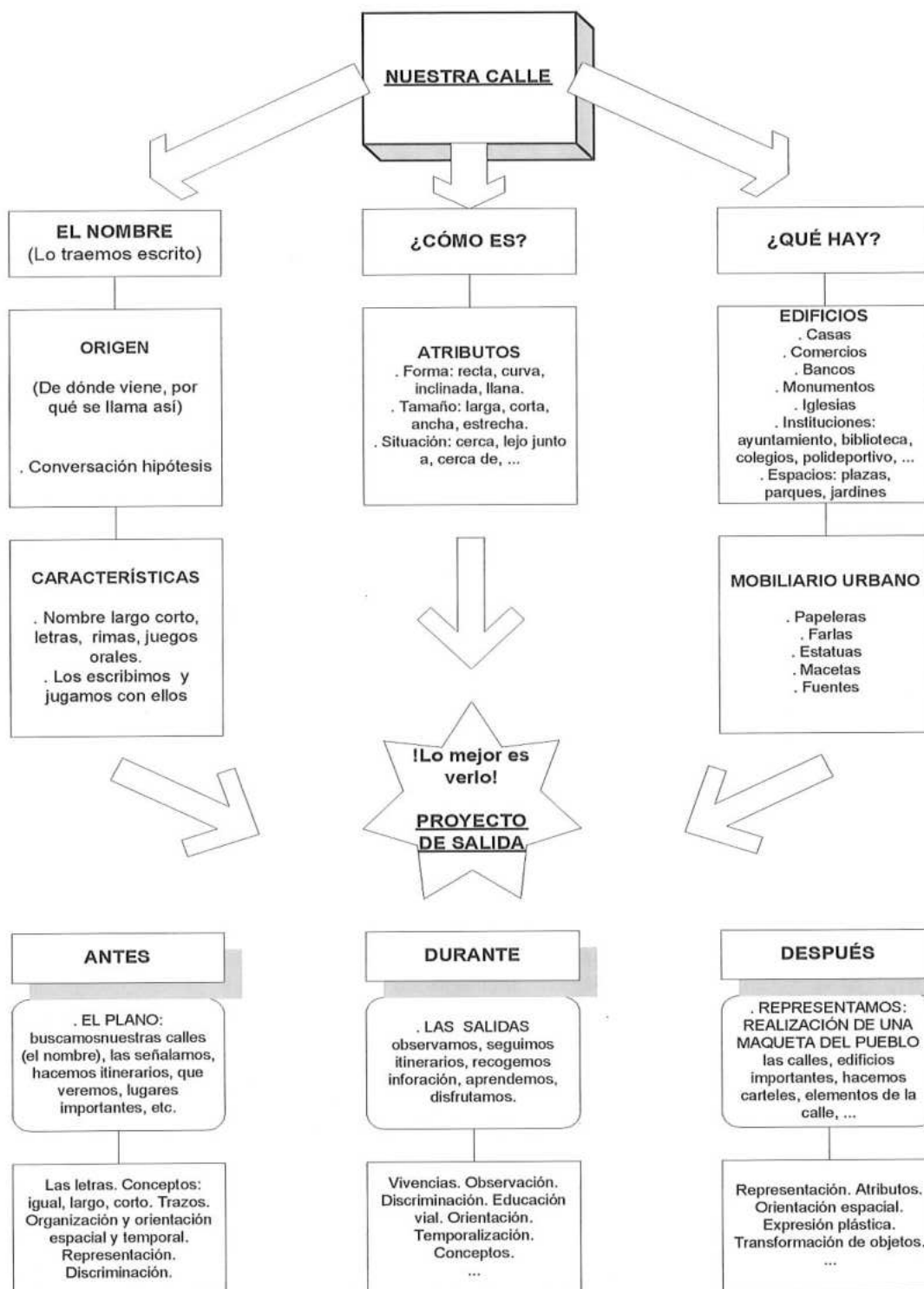
Résumé

Ce projet œuvre sur l'environnement proche des élèves depuis une approche

MAPA DE ALORA



ORGANIZADOR DE CONTENIDO PARTIENDO DE LAS IDEAS PREVIAS



constructivista. Así se parte de lo afectivo, de lo propio, de lo percibido y lo conocido, de la calle, para llegar al concepto, más abstracto, del barrio. Y se ve la calle, en una forma

globalizada, del entorno cercano de los alumnos, abordando la mayoría de los contenidos de la enseñanza preparatoria (*Educación Infantil*) y desarrollando los objetivos

generales de esta etapa.

Mots clés: globalización, conocimiento del entorno, reflexión sobre la acción, trabajo en equipo.

CAMBIAR NUESTRA CALLE

El conocimiento del aula debe ser verdadero, y la mayor verdad es la realidad social. En este artículo se describe el proceso de toma de conciencia y la posibilidad de cambios sociales, desde una pequeña escuela marginal, a través de un proyecto sobre Educación Vial.

Este trabajo se lleva a cabo en un aula de Primero de Primaria con la misma maestra de Infantil que estuvo con ellos desde que tenían 4 años. Una metodología de trabajo basada en la toma de conciencia sobre la realidad social en la que viven da sus frutos en este curso de Educación Primaria después de compartir múltiples experiencias gratificantes y motivadoras en Educación Infantil.

Palabras clave: conciencia sobre el medio social, cambio social, Educación Infantil y Primaria, transformación social, marginalidad, guetos, intervención socioeducativa.

Maria Isabel Rubio Carmona¹

Introducción

Formamos parte de un pequeño centro de Infantil y Primaria, situado en un barrio aislado de la ciudad y que se construyó para acoger a familias gitanas.

Muchas de estas familias viven en absoluta precariedad. Otras en una pobreza extrema. Algunas se medio desenvuelven con la venta ambulante. Y bastantes de ellas se manejan muy bien en la marginalidad, combinando empleos esporádicos del hombre de la casa, los robos y el negocio del trapicheo con drogas, que normalmente atiende la mujer.

Los niños y las niñas de mi clase pertenecen a estos cuatro tipos. Y, a pesar de la edad, son perfectamente conscientes de esta situación. Es lo que tiene vivir en un gueto y asistir a un centro educativo de un gueto. Existen otras realidades pero están lejos de aquí, lo que impide que se tengan modelos distintos, referencias para comparar.

La peculiaridad de este centro hace que las relaciones personales entre los maestros y maestras del mismo, se desarrollen de una forma muy especial. Cierto que no todos pensamos ni sentimos lo mismo, pero aquí nos movemos todos en una misma dirección; los problemas son compartidos, no repartidos, y las dificultades son comunes, aunque nos cueste ponernos de acuerdo en cómo atenderlas.

Este clima de trabajo y un empeño personal y profesional por mi parte, ha hecho posible que continuase con mi grupo de

Infantil en el Primer Ciclo de Primaria y poder llevar a cabo esta experiencia. La necesidad de mantener una continuidad de las concepciones educativas y de los planteamientos metodológicos del 2º Ciclo de Infantil en el Primer Ciclo de Primaria nos ha parecido siempre imprescindible. Al menos, es necesario una coherencia y una buena coordinación entre esta primera etapa educativa con el resto de primaria. No parece que tenga mucho sentido que a los tres años trabajemos la autonomía, la capacidad de decisión, la necesidad de participación, la autoestima, la responsabilidad, la educación emocional,... y no se siga favoreciendo la maduración de estos aprendizajes con seis, ocho, diez ó catorce.

Parece que tenemos claro cuáles son las necesidades de los niños y niñas de tres a cinco años, pero cuando pasan a Primero sufren un gran cambio. Máxime para los que aún no han cumplido los seis años en el mes de Septiembre. En Primero los situamos en una realidad totalmente distinta, en la que, en muchas ocasiones, no importa lo que hayan trabajado, ni casi lo que hayan aprendido y no digamos lo que quieren o lo que les interesa. Estamos en Primero, los libros empiezan por dónde empiezan y el método de lecto-escritura también.

La experiencia del Proyecto "*Cambiar nuestra calle*" se lleva a cabo en un aula de alumnas y alumnos de Primero de Primaria, con una maestra de Infantil. Pero nuestro trabajo colectivo comenzó cuando ellos tenían cuatro años.

Empezamos a compartir nuestro tiempo y nuestro espacio utilizando como "*con-*

tenidos de trabajo" el conocimiento mutuo, el afecto y la participación de todos en lo que hacíamos. Y para esto nuestra herramienta principal ha sido la asamblea de aula.

En ese espacio y ese tiempo, dedicado a encontrarnos unos a otros, a hacernos un grupo expresando nuestros deseos, nuestros miedos, compartiendo experiencias y tomando decisiones, plantearnos un "*proyecto de trabajo*", ya era habitual. Además, no teníamos hipotecado nuestro tiempo ni nuestro espacio ni nuestros intereses, con unos libros de texto, que nos dijeran qué temas teníamos que trabajar, ni cuando, ni como ni cuánto tiempo, sino que éramos nosotros quienes tomábamos esas decisiones.

En esta dinámica de trabajo habíamos compartido experiencias muy especiales, como construir un enorme dinosaurio en clase, en un proyecto de trabajo de investigación sobre estos animales que nos planteamos a partir de la llegada de un alumno nuevo (Rafa), que era todo un experto. Habíamos vivido la muerte de la abuela de Francisco, trabajando, a partir de ella, los sentimientos que este acontecimiento provocó en él y en todos nosotros: la pena, el miedo, las creencias, las mentiras... en esta ocasión, además de mensajes y dibujos de cariño para la abuela, habilitamos en clase un rincón oscuro, al que le pusimos un cielo azul con estrellas fosforescentes, para que Francisco se refugiara en él sólo o acompañado cuando estuviese triste porque se acordaba de su abuela... De ahí surgió la idea de conocer más el cielo y estuvi-

1. Maestra de Educación Infantil y Primaria. Asesora del Gabinete de Paz y Convivencia de la Delegación Provincial de Educación de Málaga. Email: maribelrubio@telefonica.net

mos trabajando para saber más de los planetas. En otra ocasión nos trasladamos a la época Árabe de nuestra ciudad y llenamos de colores y de duendes nuestra Alcazaba. Y así, hasta más de tres cursos.

En el periodo en el que se desarrolla este proyecto, ya habíamos pasado de ser los chicos a quienes los hermanos traen de la mano, a ser los hermanos grandes que traen a los chicos de la mano. Por eso, durante la asamblea, salía en repetidas ocasiones comentarios respecto a la velocidad a la que había subido por la calle fulanito, que casi atropella a no sé quién que salía de su casa. Se comentaba sobre las carreras que hacían en la calle los mayores, sobre un perro había sido atropellado,... Y cada vez que hablábamos sobre ello analizábamos por qué pasaba, qué pensábamos y qué podríamos hacer para evitarlo.

Todos teníamos experiencias de haber viajado en coche y en autobús y, claro, unas mejores que otras. Algunos salidas, sobre todo en autobús, las habíamos compartido.

Una y otra vez, nos quedaba claro, que una de las razones por la que en la calle pasara todo esto, es porque no era como las demás, como las que habíamos visto desde el autobús o en los libros y los cuentos. No tenía señales que dijeran a qué velocidad tenían que ir los coches, o dónde tenían que pararse, ni por dónde tenían que cruzar las personas, ni siquiera había una señal que indicara que allí había un colegio y que por allí tenían que pasar muchos niños y niñas todos los días.

Todo este interés lo comentamos en el Equipo de Ciclo (formado en este centro por Infantil y Primaria) y desde éste, con las ideas recogidas en las aulas, empezó a tomar forma el Proyecto de trabajo. Realmente lo que teníamos era un centro de interés y un objetivo: "Cambiar nuestra calle" para que fuera más segura.

Organizar la actividad de un aula, a partir de un proyecto de trabajo, supone para el maestro o la maestra permitir que los planteamientos estén abiertos a las ideas, la creatividad, las expectativas, los intereses y las ilusiones de los niños y niñas y de los adultos que se impliquen en él. Y todo esto se pone de manifiesto a partir de dos expresiones; "Maestra podríamos..." (donde los niños y las niñas aportan esas experiencias, esas iniciativas). Y "Os parece que..." (donde los adultos sugerimos, orientamos, guiamos, potenciamos, organizamos...).



De esta forma, el proyecto "Cambiar nuestra calle" empieza a desarrollarse.

"Maestra podríamos..."

- Hablar con los mayores del barrio.
- Decirle a los coches que no vayan por esta calle.
- Acompañar siempre a los chicos.
- Hacer nosotros las señales y ponerlas en la calle.

"Os parece que..."

- Salgamos a la calle y nos detengamos a ver, todo esto en la realidad.
- Construyamos una maqueta del barrio. Para que podamos ir colocando los elementos y las señales que falten.
- Aprendamos qué significan las señales.
- Les enseñemos todo esto a los más chicos.

Estos planteamientos se organizan en Ciclo, para trabajarlos en tres ámbitos distintos: La calle, el patio y las aulas. En cada uno de ellos podríamos tratar aspectos, que aunque relacionados, necesitaban distintas dinámicas y distintos agrupamientos.

LAS CLASES:

En cada nivel

- En talleres
- **INTERCICLOS:**
- ✓ De construcción de juguetes.
- ✓ De juegos de reglas
- ✓ De comunicación y representación

EL PATIO:

- o Taller de juegos de orientación.

-Orientación espacial.

Trazamos caminos, buscamos tesoros.

- o Circuitos.

Nos movemos como peatones Como vehículos, para ir a, para venir de,...

LA CALLE:

- ❖ Salida previa:

-Analizamos la realidad.
-Observamos y anotamos.

- ❖ Salida final:

-Intentamos cambiar nuestra calle, para mejorar nuestra seguridad.
-Hacemos participe al resto del barrio.

- ❖ Encuesta:

-Sondeo de opinión y recogida de firmas.

En la calle realizamos una salida para recoger parte de la información que necesitábamos para la construcción de la maqueta. En el patio hacemos juegos de orientación, que nos ayudan a vivenciar direcciones, sentidos, representaciones en un plano de la realidad y circuitos, para aprender el significado del lenguaje simbólico de las señales. Y en las clases, disfrutamos de los juegos, cuentos y libros que disponíamos sobre el tema y fabricamos desde los elementos que íbamos necesitando para el



resto de las actividades (maqueta, señales, calzada, juegos...), hasta vehículos de toda clase elaborados con materiales reciclados.

Para organizar el tiempo y el espacio y poder compartirlo, pensamos en la organización de talleres simultáneos. Que se desarrollarían tres, en las aulas y otro en el patio. En los que participarían niños y niñas de los cuatro niveles.

En cada aula se ambientó un rincón, para colocar en él todos los materiales relacionados con el tema y con el taller que le correspondía, que finalmente fueron los siguientes: De construcción de juguetes, de juegos de reglas, y en el patio, de juegos de orientación y circuitos.

La salida a la calle la realizamos el grupo de Primero que, además de ser los mayores, ya teníamos bastante experiencia. Para nosotros la dinámica de salir a la calle era habitual desde que fuimos la primera vez con cuatro años, para llevar a casa nuestros trabajos, porque las familias no venían a verlos. Desde entonces, el espacio de su calle, se convirtió en numerosas ocasiones en un medio para llegar a otros contenidos de trabajo, sobre todo afectivos y de valoración personal. Y en ocasiones como la de este proyecto, de toma de conciencia social y de análisis de su realidad. Recorrer la calle, que separa el colegio de sus vidas,

con ellos, nos ha permitido compartirla: hemos ido a visitar a los bebés que han nacido, hemos ido a conocer a sus mascotas, hemos salido a llevarle regalos a los abuelos y las abuelas...

Ahora, ya con seis años, estábamos mirando esta calle de forma crítica y nos estábamos planteando mejorarla.

El proyecto duró casi dos meses, aunque se fue intercalando muchas otras actividades libres, individuales, celebraciones del Centro, etc. Porque de los acontecimientos de cada día nacen nuevos intereses, nuevas emociones y otras motivaciones no previstas a las que hay que hacerlo hueco.

Desarrollo del Proyecto:

1. Objetivos planteados

- Desarrollar actitudes de respeto, responsabilidad y seguridad
- Despertar el interés por conocer y entender las normas de comportamiento vial.
- Cambiar nuestra calle.

El desarrollo de un proyecto en el que se involucran niños y niñas desde cuatro a siete años, de cuatro grupos distintos, adquiere características distintas en cada uno de esos grupos, no sólo por la edad, sino también por las dinámicas de aula ya establecidas y por las nuevas que se plantean. Porque, tanto en los talleres como en las actividades comunes de presentación de información (vídeos, películas. Libros, láminas...), se generan situaciones distintas a las habituales del propia aula, que suponen experiencias y aprendizajes también diferentes. Nos encontramos compartiendo nuestra aula, nuestro espacio o bien "estamos de visita". Tenemos que entender y atender desde niveles distintos de atención y de interés. Se generan agrupamientos en los que se mezclan otros afectos, que no son sólo los ya establecidos en nuestro grupo aula, sino que tenemos que adaptarnos a estar con los hermanos más pequeños o los mayores, tanto nuestros como de los compañeros y compañeras que son más amigos o menos...Y todo esto para compartir actividades, en el aula o en el Centro.

Durante esos dos meses, no sólo el espacio dedicado al taller, con la maqueta y los juegos, sino todos los rincones de nuestra clase se llenaron de materiales que tení-

an que ver con este trabajo. Además nos habíamos puesto en contacto con la D.G.T. que nos hizo llegar material de todo tipo, con el que pudimos jugar y aprender.

2. Actividades del grupo-aula

La dinámica de trabajo de nuestra clase, con la inclusión en el horario de un tiempo de actividades libres y organizadas en rincones de actividad, favoreció que aparecieran cantidad de situaciones de enseñanza-aprendizaje que no se habían planificado, pero que nos sirvieron para enriquecer la demanda de intereses y el trabajo de contenidos curriculares. Durante algunos días el deseo de Manolo, se centró en organizar, en nuestro centro médico particular, la atención a los lesionados en los accidentes de tráfico. Lo que dio lugar a más de un debate en la asamblea sobre situaciones vividas o simplemente oídas en casa o en la tele. Construimos unos circuitos para trabajar, junto con las señales viales, la suma y la resta. En otras actividades, hemos realizado juegos de palabras y rimas con lemas apropiados, y que hemos escrito y compartido con la asamblea. Hemos aprendido canciones con las que hemos trabajado una coreografía, hemos realizado dibujos, leído cuentos, visto revistas...

Las actividades dirigidas en el aula para este proyecto han sido la asamblea, donde hemos planificado, decidido y compartido, todos los aspectos del mismo y las relacionadas con dos libros. Un libro individual elaborado para recoger los deseos, las opiniones, las expectativas y los aprendizajes de los niños y niñas de mi aula sobre su calle; datos personales de cada uno, sobre su casa, sobre cómo les gustaría que fuera su calle, o quién le gustaría que viviera en ella. Y otro libro colectivo con la participación de todos plasmando, en una página cada uno, "lo que no hay que hacer", ni como conductor, ni como peatón.

3. Desarrollo de los talleres

Cada clase organiza un espacio, para trabajar este centro de interés, en aspectos distintos. Se reúnen grupos de niños y niñas de los cuatro niveles que comprenden 4 y 5 años de Infantil y 1º y 2º de 1º ciclo de Primaria. Se realizan simultáneamente, en tres clases y en el patio.

TALLER DE CONSTRUCCIÓN, con materiales reciclados, de elementos relacionados con la educación vial: señales de tráfico, calza-

das, semáforos. De vehículos de transporte...

TALLER DE JUEGOS DE REGLAS, en el que disponíamos de todo tipo de juegos, con los que aprender a respetar unas reglas y a la vez relacionar estos juegos con los aprendizajes curriculares.

TALLER DE JUEGOS DE REPRESENTACIÓN Y DE COMUNICACIÓN, dónde los contenidos de trabajo estaban inmersos en juegos dramáticos, cuentos, el teatro de guiñol...

EN EL PATIO, realizamos juegos de simulación y de orientación. Así aprendemos qué significan las señales, aprendemos direcciones y a guiarnos con un plano... Para la realización de estos juegos utilizamos tanto los elementos construidos como otros elementos habituales de los juegos de patio, gusano, cuerdas, picas...

De esta forma todos han tenido posibilidad de jugar distintos juegos de reglas, organizados y libres, de construir señales, pintar calzadas, organizar circuitos y superarlos, construir toda clase de vehículos. Y de establecer si querían hacerlo de forma individual, por parejas, o en pequeños grupos.

Después de un tiempo de desarrollo en las actividades anteriores, con algunos conceptos nuevos aprendidos, bastantes elementos construidos, como habíamos planeado, salimos a la calle a incorporar las señales y las marcas viales que habíamos visto necesarios. La acogida de la gente del barrio fue estupenda. Algunas personas colaboraron con nosotros en las tareas de colocar las señales y de pintar los pasos de peatones, y sobre todo lo que más animó a los niños y a las niñas fue que los vehículos que pasaban respetaban las señales que estábamos colocando. De vuelta al aula, el entusiasmo era evidente, comentamos las incidencias y estábamos felices.

Al día siguiente, a primera hora, en la asamblea, como en otras ocasiones, cuando dábamos por terminado nuestro trabajo, nuestro proyecto, empezamos a valorar qué habíamos hecho, qué habíamos aprendido y, sobre todo, para qué nos iba a servir y cómo nos sentíamos. El entusiasmo de ayer, se había convertido en decepción. Ya estaba alguna de las señales rota o habían desaparecido y esto les hacía sentirse bastante mal. Reflexionamos sobre la provisionalidad de nuestro trabajo y tomamos algunas decisiones:

- Preguntar a la gente del barrio si les había parecido bien nuestra iniciativa.
- Proponerles una recogida de firmas para realizar una propuesta a nuestro Ayuntamiento.
- Enviar una carta con nuestras peticiones y las firmas recogidas.

Preparamos la hoja de firma y la salida se realizó a los dos o tres días, cuando todavía quedaban en la calle marcas de los pasos de peatones y alguna que otra señal en pie. Fuimos casa por casa recordando lo que habíamos hecho días antes y por qué nos parecía importante su colaboración y su implicación, para conseguir que esas medidas se tomaran por parte de los organismos responsables. ¡Cómo describir las sensaciones, los sentimientos y las actitudes que salieron a la calle aquella mañana! Surgieron miradas de incredulidad por parte de algunas personas mayores hacia sus nietos o sus sobrinos, mientras éstos les comentaban la situación, los miedos puros y duros: *"maestra, a mí me parece muy bien pero yo no puedo poner mi carné, porque me están buscando, maestra entiéndelo"*. O la cara de orgullo que puso Manolo cuando escribió la firma de su madre porque ella no sabía escribir. No teníamos muy claro los pasos siguientes y menos los resultados de todo esto, pero no nos importaba, porque el camino que estábamos andando ya era un logro.

En el colegio, participó todo el mundo, recogimos unas trescientas firmas. En un proceso totalmente compartido con los

niños y niñas, elaboramos una carta adjuntando las hojas de firmas y la enviamos a la dirección que nos habían indicado.

Dimos por concluido nuestro proyecto con los ensayos de una canción sobre las señales de tráfico de uno de los vídeos de la DGT, a la que habíamos añadido una coreografía y que preparábamos para la semana cultural de la cruz de Mayo.

Muchas veces salió en la asamblea la pregunta de qué había pasado con la carta y acabó el curso sin que obtuviéramos respuesta.

En el inicio del curso siguiente seguimos teniendo presente nuestro proyecto y seguimos esperando una respuesta a nuestra misiva. Pero no fue hasta diciembre que nos visitaron del Ayuntamiento para decirnos que habían valorado nuestro trabajo y que atenderían nuestras peticiones. En Abril, nos llamaron y estuvimos participando en los trabajos de colocación de unas pocas señales verticales. Cuando ya estábamos en el mes de Mayo, colaboramos también en la pintura de dos pasos de peatones, tal y como nosotros habíamos diseñado.

No importaba el tiempo transcurrido, habíamos cambiado nuestra calle. Y los niños y niñas de Infantil y Primer Ciclo de Primaria saben que lo han conseguido ellos y están orgullosos.

En todos los proyectos de trabajo que se llevan a cabo en nuestras aulas, lo pensado, lo planificado, se va enriqueciendo con lo vivido, por lo que no es posible hasta el final del mismo hacer un balance de todo



tantea

lo que se ha trabajado.

En este proyecto lo más significativo son las actitudes y los valores sobre los que hemos incidido: la valoración positiva de nuestro trabajo, el respeto, la responsabilidad, la valoración de las normas como herramientas necesarias para nuestra seguridad, el compromiso, el interés, el sentido crítico y el disfrute. Y sobre todo, nos parece que el hecho de que los niños y niñas de un barrio como éste hayan obtenido una respuesta positiva y tangible a su esfuerzo por parte de las instituciones, para ellos tan lejanas y a veces tan incoherentes, y que ese esfuerzo haya sido compartido con sus adultos, es un aprendizaje muy valioso para su formación como ciudadanos.

Otros contenidos curriculares trabajados en el proyecto "Cambiar mi calle"

Educación Física

a. Conocimiento y desarrollo corporal

Conocimientos topológicos, de agrupación, de distancias, espaciales básicos, de velocidad.

b. Juegos

Aceptación de normas y reglas.

c. Salud

Medidas elementales de seguridad y prevención de accidentes.

Matemáticas

- Orientación en el espacio; planos, maquetas...
- Formas, colores: semáforos, señales...
- Representación gráfica; líneas paralelas...
- Numeración: contar, nombrar...
- Iniciación a la suma y a la resta.
- Números mayores y menores que...
- Unidades y decenas

Conocimiento del medio

Investigaciones:

Observación y registro de datos

Nuestro entorno:

- Mi casa:
 - Mi casa por dentro
 - Su número en la calle
- Mi calle:
 - Situación
 - Nombre
- Mi barrio
- Mi dirección: Mi carné

Educación vial:

- Zonas de prioridad:
 - Aceras
 - Calzadas
 - Pasos de peatones
- Medios de transporte
- Circulación vial:
 - Comportamiento del peatón.
 - Comportamiento del conductor
 - Código de señales:
 - Lenguaje

Lengua

Expresión oral:

- Vocabulario
- Fonemas
- Descripciones
- Conversaciones
- Diálogos
- Juegos de palabras (Rimas, memos...)

Expresión escrita:

- Grafemas, sílabas, palabras.
- Pictogramas (poesía de la tortuga presumida. Gloria Fuertes)
- Construcción de frases.
- Símbolos.
- Signos

Educación Artística

Plástica:

Distintas técnicas plásticas: Dibujo libre, pintura, recortado, pegado, modelado, ...

Educación dramática:

Expresión gestual. Canción: dos coches chocaron.

Expresión corporal.

Educación musical:

- Ruidos.
- Sonidos.
- Ritmo.

Canciones:

- Las señales.
- En el auto de papá.
- Dos coches chocaron...

CHANGING OUR STREET

Abstract

Classroom learning must be real, and the biggest truth lies in our social reality. This article describes the process of creating awareness, and possibility of making social changes, at a small, marginalised school, through a Road Safety project.

The project was organised for a Primary School Year One class who had had the same Infant School teacher since they were 4. A working method that is based on creating awareness about the social reality in which children live, bears fruit in this Year One class, after sharing many gratifying, motivating experiences throughout Infant School.

Key words: *awareness of social surroundings, social change, Infant and Primary Education, social transformation, marginality, ghettos, social-education intervention.*

CHANGER NOTRE RUE

Résumé

La connaissance de la salle de classe doit être authentique, et la réalité sociale est une vérité majeure. Cet article décrit le processus de prise de conscience et les possibilités de changements sociaux depuis la perspective d'une petite école «marginale», à travers un projet traitant d'éducation en matière de sécurité routière.

Ce travail s'est déroulé dans une classe de première année de l'enseignement primaire, avec l'institutrice que ces enfants avaient depuis l'âge de 4 ans. Une méthodologie de travail reposant sur la prise de conscience de la réalité sociale dans laquelle ils vivaient a donné ses fruits cette même année, grâce au partage de bon nombre d'expériences gratifiantes et motivantes dans le cadre de l'enseignement préparatoire.

Mots clés: *conscience du milieu social, changement social, Enseignement préparatoire et primaire, changement social, marginalité, ghettos, intervention socio-éducative.*



LA CLASE DE LOS SENTIMIENTOS

" Estábamos muy bien organizados y nos lo pasábamos estupendamente, además de lo bien que nos lo pasábamos estábamos todos muy unidos, como una familia."

" Un aula mágica. Cada día había algo diferente que la hacía especial. Pues eso, LA CLASE DE LOS SENTIMIENTOS." (Alumno , Antonio Jesús Muñoz Castillo).

Palabras clave: educación emocional, necesidades educativas especiales, sentimientos.

M^a Carmen Martínez Castañeda y M^a José Cayetano López¹

Sin lugar a dudas, las emociones cuentan...

"El descubrimiento de lo que representan las emociones para la madurez personal, la vida social y la felicidad tiene un alcance mucho más amplio del que actualmente somos capaces de imaginar... Todavía es más una posibilidad que una realidad. Pero es de esperar que algún día se llegue a reconocer que la incorporación de la dimensión emocional a la formación de la persona supone una auténtica revolución científica y humanista". (BACH y DARDER, 2004:13 y 14)

Parafraseando a BACH y DARDER (2004), las emociones se ubican también en nuestra mente y están mezcladas de tal forma con nuestros pensamientos que no existe una decisión o una acción que podamos afirmar que haya sido tomada o realizada de forma estrictamente racional. De hecho, son la base reguladora de nuestras decisiones y actuaciones. Pueden desarrollar o inhibir nuestras capacidades, pueden abrirnos o cerrarnos a nuevas experiencias y/o a l@s demás, pueden ayudarnos a tener éxito o a fracasar en nuestros proyectos, pueden hacer que sobrevivamos o vivamos.

A pesar de su innegable importancia en cualquier ámbito de nuestra vida, *"las emociones sólo han sido educadas de manera intuitiva y al azar, o bien intencionadamente, pero para reprimirlas. Por tanto, y dada la relevancia que hoy sabemos que tienen, tenemos que emprender esta tarea de una manera organizada y reflexiva"* (BACH y DARDER, 2004:15)

Y, más aún, en una sociedad como la actual, que se mueve fundamentalmente en función de dos fuerzas, la económica y la tecnológica (ELÍAS, TOBIAS y FRIEDLAN-

DER, 2000). La primera implica un grado de competitividad tan alto que exige de las personas una gran dedicación al trabajo para llevar una vida a la altura de las circunstancias, y la segunda, nos lleva a pasar el tiempo que nos queda delante de un monitor, ya sea un ordenador, una videoconsola o un televisor. Y es que estamos creando una sociedad cada vez más deshumanizada donde cada vez existen menos oportunidades naturales para las relaciones interpersonales. El ser humano está desocupando su dimensión socioafectiva.

Por tanto, la escuela, como institución educativa básica, que debe dar respuesta a las nuevas demandas de la sociedad, debe asumir la responsabilidad de compensar las dificultades que ésta está generando, y sin lugar a dudas, la educación de las emociones es su asignatura pendiente.

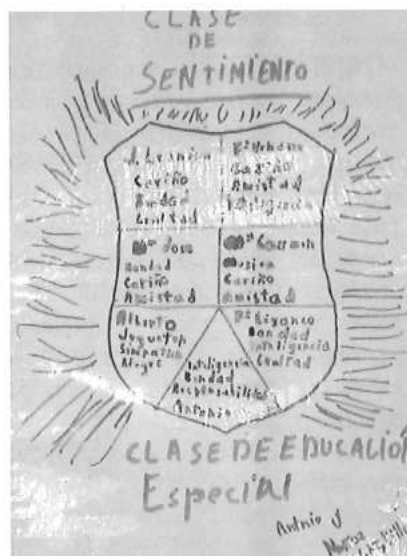
"La educación emocional tiene como objetivo un mejor conocimiento de los fenómenos emocionales, el desarrollo de la conciencia emocional, de la capacidad para controlar las emociones, fomentar una actitud positiva ante la vida, etc. Todo ello encaminado a educar para la vida" (BISQUERRA, 2002 en *"Educación emocional y bienestar"*)

Rafael Bisquerra considera que existen diversos argumentos que justifican la necesidad de la educación emocional.

A) Desde la finalidad de la educación, que según recoge la LOGSE y la LOCE, es el pleno desarrollo de la personalidad integral del alumnado.

B) Desde el proceso educativo, y es que la educación es un proceso caracterizado por la relación interpersonal, y toda relación interpersonal está impregnada por fenómenos emocionales.

C) Desde el autoconocimiento, como uno de los objetivos del ser humano,



siendo la dimensión emocional uno de los aspectos más importantes.

D) Desde la orientación profesional, ya que, la adaptación del ser humano a los continuos cambios que dentro del campo profesional pueden darse (búsqueda del primer trabajo, formación, paro, expedientes de regulación, ...) pasa por tener o no una inteligencia emocional bien desarrollada.

E) Desde el fracaso escolar, puesto que se observa que la raíz de la mayoría de los factores que pueden generar el abandono o fracaso escolar está relacionada con estados emocionales negativos (carencias a nivel afectivo, baja autoestima, apatía, frustración, complejos,...)

F) Desde las relaciones sociales: el ser hombre es un ser social y, como tal, necesita formar parte de un grupo, integrarse en él y relacionarse con las personas que forman parte del mismo. En toda relación social surgen conflictos, que tienen en su génesis y en sus consecuencias un componente emocional que, por tanto, hay que aprender a identificar, expresar y regular en beneficio nuestro y de los demás.

1. CEIP: Poetas Andaluces. Montequinto.



G) Desde la salud emocional. Continuamente estamos recibiendo estímulos que nos producen tensión emocional (en el trabajo, conflictos familiares, problemas económicos, pérdidas, enfermedades, etc). Dicha tensión puede adoptar la forma de irritabilidad, falta de equilibrio emocional, problemas de relación, ansiedad, estrés, depresión, etc. La frecuencia con que se producen estos fenómenos en la actualidad merece más atención preventiva de la que se le está prestando.

H) Desde la teoría de las inteligencias múltiples (GARDNER, 1995), entre las que se encuentran la inteligencia interpersonal e intrapersonal. Esta teoría supone un reto para el futuro de la educación, en el cual deben tener cabida aspectos educativos hasta ahora olvidados, entre ellos, las emociones.

I) Desde el analfabetismo emocional, y es que, tecnológicamente hemos avanzado mucho a lo largo del siglo XX, pero por lo que respecta a las emociones estamos atrofiados.

J) Desde la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación, porque se corre el peligro de que las relaciones interpersonales queden sustituidas por las tecnologías de la comunicación. Esto puede provocar un aislamiento físico y emocional del individuo.

K) Desde el nuevo rol del profesor. Cada vez se ve más claro que el rol tradicional del profesor, centrado en la transmisión de conocimientos, está cambiando. Y precisamente como consecuencia de la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, donde el papel del profesor cambia, pasando de la mera enseñanza a la relación emocional de apoyo. Esto va a suponer un reciclaje del profesorado para ponerle en situación de impartir educación emocional.

Al margen de los argumentos más o menos científicos sobre la necesidad de educar las emociones en la escuela, existen las creencias del profesorado en relación al significado de educar, que derivan en un estilo docente u otro, en una u otra forma de planificar la acción educativa, en una u otra forma de organizarla, etc.

¿Y si concretizamos en el ámbito de la atención a la diversidad?, la educación emocional, ¿es algo accesorio o una necesidad? ¿es una utopía o una realidad?

“Aunque muy difícil ahora os parece, cuando el alumno está preparado, el maestro aparece” (ROBERT FISHER, 2003:17)

Pero... ¿cuándo está preparado el alumno o la alumna? Cuando el maestr@ entiende que educar es algo más que transmitir conocimientos o instruir en el desarrollo de determinadas habilidades o destrezas. Es preparar para la vida. Y en la vida no sólo es necesario tener más o menos conocimientos o desarrollar más o menos destrezas o habilidades. Aprender a vivir implica aprender a aprender, aprender a ser, aprender a relacionarnos y aprender a sentir.

Cuando en el aula de apoyo a la integración se dota al alumn@ con NEE de aquellas estrategias de interacción social y se cubren aquellas carencias particulares que manifiesten, para su futura integración social, facilitándoles los medios para estar y relacionarse con otros niños o niñas.

Cuando consideramos que el maestr@ de apoyo a la integración no tiene en su clase una “guardería”, agrupando alumn@s por agrupar sin un criterio educativo coherente, como es compartir necesidades educativas especiales, ni que la puesta en práctica de unos programas de actuación interfiera en el desarrollo de otros, sino que su trabajo se convierte en

algo exclusivo para cada individualidad.

Cuando pensamos que su actuación no se limita al ámbito exclusivamente académico, sino que debe abarcar necesariamente el ámbito social y emocional. Y que con el ejemplo de los alumn@s que pasan por el aula de apoyo a la integración se generalizarán muchos valores que enriquecerán al resto del alumnado, dotándoles de una visión de la vida más humana, porque se está educando en el respeto y en el cariño hacia las diferencias individuales.

Cuando entendemos que el trabajo del aula de apoyo a la integración es básico y determinante en la atención a la diversidad de cualquier centro, pero no es el único recurso para atenderla.

Cuando concebimos el aula de apoyo como un lugar atractivo, amplio, cómodo y lúdico, con un horario sistemático y muy estructurado, pero a la vez flexible, y sobre todo, siempre abierta a cualquier cambio en la dinámica del centro.

Y, finalmente, cuando consideramos que una buena integración escolar y social, en muchos casos, puede estimular el desarrollo de otras capacidades, como la cognitiva. También somos conscientes de que hay varios niveles de integración dependiendo de las limitaciones, ¿por qué no de las posibilidades de cada persona?

Nuestra experiencia profesional se ha ubicado, durante el curso 2003/04, en el CEIP “Poetas Andaluces” de Dos Hermanas con una población de alumn@s con necesidades educativas especiales muy heterogénea (Síndrome de Asperger, TDAH, Retraso Mental, Trastorno de la Personalidad, Conducta Antisocial, Dificultades de Aprendizaje). Nuestro trabajo ha tenido siempre la educación emocional como eje vertebrador de la atención educativa, y no de una forma puntual o esporádica, sino planificada y sistematizada.

Los objetivos generales de nuestro plan de actuación en este ámbito han sido los siguientes:

- a) Tomar conciencia de las características individuales como factor enriquecedor del grupo.
- b) Conseguir un buen nivel de integración en la vida familiar, escolar y social.

Estos objetivos generales se concretan en los siguientes objetivos específicos:

- a) Desarrollar los procesos cognitivos básicos de atención, percepción, y memoria

tanto visual como auditiva.

- b) Tomar conciencia de que la práctica de la relajación nos lleva a un buen bienestar personal y social.
- c) Desarrollar capacidades que nos permitan mantener relaciones adecuadas en grupo, así como conductas que le permitan establecer relaciones afectivas y asertivas, dotándole de habilidades para la resolución de conflictos.
- d) Tomar conciencia de la importancia que tiene en nuestra vida el conocimiento y control de nuestras propias emociones.
- e) Dinamizar la implicación de la familia en la actividad escolar.
- f) Buscar la implicación de todo el profesorado en el desarrollo de este programa junto con la familia.

Los contenidos que hemos desarrollado para alcanzar estas metas son:

- La atención, la percepción y la memoria visual y auditiva.
- Conceptos relacionados con la relajación: tensión/relajación, visualización, auto masaje.
- Técnicas que favorecen la auto relajación: música, plástica y teatro.
- Vocabulario emocional.
- Reconocimiento de emociones propias y ajenas.
- Concepto de autoestima, respeto, y tolerancia.
- Actitudes que favorezcan la autoestima, el respeto y la tolerancia.
- El esfuerzo y la responsabilidad como capacidades positivas ante el trabajo.
- Control de impulsividad.
- Tolerancia ante la frustración.
- Habilidades básicas para relacionarnos con los demás:
 - a) *Habilidades no verbales*: sonreír y reír.
 - b) *Cortesía y amabilidad*: dar las gracias, hacer y aceptar cumplidos, disculparse.
 - c) *Peticiones*: saber y atreverse a pedir, rechazar peticiones.
 - d) Saludos.
 - e) *Autoafirmación*: defender los propios derechos, dar una negativa y decir no.
 - f) *Conversar*: Iniciar, mantener y terminar conversaciones, expresar la opinión propia en conversaciones grupales.
 - g) *Habilidades para hacer amigos*:
 - h) *Iniciadores sociales*: presentaciones, interpelaciones.
 - i) *Liderazgo*: reforzar a los otros, cooperar y compartir.

Planificación y estructuración de tareas conjuntamente entre la familia y personal docente.

Para el desarrollo de este programa de intervención hemos utilizado una metodología activa, participativa y motivadora, que facilitara un clima de aula caracterizado por la confianza para manifestarnos tal como somos como base fundamental para conocernos mejor y para darnos cuenta de nuestras cualidades positivas y de aquellas cualidades que debemos cambiar para lograr el bienestar personal y social. Esta concepción metodológica ha estado sujeta, a su vez, a una planificación del trabajo bastante estructurada y sistemática. Es por ello, que se ha utilizado una organización de aula basada en rincones móviles por los que los niños y niñas han pasado en cada sesión y en los cuales han estado integradas las distintas actividades educativas que se han llevado a cabo. Estos rincones han sido los siguientes:

- ✓ *“El baúl de las tonterías”*: lugar donde tod@s depositamos aquéllos aspectos que puedan impedir el desarrollo adecuado de nuestro trabajo individual y grupal (palabrotas, gritos, insultos, mentiras,...)
- ✓ *“Pensamos en positivo”*: lugar donde tod@s expresamos lo que queremos conseguir cada trimestre y donde recordamos que podemos conseguir aquello que queremos.
- ✓ *“Cómo nos sentimos”*: momento en el que tod@s tomamos conciencia de cómo nos sentimos en ese momento y lo compartimos con los demás
- ✓ *“Las preguntas mágicas”* (autoinstrucciones): mecanismo de regulación externa a la hora de abordar una tarea que tiene como objetivo la autorregulación y el desarrollo de un pensamiento reflexivo. (¿qué tengo que hacer?, ¿de cuántas

maneras puedo hacerlo?, ¿cuál es la mejor?, ¿cómo lo he hecho?)

- ✓ *“Somos responsables”*: momento en el que incardinamos la tarea programada para la sesión del día.
- ✓ *“Nos relajamos”*: lugar para los ejercicios de relajación.

Por otra parte, algunas de las técnicas o estrategias educativas que se han utilizado para el trabajo práctico han sido, entre otras:

- Dramatizaciones de historias, cuentos o situaciones determinadas.
- Role-playing.
- Plástica, como medio de expresión personal y como soporte para desarrollar la capacidad de relajación y autocontrol.
- La música como medio para conocer y expresar emociones, para desarrollar la capacidad de relajación y autocontrol, y para estimular la percepción, atención y memoria auditiva.
- Dinámica de grupos.
- Ensayos de conductas.
- Modelado.
- Reforzamiento social positivo.
- Discusión grupal.
- Autoevaluación.
- Sistema de economía de fichas.
- Diario de conductas.
- Ejercicios de relajación.

Para lograr la generalización de los aprendizajes a diferentes contextos de desarrollo y actuación, ha sido fundamental la coordinación e implicación del tutor o tutora y el resto de profesorado que interviene directamente con el alumnado, así como de la familia. Es por ello, que se han establecido cauces de comunicación entre todos los agentes educativos, de manera que existiera coherencia y consistencia en las pautas de actuación, y se estableciera un *feed-back*





de información constante que favoreciera el proceso de evaluación continua de la acción educativa que se estaba desarrollando.

Finalmente, la evaluación es un proceso que proporciona información para hacer los ajustes necesarios en el proceso de enseñanza y buscar apoyo para el progreso educativo.

Evaluar es una tarea muy delicada y compleja, ya que existe un conjunto de factores personales, familiares y ambientales que inciden en el rendimiento escolar y un conjunto de componentes personales y profesionales del profesorado que contribuyen positivamente o no a que su tarea evaluadora sea equilibrada. Pues bien, este proceso se complica y estos aspectos se vuelven más importantes al evaluar aprendizajes tan cualitativos como las actitudes, los valores y las normas.

La evaluación, por tanto, de este programa de actuación ha tenido como objetivo no tanto el cuantificar como investigar el progreso de la acción educativa que se estaba llevando a cabo y su incidencia en el desarrollo socioafectivo de los alumn@s y, por tanto, en la mejora del nivel de integración escolar y familiar de los mismos.

Para dicha investigación de la acción educativa se han utilizado las siguientes técnicas de evaluación:

Técnicas observacionales y narrativas: la observación sistemática es el instrumento fundamental para evaluar las actitudes.

- Registro anecdótico
- Escalas de observación
- Listas de control
- Observador externo
- Diario de clase

Técnicas no observacionales: basa-

das en el intercambio oral con los alumn@s

- Entrevistas
- Debates
- Asambleas
- Autoevaluación

Consideramos que, aún, la integración es un verdadero reto del sistema educativo actual, tanto para la familia de los alumn@s con NEE como para los profesionales implicados. No obstante, también somos conscientes de que abordar este tema tiene algo de utópico, ya que, a veces, contamos con muchas limitaciones que impiden dicho abordaje, como por ejemplo, que no siempre coincidimos todos los implicados en aconsejar la modalidad de escolarización en determinados casos, la sobrecarga de trabajo que la atención a los alumnos con NEE supone para los profesor@s tutor@s y los especialistas junto al temor que produce el desconocimiento de muchas patologías, ratios elevadas, la dolencia de formación en algunos casos, la escasez de recursos personales y materiales, etc.

Esta manera de entender la educación en general y la educación especial en particular nos ha llevado a afrontar nuestro trabajo docente de una forma diferente. Hemos apostado por lo que creemos, y, por tanto, hemos introducido la educación emocional en nuestras vidas y en nuestro trabajo como un eje vertebrador. Para ello hemos corrido algunos "riesgos" como sustituir el trabajo de lápiz y papel por el diálogo, las dinámicas de grupo, la expresión de sentimientos, la confianza "a ciegas", el teatro, los juegos, ... Y decimos riesgos porque no podemos evaluar tan fácilmente y tan objetivamente si nuestros alumn@s progresan o no adecuadamente, no podemos observar tan rápidamente los avances de cara a los compañer@s y de cara a las familias, y, eso, a veces, puede crear dudas. Nuestra ventaja, quizás, ha sido el poder compartir la misma filosofía, trabajar en equipo y poder apoyarnos mutuamente en el desempeño de nuestra labor y en buscar soluciones a las dificultades que cada cual haya podido encontrar, y eso es muy importante, y sobre todo, un gran placer.

Para concluir, sólo una anécdota: Un día le pedimos a un alumno nuestro, Antonio, que dibujara un logotipo que identificara al aula de apoyo a la integración. Al

cabo de dos o tres días se presentó con el dibujo de un escudo formado por varios compartimentos y dentro de cada uno había escrito el nombre de cada una de las personas que compartimos dicho aula y tres cualidades positivas de cada una. El escudo estaba encabezado por una frase: la clase de sentimientos.

Nadie podría haber definido mejor lo que ha pasado dentro de esa aula.

Referencias bibliográficas

Artículos varios sobre la educación desde el conflicto escritos por Paco Cascón.

BISQUERRA, R. (2002): *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, Praxis.

VVAA(coord. Bisquerra)(2003) *Educación emocional. Programa para educación primaria*. Barcelona: PRAXIS.

BISQUERRA, R. (Coord.)(2003): *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona, PRAXIS.

SEGURA ARCAS, M. (2004): *Relacionarnos bien. Programa de competencia social para niños y niñas de 4 a 12 años*. Madrid, Narcea.

ORJALES VILLAR, I. (2003): *Déficit de atención con hiperactividad. Manual para padres y educadores*. Madrid, CEPE.

THE FEELINGS' CLASS

Abstract

"We were very well organised and we had a great time, and not only did we have a great time, but we were also very united, like a family."

"A magic class. Each day there was something different to make it special. That's what THE FEELINGS' CLASS is." (Antonio Jesús Muñoz Castillo, pupil)

Key words: *emotional education, special education needs, feelings.*

LA CLASSE DES SENTIMENTS

Résumé

«Nous étions bien organisés et nous nous amusions bien, et qui mieux est nous étions tous très unis, comme une famille ».

« Cette salle de classe était magique. Il y avait chaque jour quelque chose de différent qui la rendait spéciale. C'était ça, LA CLASSE DES SENTIMENTS ». (propos d'Antonio-Jesús Muñoz Castillo, élève).

Mots clés: *éducation émotionnelle, besoins éducatifs spéciaux, sentiments.*

MIRADAS Y PALABRAS DE NIÑOS Y NIÑAS INTERPRETANDO A SALVADOR DALÍ

Una experiencia de arte en Educación Infantil

En este artículo mostraremos el recorrido seguido en el Proyecto de Trabajo realizado, recogiendo las palabras y emociones de nuestro alumnado al ir descubriendo el fascinante mundo del arte y de la obra de Salvador Dalí. El arte nos permite recrearnos en el mundo de las emociones, de las diferentes interpretaciones de una misma realidad. Para ello presentaremos los talleres y las diferentes tareas/actividades diseñadas tomando como referente las vivencias y puntos de vista de los protagonistas. En la vida del aula hay muchos momentos en los que los niños y niñas pueden compartir lo que piensan, como se sienten, lo que les pasa,...El diálogo es el eje de la dinámica de la clase ya que se pretende realizar una enseñanza sociocultural y democrática. Durante muchos días el aula se convirtió en un "País de Sueños" imaginados por Dalí y compartidos por todos nosotros. Pronto empiezan las preguntas, las ganas de investigar y saber más sobre nuestro autor.

Palabras clave: Proyecto de Trabajo, Salvador Dalí, emociones, diálogo, enseñanza democrática.

Vicenta Pérez Jerez¹ e Isabel M^a Gallardo Fernández²

Introducción

Ouestra práctica diaria trata de plantear la escuela como un espacio donde se desarrollan experiencias enriquecedoras y relevantes. Y para ello, necesitamos crear un ambiente en la escuela que permita conversar, asombrarnos, emocionarnos, poder conocer la realidad. Entendemos que la escuela debe posibilitar que el niño y la niña puedan construir y compartir conocimientos con los otros y pueda conocer el punto de vista de los otros porque entender la *identidad* de la otra persona, es entender su sabiduría.

Como docentes constatamos la necesidad de introducir *el arte* en las aulas de Infantil como eje que vertebrase las tareas que diseñamos y desarrollamos en los diferentes ámbitos del currículum. La creatividad ha de ser un eje transversal a las situaciones de enseñanza y aprendizaje planteadas.

El arte nos permite recrearnos en el mundo de las emociones, de las diferentes

interpretaciones de una misma realidad.

Si pretendemos que nuestros alumnos aprendan a ser personas autónomas, libres, justas y comprometidas, la escuela ha de ser un espacio donde se recree la cultura, donde se posibilite el crecimiento (BRUNER, 1997). Porque la cultura exige la capacidad de situarse en el mundo y de saber desenvolverse en la defensa de unos valores públicos asentados en la diversidad, la solidaridad, el respeto mutuo, la justicia y la libertad (SANTOS GUERRA, 1993).

Durante el curso 2004-2005, hemos desarrollado un *proyecto de trabajo sobre Salvador Dalí* en un aula de 5 años del Colegio Público Virgen del Carmen de la Eliana (Valencia).

Viviendo el arte en Educación Infantil ampliamos el mundo cotidiano del niño, del docente y de la familia. Compañeros de viaje en el complejo proceso de la educación escolar. Lo que viene a continuación pretende ser el relato del proyecto de trabajo "*Salvador Dalí un pintor de sueños*".

Un proyecto surge en un determinado

momento pero ya en su elección viene "*marcado*" por la historia previa de todos los que forman el espacio escolar donde se desarrollará dicho proyecto: el ambiente del aula, la maestra con su bagaje propio y personal como docente, los niños y niñas con sus familias y su particular experiencia en lo que significa trabajar por proyectos.

Un elemento clave que ha hecho que el *Proyecto de Salvador Dalí* adquiriera la importancia que ha tenido a lo largo de este curso escolar es un deseo común por parte de todos los implicados, el deseo de hacer de la escuela un lugar grato, interesante, donde *todos y entre todos aprendemos*: los niños y niñas, los padres y por supuesto la maestra.

Los proyectos de trabajo son una alternativa al currículum tradicional porque suponen un currículum que denominamos *currículum democrático* en tanto está determinado por la comunidad de aprendizaje y supone romper con el planteamiento del currículum por materias, por asignaturas y saberes compartimentados. Los pro-

1. Profesora de Educación Infantil en el C. P. Virgen del Carmen de la Eliana (Valencia). Email: vicentaperez@hotmail.com

2. Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia. Email: Isabel.Gallardo@uv.es



yectos de trabajo suponen un cambio en el saber que conlleva nuevas maneras de entender el aprendizaje, de modo que todo el conocimiento es cuestionado. Así, se facilita un currículum que se basa en comprender, escuchar e interpretar, es decir cultivar una actitud de escucha interpretativa.

Se trata de convertir el aula en un espacio de comprensión común, entre el profesor y el alumnado, desde un proceso abierto de diálogo y comunicación entre todos. Esto exige que valoremos del alumnado sus conocimientos, creencias, vivencias, concepciones básicas, intereses, preocupaciones y deseos, etc.; para llegar a implicarles en un proceso que les permita expresar de forma abierta su visión de la realidad. Cada proyecto es como un pequeño viaje que nos permite a todos tomar conciencia de nuestro punto de partida, recrearnos en el recorrido y vivenciar cada una de las etapas.

A través de los proyectos podemos plantear una enseñanza contextualizada: el mundo entra dentro del aula y el aula sale al mundo. Se crean relaciones entre el mundo y el aula que sobrepasan el ámbito escolar porque se trata o se puede tratar cualquier tema o problema que nos interese (Hernández, 2002).

Se parte de la diversidad porque la diversidad es natural y enriquecedora por lo que se posibilitan los diferentes ritmos de aprendizaje. Todos tenemos cabida en el trabajo por proyectos, no hay exclusiones.

1.- Antecedentes y justificación

Durante el curso 2003-2004 se realizaron en el aula de infantil pequeñas expe-

riencias de expresión plástica con diferentes materiales y técnicas. Dado el interés y motivación de los niños ante las actividades realizadas, las maestras nos propusimos y planteamos trabajar en el aula a lo largo del curso 2004-2005 un proyecto de trabajo donde el eje vertebrador fuera la expresión plástica.

Teniendo como referencia la celebración del centenario del nacimiento del gran pintor Salvador Dalí nos pareció adecuado plantear el proyecto alrededor de la vida y la obra de dicho artista. Como docentes teníamos ciertas reservas, pues no sabíamos si los niños encontrarían estimulante e interesante la obra de Dalí. La complejidad del tema era evidente pero merecía la pena intentarlo. Decidimos correr ese riesgo y tras una inicial planificación, hicimos la propuesta en nuestras aulas de educación infantil.

¡Cómo siempre los niños nos sorprendieron! Enseguida se implicaron, se "engancharon" ante la avalancha de información que con la colaboración de los padres fue llegando al aula. Miraban con curiosidad las obras de Dalí, escuchaban con atención la historia de su peculiar vida... Nuestro proyecto fue tomando forma y vida propia. Salvador Dalí y su obra empezaban a formar parte de nuestras conversaciones y asambleas.

Durante muchos días el aula se convirtió en un "País de Sueños" imaginados por Dalí y compartidos por todos nosotros. Pronto empiezan las preguntas, las ganas de investigar y saber más sobre nuestro autor.

Para dar respuestas a las preguntas y

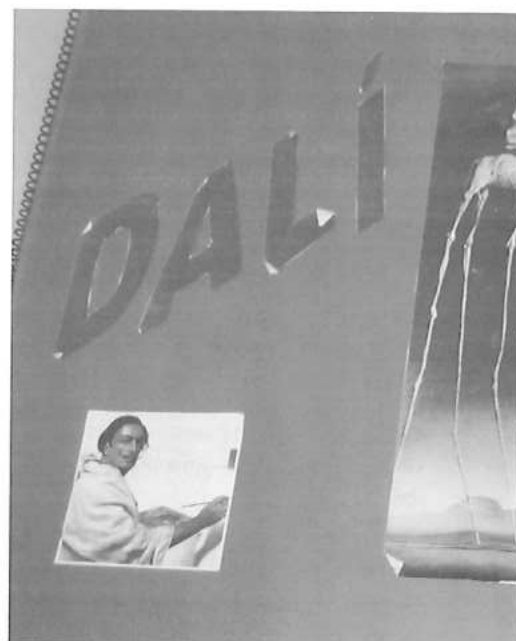
cuestiones que surgían al intentar conocer y profundizar en la vida de Dalí fue necesario visitar museos como el Instituto Valenciano de Arte Moderno (IVAM), participar en talleres de pintura, aprender a mirar y sentir los cuadros, etc. También quisimos realizar esculturas y aprovechar lo que habíamos aprendido con nuestra visita al IVAM.

Nuestro proyecto adquirió tal envergadura que conocimos a "Don Quijote" a través de los cuadros de Dalí. Así dos temas se entrecruzan en nuestros intereses y nuestro particular viaje se hace más atractivo y complejo. Conocimos al Quijote a través de la obra de Dalí.

El interés de los niños por *conocer cosas de Dalí* aumentaba de día en día y así nos hemos visto los adultos - los padres y la maestra- en la necesidad de acompañarles en esa interesante búsqueda del conocimiento y hemos aprendido junto a ellos. Ha sido una experiencia emocionante y repleta de sueños.

Al iniciar el Proyecto *las maestras nos planteamos los siguientes objetivos:*

- Motivar y crear un ambiente de aprendizaje en el aula alrededor de la obra y vida de Salvador Dalí.
- Implicar a los padres y a los alumnos alrededor del proyecto.
- Utilizar estrategias diferentes de tratamiento de la información como medio de creación de nuevos conocimientos (aprender a interpretar sus cuadros, diferenciar tipos de información, etc.).



- Establecer relaciones entre las diferentes fuentes de información que lleguen al aula y las cuestiones a resolver.
- Conocer diferentes artes plásticas (pintura, escultura,...) y diferentes técnicas.
- Generar un clima abierto y solidario en el aula, así como entre los diferentes maestros y alumnos para avanzar en la construcción colectiva de nuevos aprendizajes.
- Iniciar a los alumnos en nuevos procedimientos que les permitan "aprender a aprender" y a tomar conciencia de sus propios aprendizajes.
- Aprovechar la Asamblea como punto de encuentro donde se habla, se cuestiona, se indaga, se emiten hipótesis, se escucha, se pregunta, se elaboran propuestas, se buscan respuestas, etc.

Teniendo como centro de todo ello el diálogo y el trabajo colaborativo. Hemos de ser conscientes de lo importante que es el poder hacer las cosas entre todos y el aprender de todos. Y la importancia de que los niños y niñas tomen conciencia de ese proceso es vital para darle sentido y coherencia a lo que hacemos, para aprender a convivir.

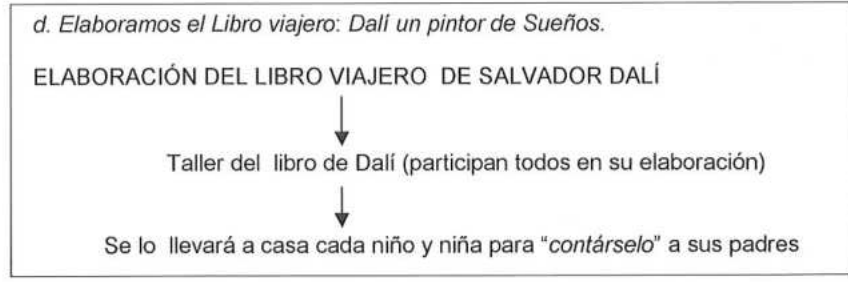
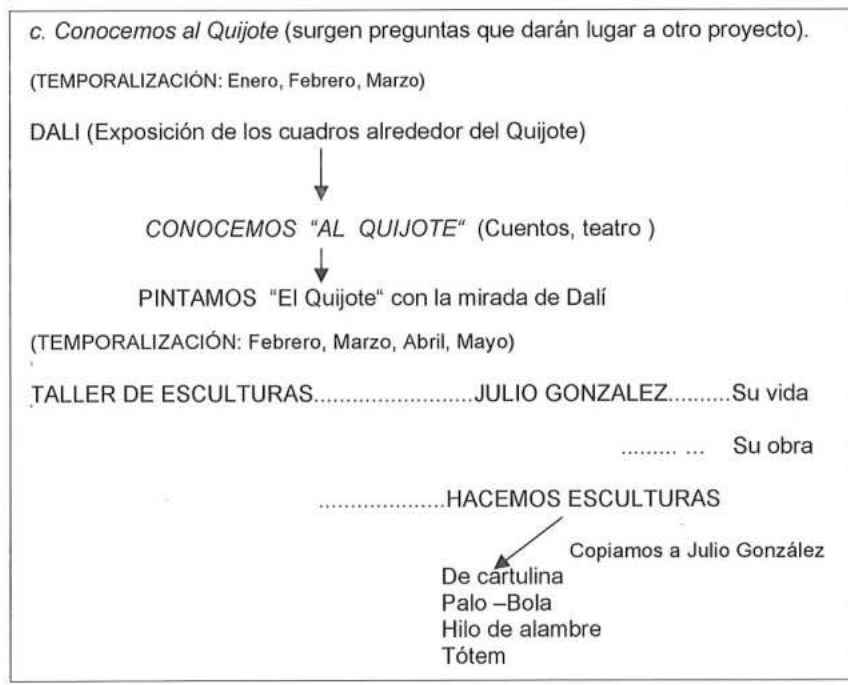
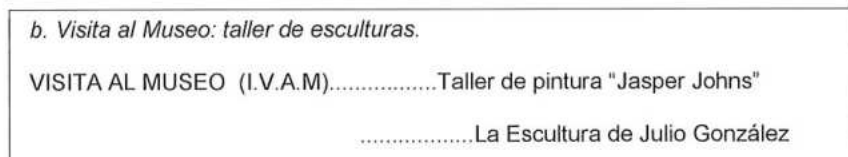
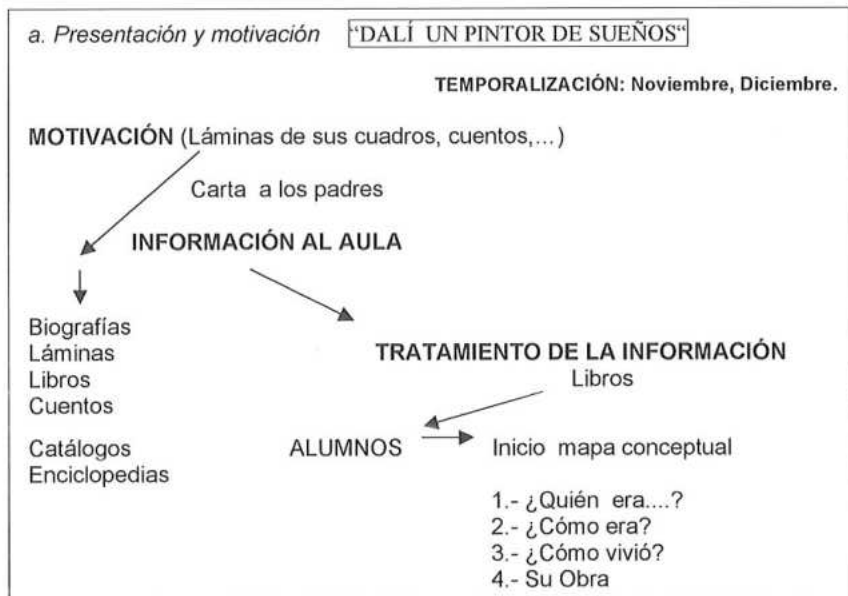
2.- Planificación del Proyecto

En el desarrollo de este Proyecto hay cuatro grandes momentos:

- a. *Presentación y motivación* por el tema: Inicio del proyecto (llega información).
- b. *Visita al Museo:* taller de esculturas.

c. *Conocemos al Quijote* (surgen preguntas que darán lugar a otro Proyecto).

d. *Elaboramos el Libro viajero: Dalí un pintor de Sueños.*



3.- Desarrollo del proyecto

Si en un principio la planificación inicial abarcaba los meses de noviembre y diciembre, podemos afirmar que el Proyecto comenzó a tomar vida propia de tal manera que finalizó al mismo tiempo que lo hacía el curso escolar. Y fue así por el interés del alumnado, la implicación de la maestra y de las familias.

Es un hecho que un proyecto va adquiriendo vida propia y se acaba cuando entre todos decidimos que hemos satisfecho nuestras inquietudes y curiosidades por el tema. Por tanto el trabajo realizado en un proyecto no se considera como un camino de llegada sino como un punto de partida para realizar nuevos aprendizajes, planteando nuevos problemas en los que se pongan en juego las hipótesis de los alumnos, buscando nueva información,...etc. (HERNÁNDEZ, 1992).

A continuación mostramos el proceso seguido en el desarrollo del Proyecto de Salvador Dalí.

Consideramos que el ambiente y el clima del aula son fundamentales en la motivación para iniciar cualquier investigación. De ahí la importancia que tiene para la maestra la forma de presentar el tema, la complicidad del ambiente, la colaboración e implicación de las familias, etc.

Las preguntas van surgiendo y aprovechamos cualquier momento para provocar y despertar la curiosidad de nuestros alumnos y alumnas.

Uno de los días, cuando los niños y niñas llegan al aula, descubren que las paredes estaban llenas de láminas de diferentes cuadros de Dalí. También del techo colgaban algunos, les impactaron tanto que inmediatamente comenzaron a preguntarse que serían aquellos cuadros.

Nos dirigimos a la *asamblea* y cada uno de ellos aventuraba sus hipótesis de lo que eran y de lo que significaban. A continuación, la maestra les explica que eran obras de un pintor muy famoso y como este año se celebraba el centenario de su nacimiento ella les proponía trabajar un proyecto. Así podríamos conocer quién era ese pintor y conocer algunas de sus obras y el porqué pintaba así.

Lo cierto es que se interesaron de inmediato y entre ellos iban comentando los cuadros, mostrando sus emociones: ¡mirar son relojes blanditos!, ¡parece que se caen!... ¡que señor más serio!, ¡con esos bigotes parece estar enfadado!... ¡anda, son burbujitas...! Con sus palabras estaban interpretando a Dalí y tratando de comprenderlo. Su peculiar asombro, su manera de mirar, sus sentimientos..., iban explicitándose en sus gestos, sus palabras, sus emociones.

Ante tanta expectación, en la *asamblea* decidimos (como en otros proyectos) enviar una carta a las familias donde les explicamos que iniciábamos un proyecto y necesitábamos su ayuda para aportar al aula toda la información posible sobre Sal-

vador Dalí.

Esta vinculación y presencia de las familias en el aula es habitual en nuestra dinámica escolar.

Al día siguiente empezaron a llegar los niños con sus manos llenas de todo tipo de información: enciclopedias, láminas, cuentos, libros de arte, biografías de su vida y obra buscadas en Internet, etc. Lo primero que tuvimos que hacer fue buscar un espacio en el aula para ir dejando toda la información que poco a poco llegaba a clase. Es importante adecuar el ambiente del aula al proyecto que estamos trabajando.

Desde su inicio, *los proyectos de trabajo van dejando huellas en el aula* y modificando el ambiente de aprendizaje: realizamos dibujos, formulamos preguntas, elaboramos mapas conceptuales, listados, etc. todo ello nos ayuda a tener claro cual es nuestro punto de partida en ese tema y a donde pretendemos llegar. Estas huellas nos sirven también, cuando damos por finalizado un proyecto, para reelaborar entre todos el proceso seguido, para reflexionar sobre lo que hemos aprendido, para contrastar los diferentes puntos de vista,...etc. El análisis del recorrido realizado durante el proyecto nos enriquece a todos y en ocasiones posibilita el inicio de un nuevo proyecto.

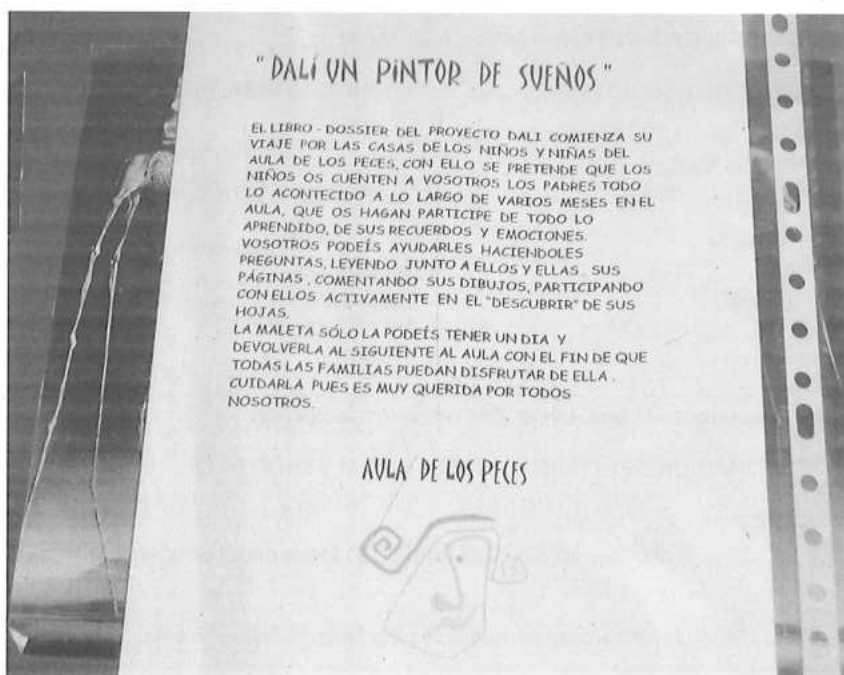
3.1.- Tratamiento de la información

a. Organización / Clasificación

Una vez llegaba la información el proceso que se sigue es el siguiente: en la *asamblea* cada niño explica el tipo de información que trae, quién le ha ayudado a buscarla, donde la ha encontrado, etc. Por ejemplo, si es un préstamo de la Biblioteca del pueblo o de su propiedad, si son fotocopias debían decir cual era el soporte original etc. A continuación en el rincón del aula que habíamos preparado elaboramos unos carteles donde se clasificaba la información (LIBROS, CUENTOS, ENCICLOPEDIAS, INTERNET.....) de tal manera que conforme el niño explicaba el material que aportaba al aula después lo depositaba en el lugar correspondiente y permanecía allí hasta que fuera necesario utilizarlo. Es una forma de iniciar la organización de la información

b. Inicio: Mapa conceptual

Al inicio del proyecto realizamos una



primera asamblea muy importante donde se elaboró un **inicio de mapa conceptual**, puesto que si bien es cierto que ya sabíamos el tema del proyecto era importante delimitar o determinar un índice de lo que queríamos averiguar o aprender a lo largo del proyecto.

Esta fue una de las cuestiones que **habíamos aprendido el curso anterior** cuando comenzamos a trabajar algunos proyectos en clase. Y ahora ante un nuevo proyecto aprovechamos lo aprendido porque ya sabemos la importancia de un **índice** que nos oriente en el camino a seguir, para ir respondiendo a las diferentes preguntas planteadas entre todos.

Después de algunas intervenciones en la asamblea, nos pusimos de acuerdo en que el índice quedaría de la siguiente manera:

- 1.- ¿Quién era Dalí?
- 2.- ¿Cómo era?
- 3.- ¿Cómo vivió?
- 4.- Su Obra.

Escribimos el índice en papel continuo y así queda fijado como un mural para ir completándolo a lo largo del desarrollo del proyecto.

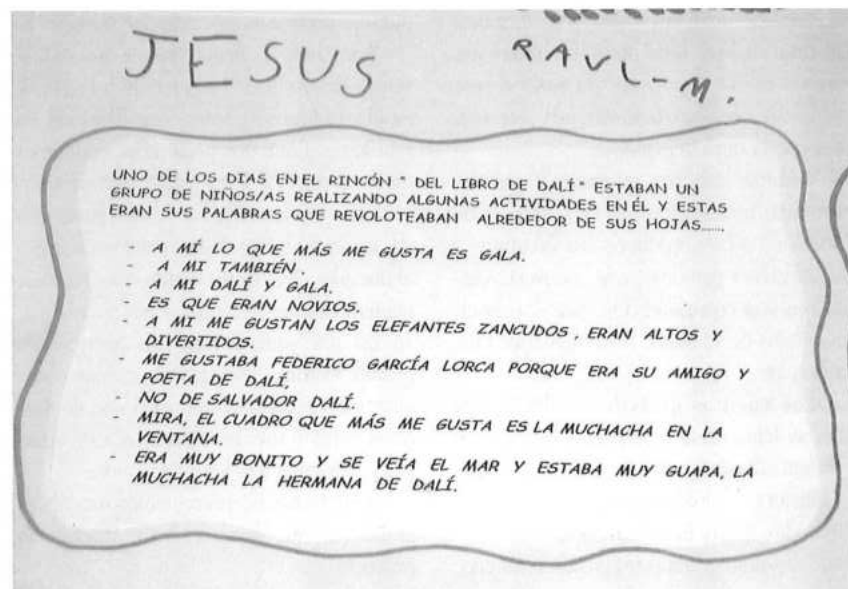
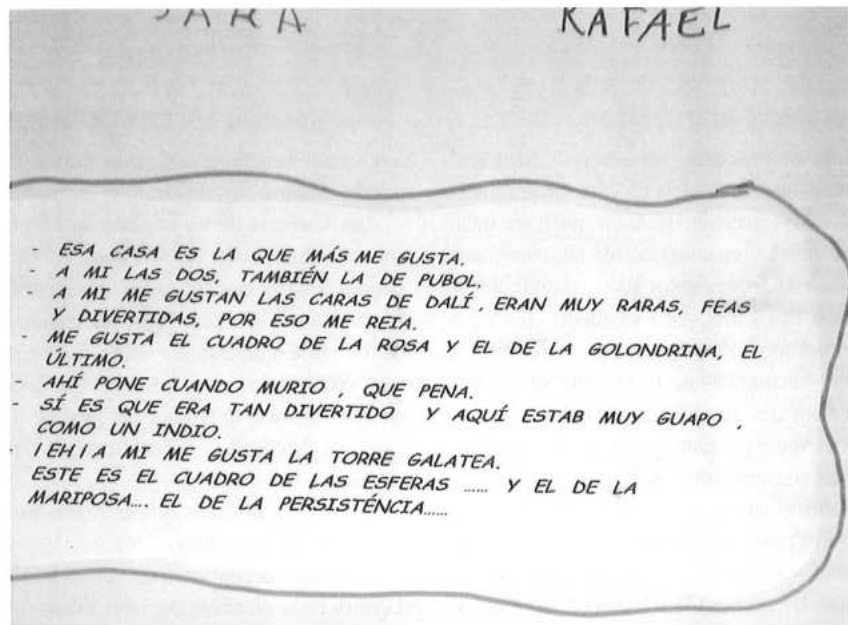
Según el **tipo de información** que llegaba al aula el tratamiento era diferente, el proceso era el siguiente:

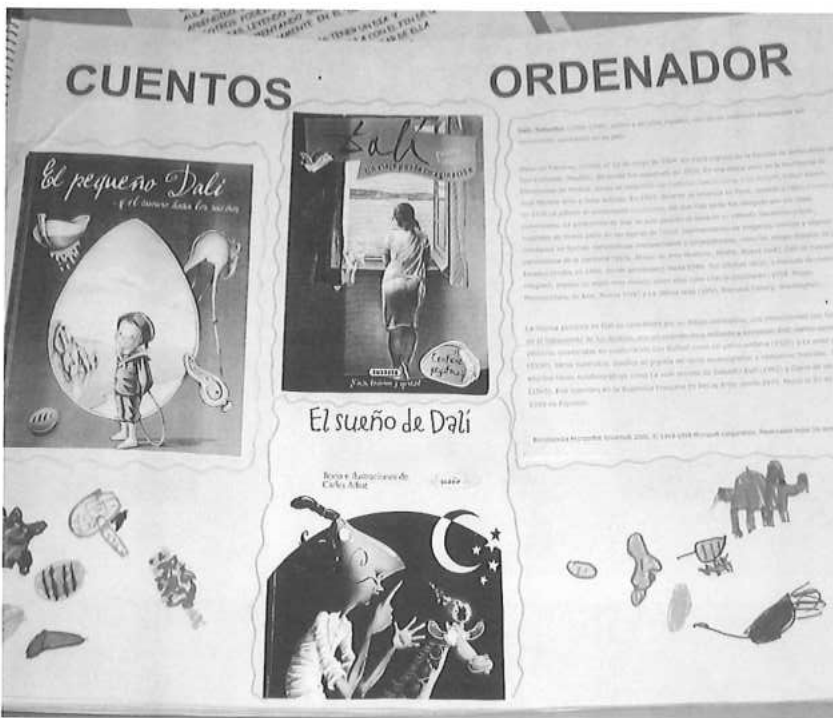
Por la mañana nos reuníamos en la asamblea y observábamos y leíamos el índice del proyecto. La maestra les pregunta donde podían obtener la información que diera respuesta a la primera pregunta. Inmediatamente se levantaban y acudían al rincón de la información: allí cogían los libros, las fotocopias y entre todos con más o menos ayuda buscábamos los datos. Así fuimos averiguando donde estaba la población de Figueres, la situamos en el mapa de España, averiguamos como ir desde nuestro pueblo, conocimos como era Dalí de niño, los lugares donde jugaba, como le encantaba el mar y los colores de Cadaqués, etc.

Gracias a las fotografías de los libros conocimos a su familia, a su querida hermana Ana María,...

Siguiendo la estela de su vida y conforme se hacía mayor aprendimos pequeñas pinceladas de dos grandes amigos suyos: Federico García Lorca y Luis Buñuel, poeta y director de cine respectivamente.

Hablamos mucho acerca de la amistad, recitamos sus poesías, hablamos del cine





que nos gustaba, etc. Fueron asambleas muy interesantes y la implicación era total.

Más tarde descubrimos quién era Gala, su musa y enamorada. Así las emociones nos embargan a todos al ver como Dalí pintaba una y otra vez a su amada, al ver las expresiones de Gala y Dalí en las fotografías que encontrábamos en los diferentes libros y biografías que teníamos en clase.

Nuestros alumnos mantenían profundas conversaciones sobre la vida de Dalí, sobre el amor,...

A través del conocimiento de la vida de Dalí los niños reinterpretaban la realidad que les envolvía, su localidad, su familia, sus amigos, sus deseos...

Conociendo e investigando su obra descubrimos cómo Dalí pintó las diferentes escenas de "Don Quijote" y a partir de ese momento nosotros también nos interesamos por la obra del Quijote.

Hicimos cuadros pintando a nuestro particular *bidalgo* a través de la mirada de Salvador Dalí. Aprendimos sus aventuras y los diferentes personajes de la novela. Asistimos a una representación teatral, conocimos datos de su autor: Don Miguel de Cervantes, etc.

Los cuentos de Dalí que llegaban al aula se leían en la biblioteca y después se dejaban allí para poder leerlos siempre que se quisiera. Hicimos actividades de Plástica alrededor de las ilustraciones de los cuentos. A los niños y niñas les gustaron mucho,

ya que eran llamativos, con gran colorido y grandes dibujos.

Las láminas de los cuadros, que fueron muy numerosas las situamos en las paredes del aula cercanas a los niños, para que pudieran observarlas con detenimiento. Todo este ambiente que se creó propiciaba comentarios entre los niños y niñas. Así aprendimos a interpretar su pintura, a buscarles significados, a identificarnos con su obra.

Entre las actividades que se realizaron destacamos las siguientes:

Se situaba la lámina en un caballete en el centro de la asamblea, les indicábamos a los niños y niñas que debían observarla durante un tiempo en completo silencio.

Más tarde les proponíamos que se fijasen en determinados elementos del cuadro. Se planteaban preguntas, describíamos las sensaciones que nos producían, emitíamos hipótesis acerca de su significado, leíamos el título, comentábamos si nos gustaba o no, etc. Así a través de sus palabras nuestro alumnado iba explicitando su peculiar manera de interpretar los cuadros, aparecían las diferentes formas de percibir un mismo cuadro, nos damos cuenta como ante una misma situación cada uno de nosotros percibimos cosas distintas. etc., y eso nos sorprendía a nosotros mismos.

A continuación presentamos una de las asambleas que tuvieron lugar durante el proyecto:

ASAMBLEA (9-11-2004)

M: A ver, ¿quién ha traído este sobre? ¿Puedes contar qué es?

N: Es una lámina de Ana María en la ventana.

M: Mirad, aquí detrás viene la historia de este cuadro ¿lo leo yo?

¿Qué es el hombro? A ver el hombro desnudo... a ver los vuestros. Tenéis unos hombros que si Dalí viviera le gustaría hacerlos un retrato.

¿Se ve el mar a través de la ventana?

N: ¡Sí!

M: ¿Es de día?

N: Sí. Es de día pero no se ve el sol, porque estará en otro sitio.

N: Es por la mañana.

N: Es por la mañana pero está un poco oscuro.

N: No estamos cumpliendo las normas de la asamblea.

N: Se habrá escondido el sol.

M: Mirad lo que dice "Le gustaba mucho pintar a Ana María, la forma robusta... ¿Qué significa robusta?"

N: Es gordita.

M: Es gordita, fuerte, robusta ¿Quién pensáis que es robusto?

(Salen varios niños y mostrando sus músculos se comparan entre ellos).

M: Mirad otra cosa importante: fijaos en el color del vestido y el color del mar

¿Son parecidos?

N: A Dalí le gustaba mucho el mar y también su hermana Ana María

M: ¿Os gusta este cuadro?

N: ¡Sí! (con gran algarabía).

M: Ya sabemos algo nuevo gracias a la lámina que ha traído Inés, vamos a colgar la lámina.

¿Tú que has traído Jennifer?.

N: Este cuadro

M: Bien, ahora os propongo que durante 10 segundos miremos este cuadro (La maestra muestra la lámina "El enigma sin fin") y tenemos que intentar ver el mayor número de cosas. Vale?

Empezamos:

N: Yo veo una boca.

N: Un perro.

N: Las montañas.

N: La piel de plátano.

M: Fijaos la misma cosa pintada y vemos cosas diferentes. ¿Por qué será?

N: Yo veo frutas.

N: Yo veo una cuerda.

N: Puede ser una copa de helados.

N: Sí, pero de helados diferentes.

M: ¿Quién descubre una ventana en el cuadro?

N: Abí, abí, es una ventana porque es transparente.

N: Muestra la información y dice que su papá le ha ayudado y la ha sacado de Internet: es una lámina que se llama "El Enigma sin fin".

M: ¿Quién sabe por qué este cuadro se llama "El enigma sin fin"?

N: Porque tiene misterio.

N: Porque cada cuadro tiene un título diferente.

N: ¿Por qué el culo del perro tiene esa cosa?

M: Es la pata del perro.

N: Esto se parece a la cara del perro (señalándolo).

N: Se llama MISTERIO SIN FIN porque cuando lo miramos descubres cosas diferentes.

M: Puede ser que por eso se llame "El enigma sin fin".

N: Este es el cuadro del fantasma (señalándolo).

N: Este se llama "La cola de la golondrina".

N: Este es el mismo.

(Alboroto general, cada niño va señalando los cuadros que conoce).

N: Mirad, aquí Dalí ya era viejo (es una foto de Dalí ante su último cuadro).

Todos ríen ante las caras de Dalí con grandes bigotes y caras "raras".

N: Este cuadro no se ve bien.

N: Esta es la hermana de Dalí con el hombro desnudo y sentadita en la calle.

M: Este cuadro se titula "Pantano reflejando elefantes".

M: Un aplauso a todos los que han traído información de Dalí.

Y así concluyó una de nuestras asambleas donde los niños y niñas mostraban su interés pero también sus dudas y entre todos íbamos aproximándonos a la búsqueda de nuestros interrogantes y dando nuestra opinión al respecto. Las intervenciones de los niños van generando un entramado de significados. Unos contestan a otros y otros plantean dudas, pero se van construyendo y elaborando significados sobre la información, se va avanzando en el tema que nos ocupa.

Gracias a las diferentes obras de Dalí y a su diversidad aprendimos lo que era un retrato, una caricatura y el surrealismo. También aprendimos a pintar nuestros propios sueños, a interpretar la realidad de maneras diferentes. Todo el recorrido del proyecto ha sido emocionante. Por ello, quisimos experimentar con diferentes técnicas plásticas para aprender a ser pequeños artistas, etc.

A lo largo de varios meses las manos de los niños y niñas se llenaron de pinceles, ceras, acuarelas, esponjas, barnices, témperas, rotuladores, pinturas pastel, etc. Aprendieron a utilizarlos para poder expresar con imaginación y creatividad todo aquello que iban descubriendo con la ayuda de Dalí.

Visita al museo.

Una de las actividades programadas al inicio del proyecto fue la visita al Instituto Valenciano de Arte Moderno de Valencia (IVAM) para que los niños tuvieran la oportunidad de conocer un museo y además se acercaran al mundo del arte en un espacio contextualizado.

La visita se dividió en dos etapas: primero, asistimos a un taller práctico de pintura del pintor americano Jasper Johns para pasar después a la visita guiada por las diferentes salas del museo.

En una de las salas visitamos la exposición permanente del escultor Julio González y a partir del conocimiento de las obras de dicho autor y de su vida, posteriormente iniciamos en nuestra aula de infantil, un taller de esculturas que realizamos durante los meses de febrero a mayo.

Decidimos que cada mes realizaríamos una escultura con diferentes materiales (cartón, cartulina, hilo de alambre, palitos de madera, bolas de plastilina). El proceso fue el siguiente:

1ª Sesión:

Se experimentaba libremente con el material. Se descubrían diferentes maneras de moldearlo según el tipo de material o textura. Se iniciaba la realización de una escultura que siempre se apoyaba sobre una base de corcho o de cartón duro de colores.

2ª Sesión: Se terminaba la escultura, cada niño/niña le ponía título.

3ª Sesión: Dibujábamos la escultura en un folio explicando los materiales utilizados.

4ª Sesión: Se exponían las esculturas en clase. Realizábamos fotografías y se la llevaban a casa.

Tal y como hemos venido narrando el proyecto fue tomando su propia dirección y descubrimos caminos en un principio no imaginados ni planificados. El interés y emoción de nuestros alumnos superaron la planificación de las docentes. Cuando decidimos entre todos que teníamos que acabar el proyecto puesto que el calendario escolar así nos lo hacía saber, quisimos recoger en un dossier de aula o libro viajero todo el proyecto desarrollado.

Se trataba de reflejar los momentos vividos, recoger las palabras dichas y escuchadas, destacar las imágenes observadas y soñadas. Teníamos que dejar testimonio de nuestra pequeña aventura por la vida de Dalí.

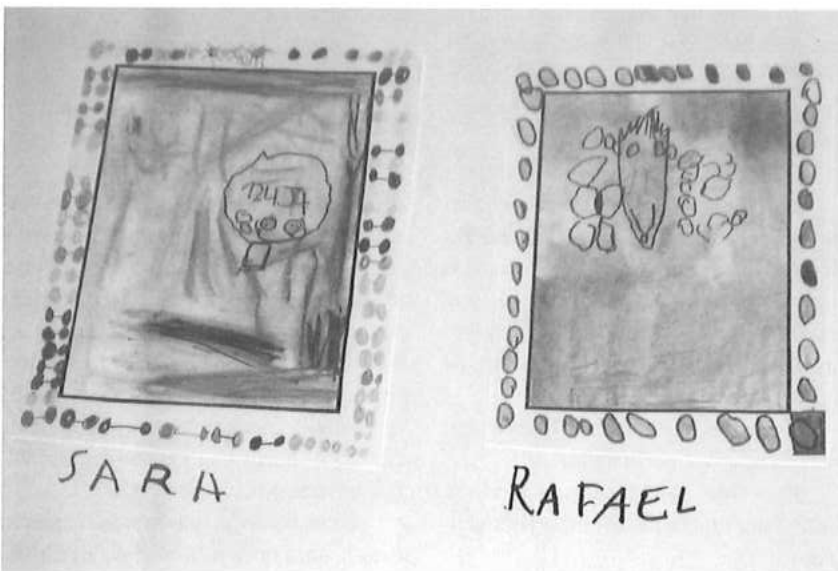
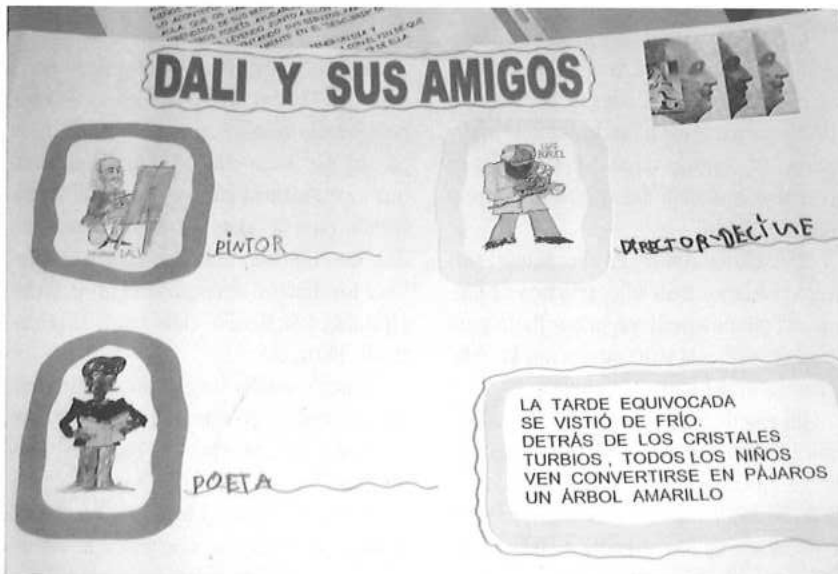
Para ello organizamos un rincón en el aula del "Libro de Dalí" en él íbamos recogiendo todo lo aprendido. Cada niño pasaba por dicho rincón y participaba de una u otra manera en su elaboración: escribiendo pies de fotos, explicando actividades, describiendo cuadros, poniendo títulos a los dibujos, decorando el libro, participando en su diseño, elaborando la portada del libro, etc.

Cuando estuvo terminado se introdujo en una maleta previamente decorada con elementos característicos de Dalí y cada dos días un niño del aula se lo llevaba a casa y lo mostraba y relataba a sus padres. De tal manera que todas las noches en la intimidad de los hogares de estos niños el proyecto volvía a cobrar vida a través de sus palabras y vivencias.

El proyecto de Dalí se convirtió en un Libro viajero que actúa como puente de comunicación entre lo vivido y aprendido en la escuela y la familia. Además es una muestra gráfica del proyecto realizado que ya forma parte de nuestra biblioteca de aula y que nos permite en cualquier momento reconstruir el viaje realizado, la historia vivida repleta de emociones y sentimientos.

Todos juntos y a lo largo de un curso escolar hemos participado de un deseo común: que la escuela sea un lugar de aprendizajes compartidos por todos. Y gracias a los sueños y la pintura de Salvador Dalí ese deseo se ha hecho realidad.

La colaboración mutua entre familia y escuela queda reflejada en el desarrollo de



los proyectos realizados, en el interés e implicación por las tareas escolares. En nuestra forma de entender el trabajo docente necesitamos la complicidad de las familias porque creemos que la escuela y el maestro no están solos sino acompañados de todo un contexto que posibilita una forma u otra de entender la enseñanza.

Para concluir, diremos que el trabajo realizado en un proyecto no se considera como un camino de llegada sino como un punto de partida para realizar nuevos aprendizajes, planteando nuevos problemas en los que se pongan en juego las hipótesis de los alumnos, buscando nueva información,...

Observamos que el desarrollo del proyecto incide en diferentes capacidades del alumnado:

Desarrollo sensorial, estímulo de imaginación; organización de la percepción, intercambios verbales; capacidad de tanteo, estrategia de ensayo-error; anticipación de procedimientos, encontrar formas de colaboración; asimilación de roles, coordinación de la propia actuación con la de los demás, previsión de posibles resultados, etc.

Cada alumno adopta, sugiere, actúa, expresa y pone a disposición de los otros lo que conoce y lo que sabe hacer; así, las actitudes de unos van a incidir en las actitudes de los otros.

Más allá de las competencias, los alumnos toman conciencia de la importancia de la construcción de un saber colectivo o conjunto (EDWARDS y MERCER, 1988 y MERCER, 1997) y de la necesidad de un trabajo en grupo, cooperativo que les permite alcanzar metas que ningún individuo puede alcanzar por sí solo.

En lo que se refiere a la construcción conjunta del conocimiento, el *trabajo por proyectos* posibilita situaciones de interacción apoyadas en el diálogo así como el valor que tienen la comprensión y las preguntas como estrategia para ahondar en la comunicación.

Debemos habituarnos a compartir y expresar opiniones divergentes, pues habitualmente existen diferentes formas de interpretar la realidad. Para ello, el aula se ha de convertir en un espacio de conocimiento compartido, donde el aprendizaje se desarrolla a través de la comunicación, como una negociación abierta y permanente, que tenga en cuenta las aportaciones de

los estudiantes y del profesor según sus posibilidades: aportando instrumentos para enriquecer dicho espacio, pero nunca sustituyendo el proceso de construcción dialéctica.

El análisis de situaciones de aula, la reflexión sobre el desarrollo de proyectos de trabajo es un referente importante que posibilita la contextualización de la enseñanza y la relación teoría - práctica en la formación de maestros y de pedagogos. Es también una forma de vincular la formación inicial del profesorado con la formación permanente. La realidad educativa de las aulas de educación infantil nos sirve como objeto de aprendizaje de los futuros maestros y pedagogos.

Referencias bibliográficas

BRUNER, J. S. (1997): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.
 DARLING-HAMMOND, L. (2001): *El derecho de aprender*. Barcelona, Ariel.
 EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988): *El conocimiento compartido*. Barcelona, Paidós
 GIMENO, J. (2005): *La educación que aun es posible*. Madrid, Morata.
 HERNÁNDEZ, F. y VENTURA, M. (1992): *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Graó
 HERNÁNDEZ, F. (2000): *Educación y cultura visual*. Barcelona, Octaedro.
 HERNÁNDEZ, F. (2002): Los proyectos de trabajo. Mapa para navegantes en mares de incertidumbre. *Cuadernos de Pedagogía*, 310, 78-82.
 MERCER, N. (1997): *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona, Paidós.

SANTOS GUERRA, M. A. (1993): "Una tarea contradictoria: educar para los valores y educar para la vida". *Revista Cooperación Educativa Kikiriki*, 31, 59-68.

Abstract

In this paper we will show the trajectory followed in the "Work Project". We will compile the testimony (words and reported feelings) from our students as they discover Salvador Dali's fascinating world and his art-work. Art allows us to enjoy a world of emotions, and of different interpretations of a single reality. With this aim, we will present the workshops and different tasks/activities that we have designed from the protagonists' feelings and opinions. In the "class-





room-life" there are many times in which children are able to share what they are thinking, how are they feeling, what are they going through, etc. Dialogue is the center of the classroom's dynamic, as we intend to develop a socio-cultural and democratic teaching method. For a good number of days the classroom become the "Dream-World", as imagined by Dalí and shared by all of us. Pretty soon, questions started, along with a growing enthusiasm for researching and learning more about our author.

Key Words: Work Project, Salvador Dalí, feelings, dialogue, democratic teaching.

Résumé

Cet article montre le parcours du Project de Travail réalisé, tout en reprenant les mots et les émotions de nos élèves tandis qu'ils découvrent le fascinant monde de l'art et de l'œuvre de Salvador Dalí. L'art nous permet plonger dans le monde des émotions, des différents interprétations d'une seule réalité. À cette finalité nous allons présenter les ateliers et les plusieurs tâches dessinées merci aux vivences et les plusieurs tâches dessinées merci aux vivences et points de vue des protagonistes. Il y a nombreux moments dans la vie de la classe où les enfants peuvent partager ce qu'ils pensent, quel sont leurs sentiments, qu'est-ce qu'il se passe auprès d'eux... Le dialogue devient le centre du mouvement social de la classe donc on essaie surtout de développer un enseignement socioculturel et démocratique. Pendant plusieurs jours la salle de classe devient un "Pays des rêves". Imaginés par Dalí et partagés par tout le monde. Tout à coup, les questions arrivent, le besoin de la recherche et de savoir plus autour de notre peintre.

Mots Clés: Project de Travail, Salvador Dalí, émotions, dialogue, enseignement démocratique



¡MIRA MAMÁ... UN VAN GOGH!

El aprendizaje significativo es aquél que se aprende en contextos funcionales y emotivos y que prende en nosotros para toda la vida. En este artículo se describe la infinidad de posibilidades educativas que el arte nos ofrece, porque nos enseña una forma de mirar, contemplar y disfrutar de la realidad. Conocer a Van Gogh, Klimt, Monet, Botticelli o Picasso es, además de un sugerente recurso didáctico, un verdadero elemento cultural que llega al alma de la infancia y le hace crecer como persona.

Palabras clave: expresión artística, educación emocional, aprendizaje significativo, sentimientos, discapacidad, integración.

Eva María Ligeró Pérez¹

Rubén tuvo que ir al dentista, fue con su madre y en la sala de espera compartió nervios y estancia con otros pacientes. Tras observar y examinar exhaustivamente todo lo que le rodeaba, dijo a su madre: "Mira mamá, ese cuadro es de Van Gogh". El tono de voz que utilizó hizo enrojecer a su madre y llamó la atención de cuantos esperaban su turno. En voz mucho más comedida y casi susurrando, su mamá le dijo que no podía estar seguro, que había muchos cuadros allí, y que existía muchos pintores. "Sí mamá, sí, ese cuadro es de Van Gogh, el pintor pelirrojo que se cortó la oreja".

Rubén no bajo ni un ápice el volumen de su explicación y su madre seguía disculpando a su hijo dirigiendo su mirada pudorosa al resto de los pacientes. Uno de ellos se levantó, se acercó al cuadro que adornaba la sala y leyó unas diminutas letras en la parte inferior. "Pues sí señora, su hijo tiene razón, son LOS LIRIOS DE VICENT VAN GOHG".

Su madre sonrió no menos sonrojada que antes y con una extraña mezcla de orgullo, timidez y sorpresa. "Ves mamá, como yo lo sabía". Todos allí siguieron preguntando a Rubén sobre sus conocimientos y sorprendidos felicitaron a Rubén y a su madre.

Alicia, la mamá de Rubén, me contó la anécdota algún tiempo después. Rubén tenía 5 años y lo que ocurrió es que para él fue significativa aquella reproducción pictórica en la sala del dentista, porque en clase ese famoso pintor nos ayudó a todos a conocer algo mejor la primavera con sus trigales, sus girasoles, y por supuesto, sus morados lirios.

El arte lleva ya varios años entrando en nuestras aulas de infantil. Se ha convertido en un perfecto recurso didáctico y un apoyo con un incuestionable valor cultural. Nuestros niños y niñas van construyendo su propio conocimiento, crecen como personas, trabajamos a partir de proyectos que engloban los diferentes ámbitos y con los cuales "ayudamos" a la formación de personas respetuosas, observadoras, comunicativas y directamente relacionadas con un entorno significativo.

Con estas premisas nos propusimos llevar a cabo un proyecto de innovación con una duración de dos cursos y con el que se abriría de par en par las puertas de nuestro colegio a todo cuanto nos ofreciera LA PINTURA.

Si en algo ha cambiado nuestras aulas, ha sido precisamente en las imágenes que ahora ilustran nuestras explicaciones y que permanecen en las paredes de nuestro colegio. Y es que hemos cambiado posters comercializados por editoriales, dibujos más o menos infantiles o fotos aisladas y sin sentido por imágenes de pinturas universalmente reconocidas, famosas obras que acercan a quien las observen toda una posibilidad de investigación.

Han sido varios los pintores con los que hemos aprendido a detener la mirada.

La idea es que sus pinturas nos ayudarán a comprender algo mejor nuestro mundo. Integramos todos los ámbitos de trabajo en educación infantil en proyectos globalizados, alrededor de los cuales investigamos, recopilamos información, debatimos, escribimos y terminamos conociendo "un poquito más" el tema propuesto.

Pues bien, esos pintores nos han mostrado esos temas desde otro punto de vista,

desde sus creaciones, a través de sus ojos, y por medio de lo que hicieron con las formas y colores.

Hemos trabajado la navidad bajo la perspectiva de Botticelli. La figura de la Virgen dejó de ser una imagen infantil de casi dibujito animado, para ser apreciada como una verdadera madre que mantiene en sus brazos a su hijo bajo la atenta mirada de aquellos que lo adoran. La introducción de esta obra en la clase fue muy especial. Llegó envuelta en un fuerte papel que no dejaba ver nada, poco a poco, y en sitios estratégicos fuimos desprendiendo trozos de envoltorio que dejaban al descubierto "detalles del todo". Increíblemente bastó pocos movimientos para que asociaran imágenes inconexas, relacionaran y concluyeran en un casi unánime grito "Es la Virgen y el niño Jesús!"... y así comenzó la navidad en nuestra clase.

En las clases de 3 años aprendimos los colores con una extensa exposición de obras de Miró. Tirados en el suelo, con papel continuo, con brochas, pinceles y manos embadurnadas recreamos un mundo "mironiano". Supimos que a Miró



1. Maestra de Infantil en el C.E.I.P. Eduardo Ocón Rivas de Benamocarra (Málaga). Email: evama1313@hotmail.com



le encantaba pintar en el suelo, grandes superficies y con colores brillantes y llamativos... algo se nos quedó en el alma de este pintor catalán que recordamos cada vez que la actividad de clase exige que nos "tiremos al suelo a trabajar"... "Seño, como Miró, ¿te acuerdas?" me preguntan. Ya pasaron un par de cursos y nunca falta la coetilla.

Igual que resultó fantástico el descubrimiento de un color muy poco convencional en los ambientes de infantil "el dorado de Gustavo Klimt". El pintor vienés revolucionó su época, sus producciones eran un continuo canto de alabanza a la figura femenina. Así pues, la figura de la mujer quedó perfectamente ilustrada con las obras de este pintor, cuando con motivo del "día de la mujer" iniciamos un proyecto sobre el tema.

Trabajar alrededor del día de la madre es muy habitual en infantil, pero hacerlo con un telón de fondo como son "las maternidades de Picasso" nos llevó a vivirlo desde el sentimiento y la observación detenida. Disfrutamos de un número considerable de pinturas donde el artista malagueño plasmó, desde estilos y técnicas muy diferentes, ese vínculo entre madre e hijo. La implicación de la familia, y más concretamente de las madres, en este proyecto tomó forma contestando por escrito a la pregunta "mamá, ¿por qué me quieres tanto". Resulta difícil describir en breves

líneas el ambiente que nos envolvió a todos, y cómo aprendimos de sentimientos, expresados tanto con palabras como con pinceladas de luces y colores.

Llegada la primavera, efectivamente, se llenan las aulas de sol, canciones, una alegría especial y, sobre todo, de flores... muchas... muchas flores. En esta ocasión fue Monet, un pintor parisino, de largas barbas blancas, el que se encargó de que aprendiésemos curiosidades de los nenúfares y del tamaño de las pinceladas que hacía en sus enormes lienzos. Verdaderos jardines en primavera. La luz del sol, los colores de la primavera y la sonrisa de las muchachas en flor resplandece en el arte de Monet. ¡Quedamos impresionados por

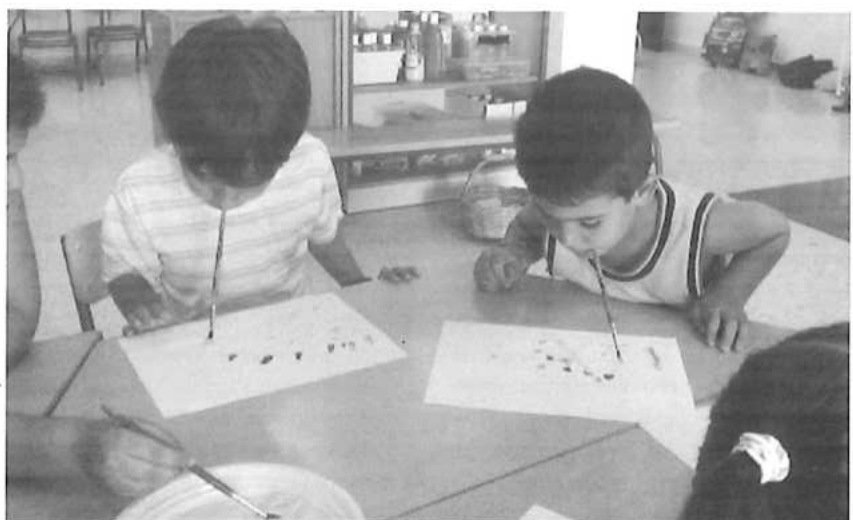
los impresionistas!

Dos proyectos especialmente significativos lo han protagonizado dos artistas contemporáneos, mucho más próximos a nosotros tanto en tiempo como en espacio.

La primera fue **Mari Carmen Fernández Rivera**, reconocida pintora veleña, que accedió gustosa a compartir con nosotros su arte y su vida, y que concluido el trabajo nos confesó su incredulidad e infinidad de dudas que la acompañó en esos primeros encuentros con nosotros. No entendía demasiado qué se podía hacer en torno al arte con chicos y chicas de 3, 4 y 5 años.

¿Qué hicimos?

- Preparamos una extensa exposición con su obra (recopilación que la sorprendió).
- La "fusilamos" a preguntas sobre su "novio", sus hijos, su casa, su pintura (entrevista que la emocionó).
- Reprodujimos un buen número de sus pinturas, donde a través de los trazos infantiles se reconocían el espíritu de su hacer (trabajo que la enorgullecó).
- Transformamos cinco de sus obras pictóricas en otras tantas escenas de juego dramático, en las que contaron, bailaron, recitaron, actuaron. Convertimos formas y colores en música, movimiento y aplausos (montaje que la envolvió de sensaciones).
- Y por encima de todo eso la convertimos en "MARI CARMEN, LA PINTORA", persona que se quedó grabada en letras mayúsculas, por supuesto, en el corazón de todos (cosa de la que presume y presumimos).





and that remains with us for the rest of our life. This article describes the infinite educational possibilities that art offers, because it teaches us how to look, contemplate and enjoy reality. Discovering Van Gogh, Klimt, Monet, Botticelli and Picasso also provides a suggestive educational resource, a truly cultural element that reaches young children's souls, and helps them to grow as a whole person.

Key words: artistic expression, emotional education, significant learning, feelings, disability, integration.

MAMAN, REGARDE! UN VAN GOGH!

Fue una experiencia fantástica que acercó aún más el arte a la vida de nuestros pequeños y, además, en primera persona.

Y para finalizar, el punto y final a este proyecto de dos cursos lo puso el trabajo realizado en torno a un pintor extremadamente especial: **Florencio Palomo Pardo...** ¿y por qué tan especial?

Pintor de nuestro pueblo, benamocarrreño; tío paterno de dos de nuestros alumnos de infantil; antiguo alumno de nuestro colegio; tetrapléjico a causa de una enfermedad que desde pequeño lo debilitó progresivamente; y... pintor puntillista... que pintaba con la boca!

Desgraciadamente murió hace unos años pero su obra y su vida aún palpita en su casa, que visitamos; en sus pinturas, que contemplamos a muy pocos centímetros; en su historia que aún no tornó añeja y que leímos en recortes periodísticos; y en la calle del pueblo que lleva su nombre y que desde ahora tiene un significado y una historia para nuestros alumnos.

En esta ocasión Florencio y sus cuadros puntillistas fue el decorado de lujo para un trabajo que fue mucho más allá. Nuestra atención se centró en la integración de las personas discapacitadas, en tomar conciencia de las dificultades que les acompañan en todas sus labores y en el valor que demuestran en su superación personal.

Niños y niñas de infantil y, por supuesto, las maestras nos hemos familiarizado con estas producciones y sus autores, aprendimos a contemplar lo que nos rodea y a interpretar realidades.

Nuestra idea inicial era precisamente demostrar la infinidad de posibilidades educativas que el arte nos ofrece. A lo largo

de nuestro trabajo, hemos descubierto bibliografía, aprendido de autores, nos hemos "embelesado" con pintores y su época, y creemos haber enriquecido nuestro entorno con unas imágenes que de otro modo permanecerían lejanas, ajenas y sin significado para todos nosotros.

Ahora puede haber algún niño, en alguna sala de espera de algún médico, contemplando una de esas láminas que pretende decorar paredes y suavizar la estancia... y allí detener la mirada y disfrutar con lo que ve.

LOOK MUMMY... A VAN GOGH!

Abstract

Significant learning is that which is learnt in functional, emotional contexts

Résumé

On dénomme apprentissage significatif celui qui se déroule dans des contextes fonctionnels et émotionnels et qui s'enracine en nous pour toujours. Cet article évoque l'infinité de possibilités éducatives que nous offre l'art, dans la mesure où il nous apprend à regarder, à contempler, et à jouir de la réalité. Connaître Van Gogh, Klimt, Monet, Botticelli ou Picasso est non seulement une ressource didactique suggestive, mais un véritable élément culturel qui touche l'âme même de l'enfance, et permet l'épanouissement en tant que personne.

Mots clés: expression artistique, éducation émotionnelle, apprentissage significatif, sentiments, handicap, intégration.



NUESTROS PAISES

Un proyecto sobre Geografía sentimental

Creemos que la diferencia es un valor, una oportunidad de aprender del otro. Es un lujo tener a niños y niñas de todo el mundo porque aprendemos de los demás y llegamos a conocernos mejor. Por ello hemos trabajado, en El Colegio El Romeral de Vélez-Málaga, el proyecto "Nuestros Países".

Palabras clave: *interculturalidad, educación en valores, identidad, inmigración, geografía sentimental.*

Cristóbal Gómez Mayorga, Cristina Natalia Martínez Medina, Elena García-Filoso García-Filoso, Genoveva Martín Montero¹

En el curso 2005-2006 nos llega al colegio El Romeral de Vélez-Málaga niños y niñas de otros países. El Ciclo de Educación Infantil lo ve como un recurso para el aprendizaje, como un regalo. La diferencia siempre es riqueza. Quisimos aprovechar las grandes posibilidades que teníamos y comenzamos un proyecto de trabajo que titulamos "Nuestros países".

Lo primero, fue mandar una nota a las familias para que nos ayudaran. La educación es siempre algo compartido. Y comenzó a llegar gran cantidad de libros, fotografías, cuentos, diccionarios, cintas de vídeos, programas de ordenador, etc. de todos los continentes. Y, sobretodo, vino de casa una gran acogida por el tema y una actitud muy agradecida de las familias inmigrantes.

El proyecto se fue fraguando sobre la marcha, sin nada premeditado, en función del material que llegaba, de la predisposición de las familias, de los intereses de los niños y niñas, de las necesidades de algunos,... Un proyecto es siempre un "se hace camino al andar".

En los pasillos y de forma apresurada, como siempre, cambiamos información los maestros y maestras de Infantil y organizamos la tarea. Los proyectos vivos requieren de mucha organización momentánea, adaptada a las necesidades que van surgiendo, pero antes hay que compartir lo esencial: el valor de los sentimientos, la importancia de los procesos, la integración de la comuni-

dad, el respeto por la diferencia, la actitud positiva hacia el conocimiento.

Cada cual trabaja en su aula los países de sus niños y niñas y haremos murales para poner en el pasillo. Los pasillos son zonas fronterizas que unen o separan, son espacios de relación entre las familia y la escuela, son sitios en donde lo que viene de casa lo devolvemos ya estructurado, ya aprendido y compartido.

Actividades

En el aula de tres años se plantea el proyecto comenzando por ayudar a una niña tímida venida de china con dificultades de comunicación. La clase se vistió de paraguas, quimonos, sombreros y banderas chinas. Vimos una película de cuando Gema llegó a nuestro país, y acabamos comiendo palomitas de maíz con palillos chinos. El objetivo se cumple cuando vemos en la niña una sonrisa de quien se siente protagonista e importante en su clase. Ha valorado sus diferencias físicas, no como algo que la distancia sino como algo que nos complementa, porque todos somos diferentes por dentro y por fuera y eso nos hace ricos e imprescindibles. Se ha sentido necesaria en la clase porque sólo ella nos aporta los rasgos orientales y los demás tenemos que pintarnos para imitarla. Se siente bien porque su foto está en el pasillo, y los papás y mamás la ven, y todo el mundo conoce su nombre y le dicen a su familia cuando vienen a recogerla que está muy guapa. ¡Ya, por fin, se siente importante!

Aún nos emocionamos al recordar las lágrimas de un padre polaco al ver las imágenes de su país junto a la foto de su hija colgada en un mural en el pasillo. Con las manos en el corazón y una mirada brillante nos da las gracias por este reconocimiento. Aunque somos nosotros los que debemos de dar las gracias por sentir que hacemos bien el trabajo, viendo a su hija con una sonrisa de oreja a oreja durante todo el día; porque, aunque no sabe español, con su sonrisa inteligente se comunica mejor que con palabras.

¡Y cómo hemos disfrutado, con la comida argentina que nos preparó la madre de Julián! Se levantó a las 5 de la madrugada para tenerlo todo listo a la hora del desayuno: empanadillas criollas, dulces de membrillo, alfajores de dulce de leche con coco y, por supuesto, mate. Lo probamos todo y era delicioso. Pero lo mejor fue la cara de Julián cuando repartió a los compañeros y compañeras una nota donde decía que no debían traer desayuno al día siguiente porque él y su mamá nos invitaban a desayunar comida de su tierra.

En el aula de cuatro años, el primer día que se comienza a hablar en clase sobre nuestros lugares de procedencia, los niños y niñas se mostraron entusiasmados, sobre todo los que venían de fuera.

Fuimos trabajando cada país por separado, primero empezamos por Alemania. Alba, una niña tímida, que normalmente no hablaba mucho en la asamblea, se mostró

1. Cristóbal Gómez Mayorga, Cristina Natalia Martínez Medina, Elena García-Filoso García-Filoso, del ciclo de Educación Infantil y Genoveva Martín Montero, maestra de Primaria, realizaron este proyecto en el C.E.I.P. El Romeral de Vélez-Málaga (Málaga).

encantadora. Nos enseñó canciones de su país, vocabulario de su tierra, nos habló de su familia,... y esa timidez se transformó en alegría y en ganas de compartir vivencias con sus compañeros y compañeras.

Sol, de Uruguay, nos explicó con detalle como había viajado a España en avión: “*su país está muy lejos y había tenido que tomar muchos aviones para venir*”, además explicó que “*aunque vengamos de otros lugares, todos podemos ser amigos*”. Su tío visitó la clase para invitarnos a tomar mate, nos enseñó cómo se preparaba y todo lo que se necesitaba. La experiencia fue inolvidable, los niños que quisieron tomaron mate, dieron su opinión sobre su sabor y, algo muy importante, a partir de ese día, para todos esos niños y niñas, la “bombilla” y el “mate” pasarían a ser algo más cercano, algo que explicar y enseñar a los que lo desconocen.

Ángel nos contó lo rica que estaba la comida de su país, China, e incluso explicó como la hacía su madre, aunque también aclaró que “*el jamón con pan y aceite de aquí está muy rico*”.

María, con gran entusiasmo, nos enseñó a saludar en rumano, nos trajo fotos de su pueblo, cuentos, música y conocimos la historia del Conde Drácula.

Ramiro se acababa de incorporar al grupo, venía de Argentina. Dar a conocer costumbres de su país le facilitó la adaptación. Era entrañable ver cómo se quedaba sentado un largo rato viendo el mural de su país y su bandera porque se sentía protagonista.

En el aula de cinco años hemos conocido monumentos como la Torre Eiffel, las cataratas de Igoazul, o la Alhambra de Granada. Y hemos contado muchos cuentos clásicos y leyendas, como un verdadero conocimiento cultural. Aprendimos, gracias al padre de Guillaume, que Perrault era francés y que vivió en un precioso castillo y por eso escribió muchos cuentos en los que aparece su casa, como *El gato con botas*, *Cenicienta*, *Barba Azul* o *la Bella durmiente*. Hemos disfrutado con las narraciones de *Los músicos de Bremen* y *El príncipe rana* de los Hermanos Grimm, que eran alemanes como Noemí. Hemos leído leyendas de Uruguay, Argentina y Paraguay. La madre de Orlando nos tradujo algún cuento del Guaraní; todo un lujo tener una traductora tan cercana de un idioma que

está a punto de desaparecer. También hemos sabido que en Andorra hay muchas montañas con nieve y que hacen estatuas de hielo, porque lo hemos visto en las fotos de Alejandro. Bailamos tangos, música paraguaya y alemana, y hasta aprendimos una canción en francés.

Comenzamos a poner murales en los pasillos y los mayores del colegio, al verlos, sintieron deseo de participar en esa fiesta de la diversidad. Se sintieron atraídos por el trabajo de los pequeños, por el colorido de los murales de todos los países que inundaba el colegio, por la diversidad y la enseñanza cultural que todo aquello transmitía.

En clase de 5º de primaria hay niños y niñas de otros lugares que podían aportar mucho. Todos querían participar, hasta los más tímidos. Se organizaron en grupos para trabajar cada uno de los lugares del mundo y comenzaron a traer material (fotografías, artículos, informaciones de Internet, leyendas, comidas típicas, etc.).

El caso más significativo lo ha protagonizado Jak, un alumno inglés que ha pasado de no hablar absolutamente nada en clase a ser constantemente voluntario a la hora de leer.

Hemos aprendido sobre los equipos de fútbol de Birmingham, sus monumentos, lugares y costumbres; a pronunciar ciertas palabras en marroquí, que nos ha enseñado Ismael. Nos hemos familiarizado con los monumentos más importantes de Madrid y Toledo y su angustioso calor en verano, explicado todo por una tímida y recién llegada Ariadna.

Hemos “*flipado*” con las leyendas del Conde Drácula narradas con la pronunciación rumana de Delia, que no para de contarnos su devoción por las gambas y el jamón de España. En definitiva, hemos aprendido mucho de nuestro alumnado y de lo importante que llega a ser el trabajo de los más pequeños que, a veces, pasa desapercibido.

Y por supuesto, después de estudiar tantos países, ha tenido sentido y lógica estudiar España, el lugar de acogida. No se puede estudiar un país si no es en comparación con otros. Y hemos diferenciado dentro de España las ciudades que conocíamos y sus monumentos principales. Y no podía faltar Andalucía, Málaga y el pueblo donde vivimos, Vélez-Málaga.



El resto del colegio acogió con entusiasmo el gran acontecimiento de hermandad entre los pueblos del mundo y al final de curso celebramos la fiesta de todos los países. Cada clase, desde Infantil hasta 6º de Primaria, preparó una actuación de algún país del mundo. Se representaron bailes caribeños, italianos, griegos, indios, americanos,... y la comunidad educativa celebró el abrazo de todas las culturas.

Evaluación

Al comienzo nunca imaginamos lo que podríamos aprender. Lo que hemos trabajado en este Proyecto nos ha enriquecido mucho a todos: alumnado, familias y docentes. Es muy gratificante sentir el entusiasmo de los niños y niñas cuando se hablaba de su país, se han sentido grandes, importantes,... Sólo había que mirar sus caritas y el brillo de sus ojos para comprender lo que estaban sintiendo por dentro.

No sólo hemos estudiado algunos países sino que ha supuesto el aprendizaje del otro, del compañero, del amigo, de sus costumbres de su música, de su cultura.

Ha sido bonito, bailar tango, comer dulces argentinos, ver de preparar el mate, comer con palillos chinos, cantar canciones francesas, bailar música alemana, y contar cuentos del mundo. Los colores han dejado de ser un contenido escolar para pasar a representar la identidad de cada uno al colorear las banderas de los diversos países. Hemos aprendido a decir buenos



días en muchos idiomas. Comenzamos a aprender algo de geografía, que no viene nada mal, hemos conocido el folklore y las costumbres de otros países, pero, sobre todo, hemos aprendido a sentir lo que sienten los que están lejos de su tierra, a comprender la morriña que produce la distancia y a descubrir lo cerca que tenemos a nuestras familias, a valorar los besos de los abuelos, el abrazo de los tíos, el calor de los nuestros.

Ha sido un proyecto sobre geografía sentimental. Quizás la geografía debiera ser siempre eso, un estudio de la tierra en la que habita gente con la que nos sentimos unidos afectivamente. Sólo así aprenderemos a amar la tierra, los ríos, los países y su cultura, porque en ella habita gente como nosotros. En definitiva, hemos aprendido a valorar la diferencia a reconocernos distintos y a comprender y querer al otro.

OUR COUNTRIES,

A project on feelings-based geography

Abstract

We believe that difference is a value; an opportunity for learning from each other. We are lucky to have boys and girls from all over the world because we learn from each other and get to know ourselves better. That's why, at El Romeral de Vélez-Málaga School we have worked on the project called "Our Countries".

Key words: *inter-culture, education in values, identity, immigration, feelings-based geography.*

NOS PAYS.

Projet de géographie sentimentale

Résumé

Nous pensons que la différence est en soi une valeur, et qu'elle fournit en outre l'occasion d'apprendre d'autrui. C'est donc

un véritable luxe que d'avoir avec nous des enfants du monde entier, car cette possibilité d'apprendre des autres nous permet aussi de mieux nous connaître nous-mêmes. Voilà pourquoi, à l'école « El Romeral » de Vélez-Málaga (Province de Malaga), nous nous sommes attelés au projet « Nos Pays ».

Mots clés: *interculturalité, éducation aux valeurs, identité, immigration, géographie sentimentale.*



CELESTIN FREINET: LA FUERZA DE LA EXPERIENCIA

Célestin Freinet es uno de los pedagogos que más influencia ha dejado en el panorama educativo contemporáneo. Aunque Freinet no es considerado estrictamente como un teórico de la educación, ni sus propuestas son totalmente genuinas, lo cierto es que ha sabido articular ideas y prácticas, originando sugerencias concretas –“técnicas”– trasladables a la realidad de las aulas, contando –eso sí– con un caudal de experiencias que difícilmente es igualable al de otras corrientes. Su “estela” llega a nuestros días de la mano de colectivos de maestros y maestras de todo el mundo que aplican sus técnicas y de tantos otros que, aún sin saberlo, desarrollan principios freinetianos de forma cotidiana en sus clases.

Palabras clave: *método natural de aprendizaje, tanteo experimental, cooperación educativa, imprenta en la escuela, el texto libre, investigación del entorno, asamblea de clase, planes de trabajo, renovación escolar.*

Juan Ramón Jiménez Vicioso¹

Un maestro de pueblo líder del movimiento de cooperación escolar

Célestin Freinet es uno de esos personajes de la historia de la educación de difícil encuadre. Para algunos, el hecho de no haber seguido una formación académica universitaria según el canon usual, lo excluye –o le deja un papel muy secundario– en la lista de los grandes pensadores de la Escuela Nueva, en tanto que, para otros, sus ideas sencillamente expresadas y, sobre todo, sus prácticas basadas en el “*tanteo experimental*” lo acercan al concepto de pedagogía científica más actual. En este artículo preferimos quedarnos con esta segunda dimensión, por cuanto nuestra intención es “*rastrear*” la huella o estela que cada uno de estos personajes ha ido dejando en nuestro pensamiento y en nuestras prácticas, y en el caso de Célestin Freinet son bastante evidentes.

Efectivamente, Célestin Freinet es, en su origen, un maestro de pueblo con una gran sensibilidad hacia los niños, buenas intuiciones y un deseo inmenso de aprender y comunicar sus experiencias a otras personas con semejantes inquietudes. Una circunstancia accidental (resultar herido en un pulmón en la batalla de Verdún, en 1916) le conducen por los siguientes derroteros: Por una parte tiene que buscar caminos alternativos a la práctica tradicional de la enseñanza de aquellos tiempos (basada en la voz del maestro, el control de

la disciplina, el autoritarismo), ya que sus condiciones físicas no le permitirían conducir una clase de esta forma “*clásica*”. Por otra parte, las secuelas de sus heridas le empujan también a proseguir sus estudios, con el ánimo de preparar un examen a Inspector de Enseñanza Primaria, actividad esta más apropiada que la de maestro para su mermada salud. De esta forma, Freinet entra en un primer contacto con las grandes teorías de las corrientes de pensamiento renovador, que más tarde conocería de una forma más directa a través de congresos, viajes, etc.

En un texto de su obra “*Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*”, expone claramente ese tránsito vital:

“Pero volvamos a los principios de mi vida de maestro: me urgía encontrar, fuera de la escolástica, a la que se adaptaban más o menos bien la gran mayoría de mis colegas, una solución nueva, una técnica de trabajo a la medida de mis limitadas posibilidades.

Entonces hice lo que todos los investigadores. Adopté ese mismo proceso de tanteos experimentales que después colocaríamos en el centro de nuestro comportamiento pedagógico y de nuestras maneras vitales. Leí a Montaigne y a Rousseau, y más tarde a Pestalozzi, con quien sentía un sorprendente parentesco, Ferrière (...) Visité las escuelas comunitarias de Altona y Hamburgo (...)

Pero cuando volví a encontrarme solo en mi clase en el mes de octubre siguiente, sin sostén ni el apoyo moral de los pensadores que admiraba, me sentí desesperado: ninguna de las teorías leídas y estudiadas podían trasladarse a mi escuela de aldea.”

Y es así, desde la necesidad desesperada por encontrar alternativas viables a las situaciones cotidianas de una escuela rural, como Freinet se propone su futura tarea que no es otra que la de construir modelos (“*técnicas*”, como él las denomina) que a la vez sean renovadoras y respeten la esencia de la infancia, pero que puedan ser aplicadas a las más diversas circunstancias de las escuelas de los grupos desfavorecidos.



Célestin Freinet

1. Departamento de Educación. Universidad de Huelva. E-mail: jjimenez@dedu.uhu.es

estelas en la mar

Estimo que precisamente ha sido esta doble condición –mirar el futuro, pero con los pies en el presente- la que ha favorecido la rápida extensión de las “*técnicas Freinet*” y su perdurabilidad a lo largo del tiempo. Primero en Francia y rápidamente en numerosos países comienzan a surgir grupos de maestros y maestras “*freinetianos*” que aplican sus técnicas, sus publicaciones se multiplican y comienza a organizarse un auténtico movimiento que aún se mantiene.

Las técnicas Freinet para la Escuela Moderna

La primera de las innovaciones que propone Freinet es el uso de *la imprenta* en la escuela. No se trata tan sólo de un material nuevo para la clase, ya que el uso de la imprenta supone una auténtica “*revolución*” pedagógica: dotar a los niños y niñas de la clase del control de los medios de expresión. El dominio de la comunicación, que en el esquema tradicional siempre está dominado por la figura del maestro y los manuales escolares, pasa así a manos de los alumnos. La imprenta es el recurso para el *texto libre*, para el aprendizaje de la lectura siguiendo un “*método natural*” y para el *periódico escolar*, que vincula los trabajos de la escuela con el medio en el que se ubica. Junto a la imprenta escolar se utilizan otras técnicas que tienen la misma funcionalidad que ésta, es decir, facilitar la libre expresión del niño: *correspondencia escolar*, elaboración de *libros de vida*, etc.

Otra propuesta típicamente freinetiana es la de la *cooperativa*. Cooperar significa poner en común medios y recursos, así como el trabajo y los beneficios del mismo. El espíritu cooperativista invade todos los ámbitos en la pedagogía de Célestin Freinet: la clase, en la que los alumnos y alumnas participan y gestionan, la escuela en su totalidad, las relaciones con otros grupos de maestros y maestras, la gestión de los materiales y recursos didácticos,.. Una gestión democrática de la cooperativa de clase requiere de estructuras tales como *la asamblea*, en la que los niños y niñas realizan sugerencias, establecen normas, supervisan trabajos, etc.

Evidentemente, el ambiente de clase que se deriva de las “*técnicas Freinet*” sufre un cambio radical en todas sus dimensiones: de la típica alineación en la que los alumnos parecen espectadores

frente a la palabra del maestro, se pasa a una disposición mucho más flexible y versátil: se establecen *talleres* y *rincones* –de actividades autocorrectivas, de ficheros documentales, de imprenta, etc.; las paredes se cubren de *murales* –de valoración de los trabajos, de planificación, etc.-, de *dibujos libres*; se establecen espacios exteriores, tales como el *huerto escolar*,..

Las clases Freinet son tremendamente vivas y participativas. Pueden observarse, simultáneamente, a niños y niñas que están leyendo en la *biblioteca de clase*, trabajando individualmente o en pequeños grupos en los diferentes talleres y rincones, programando o realizando visitas a lugares diversos (*clases-paseos*), realizando observaciones directas de la naturaleza... En suma, son clases en las que la indagación, el tanteo experimental y la libre expresión sustituyen a la escolástica de la lección, el libro de texto y los exámenes.

Evidentemente los medios tecnológicos con los que contamos en la actualidad permiten una actualización de las técnicas Freinet. Así, por ejemplo la vieja imprenta de tipos puede sustituirse por nuevos medios de composición e impresión (procesadores de texto, scanner, impresoras digitales, etc.), o la biblioteca de aula puede transformarse en una auténtica “*mediateca*”, en la que se incluyan diferentes soportes impresos y digitales, o la correspondencia escolar puede realizarse mediante correos electrónico, u otros sistemas, pero lo cierto es que la esencia de estas técnicas perdura: libre expresión del niño, indagación, tanteo experimental, ambiente cooperativo,...

Las “*técnicas Freinet*” son especialmente adecuadas para atender la *diversidad* de alumnado en las clases tan heterogéneas como las actuales. El hecho de que cada alumno o alumna pueda seguir su propio ritmo, la cooperación en actividades conjuntas que exigen diferentes niveles de desempeño y la presencia de numerosos recursos, hacen que cada niño o niña pueda encontrar su lugar en el aula. Además las referencias para valorar el trabajo las podemos encontrar en los *planes de trabajo* personales, en el que se proponen metas y tareas individuales para un período concreto de tiempo.

Una reconsideración de la función educativa



En la perspectiva freinetiana, *el educador* ocupa una posición muy diferente de la que seguiría en la escolástica. En el interior de sus clases el educador o la educadora realiza una escucha atenta de los intereses y motivaciones del alumnado, propone trabajos y actividades, supervisa su desarrollo, investiga nuevas técnicas y materiales, indaga cómo mejorar la organización del aula. En el exterior, el maestro o la maestra pertenece a un gran movimiento (desde sus principios Freinet se expresó a favor de la constitución de movimientos internacionales), crea redes de cooperación entre colegas, participa de los grandes debates educativos de su tiempo, hace frente a decisiones injustas o autoritarias de las administraciones:

“*Nosotros intentamos realizar otro orden, contrapuesto a éste. No se basa en la autoridad, sino en la toma de conciencia progresiva, experimental, de las necesidades de la comunidad, de la que el propio maestro es miembro. Es un orden que da al niño la voz y voto en la organización de la clase y del trabajo.*”

*Hay que rendirse a la evidencia de que en este contexto social debemos revisar todo. Hay que crear un clima nuevo, hacer una revolución de la educación, que requiere maestros y reglas nuevas, artífices y héroes. El orden que propugnamos tiene sus propias exigencias”*²

Así pues, puede observarse como más de cuarenta años después del fallecimiento de C. FREINET (1966) muchas de las innovaciones que intentamos llevar a las aulas tienen su origen en este maestro francés. Junto a esta influencia inespecífica en la pedagogía contemporánea, la obra de Freinet tiene una influencia más directa a través de los varios cientos de maestro en España

2. FREINET, C. (1974:17)

-y los miles en el mundo- que se reconocen como sucesores del mismo. Como señala VILAPLANA:

"(...) la fuerza de su pedagogía se constata en la rapidez con que se propaga internacionalmente, sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial, tanto en la creación de diferentes movimientos renovadores cuanto en la construcción de corrientes pedagógicas, como la denominada Pedagogía Institucional. Así, se puede considerar la aportación de Freinet como una síntesis generalizable de los avances conseguidos en el campo de la educación escolar y, también, como un punto de partida de nuevas perspectivas de innovación"³

Freinet en España

En el caso español, podemos encontrar dos momentos históricos en los cuales la incidencia de Freinet ha sido especialmente destacable:

Constitución: El primero de ello se origina en la década de 1930 y llega hasta la Guerra Civil. En este periodo se establecieron grupos de maestro y maestra que aplicaban sus técnicas ("En 1930 eran básicamente cuatro las técnicas ideadas por Freinet y seguidas en España por la Cooperativa: la impresión de textos libres, el dibujo libre, el fichero escolar y la correspondencia interescolar"⁴), se editó la revista *Colaboración* y se formalizaron diversos encuentros y congresos de maestros freinetianos. Este periodo se vio interrumpido por la guerra civil, durante la cual y en la posguerra fueron duramente reprimidos:

"La Cooperativa española de la Técnica Freinet y el movimiento Freinet no fueron ajenos a la represión que llevó a cabo el nuevo régimen autoritario. Así, los maestros integrantes del movimiento freinetiano español fueron, uno por uno, de una manera u otra, silenciados, desvirtuados y condenados al ostracismo, al exilio interior y al olvido, cuando no a la pena máxima. Prueba de ello es que al menos cuatro maestros freinetianos fueron fusilados por las fuerzas nacionales."⁵

Desarrollo: Tras el obligado y cruento

paréntesis de la posguerra y dictadura franquista, el Movimiento Freinet resurge poco a poco en el período previo a la transición democrática, logrando su máximo desarrollo en la década de los setenta en los que participa de la emergencia de los *Movimientos de Renovación Pedagógica* y de las *Escuelas de Verano*. Actualmente cuenta con varios centenares de adscritos, pero con un ámbito de influencia no desdeñable: publicación de libros y revistas, páginas en Internet, organización de actividades formativas, elaboración de materiales escolares, etc.

Pero, en nuestra opinión, lo más vivo, lo más rico del pensamiento Freinet es su incitación a seguir investigando, su llamamiento para que en cada maestro, en cada maestra haya un nuevo soplo de innovación escolar:

"... En la pedagogía Freinet nunca hemos promulgado una regla intransigente. Aportamos todo un haz de experiencias exitosas sin siquiera decir que deberíais emplearlas en vuestras clases. Podrís apoyaros sobre esas experiencias exitosas para establecer vuestros propios puentes, y quizás seréis los únicos en atravesarlos, porque toda clase sigue siendo única, como sigue siendo siempre única toda personalidad de educador"⁶

Referencias bibliográficas

BERNABEU, J. L. y COLOM, A. (1997): Las teorías antiautoritarias. En COLOM, A. (Coordinador): *Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación*. Barcelona, Ariel. Págs. 79 – 93.

EUGENIO BAUTE, C. (2002): ¿Qué nos define como colectivo Freinet? En *Cooperación Educativa Kikiriki*. Nº 65, págs. 94-95.

FREINET, C. (1969): *Técnicas Freinet para la escuela moderna*. México, Siglo XXI. 3ª edición en español, 1998.

FREINET, C. (1974): *Los planes de trabajo*. Barcelona, Laia. 3ª edición en español, 1979.

FREINET, E. (1978): *La trayectoria de Célestin Freinet. La libre expresión en la Pedagogía Freinet*. Barcelona, Gedisa.

GÓMEZ BRUGUERA, J. (2000): *Expresión libre*. En Autores Varios *Pedagogías*

del Siglo XX. Barcelona, CISS PRAXIS. Págs. 76-77.

HERNÁNDEZ HUERTA, J.L. (2005): *La influencia de Célestin Freinet en España durante la década de 1930*. Maestros, escuelas y cuadernos escolares. Salamanca, Globalia Ediciones Anthema.

IMBERNÓN, F. (2001): Célestin Freinet y la cooperación Educativa. En, TRILLA, J. (Coord.): *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona, Graó. Págs. 249-270.

JIMÉNEZ MIER TERÁN, F. (1996): *Freinet en España. La revista Colaboración*. Barcelona, EUB.

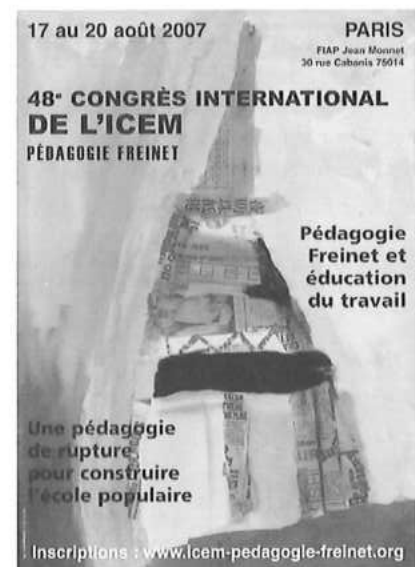
MATIAS FLEURI, R. (1998): Una educación antidisciplinar. La dimensión anti-institucional de la propuesta pedagógica de Freinet. En *Cooperación Educativa Kikiriki*. Nº 47 págs. 85-87.

PALACIOS, J. (1978): *La cuestión escolar*. Críticas y alternativas. Barcelona, Laia.

PÉREZ INFANTE, M. D. (1998): Reflexiones sobre la pedagogía de Freinet y la atención a la diversidad. En *Cooperación Educativa Kikiriki*. Nº 54, págs. 73-74.

SOLER, C. (2000): Un ambiente de aprendizaje. En Autores Varios *Pedagogías del Siglo XX*. Barcelona, CISS PRAXIS. Págs. 78-79.

VILAPLANA, E. (2000): La escuela cooperativa. En Autores Varios *Pedagogías del Siglo XX*. Barcelona, CISS PRAXIS. Págs. 72-75.



3. VILAPLANA (2000:74).

4 FERNANDO JIMÉNEZ MIER TERÁN recoge en su libro "Freinet en España. La revista Colaboración" una edición facsímil de los 15 números de la revista Colaboración, así como una muestra de otros materiales y producciones de este período: "El conte del Nen Petit" y "Vida Hurdetana".

5 HERNÁNDEZ HUERTA, J. L. (2005: 48). En esta publicación puede encontrarse un estudio detallado de los procesos de depuración y represión a la que fueron sometidos los maestros que participaron en el movimiento Freinet durante la II República. La lectura de algunos documentos originales de los procesos de depuración es auténticamente sobrecogedora.

6 Techniques de la Vie, nº 3. Citado por Elise Freinet (1978).

estelas en la mar

Notas biográficas y bibliográficas sobre Célestin Freinet⁷

Nació en Gars, Francia, el 15 de Octubre de 1896. En 1915 obtiene el título de maestro de primera enseñanza. El año siguiente es gravemente herido en la batalla de Verdún, ocasionándole secuelas físicas que condicionarán su posterior trayectoria. Entre 1920 y 1925 desempeña tareas de maestro adjunto y desarrolla una gran actividad de formación, con múltiples lecturas, viajes, etc. En 1926 se casa con Élise, que colaborará con él en tareas de innovación y divulgación de sus ideas. En 1927 publica "La imprenta en la escuela" y se constituye la Cooperativa de Enseñanza Laica. De 1928 a 1933 realiza numerosas publicaciones y materiales y desempeña su magisterio en Saint Paul de Vence, plaza de la que será destituido en 1933. Entre 1935 y 1939 crea una "escuela de los pobres" en Vence. Durante el período de 1940 a 1944 es detenido y confinado en campos de concentración, tras su liberación se incorpora al maquis. Al finalizar la guerra es acusado de colaboracionista. En 1951 se crea el Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna y en 1957 la Federación Internacional de Movimientos de la Escuela Moderna. Muere el 8 de octubre de 1966 en Gars, su pueblo natal.

La producción bibliográfica de Célestin Freinet es tremendamente prolifera, en la que se pueden destacar títulos tales como "La imprenta en la escuela", "Los métodos naturales" (3 volúmenes), "Parábolas para una pedagogía popular" o "Las técnicas Freinet en la Escuela Moderna". La mayor parte de sus obras están traducidas al castellano, pero no siempre son de fácil acceso debido a que se han agotado o han desaparecido las editoriales que las produjeron. No obstante se encuentran en muchas bibliotecas de Facultades de Ciencias de la Educación.

Durante los años setenta se publicaron 21 títulos en la Biblioteca Escuela Moderna (BEM) que lograron una gran difusión en el magisterio español. Se trata de libritos muy sencillos y con multitud de ejemplos prácticos referidos a las diferentes técnicas Freinet o a materias específicas. Algunos ejemplos de estos títulos son: "La educación moral y cívica", "Las técnicas Freinet en el Parvulario", "La enseñanza del cálculo" o "El diario escolar". Sorprende la actualidad de los contenidos de algunos de estos pequeños manuales.

VV.AA (2000): *Pedagogías del Siglo XX*. Barcelona, CISS PRAXIS.

Direcciones en Internet

www.freinet.com

Es la página oficial de movimiento Freinet. Contiene un listado de enlaces con las organizaciones Freinet en todo el mundo.



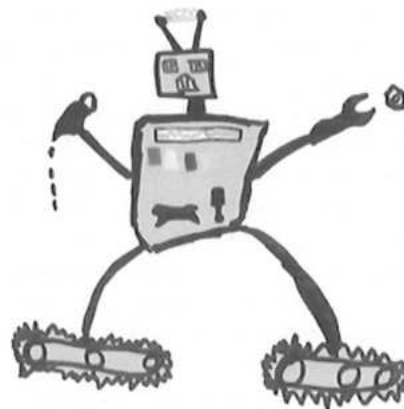
www.mcep.es

En este sitio se puede contactar con el movimiento Freinet de España. Ofrece numerosos recursos, actividades y organizaciones territoriales. Contiene un enlace directo con la revista Cooperación en la que se puede encontrar los sumarios publicados en la misma.

CELESTIN FREINET: THE POWER OF EXPERIENCE

Abstract

Célestin Freinet is one of the most influential pedagogues in contemporary educational history. Although Freinet is not strictly considered to be an educational theorist, and his proposals were not entirely genuine, he certainly knew how to articulate his ideas and practices, making specific suggestions for "techniques" that could be transferred to the reality of the classroom. He based his ideas on a wealth of experi-



ence that cannot easily be equalled by that of others. His legacy lives on today through the groups of school teachers throughout the world who apply his techniques and through others who, perhaps with knowing it, apply Freinet's principles in their classes on a daily basis.

Keywords: *natural learning technique, enquiry-based learning, educational cooperation, printing in the school, free text, environmental research, class meeting, work plans, school reorganisation*

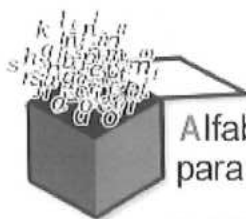
CELESTIN FREINET : LA FORCE DE L'EXPÉRIENCE

Résumé

Célestin Freinet est l'un des pédagogues ayant exercé la plus grande influence sur le monde éducatif contemporain. Bien que Freinet ne soit pas considéré comme un théoricien de l'éducation au sens strict et que ses postulats ne soient pas entièrement nouveaux, il est certain qu'il a su articuler des idées et des pratiques pour donner lieu à des suggestions concrètes (d'ordre technique) applicables à la réalité des classes, grâce à un bagage d'expérience supérieur à la plupart des autres courants. Cette influence est encore visible de nos jours au sein de collectifs d'enseignants du monde entier qui appliquent ses techniques, et de tant d'autres qui, sans le savoir, développent des principes freinetiens au quotidien dans leurs cours.

Mots clés: *méthode d'apprentissage naturelle, tâtonnement expérimental, coopération éducative, imprimerie dans l'école, le texte libre, recherche sur l'environnement, assemblée de classe, plans de travail, renouveau scolaire.*

⁷ Adaptado de Vilaplana (2000, 75)



Congreso Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica para Personas Adultas

9 al 12 de junio de 2008 *Palacio de Convenciones de La Habana, Cuba*

M E MINISTERIO DE EDUCACIÓN
REPUBLICA DE CUBA



Organización de Estados Iberoamericanos
Para la Educación, la Ciencia y la Cultura

El Ministerio de Educación de la República de Cuba y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), se complacen en invitarles a participar en el **Congreso Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica para Personas Adultas**, a efectuarse en el Palacio de Convenciones de La Habana, Cuba, del **9 al 12 de Junio de 2008**.

El Congreso se convoca bajo el lema **"Por un mundo mejor sin analfabetismo y con educación básica para todas las personas"** y pretende debatir sobre los avances y resultados alcanzados en la aplicación de políticas, programas, métodos y estrategias de alfabetización y postalfabetización, así como analizar nuevas propuestas y proyecciones en este sentido. Ello posibilitará apoyar el desarrollo y cumplimiento del Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Jóvenes y Adultos, así como de los objetivos 3 y 4 de Dakar y del Plan de Acción del Decenio de las Naciones Unidas.

Con un renovado compromiso con nuestro tiempo y nuestros pueblos, este **Congreso Iberoamericano** pretende afirmarse como espacio reflexivo, comprometido y plural, orientado a la discusión de los más variados temas vinculados a la alfabetización y educación básica de las personas jóvenes y adultas y pasar revista al estado de las acciones de cooperación e integración de experiencias que contribuyan a universalizar la alfabetización y educación básica para todos en nuestra Región.

Conscientes de que el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo son escalones fundamentales para hacer de la cultura un vehículo de emancipación y que hoy, más que nunca, se requiere de una educación de calidad para todos, el Congreso Iberoamericano propiciará el intercambio de información sobre las mejores prácticas de alfabetización y postalfabetización, y favorecerá el establecimiento de una plataforma de trabajo y colaboración futura que posibilite el desarrollo de alternativas viables para todos.

Más información: <http://www.oei.es/CongresoAlfabetizacion/index.html>

Campaña Mundial por la Educación (CME)

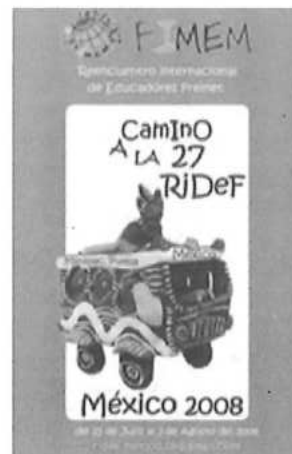
La **Campaña Mundial por la Educación (CME)** es una coalición internacional de ONG, sindicatos del mundo educativo, centros escolares y movimientos sociales de todo tipo comprometidos con el Derecho a la Educación. Esta coalición nace con el objetivo de exigir y responsabilizar a los gobiernos del acceso y cumplimiento del derecho a la educación de todos y todas, derecho establecido prácticamente en todas las declaraciones, foros y reuniones cumbre internacionales hasta el día de hoy.

Para **Educación Sin Fronteras** es un placer y un compromiso volver a impulsar la Campaña y por eso invitamos a todas las escuelas a sumarse a esta causa, con el objetivo de que los niños y niñas que participen sientan y difundan el mensaje:

Semana de Acción Mundial por la Educación 2007



Encuentro Internacional de Educadores Freinet (R.I.D.E.F.) México 2008



Correo electrónico de contacto: ridef.mexico.08@gmail.com

el mural

OBJETIVOS DEL CONGRESO

El grupo promotor en debate interno del Foro de la Educación pública, contando con el apoyo y la coordinación del MEC, propone:

- Conectar las iniciativas de Innovación que representan las REDES socioeducativas para potenciar su desarrollo
- Debatar y poner en común las fortalezas y debilidades de las REDES en España
- Posibilitar unas relaciones más horizontales entre ellas y configurar estructuras más estables, como FOROS o PLATAFORMAS

CONTENIDOS Y TAREAS DEL CONGRESO

Para desarrollar los objetivos se propone:

- Análisis internacional de los movimientos de REDES, modelos referentes
- Puesta en común de Marcos Teóricos, Metodologías y experiencias de las REDES en España. Intercambio de experiencias
- Nuevas fórmulas de conectar y estructuras solidarias que lo posibilitan

QUÉ SON REDES DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

A las relaciones estables de mayor o menor densidad entre elementos de organizaciones educativas, basadas en intereses personales, profesionales, sociales, institucionales... Estamos convocando a REDES

I CONGRESO DE REDES DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

"Entretod@s"

Redes de innovación

Madrid, 1-2-3 de febrero de 2008

Lugar: (a concretar)

ORGANIZAN:
FORO POR LA EDUCACIÓN PÚBLICA
Y MEC



INNOVA
Educadores en RED

COLABORAN:
Entidades de Escuela, Familia y Comunidad

- 12 h.: Debate de Redes
- 16 h.: Nueva Sesión de Redes
- 18 h.: FERIA de paneles, visita stand
- 19 h.: Sesión de Redes

Día 3 domingo

- 9,30 h.: Conferencia final
- 11,30 h.: Mesa Redonda: Presente y futuro de las REDES
- 13 h.: Conclusiones y Clausura

plurales generalistas (serán priorizadas) o especialistas, que desarrollen actuaciones socioeducativas y que traten de evolucionar en contacto con el medio para favorecer su mejora.

EL DISEÑO INICIAL DEL CONGRESO

(250 personas matriculadas, representantes de las redes presentadas/seleccionadas)

Día 1 de febrero, viernes

- 15 horas: Acreditación
- 16 horas: Inauguración
- 16,30 h.: Conferencia Inaugural
- 18,30 h: Encuentro entre REDES seleccionadas
- 20,30 h: FERIA de Paneles, y cena

Día 2, sábado

- 9,30 h.: Mesas: Sesión de Redes

JORNADA INTERNACIONAL

LA ANIMACIÓN A LA LECTOESCRITURA
-Para Educación Infantil, y 1.º Ciclo de Primaria-

Madrid España

30 de noviembre, 1 y 2 de diciembre de 2007

JORNADA INTERNACIONAL: LA ANIMACIÓN A LA LECTOESCRITURA

El aprendizaje lecto-escritor ha ocupado siempre una gran parte de la educación infantil, cuando no toda. Es sin duda una de las mayores preocupaciones de los educadores y por ello es constantemente objeto de revisión e investigación, tanto conceptual como de las variables que en él se involucran.

Ha sido, y sigue siendo un tema de constante polémica, tanto desde el punto de vista metodológico como desde el punto de vista del momento de su iniciación: Siempre los educadores se han planteado cuál es el mejor momento para iniciarlo y el método o los métodos más adecuados para su aprendizaje.

Las investigaciones llevadas a cabo en este terreno y las modificaciones que en el quehacer del aula han ido sufriendo las diferentes tendencias lecto-escritoras, nos obliga a reflexionar y recapacitar constantemente sobre cómo llevar a cabo nuestra práctica educativa en este campo.

Por ello nos proponemos, con estas Jornadas Internacionales, conocer las experiencias que en cualquier parte del mundo han demostrado una buena acogida por los niños y que han llevado a realizar en las aulas atractivos programas de iniciación al proceso lectoescritor.

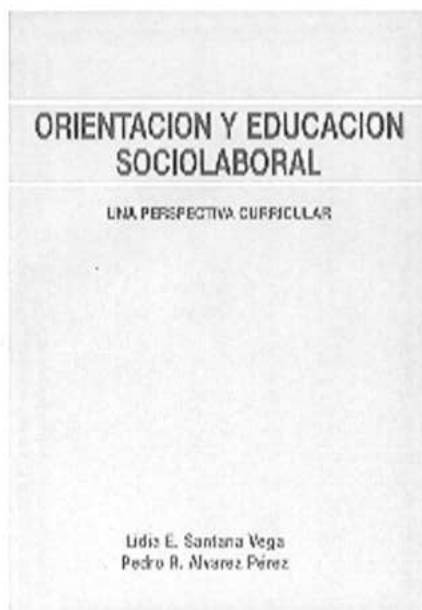
Para ello hemos diseñado unas JORNADAS INTERNACIONALES

Estas Jornadas se han programado de manera eminentemente prácticas para que cada asistente pueda llevar a sus aulas y niños nuevas técnicas e ideas que le ayuden en este complejo proceso.

Las profundas transformaciones experimentadas en los últimos años en la sociedad han llevado a plantear la idea de que estamos inmersos en una nueva era de la historia de la civilización. Junto a estos cambios, estamos viviendo una etapa de revolución metodológica y epistemológica en ciencias sociales y la pérdida de la racionalidad y de la fe en el progreso. Otros rasgos característicos de este momento histórico son el auge del pragmatismo como forma de vida y de pensamiento, la primacía de la estética sobre la ética, el incremento del desencanto y la indiferencia y la diversidad y la descentralización. En este sentido, la idea de que vivimos en el mejor de los mundos está siendo vendida por las élites dirigentes del proceso de mundialización. Bien es cierto que los medios de comunicación han contribuido a controlar el pensamiento y fabricar el consenso social. Sin embargo, existe una cultura disidente que está ejerciendo una presión enormemente positiva sobre las tendencias predominantes.

Una de estas voces disidentes es la difundida por Santana Vega en su trabajo *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Organizado en siete capítulos, muy bien entrelazados entre sí, en el primero se realiza un análisis retrospectivo del hecho orientador y de los hitos más significativos en la historia de la Orientación. Además, se incluyen interesantes precisiones terminológicas y se abordan los problemas relacionados con la diversidad lingüística asociada a este campo. En el segundo apartado se estudian los enfoques y modelos de actuación que han guiado durante décadas el desempeño profesional de los orientadores. Por otra parte, los principios que informan el proceso de institucionalización de la Orientación y el análisis de la misma tanto en España como en el contexto europeo, son los tópicos desarrollados en el tercer capítulo. La situación del hecho orientador en nuestro país es vista bajo los prismas de la LGE, de la LOGSE y de la reciente LOE. Son de extraordinaria calidad y de mucha utilidad para los educadores las valoraciones realizadas en torno a las implicaciones de la nueva ley en el terreno de la Orientación.

La Acción Tutorial, uno de los pilares básicos de la labor orientadora, es el eje central del cuarto apartado. En el mismo, se analizan con detenimiento la Acción Tutorial en las diferentes etapas educativas, las formas de entender la tutoría y las funciones del tutor. Además, se explica con detalle la organización y el funcionamiento de los Departamentos de Orientación y los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, así como los aspectos más críticos y criticables de la concreción de la intervención psi-



ORIENTACIÓN EDUCATIVA E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA.

CAMBIAN LOS TIEMPOS, CAMBIAN LAS RESPONSABILIDADES PROFESIONALES

SANTANA VEGA, L. E.

Madrid 2007, (2ª edición), Pirámide. (375 páginas)

copedagógica en el sistema educativo español. Este es, tal vez, uno de los epígrafes más extensos y especialmente provechosos de la obra ya que aporta una visión global de la Orientación Educativa.

El capítulo cinco, que da título al libro, invita a reflexionar sobre las recientes formas de percibir el desempeño profesional de los orientadores y las incipientes responsabilidades que les son asignadas. Asimismo, la influencia de las nuevas tecnologías en el terreno educativo y la importancia de la Orientación con colectivos desfavorecidos son temas expuestos en el siguiente capítulo del trabajo de Santana Vega. Finalmente, se realiza un excelso recorrido por los tres ejes de la práctica profesional de un orientador: la formación, la investigación y la evaluación.

Las principales novedades con respecto a la edición anterior se hallan relacionadas con la entrada en vigor de una nueva ley educativa. En este sentido, la autora analiza el tratamiento dado por la LOE a la tutoría, a la Orientación y a la intervención psicopedagógica. Un aspecto relevante es la ampliación del tema de la Acción Tutorial en las etapas de Infantil y Primaria. Y es que no se puede obviar que el hecho orientador no ha de circunscribirse únicamente a determinados momentos de transición en la vida de los alumnos. Por el contrario, las tendencias actuales dentro de este ámbito invitan a convertir la Orientación en un proceso integral y significativo en la vida de las personas. Muchos de estos planteamientos han

sido revisados a la luz del trabajo realizado por el grupo de investigación GIOES de la Universidad de La Laguna Su línea de investigación fue premiada por el MEC (convocatoria de 2004) en la modalidad de Premios Nacionales de Investigación Educativa. A todo lo anterior cabe añadir la inclusión de recursos (en soporte papel, audiovisual e informático) para ser usados por los agentes educativos, tanto en el ámbito formal como en el no formal.

Eximio discurso el de esta catedrática que una vez más nos muestra que la buena literatura no está reñida con la defensa de las ideas. En su trabajo encontramos claras dosis de ingenio, preguntas evocadoras y en ocasiones el uso de la ironía como recurso que invita a la reflexión. Santana Vega se caracteriza, especialmente en sus últimos escritos, por hacer una clara defensa del enfoque del desarrollo humano. La autora emplea siempre un lenguaje claro y conciso y desarrolla una crítica mordaz de muchos de los supuestos sobre los que se organiza la sociedad y la Orientación en el momento presente. Una nueva edición, que seguro será bien recibida por su notable valor como herramienta de trabajo en la escuela.

Eva Quintero González

comentamos

La orientación educativa, como manifestaba García Hoz, es una tarea teórica y práctica esencialmente pedagógica que necesariamente debe integrarse en todo proceso educativo para estimular el desarrollo de una persona con el fin de que sea capaz de tomar decisiones dignas y eficaces.

No es nada fácil pasar de la teoría de la orientación a su práctica en los entornos educativos y se hacen necesarias ejemplificaciones surgidas de la propia experiencia que aporten ideas y propuestas de referencia para planificar, implementar y evaluar las intervenciones orientadoras con un talante preventivo y de desarrollo de la persona.

La orientación educativa desde la práctica es precisamente una obra que recoge las reflexiones y aportaciones de orientadores en activo que, a partir de su propia experiencia en distintos contextos educativos, nos aportan un valioso material que puede ser referencia y punto de partida para otros profesionales que tengan la responsabilidad de coordinar la acción tutorial y orientadora, así como para los estudiantes universitarios que pretenden formarse como docentes o futuros orientadores.

La obra está estructurada en cinco partes en las cuales se hace un recorrido teórico por los fundamentos básicos de la orientación y, sobre todo, ofrece un valioso material actualizado y experimentado en entornos reales de aprendizaje. Veamos, de forma sintética, el contenido de las mismas.

La primera parte, compuesta por cinco capítulos, se centra en los presupuestos básicos de la orientación educativa y en ella se abordan las cuestiones teórico-prácticas que fundamentan y guían la acción orientadora. En concreto se presentan reflexiones en torno al carácter ético de la práctica orientadora; un análisis del proceso orientador desde la perspectiva comunitaria, ecológica y social; un breve recorrido sobre la historia de la orientación; y una síntesis de los principios y modelos para llevarla a la práctica.

En los cinco capítulos que conforman la segunda parte los autores presentan la realidad de la práctica actual de la orientación en los distintos niveles del sistema educativo. Así, se presentan las características de la orientación y de la acción la acción tutorial en Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Universidad.

En la tercera parte, se incluyen doce capítulos que se centran en ámbitos prácticos de la intervención psicopedagógica que suelen ser comunes al quehacer que los orientadores desarrollan en



LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA DESDE LA PRÁCTICA

LLEDÓ BECERRA, A. I. (Coord.)

Sevilla 2007, Fundación ECOEM.

(656 páginas)

cualquier contexto educativo; entre ellos destacan: la intervención por programas, el asesoramiento al profesorado y a las familias, la orientación individualizada, orientación para el desarrollo de la carrera, incidencia de la orientación en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el plan de acción tutorial y técnicas para su desarrollo, estrategias orientadoras para atender a la diversidad, la evaluación psicopedagógica, recursos y programas de intervención para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales, orientación y convivencia escolar y evaluación de la orientación educativa.

La cuarta parte repara, a lo largo de sus tres capítulos, en cuestiones claves para favorecer el desarrollo profesional de la orientación; en concreto se estudian cuestiones esenciales en relación a los orientadores, como son: los elementos esenciales de su perfil profesional, las cualidades básicas personales que debe observar, los contenidos para su formación inicial y permanente y las aportaciones del asociacionismo profesional.

En la quinta, y última parte de la obra, se nos ofrece una serie de valiosos recursos para afrontar la práctica de la orientación

educativa; entre ellos cabe resaltar la selección de materiales bibliográficos y virtuales y la síntesis que se ofrece sobre la legislación básica sobre orientación educativa.

Como complemento al texto escrito se adjunta un CD que incluye un conjunto de instrumentos, materiales y modelos, todos ellos experimentados y de uso frecuente en los centros educativos, que pueden servir de guía para planificar, desarrollar y evaluar la acción tutorial; tanto en relación al alumnado, a las familias y al equipo docente. A título de ejemplo, mencionamos algunos de los recursos que en él se incluyen: documentos para informar, entrevistar y establecer relaciones cooperativas con las familias; modelos para planificar las sesiones de tutoría; cuestionarios para obtener información de los alumnos y las familias; plantillas para registrar los datos de la evaluación psicopedagógica y emitir los informes; modelos para realizar los programas de diversificación curricular y de apoyo; información sobre la prueba de acceso a la universidad, bachilleratos, ciclos formativos... Todos ellos de gran utilidad para tutores, equipos docentes, familias, alumnos y aplicables en cualquier centro educativo.

Manuel Monescillo Palomo

Profesor de *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica* en la Universidad de Huelva



11 IDEAS CLAVE. CÓMO APRENDER Y ENSEÑAR COMPETENCIAS

Antoni Zabala y Laia Arnau
Barcelona: Graó 2007 (226 páginas)

¿Hasta qué punto una enseñanza basada en competencias representa una mejora de los modelos existentes? Este libro reflexiona de manera rigurosa sobre ello, a la vez que presenta una estructura clara que ayuda a la comprensión de cada idea, planteándola desde una vertiente teórica y práctica que afianza los conocimientos previos y aporta contenidos que han de reforzar la capacidad profesional de intervención en la escuela.

Entre los temas abordados por este libro podemos destacar la definición del término «competencia» y el contexto y sentido en el que surgen, así como lo que implica, básicamente conocimientos interrelacionados con habilidades y actitudes. También aborda los fines de la educación en competencias que son el pleno desarrollo de la persona, así como los ámbitos que deben abarcar las competencias escolares: ámbito social, interpersonal, personal y profesional. Igualmente pone de manifiesto como las disciplinas no son suficientes para aprender competencias, cómo será necesario abordar la enseñanza de las competencias desde un enfoque globalizador y como evaluar competencias implica evaluar procesos en la resolución de situaciones-problema.

UN AULA PARA LA INVESTIGACIÓN

Juan Ramón Jiménez Vicioso
Sevilla 2006, Díada Editora
(112 páginas) Colección Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo (6-12).

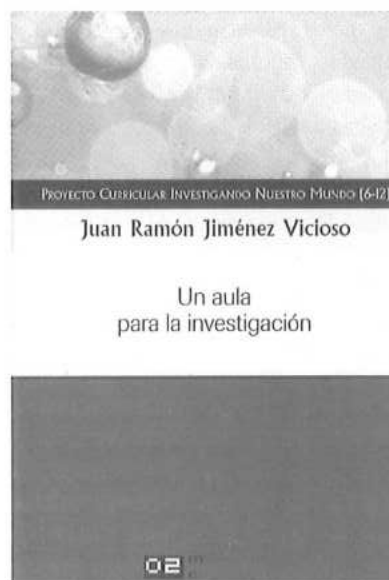
Un aula para la investigación es interesante libro que no pretende desarrollar ni matizar el alcance del concepto de investigación en el aula o investigación en la escuela por cuanto ya contamos con una extensa bibliografía sobre esta línea de trabajo de fácil consulta. En este sentido, aquellos interesados en profundizar en esta línea de trabajo, recomendamos los trabajos de Francesco Tonucci y del Movimiento de Cooperación Educativa y los distintos libros, monográficos y experiencias publicadas por revistas como Kikiriki Cooperación Educativa o Investigación en la Escuela acerca de la indagación escolar. No obstante, sí convendría recordar algunos aspectos que definen este enfoque educativo, sobre todo en lo que se refiere a los aspectos ambientales y de organización del aula.

Más que una estrategia didáctica concreta, la investigación o indagación escolar se refiere esencialmente a nuestros intentos por conocer y dar sentido al mundo (o apartes de éste) que nos rodea mediante procesos de búsqueda e indagación. En el marco educativo, la investigación es la forma principal de construcción del conocimiento y se fundamenta en determinados supuestos:

- Inclínación natural del ser humano hacia la búsqueda, la curiosidad, la interrogación sobre los fenómenos naturales y sociales.
- La existencia de conocimientos en cada alumno o alumna que acude a la escuela, en el potencial de estos conocimientos para reflexionar, confrontar, debatir y, en suma, reconstruir los propios conocimientos.
- El papel que puede jugar la escuela en potenciar esta tendencia natural hacia relación la búsqueda e interrogación, estableciendo desafíos intelectuales, proporcionando recursos, acercando materiales, etc.
- Oposición a los enfoques dogmáticos, transmisivos y autoritarios de la enseñanza en el marco escolar. Se entiende la escuela como comunidad de aprendices siendo el papel del maestro el de facilitador de la construcción trabajo cooperativo
- Consideración del medio ambiente como el principal recurso para el aprendizaje.

La corriente de investigación en la escuela ha logrado cierta extensión en los Movimientos de Renovación Pedagógica y en numerosas experiencias prácticas propia innovadoras, y, aunque mantiene una serie de criterios básicos que le dan unidad, admite diferentes perspectivas en su seno. No se trata de un "método" cerrado, de una forma de organizar el aula, ni de un recetario de propuestas concretas. Más bien se considera como una forma de acercarse a los fenómenos educativos de una forma abierta y constructiva.

Este libro escrito en un lenguaje ameno y asequible para el lector no iniciado en esta temática, a caballo entre intermedio entre las propuestas didácticas y la experimentación de aula, analiza tanto principios que orientan la acción como el reflejo de diversas experiencias desarrolladas por maestros y maestras que han investigado en sus clases.



comentamos

En el Proyecto Investigando Nuestro Mundo se abordan a la vez las sociedades actuales y las históricas, que se presentan como un subsistema de la realidad sociocultural en el que se estudian de forma integrada los fenómenos políticos, sociales y culturales. El conocimiento de esta parcela de nuestro mundo es lo que justifica el diseño de Investigando las Sociedades Actuales e Históricas, que también pretende propiciar experiencias que den sentido a estos saberes aportándoles vivencias, con la finalidad prioritaria de educar ciudadanos que sepan convivir en libertad, valoren y disfruten la diversidad cultural y estén capacitados para entender y enfrentarse democráticamente a los grandes conflictos políticos y socioambientales del siglo XXI. Los maestros en activo, los estudiantes de magisterio y los lectores interesados podrán encontrar en este libro un conjunto de materiales de apoyo, síntesis de aportaciones propias y ajenas de la investigación y experimentación didáctica, para afrontar una enseñanza innovadora de las sociedades actuales e históricas en la Educación Primaria.

Este libro, como el resto de los que componen el Proyecto Curricular Investigando Nuestro Mundo, pretende ofrecer a maestros en activo y a estudiantes de magisterio un conjunto de materiales de apoyo para el diseño de unidades didácticas innovadoras en la etapa de la Educación Primaria. Con un estilo directo, e intentando sintetizar las aportaciones propias y ajenas de la investigación y experimentación didáctica, aborda todos aquellos aspectos que se consideran necesarios para afrontar una enseñanza renovada de las sociedades actuales e históricas en el nivel escolar de 6-12 años desde una visión integrada del currículum.

Con este propósito, en el primer capítulo se presenta el proyecto curricular en el que se enmarca este volumen como uno de los ocho Ámbitos de Investigación (en adelante AI) en los que se divide el currículo de primaria. El segundo capítulo delimita el contenido de este AI, estableciendo sus aportaciones al desarrollo del alumnado y sus relaciones con el resto de los ámbitos que componen el Proyecto. Como los maestros y estudiantes saben, no existen precedentes en los libros de texto ni en los currículos oficiales y alternativos que integren en un solo bloque de contenidos escolares los aspectos políticos, sociales, culturales e históricos, por lo que es muy necesario desde el comienzo señalar y definir el territorio curricular objeto de tratamiento en este AI y poner de manifiesto la importancia de su estudio a lo largo de la Educación Primaria. Los capítulos 3 al 6 se ocupan de qué enseñar en relación con las sociedades actuales e históricas; para ello en el capítulo tercero se parte de las disciplinas, los problemas socioambientales y el análisis sistémico, sin olvidar en el capítulo cuarto las ideas e intereses de los alumnos que, en la lógica del proyecto curricular,



Investigando las sociedades
actuales e históricas



INVESTIGANDO LAS SOCIEDADES ACTUALES E HISTÓRICAS

Jesús Estepa Jiménez

Sevilla 2007, Díada Editora

(186 páginas)

Colección Investigando Nuestro Mundo
(6-12).

conforman el cuarto pilar en la selección del conocimiento escolar. Tras estos estudios, en el capítulo 5 se presenta la propuesta de contenidos de enseñanza para toda la etapa, con orientaciones para su adaptación al nivel de conocimiento de los alumnos. Por último, en el capítulo 6 se organizan estos contenidos como problemas para investigar en la enseñanza utilizando una metodología investigativa, la que se postula en este proyecto como más adecuada para el aprendizaje del alumno y el desarrollo profesional del maestro. El cómo enseñar se aborda en los capítulos 7 y 8 exponiendo en el primero de ellos un amplio repertorio de actividades que pueden realizarse en el aula, siempre que se contextualicen en función del centro escolar y las características de los alumnos. En esta misma línea se ofrecen en el capítulo 8 propuestas de unidades didácticas para los tres ciclos de esta etapa, así como tres ejemplificaciones —una por ciclo— diseñadas y preparadas para que los equipos de maestros en ejercicio, tras su adaptación, puedan experimentarlas en el aula. Con estos dos capítulos, por consiguiente, el profesorado cuenta con materiales más concretos que pueden facilitar su labor como diseñador del currículum, en ningún caso se trata de una oferta cerrada y lista para aplicar como libro de texto. Finalmente, el noveno capítulo se configura a modo

de banco de recursos que permite la consulta y utilización de fuentes bibliográficas, páginas Web, materiales didácticos, CD-ROM, vídeos, etc., con los que diseñar actividades y/o unidades didácticas sobre las sociedades actuales e históricas. Se reseña, también la bibliografía citada a lo largo del texto que no figura a pie de página.

Este libro ofrece un conjunto de materiales de apoyo, síntesis de aportaciones propias y ajenas de la investigación y experimentación didáctica muy útiles para que los docentes en activos, y también los estudiantes que se están preparando para ello, afronten la enseñanza de las sociedades actuales e históricas de una manera fundamentada, crítica e innovadora, lo que deberá redundar en un aprendizaje más motivador y útil para el desenvolvimiento del alumno en la compleja sociedad del siglo XXI.

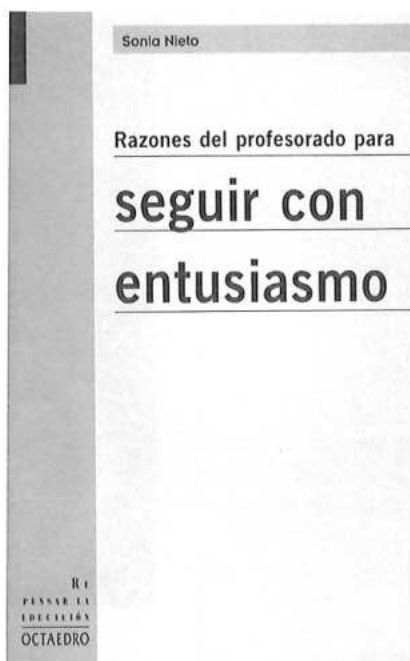


“¿Por qué los docentes siguen adelante a pesar de todo?”. SONIA NIETO nos ofrece respuestas a esta cuestión en el relato de una investigación llevada a cabo con un grupo de docentes de las escuelas públicas de Boston en EE.UU. A través de sus páginas seremos partícipes de las reflexiones de maestras y maestros que nos hablan de las inquietudes, los intereses y las motivaciones que hacen al profesorado seguir apostando por una escuela pública, diversa y de calidad, a pesar de las dificultades.

Las maestras y maestros que hablan de sus vivencias nos dicen que para que los aprendizajes que se produzcan en las niñas y los niños sean relevantes para sus vidas, es necesario reflexionar sobre las virtudes de la enseñanza; una actividad que se plantea como *trabajo intelectual* y como *práctica democrática*. Los diálogos, los debates y las reflexiones mantenidas por el grupo de profesores y profesoras reflejan esta filosofía de la enseñanza basada en una conciencia política de la educación —como lo expresaría Freire—; por tanto, la tarea de enseñar a la que se refieren no es neutra.

Aunque la dedicación, el trabajo duro, la fuerza de voluntad e incluso la confianza por hacer que los alumnos y las alumnas aprendan son aspectos importantes para incentivar, motivar y reconocer la labor que realizan los docentes, no debemos olvidar que la tarea de enseñar lleva implícito un compromiso político público. Por ello, la autora no olvida establecer un hilo conductor entre la *crítica*, y la *esperanza* y la *posibilidad* en esa concepción de la enseñanza. Porque es precisamente en las prácticas concretas donde la crítica puede traducirse en posibilidades de cambio en las vidas de las niñas y los niños. Muchas de las experiencias que se narran en el libro muestran cómo la educación pública ha marcado la vida de quienes ahora son docentes, llenándolas de esperanza y haciéndoles *seguir adelante a pesar de todo*. La autora recoge unas palabras de PAULO FREIRE que expresan esta idea: “*Es imposible enseñar sin el valor de amar, sin el valor de intentarlo mil veces antes de darte por vencido*” (p.91).

El papel que juegan las autobiografías es crucial para desarrollar una enseñanza reflexiva y crítica; por ello, la autora, a través de esta herramienta recoge las vivencias y las experiencias de las y los docentes, para poner de manifiesto su práctica y crear en con-



RAZONES DEL PROFESORADO PARA SEGUIR CON ENTUSIASMO

Sonia Nieto

Barcelona 2006, Editorial Octaedro.

Col. Repensar la educación, nº 21.

(177 páginas)

junto nuevas formas de afrontarla. Porque, a través de la autorreflexión, es posible llevar a cabo la tarea de investigar sobre la mejora de la enseñanza. Por eso se insiste mucho en la necesidad que tienen los docentes de *escribir*, desde el convencimiento de que “*escribir sobre la enseñanza, [...] es una forma pública de comprender y mejorar su trabajo*” (p. 112). También se destaca la importancia de estar en relación con los demás, creando comunidades de aprendizaje entre los distintos grupos docentes, tal y como nos muestra esta experiencia de investigación, ya que permite romper con el individualismo postmoderno que sitúa a la enseñanza como un trabajo solitario. Y además refuerza la labor que realizan los profesores y las profesoras, permitiéndoles actuar de forma autónoma y comprometida con su labor educativa, y dar forma intelectual a sus prácticas en las escuelas públicas. Exponer aquello que realmente ocurre en las aulas, lo que se vive en las escuelas, permite crear nuevos conocimientos válidos para la investigación sobre la enseñanza, dando dignidad a lo que en ellas se realiza.

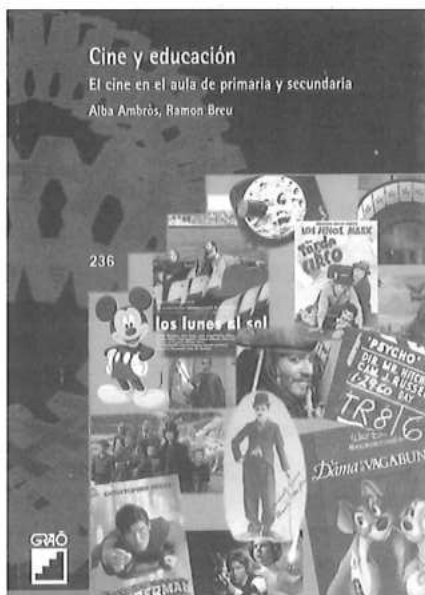
La responsabilidad y el compromiso político sobre lo público, del que habla SONIA NIETO, se conjugan con el amor a los niños y a las niñas. La enseñanza no es una mera ocupación, pues además de intentar establecer conexiones entre el conocimien-

to y los estudiantes (importante para salir adelante en la vida académica), se encuentra bañada de afecto y respeto, que es lo que posibilita la implicación total de los docentes con sus alumnas y alumnos (quiénes son y de dónde proceden) y en definitiva, con sus vidas. En última instancia, es una “*fe esencial* en los alumnos y las alumnas” lo que fundamenta el trabajo docente, y lo que hace que —aún en circunstancias difíciles— se puedan entregar a los verdaderos protagonistas de la educación: las alumnas y los alumnos.

En suma, las distintas voces que podemos escuchar en este libro, nos hablan de la importancia de una enseñanza democrática y democratizadora, y que esto es algo que corresponde a la educación pública. Una enseñanza que es vital para las alumnas y los alumnos porque conviene no olvidar que “*los docentes cambian vidas para siempre*” (p.154).

Esther Caparrós Martín
Universidad de Málaga





CINE Y EDUCACIÓN

El cine en el aula de Primaria y Secundaria

Alba Ambrós y Ramón Breu

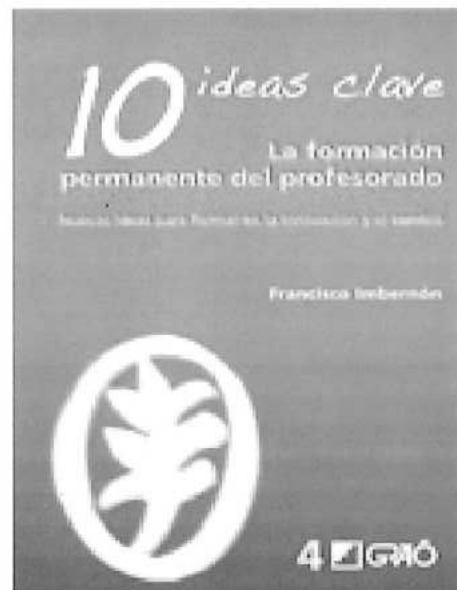
Barcelona 2007, Editorial Graó (233 páginas)

¿Por qué el cine en el aula? La respuesta es contundente: se trata de un elemento importantísimo de dinamización que favorece tareas académicas básicas como la comprensión, la adquisición de conceptos, el razonamiento, la interpretación y el análisis crítico. El cine en la escuela, además, potencia la reflexión, sensibiliza y ayuda a formarse opiniones.

Más de un siglo de cine nos ha regalado un patrimonio comunicativo, histórico, artístico y vital de proporciones inimaginables. ¿Qué hacer con todo este tesoro? Una de las tesis de esta obra viene a proporcionarnos que, preciosamente, es el mundo educativo el que debe de hacerse cargo de la gestión social de esta información, de esta vasta y constante producción artística que es el cine —comercial y no comercial— y cuyas ventajas educativas, en general, somos incapaces de imaginar. En esta línea, se apuesta por una educación en cine como herramienta de ejemplificación; como forma para saber leer la cultura audiovisual; como lápiz prodigioso para saber escribir imágenes; como vía para la reflexión sobre las ideas, sobre las relaciones sociales, sobre los sentimientos, sobre uno mismo,...

Fotograma a fotograma, cine y educación sigue un guión didáctico, ameno y fascinador para introducir el cine en las aulas de Primaria y Secundaria, a fin y efecto de proyectar el análisis y la comprensión de su lenguaje, de su historia, de su magia,...

La distribución de los capítulos del libro en dos partes claramente diferenciadas —un bloque teórico para los contenidos del cine y otro con las propuestas didácticas para Primaria y Secundaria— responde a la intención de facilitar la labor docente en la educación cinematográfica y comunicativa en el aula.



10 Ideas Clave. La formación permanente del profesorado

Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio

Francisco Imbernón

Barcelona 2007, Graó (147 páginas)

Es un libro que presenta una estructura clara de gran ayuda para la reflexión sobre cada una de las ideas que se plantean y que aborda la necesidad de dar un giro en las políticas y en las prácticas de la formación permanente del profesorado, teniendo en cuenta los cambios producidos en los contextos sociales y educativos.

El libro aborda entre otros estos temas:

1. Es necesario conocer de dónde venimos para saber hacia dónde vamos.
2. Hemos aprendido mucho, pero aún nos queda mucho por avanzar.
3. Hemos de introducirnos en las nuevas ideas, políticas y prácticas para realizar una mejor formación permanente del profesorado.
4. La formación permanente debe incidir en las situaciones problemáticas del profesorado.
5. En formación es necesario abandonar el individualismo docente para pasar al trabajo colaborativo.
6. En la formación del profesorado, éste ha de ser sujeto de formación con una identidad docente.
7. La formación ha de tener en cuenta a la comunidad.
8. Se ha de pasar de la actualización a la creación de espacios de formación.
9. La formación debe basarse en la complejidad como la sociedad y la educación.
10. La formación permanente del profesorado debe asumir el desarrollo actitudinal y emocional.



LAS RELACIONES EN LA HISTORIA DE LA EUROPA MEDIEVAL

Núria Jornet, Teresa Vinyoles, Mª Milagros Rivera (coord.), Blanca Garí, Mª Carmen García y Mª Elisa Varela
Valencia 2006, Editorial Tirant lo Blanch
Colección Crónica. (493 páginas)

Con un título y un contenido originales, este manual de historia de la Europa medieval, supone una aportación muy relevante para quienes nos dedicamos a la enseñanza. Está pensado para que sea útil al alumnado, pero también para el profesorado, de secundaria y de universidad. Y estoy segura de que será de gran interés para quienes amamos la historia y encontramos placer en leer sobre ella.

El título quiere reflejar que sus autoras, profesoras de distintas universidades, “investigan en relación”; pero también que “han llevado la relación, entendida como práctica política, a la escritura de la historia”. La historia de la Europa medieval, que se nos acerca desde los contextos de vida de las mujeres y de los hombres, recreando y transmitiéndonos sus experiencias.

Los aspectos que se abordan en los distintos capítulos son la importancia de la memoria, la tierra como un lugar para vivir, la política sexual (es decir, el modo de entender qué es una mujer, qué es un hombre y las relaciones entre ambos), la vida del espíritu, las relaciones económicas y, por último, el paso de la oralidad a la cultura escrita y las formas de aprendizaje en la escuela y en la vida.

Todos los capítulos siguen una estructura común: a) una introducción que sitúa con precisión y sencillez el sentido de lo que se abordará en el capítulo; b) un desarrollo articulado en epígrafes cuyos títulos son a la vez una descripción del contenido y una invitación atractiva a adentrarse en la lectura; c) una propuesta didáctica para pensar en torno a cuestiones relacionadas con el capítulo y que tiene la gran virtualidad de buscar expresamente la conexión con el presente, es decir, hacer pensar sobre el mundo actual. Cabe destacar también la presencia y el valor de las ilustraciones, que a la vez que se convierten en evidencias que apoyan argumentos y que ayudan a entender ideas o conceptos desarrollados en el texto, son también en sí mismas una fuente de información original y relevante.

¿Qué podemos aprender con este libro? ¿Qué nos ofrecen sus autoras? Una mirada que tiene en cuenta (y da cuenta de) la experiencia de los hombres y de las mujeres, en sus diferencias y en sus relaciones. Y respetando su sentido. Por eso puede ofrecer una mirada nueva, fresca, que no incluye a las mujeres en un orden de sentido ajeno (el tradicional, masculino); y por eso puede dar presencia y visibilidad a las mujeres sin excluir a los hombres. Porque desde la atención a la singularidad y la escucha atenta de la diferencia (sin comparación y sin jerarquía) se enriquece la mirada sobre la realidad y se tiene la conciencia de veracidad, de que se dicen cosas que tienen sentido para entender la vida. Seguramente por eso, y a pesar de que haya informaciones nuevas y muy sorprendentes, la lectura se hace familiar al tiempo que logra crear atención, tensión creativa y escucha.

Este libro nos muestra, también, que es posible presentar el conocimiento académico de modo atractivo, interesante, con capacidad para hacernos entender nuestro presente y a nosotras y a nosotros en él. Algo tan necesario como urgente en la enseñanza, donde cada vez nos cuesta más captar la atención de nuestras alumnas y nuestros alumnos, y en cualquier caso, afrontar el reto de que el conocimiento alimente la vida —como planteaba María Zambrano—.

Y todo ello, con un lenguaje sencillo, directo y fluido, en el que rigor académico no es un obstáculo sino un apoyo para construir una narración atractiva, interesante y capaz de generar la necesaria atención y la complicidad de quien está leyendo. Una narración que, al tiempo que ilumina el pasado proyecta su luz sobre nuestro presente a través de un hilo de sentido: la experiencia vivida en el tiempo.

Nieves Blanco. Universidad de Málaga

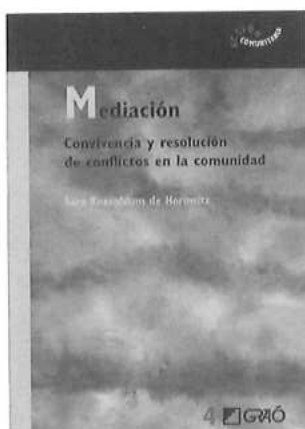


LA ESCUELA INFANTIL: OBSERVATORIO PRIVILEGIADO DE LAS DESIGUALDADES

Félix López Sánchez (Coord.)
Barcelona 2007, Graó
(2006 páginas) Colección Biblioteca Infantil

La escuela infantil se ha convertido en un observatorio privilegiado desde el que analizar la evolución de la sociedad accidental. El profesorado de educación infantil se mueve, a veces, en un terreno de incertidumbres que le obliga a superar ideas estereotipadas para buscar sentido a situaciones familiares poco comunes y adecuar a ellas la dinámica pedagógica cotidiana. Este libro quiere ser una herramienta para que los equipos educativos fomenten la reflexión y la búsqueda de recursos. En los diferentes capítulos se abordan algunas de las situaciones que se manifiestan en la escuela aunque no tengan un origen genuinamente escolar. Se trata de temas novedosos, resultado de cambios sociales que afectan a la familia, a la escuela, a los educadores y educadoras y, finalmente, a la infancia.

Además, del acercamiento a estos temas, el libro incluye propuestas par encauzar las distintas situaciones y ayudar a definir cuál podría ser la intervención educativa más adecuada.



MEDIACIÓN

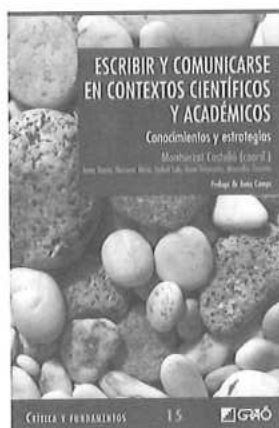
Convivencia y resolución de conflictos en la comunidad

Sara Rozenblum de Horowitz

Barcelona 2007, Editorial Graó (160 páginas)

Este libro aporta una visión global de la mediación, haciendo especial hincapié en la figura de la persona mediadora, en la comunicación –un componente esencial de la relación social y educativa– y en los prejuicios de distinto tipo que, a menudo, bloquean las posibilidades de afrontar con éxito la resolución de un conflicto. Asimismo, incluye una propuesta de mediación basada en el método Transcend, de Johan Galtung. Este método busca canalizar el conflicto hacia una solución que no origine violencia y es en este sentido que Galtung denomina al mediador “*trabajador del conflicto*” y “*trabajador de la paz*”

Probablemente uno de los aspectos de más interés de este libro sea su enfoque didáctico: junto al texto explicativo se incluyen propuestas de actividades pensadas para el aprendizaje de conceptos sobre mediación. La autora transmite su condición de formadora a través de las actividades, secuenciadas cuidadosamente, y el estudio de casos que aportan viveza al libro y lo convierte en muy recomendable para quien desee iniciarse en la mediación en la comunidad.



ESCRIBIR Y COMUNICARSE EN CONTEXTOS CIENTÍFICOS Y ACADÉMICOS CONOCIMIENTOS Y ESTRATEGIAS

Mònica Castelló (coord.), Anna Iñesta, Mariana Miras, Isabel Solé, Anna Teberosky, Mercedes Zanotto
Barcelona 2007, Editorial Graó (224 páginas)

Este libro persigue un doble objetivo: en primer lugar, proporcionar elementos de reflexión y de ayuda a los estudiantes que se enfrentan por primera vez a la redacción de un texto académico de envergadura o a aquellos que ya han intentado escribir este tipo de textos y se han sentido desbordados, poco capaces, angustiados y tentados a abandonar, en segundo lugar, pretende que los tutores, profesores o directores de estos estudiantes puedan utilizar el libro como un recurso más cuando se trata de orientarles y ayudarles a afrontar los procesos y productos de la comunicación académica.

Uno de los retos más evidentes a que se enfrentan las universidades es el de equipar a los estudiantes con los conocimientos y las herramientas adecuadas para comunicarse en contextos científicos. Esta constatación y la firme convicción de las autoras, todas ellas con una larga trayectoria de investigación sobre los procesos de lectura y escritura y vinculadas a la docencia de posgrado y doctorado, convierten a este libro en una herramienta práctica y necesaria para iniciarse en la escritura y la comunicación académicas.



ENTENDERSE EN CLASE

Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados

J. M. Castellá, Salvador Comelles, Anna Cros y Mònica Vilà
Barcelona 2007, Editorial Graó (121 páginas)

Ser un buen comunicador es una de las muchas competencias que deberían poseer todos los docentes para ejercer la compleja y difícil tarea de enseñar. Se trata de una competencia fundamental por su transversalidad: el habla del docente es el vehículo que le sirve para relacionarse con sus estudiantes, para crear un clima emocional positivo en el aula, para explicar conceptos complejos, anécdotas y narraciones que despiertan el interés y la curiosidad de los alumnos; a través del habla, el docente ofrece una imagen determinada de sí mismo y de los estudiantes, ejerce como mediador ante posibles conflictos, demuestra su autoridad y su capacidad de control, se aproxima al alumnado y se interesa por él. La actuación discursiva del profesorado ante los estudiantes afecta a su manera de aprender y demanda la utilización de unas técnicas

docentes específicas, que no pueden transformar una enseñanza que tenga muchas debilidades, pero pueden hacer aún mejores a los buenos docentes.

Este libro ofrece una clasificación y reflexión sobre las estrategias discursivas de acuerdo con dos grandes objetivos: asegurar una relación social positiva entre docente y estudiantes y guiar el aprendizaje.



MI ESCUELA SABE A NARANJA
Estar y ser en la Escuela Infantil
 Mari Carmen Díez Navarro
 Barcelona 2007, Graó (300 páginas)

Este sugerente y reflexivo libro sobre cómo enfocar el hacer escuela en la Educación Infantil recoge los presupuestos y planteamientos metodológicos y didácticos de Mari Carmen Díez que se expresa en estos términos: *"Mi opción está claramente definida. Quiero una escuela que dé paso a la escucha, a la relación, al placer, al aprendizaje y a los afectos que trae consigo la vida de cada día. Es de esa escuela de la que hablaré aquí. Y lo haré, sencillamente, desde mí. Desde mi experiencia como alumna, como maestra, como madre, como persona. También desde mi formación, mi reflexión, mi intuición y mi piso de abajo afectivo. Me gustaría compartir lo que he ido averiguando para lograr que mi quehacer educativo discorra con algo más de calma, de sabor, de alegría. Me gustaría aportar unas cuantas pinceladas de experiencia y reflexiones compartidas..."*

Su contenido gira en torno a estos temas: Mi escuela sabe a naranja. Asomarse al mundo. ¿Qué es lo importante? ¿Quién soy yo? La cebolla de Alfanhú o las sorpresas de la cotidianidad. El restaurante de todos. Puro amor. Quiero ser alguien. Los cuentos de la mantita. Asomarse al mundo. Maquinando. Despacio y buena letra. El perro mongol. Decidirse a estar en la escuela. Aprender con otros. ¿Jugamos a maestros?. Los discursos del decir, del hacer y del sentir. El poder de las palabras. El entusiasmo docente. Anselmo habla más que yo. Libro de visitas. Los patos cabezones de la Patagonia. Bibliografía.

Sin duda, un atractivo libro que nos hará reflexionar sobre como actuar y relacionarnos con los más peques en nuestras aulas de Infantil.



AULA DE ENLACE
 María del Rocío García-Baquero
 Madrid (2007), Editorial Almadraba

En los últimos años, la llegada masiva de inmigrantes a nuestro país, sobre todo procedentes de Latinoamérica, el Zagreb y países del Este ha derivado en una creciente pluralidad sociocultural, que de alguna manera también se refleja en nuestros centros educativos. Este hecho convierte el dominio del castellano en un elemento básico para favorecer su integración social, de ahí que actualmente numerosos centros educativos cuenten con aulas de enlace, donde el alumnado encuentra los apoyos pertinentes para favorecer su progresiva incorporación lingüística y cultural a las aulas ordinarias del centro. Para facilitar el desarrollo de la competencia lingüística de este alumnado la editorial Almadraba ha editado este material que consta de una guía didáctica y tres cuadernillos de trabajo para el alumnado que se completa con sus correspondientes CDs y una práctica agenda. El objetivo básico de esta publicación es mejorar la comprensión oral y escrita a partir de situaciones y hechos cotidianos de la vida. Los distintos contenidos propuestos pretenden la adquisición de las normas básicas de convivencia que rigen tanto en el centro como en el entorno, y favorecer el conocimiento respetuoso de nuestras costumbres, gastronomía, constitución, hechos históricos, monumentos artísticos,...

Sin duda estamos ante un interesante y práctico material de apoyo y refuerzo que sin duda facilitará el trabajo del docente y amenizará las actividades y conquistas del alumnado.



LAS REFORMAS EDUCATIVAS A DEBATE
(1982-2006)
 Julia Varela
 Madrid, 2007 Ediciones Morata (188 páginas)

Las conversaciones que mantiene Julia Varela con José Gimeno Sacristán, Antonio García Santesmases, Juan Delval, Juan Ignacio Ramos, Jurjo Torres Santomé, Mariano Fernández Enguita y Javier Doz nos ayudan a comprender cómo se gestó el mapa actual del complejo y cambiante mundo de la educación escolar, permiten avanzar un diagnóstico del estado actual de nuestro sistema de enseñanza y, asimismo, plantean posibles líneas alternativas para el futuro.

Los brillantes análisis presentados a lo largo de Las reformas educativas a debate constituyen un material de primera mano de recuperación de la memoria colectiva. Sin duda, despertarán un vivo interés en el profesorado, estudiantes y sus familias, así como en responsables políticos y, en general, en todos aquellos ciudadanos y ciudadanas comprometidos con el futuro de la sociedad, la justicia social y curricular y, por tanto, con la profundización de la democracia en las instituciones educativas.

Entre su contenido podemos destacar: Una visión desde dentro y desde fuera, por José Gimeno Sacristán. Demasiadas contradicciones sin resolver, por Antonio García Santesmases. Para aprender es necesario actuar, por Juan Delval. El PSOE cede a las presiones de la derecha por Juan Ignacio Ramos. Las reformas educativas contribuyeron a la desprofesionalización del profesorado, por Jurjo Torres. El debate escuela pública/escuela privada es insuficiente, por Mariano Fernández Enguita. El sindicato de clase defiende los intereses generales, por Javier Doz

nuevo foro de debate

Te presentamos el nuevo Foro de nuestro Portal Educativo donde podrás encontrar diferentes espacios para expresar tu opinión sobre diversas temáticas relevantes e implicarte en la mejora conjunta de la práctica docente. Te animamos a registrarte en ellos y a participar exponiendo tus opiniones.



Cooperación Educativa Espacio para la Opinión

Este foro quiere ser un espacio para el intercambio de ideas, experiencias y propuestas, o simplemente un espacio donde podamos plantear nuestras dudas e interrogantes o bien darlas a conocer. Este espacio aspira a convertirse en un foro abierto y multiplural donde no sólo encuentres todo aquello que necesites para mejorar tu quehacer docente sino que, además, aspiramos a fomentar el debate pedagógico crítico y reflexivo aunque para ello es necesario que expreses tus opiniones y dudas, que nos cuentes tus experiencias y reflexiones,...sobre distintos temas de interés profesional.

Los distintos foros que presentamos están organizados para facilitar tu participación, elemento nuclear y básico que confiere sentido a esta sección de nuestro Portal Educativo. En cada foro encontrarás una *introducción* a las temáticas y una serie de *interrogantes*, así como una serie de *enlaces* y *recursos* donde podrás encontrar abundante información que te permita ampliar tu visión sobre el tema en cuestión.

Todas y todos los interesados pueden participar, tanto opinando sobre los temas propuestos como enviando sus propias inquietudes. Sólo tienes que seleccionar un tema de tu interés y enviar tus comentarios.



Educación Infantil



La alfabetización escrita



La alfabetización matemática



Investigación y proyectos de trabajo



Ciencia, tecnología y sociedad



Innovación y cambio educativo



El futuro de la escuela



Educación para la paz



Educación y diversidad

Todos los derechos reservados. Copyright © 2007 Cooperación Educativa. Tlf/fax: 955 85 48 50
Aptdo. 117 - 41 530 Morón de la Frontera (Sevilla) kikinki@cooperacioneducativa.com Diseñado por CyberNETicos



Cooperación Educativa
www.cooperacioneducativa.com

SUSCRÍBETE O RENUEVA TU SUSCRIPCIÓN

Tu suscripción te permitirá recibir a lo largo del curso 2007/2008 las siguientes publicaciones:

- 4 números de Cooperación Educativa, con una periodicidad trimestral (n.º 86, 87, 88 y 89)
- 1 libro de la colección Colaboración Pedagógica
- 1 DVD educativo
- 1 libro de la colección Con Voz Propia
- 1 libro de la colección Ideología, Pensamiento y Educación

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN

Rellena o envía fotocopia de este boletín debidamente cumplimentado a:
COOPERACIÓN EDUCATIVA Apto. de Correos 117 - Tel./fax: 95 585 48 50 - 41530 Morón de la Frontera (Sevilla)

ESPAÑA: 80 euros - **EUROPA: 130 euros** - **RESTO MUNDO: 200 \$**

SUSCRIPCIÓN INSTITUCIONAL PARA ESPAÑA: 100 euros

Apellidos:..... Nombre:.....
Domicilio:..... n.º..... Teléfono:.....
E-mail:..... Población:..... Código Postal:.....
Provincia:..... Nivel Educativo:

Elige una de estas tres formas y señala con una cruz

Fecha de inscripción:.....

GIRO POSTAL a "COOPERACIÓN EDUCATIVA"

TRANSFERENCIA BANCARIA a Monte Caja de Huelva y Sevilla. Clave 2098-0718-90-0132002590

DOMICILIACIÓN BANCARIA

Rogamos comuniquen con antelación cualquier cambio de domicilio o c/c.

(En caso de transferencia, enviar fotocopia del resguardo)

BOLETÍN DE DOMICILIACIÓN BANCARIA

.....
Nombre y Apellidos del suscriptor/a.

.....
Nombre y Apellidos del titular de la cuenta/libreta

.....
Banco / Caja

.....
Dirección de la agencia

.....
Entidad

.....
Oficina

.....
D.C.

.....
Cuenta

.....
Población

.....
Provincia

Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta satisfagan el recibo que anualmente les presentará la revista
Cooperación Educativa por suscripción anual.

En..... a..... de..... de 20.....

.....
Firma del titular

(Enviar fotocopia)

Suscribe a un compañero o compañera, a tu colegio, ...

COOPERACIÓN EDUCATIVA Apartado 117 - 41530 Morón de la Frontera (Sevilla)

Tlf./fax: 95 585 48 50 - kikiriki@cooperacioneducativa.com - http://www.cooperacioneducativa.com

Lo más fácil de aprender
es lo que llega al alma
atravesando el cuerpo.



ISSN 1133-0589



9 771133 058008