

R-458

Vida escolar

ESCUELA
INFANTIL

CRITERIOS
ARQUITECTONICOS
EN LAS
ESCUELAS
INFANTILES



Vida escolar

Dirección General de Educación Básica.

Paseo del Prado, 28, 1.º - Madrid-14.

PRESIDENTA: Blanca Guelbenzu Valdés
DIRECTOR: Jorge Roa Hernández
SECRETARIO
DE REDACCION: Feliciano Blázquez
REDACTOR: Antonio Molina Armenteros
CONFECCIONA: Fisa L. Aranguren
VOCALES: Víctor M. Burgos Alonso
Domingo Luis Sánchez Miras
Angel J. Lázaro Martínez
Ana Martín
Pilar Pérez Mas
DOCUMENTACION: Rosa López Juzgado

DISTRIBUCION

CENTROS DE PREESCOLAR

De 2 — 7 unidades	3	ejemplares
De 8 — 15 »	5	»
De 16 — 22 »	8	»

CENTROS DE E.G.B.

De 2 — 7 unidades	3	»
De 8 — 15 »	5	»
De 16 — 22 »	8	»
de más de 22 »	9	»

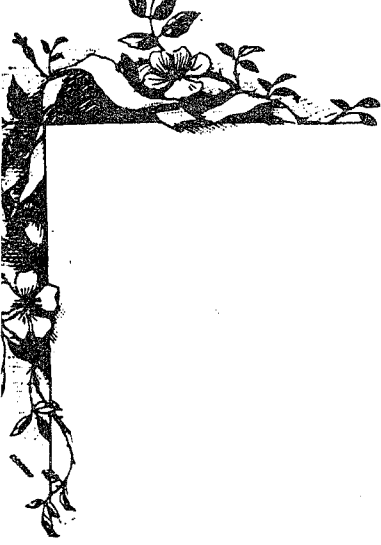
EDICION, ADMINISTRACION Y SUSCRIPCIONES:

Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia
Ciudad Universitaria s/n.—Madrid-3
Apartado de Correos 169 E.D.

Núm. 227-1983
Tirada: 75.000 ejemplares
Publicidad: Teléfono 449 66 63

Imprime: Héroes, S. A.—Madrid-16
Depósito legal: M. 9.712-1958
ISSN: 0506-872-X

	Ptas.
Suscripción anual para España	700
Suscripción anual para el extranjero	850
Número suelto para España	150
Número suelto para el extranjero	175



ESCUELAS INFANTILES

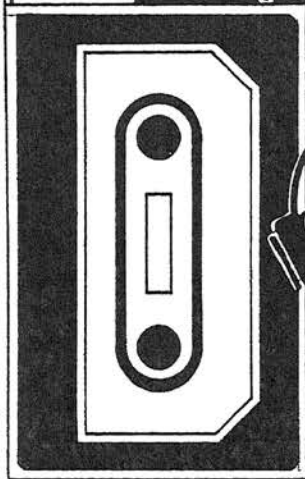
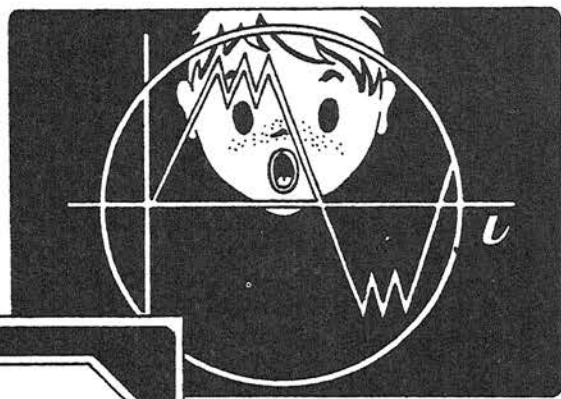
No sólo en las últimas décadas, sino también a lo largo del siglo, han ido naciendo instituciones de muy diverso tipo con la finalidad de acoger a los niños de 0 a 6 años: desde las Guarderías Infantiles, con carácter asistencial y de custodia —respondiendo a las necesidades del trabajo de la mujer fuera del hogar—, hasta los Centros y Aulas de Preescolar, como preparación para la enseñanza obligatoria.

Hoy, bajo la denominación de Escuela Infantil se pretende superar ambas concepciones, reivindicando el carácter educativo de esta etapa del desarrollo infantil, tratando de que se le reconozca como el primer nivel del sistema educativo, con un contenido propio y debiendo gozar, por ello, de la necesaria autonomía.

En este sentido, la Escuela Infantil se presenta como la institución que, en estrecha colaboración con los padres —y dentro del contexto de una clara función compensadora de diferencias sociales—, contribuye a la educación de los hijos, mediante una estructura y orientación pedagógicas que tengan en cuenta las exigencias educativas del niño: autonomía, relaciones humanas, dimensión lúdica, riqueza afectiva, creatividad, estimulaciones para la adquisición de habilidades motoras, comunicativas y expresivas, etc.

En el presente número de VIDA ESCOLAR se ofrecen un manojo de perspectivas diversas, como aproximaciones al futuro diseño de la Escuela Infantil, desde las experiencias llevadas a cabo en Barcelona, Granada, Pamplona y Valencia, pasando por una mesa redonda y Documento sobre el tema, hasta la valiosa colaboración de Pere Pujol i Paulí, arquitecto, sobre Criterios arquitectónicos en la construcción de Escuelas Infantiles.

HIARES EDITORIAL DIAPOSITIVAS y "CASSETTES"



18.324 diapositivas
agrupadas en
796 colecciones
10.540 páginas
de textos
explicativos
116 "cassettes"



medios audiovisuales

El más extenso
conjunto
de DIAPOSITIVAS
para la
ENSEÑANZA

Preescolar
E.G.B./B.U.P.
Formación
Profesional

Solicite
el envío de nuestro
CATALOGO

HIARES EDITORIAL

Arturo Sona, 330. Madrid-33

Muy Sres. míos:

Les ruego a Vds. remitan a la dirección abajo indicada, libre de todo gasto, su Catálogo General.

Centro _____

Don _____

Calle _____

Localidad _____

- CIRCULACION VIAL
- NATURALEZA
- SOCIEDAD
- HISTORIA del ARTE
- GEOGRAFIA
- TECNOLOGIA del METAL
- DEPORTES
- BIOLOGIA
- CUENTOS INFANTILES

sumario

Editorial	1
Sumario	3
La página de José Luis Sampedro	4
Experiencias	6
Entrevista, mesa redonda, reportaje	29
Colaboraciones	47
Documento	55
Guía viajera	65
El bosque animado	68
¿Quién es?	75
Mural de noticias	77
La escuela en el mundo	88
Bibliografía básica	91
Acuse de recibo	95

José Luis Sampedro

EDUCACIÓN CALLEJERA

Soy Catedrático de Universidad, pero mi ausencia desde hace diez años más bien me confiere el tratamiento de Excedentísimo Señor. Como la gran mayoría de los Catedráticos, llegué a ejercer la enseñanza sin haber aprendido nunca a enseñar; es decir, haciéndolo según lo habían hecho conmigo, más o menos. Todo eso más bien parece que debería obligarme, por ética elemental, a no molestar a los lectores con consideraciones de un indocto en materia docente.

Ahora bien, resulta que siempre me gustó enseñar. Empecé el oficio cuando yo tenía veintitrés años y la necesidad me forzó a preparar, para ciertas oposiciones del Estado, a un grupo de alumnos entre los cuales los había de más edad que yo. Desde aquel 1940 no dejé nunca de dar cursos sistemáticos y anuales hasta 1973, año en que solicité la excedencia de mi Cátedra. Y aún desde entonces continuó con cursillos y conferencias en distintos Centros. En consecuencia, si bien carezco de ciencia educativa, tengo en cambio una larga experiencia de la que ahora pretendo deducir reflexiones útiles.

Provocación intelectual

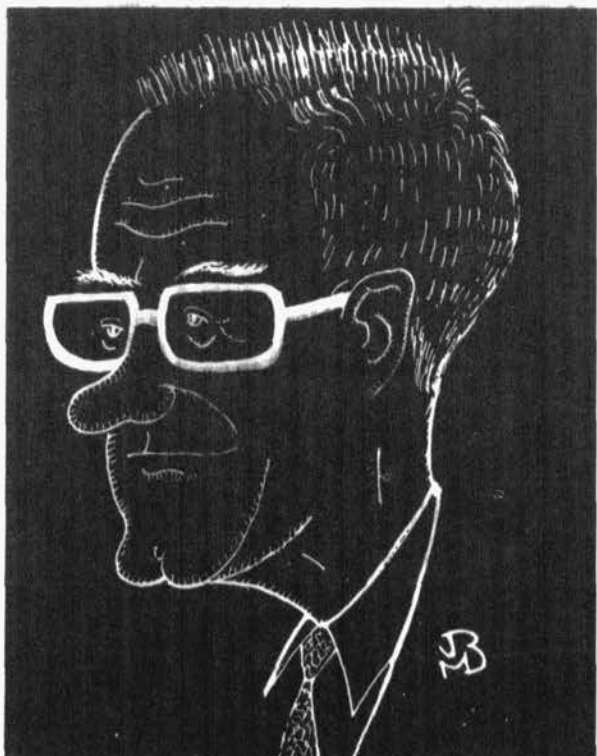
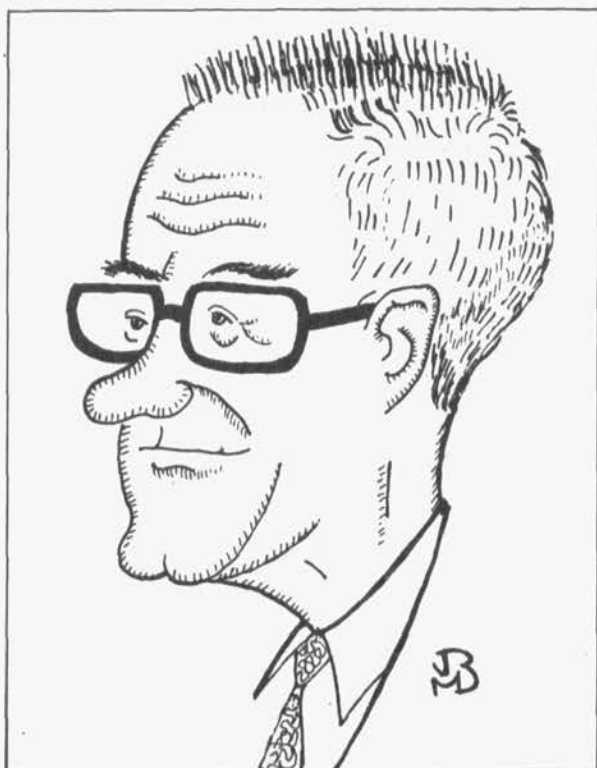
A lo largo de ese tiempo, mi discrepancia con la enseñanza tradicional ha sido creciente. En la Universidad mi experiencia ha consistido en comprobar, año tras año, que los alumnos llegaban sabiendo más o sabiendo menos, pero, desde luego, sin saber estudiar. No se les había enseñado a ello, ni tampoco a expresarse, con raras excepciones. Al afirmar lo primero quiero decir que su manera de «estudiar»

consistía en aprenderse de memoria textos, sin capacidad para leer treinta o cuarenta páginas y resumirlas en una breve exposición. En otras palabras, la memoria y la ausencia de sentido crítico habían sido los componentes principales de su aprendizaje. Yo mismo fui antes víctima de tal sistema y todavía, medio siglo después, soy capaz de repetir de carrerilla quince puertos de Chile o siete islas del archipiélago Cook.

En cuanto a lo de expresarse, al parecer el ejercicio en redacciones sobre temas cotidianos no ha sido seguramente muy abundante. Tengo la impresión, por mi familia o mis amistades, de que esto va cambiando y quiero añadir también que mis recientes relaciones con Institutos y Centros de Enseñanza Media me hacen conocer actuaciones llenas de iniciativa docente. Pero, en general, me parece que la enseñanza ha tendido mucho más a inyectar conocimientos y enseñar a retenerlos que a formar una capacidad crítica y creadora.

El derecho a la educación

Como se desprende de los párrafos anteriores, aunque sólo sean expresión de una experiencia personal, dos concepciones de la enseñanza se enfrentan: la tradicional, conservadora del conocimiento (con concesiones a la innovación en la técnica, pero no en la ideología) frente a la encaminada a estimular el pensamiento propio y la capacidad crítica de cada ciudadano. Esa apreciación corresponde a otra dicotomía entre los que ponemos el énfasis de la vida social en el cambio y el progreso, frente a quienes lo ponen en el orden y el inmovilismo. Eso es lo que separa, en fin de cuentas, a los partidarios de una nueva orientación docente y a los conservadores de los usos anteriores. Comprendo perfectamente esa pugna, pero me deja estupefacto que los últimos citados vociferen ahora en nombre de la libertad cuando fueron ellos precisamente quienes durante tantos años negaron el pan y la sal a los discrepantes de sus puntos de vista. Por ejemplo, aun no siendo orteguiano, yo no puedo olvidar que el intento de crear un Instituto de Humanidades, en los años cincuenta, por Orte-



ga y Gasset en compañía de intelectuales muy valiosos, quedó abortado por estos nuevos partidarios de la «libertad».

La enseñanza para el control

Y para terminar con un asunto complejísimo, permítaseme reducirlo a lo que casi siempre se reducen estos conflictos: el dichoso dinerito, bien sea en metálico o en privilegios equivalentes. Como economista, no puedo por menos de tener la obsesión de hacer visible la famosa «mano invisible» que, según Adam Smith, debía guiar a todos a la prosperidad colectiva por la vía del egoísmo individual. Pues bien, aquí, una vez más, detrás de esos clamores nuevos está el viejo dinerito.

La libertad de enseñanza, como la libertad de mercado, no es real ni se verifica más que para los que tienen dinero. Estos mandarían siempre a sus hijos al colegio que quieran, mientras los pobres los mandarían al colegio que puedan y el deber del Estado es que este último sea lo mejor posible. La enseñanza privada, además, se utiliza para inculcar en sus primeros años a quienes por su posición económica, presente y futura, tenderán a ocupar los altos puestos donde se toman las decisiones nacionales. Sembrar en esas cabezas es siempre una gran esperanza de tenerlas de su parte cuando lleguen decisiones en el futuro.

Por eso se ha preferido hasta ahora no estimular las capacidades críticas y creadoras, favoreciendo el memorismo para que no se derrumbe la torre de la inculcación. Pero por eso mismo los que queremos el cambio y, con él, la verdadera libertad, defendemos la enseñanza como formación del pensamiento propio: para que los antiguos súbditos se conviertan en ciudadanos.

Experiencias

«Todo es posible en Granada». ¿Quién lo dijo? No importa. Llegar a Granada es dejar atrás los rastros del trigo, la madurez de las viñas y encontrarse, sorprendidamente, con esa confederación de colinas, vividas y organizadas por diferentes civilizaciones. Uno palpa aquí la urgencia de los altibajos. Subes, bajas y, en todas partes, una invasión de luz y color, de formas y geometrías sentimentales, producen una sensación inusitada de inspiración naturalista. En la torrecilla previa a la Torre de la Vela

cuatro versos:

«Dale limosna, mujer,
que no hay en la vida nada
como la pena de ser
ciego en Granada».

No es extraño. La Alhambra, la Cuesta del Realejo... son palabras mágicas que hablan de fantasía arabigo-española, de maravilla y misterio, de romanticismo. En sus jardines se conjugan el ciprés y la palmera, la celinda, el geranio y el mirto, la margarita y el agua susurrante de los surtidores.

DUENDE, ARLEQUÍN Y BELÉN: TRES EXPERIENCIAS DE ESCUELAS INFANTILES EN GRANADA

Pero uno no ha venido a Granada a descubrir la plástica del paisaje, sino a hablar de Escuelas Infantiles. Porque, si el paisaje granadino es un mundo para la pupila, la puesta en marcha de tres escuelas para la primera infancia —Duende, Arlequín y Belén—, es todo un mundo para la reflexión. Eso, y no otra cosa, es lo que hace con nosotros, en voz alta, Pablo García Túnez, psicólogo, dedicado desde años a la primera infancia, director del Patronato Municipal de Escuelas Infantiles de Granada.

LA IMPORTANCIA DE UN NOMBRE

—Empecemos por el principio. Me llama la atención que, en el membrete de vuestros papeles oficiales, figura la siguiente inscripción: Patronato Municipal de Escuelas Infantiles de Granada. **Escuelas y no guarderías, ¿es tan importante el nombre para vosotros?**

—No, tampoco es que odiemos el término de guardería, ni mucho menos. El nombre de Escuelas Infantiles, pensamos nosotros, que cubre fundamentalmente la etapa de 0 a 6 años; y eso no lo cubre ni la escuela bressol catalana, ni la maternal francesa... Es decir, vendría a ser la conjunción de los conceptos de guardería, Nido en Italia, etc. Sin embargo, lo importante no es el término, sino la respuesta educativa que debe darse al período de los 0 a 6 años; eso es lo que hemos defendido siempre los movimientos de vanguardia educativa: que los Centros que atienden a los niños de esa primera etapa sean de verdad **educativos**.



(En diciembre de 1979 se celebraron en Granada las Primeras Jornadas de Estudio sobre Educación Preescolar en guarderías. Con motivo de las primeras elecciones municipales hicieron que el Ayuntamiento se comprometiera a crear una línea pública de Escuelas Infantiles; y, efectivamente, el Ayuntamiento de Granada asumió la idea de una pedagogía de vanguardia, de tal manera que en el 80 se creó, con gran participación

de grupos de profesionales, de los Movimientos de Renovación Pedagógica y otros, el Patronato de Escuelas Infantiles.)

—**Cuéntanos el proceso**

—Ante todo hay que decir que en aquellas Jornadas, a las que hacía alusión, se definió el concepto de **Escuela Infantil**, término que, por cierto, había surgido en la zona de Madrid hacia el año 77; asimismo se abordaron de ma-



«Lo importante es la respuesta educativa que debe darse al período de 0 a 6 años».

nera clara y definitiva tres grandes temas: 1) Las **bases pedagógicas de la etapa educativa de 0 a 6 años**. 2) La **situación profesional y laboral** del personal de las escuelas infantiles. 3) La **intervención municipal** en escuelas infantiles.

—Y esa intervención municipal...

—Se concretó en los siguientes planos: Ante todo, en el reconocimiento de la etapa educativa de 0 a 6 años como básica en la educación y que, por ello, debe competir al Estado su financiación y organización a través del MEC, descentralizando funciones hacia los organismos autónomos; en segundo lugar, la gestión y planificación ha de ser competencia de los municipios; y, finalmente, el control técnico debe llevarse a cabo a través de organismos en los que intervengan directamente representantes del personal, APAs y demás entes ciudadanos.

—Y se creó el Patronato.

—Sí, se creó el Patronato municipal dentro de una línea de administración pública, por supuesto, pero entendiendo que se buscaba un **marco educativo**; es decir, que la estructura y dinámica de las escuelas infantiles habían de estar orientadas hacia el mejoramiento de los niños. Debíamos competir en calidad. Por otra parte, se pensó que, al ser patronato autónomo, habría la ventaja de una mayor rapidez de funcionamiento y que la representación de los profesionales y de los padres en los órganos rectores estaría mejor garantizada. En este sentido, debo decir que el Patronato es un instrumento de actuación municipal bueno y útil.

(Ante mis ojos tengo un folleto, espléndidamente editado, en el que se recogen los resultados de una encuesta sobre guarderías en la ciudad de Granada. Fue la primera acción. Se quería conocer la realidad educativa, las necesidades, el grado de calidad de los servicios que se estaban ofreciendo a los niños. En una palabra, se investigó el número de guarderías, sus condiciones materiales, condiciones socioeconómicas de las familias, etc.)

ESCUELA INFANTIL, PÚBLICA Y DE CALIDAD

—Y bien, después de un largo proceso de selección, el Patronato absorbe dos centros —Arlequín y Belén—, que estaban funcionando.

—Sí, y con una preocupación fundamental:

con la idea clara de escuela infantil y pública y en una pedagogía de vanguardia. Porque en Granada existían una serie de guarderías públicas (del INAS, del Ministerio de Cultura...) que cumplían una función social, pero que, desde el punto de vista pedagógico, dejaban bastante que desear. Nosotros pretendíamos que funcionaran como verdaderos centros educativos. Y piensa que el término **educativo** pone, de por sí, desde el primer momento, una serie de condiciones; desde la estructura física y material del edificio hasta el personal, pasando por la organización, horario, normas, reglamento de régimen interno, etc.

—Es decir, no parkings de niños.

—Bueno, nosotros hacemos girar todo eso que compone y rodea la escuela infantil en función de unos objetivos fundamentales y no como ha ocurrido hasta ahora, que a los niños se les recogía porque estaban en la calle o porque sus madres trabajaban, y una vez recogidos, se empezaban a preguntar los cuidadores: «¿y ahora qué hacemos con ellos?» Consideramos que, en esta época concreta, los elementos educativos que el niño de 0-6 años necesita no los recibe, en un alto porcentaje, de su medio primario (familia, calle...); por eso, debe acudir a una serie de centros preparados para dar respuesta a esas necesidades. En este aspecto, la Escuela Infantil cumple la misma función que la EGB, el Instituto o la Universidad, además de que le compete una tarea vicarial: la de llenar espacios educativos que no están cubiertos.

(En la actualidad hay tres en funcionamiento. Después de Arlequín y Belén, nació Duende, situada, por cierto, en uno de esos cármenes esplendorosos, «donde la flor es la sonrisa, el arrayán los bucles y la violeta el lunar», que decía un clásico del siglo XIII. Dos más están en proyecto de nueva construcción, y le están echando toda la imaginación posible para encontrar esa solución intermedia, es decir, espacios grandes, pero que, al mismo tiempo, se puedan romper con paneles, cañas, bambalinas, a fin de que el niño se reconozca en ellos. Lo mismo hacen en los patios de recreo. Van buscando rincones, donde los chavales puedan establecer sus propios modos de relación. Hay palos, ruedas, ladrillos, cuerdas... «no olvides que, en Granada, el 75 por 100 del tiempo los niños están al aire libre». Hay un coordinador, elegido democráticamente, en cada una de las tres Escuelas Infantiles: Rosa (Duende), Mariano (Arlequín) y Lucía

(Belén). Todas las semanas se reúnen con Pablo García Túnez, director del Patronato, para decidir las líneas maestras a seguir.)

EDUCADORES CUALIFICADOS

—Se me ocurre pensar que un proyecto educativo así exige, necesariamente, unos educadores cualificados.

—Te cuento cómo hacemos la selección. Ante todo, tengo que decirte que se absorbió al personal de las dos escuelas que estaban en funcionamiento. Para el resto del profesorado convocamos un concurso de méritos. No se exigió ningún tipo de titulación, pero el baremo que utilizamos fue de tal calibre que de las 10 personas que han entrado, 8 son maestros y 2 licenciados en pedagogía. De hecho, un 70 por 100 son profesores de EGB, 20 por 100 son licenciados en Pedagogía o Psicología y un 10 por 100 poseen otros títulos; por ejemplo, el de medicina. Por otra parte, todos deben pasar por un curso de reciclaje mínimo de 180 horas, además de que en el Convenio de Trabajadores tenemos recogido que cada educador tiene derecho a 10 días laborales gratis, al año, para hacer formación permanente. A título de

ejemplo, puedo decirte que 3 personas irán a pasar 10 días al Norte de Italia como actividad de reciclaje.

—Sí, veo que el Patronato ha puesto en marcha una serie de cursos, seminarios y cursillos, destinados a la formación permanente de los educadores de Escuelas Infantiles. En la introducción firmada por ti, se lee: «Todos los que nos sentimos seriamente implicados en la educación de la etapa de 0-6 años estamos convencidos de que una de las grandes dificultades que se presentan a la hora de replantear las respuestas educativas, es la ausencia de una formación específica que responda a las necesidades con que se encuentran los educadores en esta etapa».

—Estoy convencido; y con esa finalidad organizamos ese Primer Curso de Reciclaje, al que asistieron 72 educadores de 17 escuelas infantiles de Granada, y que duró de marzo a junio. Constó de tres grandes partes: un **curso básico**, dividido en 3 conceptos: Pedagogía, Psicología y Puericultura; tres **Seminarios** (Investigación en la escuela infantil, integración de deficientes y papel del psicólogo en la escuela infantil); y una sección de **Prácticas**.

NUESTRA ALTERNATIVA PSICOPEDAGOGICA

1. Importancia de la educación del niño y la niña de 0-6 años.
 - Razones de tipo psicológico y social para definir la necesidad de esta etapa educativa.
 - Establecimiento de dos sub-etapas: 0-3, 3-6 años.
2. Objetivos globales de la etapa
 - a) Afectividad: **Satisfacción. Estabilidad. Descentralización. Autonomía. Motivación para el aprendizaje.**
 - b) Sociabilidad: **Capacidad para la vida en grupo; Satisfacción en las relaciones interpersonales; Adquisición de valores sociales: Tolerancia, respeto, equidad...**
 - c) Actividad (juego): **Aprender a aprender (atender, observar, asociar, expresar, investigar).**
 - d) Conocimiento y dominio de sí: **Conocimiento del cuerpo; organización de las percepciones.**
 - e) Conocimiento y dominio de su medio inmediato: **Estructuración del espacio/tiempo; Exploración de los objetos;**
3. Metodología e instrumentos
 - **Contacto con el mundo natural y social y vivencia de sus experiencias en ellos.**
 - f) Expresión y comunicación: **Juego simbólico; Lenguaje (verbal, corporal, gestual); Actividades de expresión (musical, plástica...).**
 - g) Salud e higiene: **Desarrollo físico sano; Construcción de la salud; Hábitos nutritivos sanos; Establecimiento de hábitos de higiene personal.**
3. Metodología e instrumentos
 - **Tanteo experimental («Todo lo que se le enseña a un niño le está impidiendo conocerle». Piaget).**
 - **El juego.**
 - **Clima de libertad y confianza.**
 - **La asamblea.**
 - **Talleres.**
 - **Materiales muy diversos: Manipulación, investigación, formas de expresión.**
 - **Aire libre.**
 - **Respeto a los ritmos propios de cada cual.**
 - **Coordinación familia-escuela.**
 - **Coordinación barrio-escuela.**

PADRES Y ADMISIÓN DE NIÑOS

—¿Y los padres? ¿Cómo participan?

—Económicamente pagan cuotas en proporción a su nivel de ingresos. Para ello, lo único que exigimos es la declaración de la renta.

—¿Y no engañarán?

—Posiblemente. Pero ese no sería problema nuestro. De todos modos, nadie paga el 100 por 100. La familia que más aporta es un máximo de 13.000 pts., incluida comida, autobús,

etc.; otros padres pagan 1.700 pts. Resumiendo, el 75 por 100 del coste total lo afronta el Ayuntamiento, el 20 por 100 lo pagan los padres y un 5 por 100 sale de otras ayudas, de instituciones, etc.

—Y la admisión de niños, ¿cómo la hacéis?

—Hay un baremo. Es cierto que queremos potenciar la escuela del barrio, pero tampoco queremos mitificar el tema-barrio. En una ciudad pequeña, como Granada —piensa que es más pequeña que Vallecas, por ejemplo—, el



«En los patios hay palas, ruedas, ladrillos, cuerdas... rincones donde los chavales establecen sus modos de relación».

barrio no tiene el mismo sentido que en Barcelona o en Madrid. Por otra parte, somos conscientes de ser un servicio municipal. En estos momentos, admitimos a los niños dividiendo la ciudad en tantas zonas como escuelas tenemos, es decir, tres. Cuando tengamos en funcionamiento cinco escuelas, dividiremos la ciudad en cinco zonas, y así, sucesivamente. Pensamos que en el 86 tendremos 10 escuelas infantiles; dos de ellas están ya en construcción.

—**Pablo, ¿hay una línea unitaria o muy mayoritaria de pensamiento en el Consejo del Patronato o...?**

—Sí, el Consejo es el órgano supremo del Patronato. En él, como te dije, están representadas las Asociaciones de padres, de vecinos, etc., puesto que el municipio se debe a todos. ¿Piensan igual las partes representadas? No, hay también sus detractores; pero sí se da una línea muy mayoritaria de pensamiento. Creemos muy importante que, en estos momentos, tanto la Administración del Estado, como del Gobierno andaluz, como del Municipio, lleven una línea homogénea de funcionamiento. ¿Por qué? Sencillamente porque intentamos ser una oferta de calidad y, en este sentido, queremos ayudar a todas las escuelas de Granada a mejorar en su funcionamiento. Para ello, ofrecemos cursos, campamentos, colonias... y colaboramos tanto técnica como económicamente con toda experiencia de interés —por ejemplo, de integración—, que una escuela presente.

UNA OFERTA COORDINADA

—**O sea, os queréis constituir en la única oferta.**

—No, entendámonos. Unificar el término de Escuelas Infantiles no significa que la respuesta educativa a la etapa de 0-6 años tenga que venir mediante un solo tipo de institución. Concretamente, en Granada, hay un grupo de 5 ó 6 guarderías de privados, que funcionan en régimen de cooperativa, y en buena línea. Eso sí, cobran bastante. El paso que nosotros queremos dar es el siguiente: que todas las escuelas de Granada, que funcionan con fondos públicos —9 en concreto, y otras 9 subvencionadas (5 son del Ministerio de Sanidad y 1 del de Cultura)—, ofrezcan una oferta coordinada y seria, homologada en todos los aspectos. Y

hemos conseguido que el Ayuntamiento dé ejemplo de esa voluntad de coordinarse.

—**¿Por qué los Ayuntamientos? ¿Por qué las escuelas infantiles que van a la vanguardia, actualmente, del sentido y marco educativos, son municipales?**

—Ten en cuenta que los ayuntamientos son instituciones muy próximas a la familia, al ciudadano en general. La experiencia italiana nos ha servido de modelo; ellos han sido pioneros, sobre todo en la región de Reggio Emilia. Allí, las experiencias más interesantes son municipales. También es cierto que se puede caer en el provincianismo, en el sentido de que cada ayuntamiento quisiera constituirse en un coto cerrado. Por eso, desde hace dos años, vengo insistiendo en la gran necesidad de que todos los ayuntamientos que tienen experiencia en el tema de las escuelas infantiles, celebren algún encuentro, a fin de intercambiar y coordinarse. Ello no haría perder las características peculiares de cada municipio y, sin embargo, enriquecería notablemente el trabajo.

(Visitamos Duende y Arlequín. El edificio Duende, un carmen de ensueño. Los educadores están comiendo. Antonio Fernández —recuerdo su nombre—, y compañeros, hacen el rato agradable al visitante. Arlequín es un edificio humilde, reducido, con un patio extenso, lleno de rincones. Es igual. Mariano y sus compañeros han impreso un estilo educativo que se palpa por doquier. Hay 4 grupos de niños: de 0-2 años, de 2-3, de 3-4 y de 4-6. Los grupos más numerosos son de 25 niños; los pequeños pequeños, de 15 a 16. Hay 2 ó 3 varones en cada Escuela Infantil —«la figura del hombre es muy importante»—, aunque abundan las mujeres. Rosa —que, por cierto, ha ejercido durante años la medicina—, es la coordinadora de Duende.

—**Rosa, ¿cómo transcurre aquí, en Duende, un día cualquiera?**

—A diferencia de las otras dos escuelas, abrimos a las nueve de la mañana. En Arlequín y Belén lo hacen a las siete y media. Hasta las diez van llegando los niños, y están una media hora reconociéndose. Luego, con su educador o educadores, se distribuyen por grupos. Y empiezan las asambleas. Puedes imaginar que con los pequeños pequeños se hace una asamblea que suele durar 10 minutos. Tardamos más tiempo en lograr que se sienten que lo que dura la asamblea. Y bien, se habla mucho, se canta, se les corrigen defectos de lenguaje, y trabajamos mucho la imagen, gesticu-

lación, etc. Los de 3-4 años hablan mucho. Si alguno no habla, nos esforzamos en que intervenga; y hablan, claro está, de sus cosas. Los de 4-6 años son los mayores. De la asamblea de éstos parten las actividades del día. ¿Y si hoy trabajamos con semillas? A veces surgen cosas dirigidas por los propios niños. Cada uno se apunta a la actividad que quiere, y si alguno no quiere, no pasa nada.

A las 11 u 11 y media se les ofrece fruta, que, para nosotros, es una actividad más. Recogen, y van al patio. Es muy importante que recojan ellos a fin de que vayan teniendo sentido del orden y noción del tiempo. A partir de las 12, al patio. Allí se montan talleres... pero, en definitiva, todo es voluntario, aunque sí puedo decirte que es muy raro tener que exigir nada a un niño. Y a las 12 se prepara la comida de los más pequeños. Suele durar una hora el tiempo dedicado a esta actividad. Se da de comer a los que no cumplieron el año. Pero se les pone la comida delante para que manipulen, tomen contacto, desmenucen y hasta que marraneen... creemos que, pedagógicamente, esto es muy importante.

(Efectivamente, me llama la atención la importancia que dan a la comida. Los medianos y mayores hablan con el cocinero, preguntan, llevan los platos, ponen la mesa. Y no hay prisa. Aquí se vive, despaciosamente, el ritmo del tiempo.)

Con los bebés hay una persona de apoyo (posiblemente desaparecerá en un futuro). Se recogen los comedores, se les limpia, se les sienta en los orinales, y a la siesta. Escalonadamente van comiendo los demás.

—¿Y por la tarde?

—Normalmente se montan talleres en el patio. A las cinco meriendan. Después de merendar, se lavan, y a esperar la salida. A las cinco y media se marchan; pero dos personas solemos estar hasta las seis.

(Uno piensa que cuando las actitudes, los comportamientos, el nivel de autonomía, han seguido un lento, y bien estructurado, proceso de maduración, los aprendizajes posteriores han de ser, inevitablemente, más racionales y hasta más rápidos. Decroly, Freinet... ¿tendrían razón?)



«Aquí se vive, despaciosamente, el ritmo del tiempo».

EL PATRONATO MUNICIPAL: UNA ALTERNATIVA

En enero de 1980 se constituyó, en Granada, la Comisión Gestora Municipal de Escuelas Infantiles. Estaba integrada por el alcalde, concejala delegada de educación, concejal delegado de participación ciudadana, representantes del personal de las escuelas infantiles, representante de las APAS, representante de la Federación de AA.VV. y representante del M.C.E.P.; un psicólogo y una asistente social asesoraban a esta comisión.

Las actuaciones de la Comisión Gestora pueden resumirse así:

Plan de Investigación: se realizó un estudio exhaustivo de todas las guarderías existentes en Granada.

Plan de sensibilización: Conjuntamente con la Coordinadora de Escuelas Infantiles de Granada, y dentro de un plan de la Coordinadora Estatal, se llevó a cabo una campaña de sensibilización de la opinión pública. Por ejemplo, se celebró una semana de fiestas infantiles en los barrios más populosos de la ciudad; en los carteles y pegatinas podía leerse: «**No queremos ser guardados, queremos ser educados**»; asimismo, se distribuyó un comic, en el que se explicaba la necesidad de Escuelas Infantiles con condiciones pedagógicas adecuadas. Por otra parte, se mantuvieron contactos con organismos de la Administración: Sanidad, Educación, INAS, ICE... Y se elaboraron unos Estatutos.

En octubre de 1980 quedó constituido oficialmente el Patronato Municipal de Escuelas Infantiles, de Granada. En los Estatutos se insiste en el carácter de Escuela Pública; en la tendencia de llegar a toda la educación infantil de Granada, mediante cursos de formación permanente, publicaciones, asesoramiento; en la representación de todos los sectores implicados en el Consejo; en la gestión democrática de los centros; en la calidad de los centros.

Objetivos sociales

Se trataba, por una parte, de crear centros de convivencia que

suplieran al medio socializante de la infancia, bastante destruido por el acortamiento y aislamiento del núcleo familiar y por la estructura urbanística; y, por otra, se ofrecen alternativas de convivencia, favoreciendo actitudes y modelos de comportamiento desvalorizados en nuestra sociedad: creatividad en oposición a aprendizajes rígidos y sistemáticos; autonomía frente a dependencia; cooperación, y no competitividad.

Objetivos educativos

En dos direcciones:

1. Potenciar y facilitar un armonioso desarrollo psicológico en todos los niños/niñas de las Escuelas Infantiles, en línea con las grandes investigaciones psicopedagógicas de nuestra época.

2. Favorecer un clima de convivencia niños/niñas y adultos/adultas que ayuden al crecimiento individual y comunitario de actitudes de participación, respeto, creatividad, sentido crítico, autonomía, etc., conjugando, mediante la disciplina comunitaria, las libertades individuales con las del colectivo.

Medios

Estos objetivos requieren una gran riqueza de medios que se concreta en tres niveles: a) **Materiales** (espacios grandes, riqueza de objetos, —no necesariamente caros— que estimulen los sentidos como fuentes de conocimientos, así como el cuerpo y el lenguaje como vehículos de comunicación); b) **Personales** (cualificación). El Patronato tiende, en la selección del personal, a tener como personal de base al profesorado de EGB o psicólogos, pedagogos, médicos, asistentes sociales, etc. Ello no excluye al personal cualificado por su propio trabajo y sin una titulación que le avale, siempre que entren en los procesos de formación perma-

nente. Esta cualificación profesional hay que conjugarla con la actitud personal; c) **Organizativos:** La misma organización de las escuelas constituye un elemento educativo de gran incidencia. El Patronato establece en sus centros una estructura de personal dinámica, flexible, igualitaria, cooperativa, no jerarquizada y no sexista. Por otro lado, procura un sistema abierto a la sociedad, en relación permanente con organizaciones y movimientos ciudadanos y sin ninguna imposición ideológica o política.

Realizaciones

En 1981, primer curso de funcionamiento del Patronato, se realiza un **curso de reciclaje**, a cargo de destacados profesionales del país y alguna aportación extranjera. Participaron 72 personas de 17 escuelas infantiles de Granada. El curso duró de marzo a junio.

En Calahonda se celebró, asimismo, una **Colonia de verano**, a la que asistieron 43 niños/niñas de 12 escuelas infantiles. Además del carácter lúdico-educativo, había un **objetivo investigador**. Por otra parte, se realizó un **concurso de investigación** para seleccionar el mejor trabajo sobre Escuelas infantiles. Se premió con 200.000 pesetas el titulado: **La adquisición de valores sociales en la Escuela Infantil**.

Y, por fin, se absorbieron dos centros, —**Arlequín y Belén**—, antiguas guarderías en funcionamiento.

En 1982, se puso en marcha una tercera Escuela Infantil: **Duende**. Se dieron cursillos sobre motricidad y ritmo, se celebró una **colonia de invierno**, —semana de deportes invernales al alcance de todas las niñas y niños de Granada, de cinco años—, y un **Curso Básico**, dentro de un más amplio plan de formación permanente—, amén de una serie de publicaciones.

EDUCACIÓN PREESCOLAR

Primer curso

- Preaula 1 (1.º trimestre)
- Preaula 1 (2.º trimestre)
- Preaula 1 (3.º trimestre)

Segundo curso

- Preaula 2 (1.º trimestre)
- Preaula 2 (2.º trimestre)
- Preaula 2 (3.º trimestre)

Religión

- Cuéntame cosas del Señor

Lecturas

- Érase una vez 1
- Érase una vez 2
- Preaula 2: Lectura
- Ya pasé 2

Escritura

- Cuadernos de Preescritura
- Preaula 2: Escritura

Libros para el profesor

- Carteles Preaula 1
- Guía Preaula 1
- Casete Preaula 1
- Guía Érase una vez 1 y 2
- Carteles Preaula 2
- Guía Preaula 2
- Casete Preaula 2





LLAR D'INFANTS

La gran virtud de la Escola Bressol (Escuela Infantil) Llar d'Infants, de Barcelona, consiste en inspirar en el niño de 0 a 3 años el necesario clima emocional en su desarrollo y orientación afectiva. Desde este planteamiento, vienen coordinando los elementos antropológicos y didácticos, y han logrado conjuntar esa enorme diversidad dispersa. Ni más, ni menos. Manteniendo esta bella idea como fondo, podría ser esta una excelente ocasión para recordar, con Dewey, que la originalidad no se encuentra en lo fantástico, sino en los nuevos usos de las cosas conocidas.

No sólo veo juguetes, sino utensilios de la vida real: cucharas, cazuelas, tapones de corcho, anillos de madera, cestitos, nueces, objetos de paja, de metal, piezas multicolores... Presto atención al niño que juega con su colchoneta en el suelo, o aquel otro manipulando esa gran variedad de elementos multicolores. Les ofrecen instrumentos musicales y les cantan cancioncitas alusivas:

*Tengo dos ojos y una nariz
dos orejas y una boca.
Tengo los dientes para masticar
y la lengua para hablar.
La, lará, la, la, la, la, lará, la, la.
Con estas dos manos yo puedo
aplaudir.*

Consideran muy importante los ratos que dedican a música clásica, o canciones populares. Escuchan muy atentamente los instrumentos musicales que tocan las educado-

ras y también tienen juguetes que corren, pelotas, coches, trenes, y camiones que pueden arrastrar.

A una cuarta de los cubos geométricos, junto al espejo gigante se ha detenido la rueda juguetera. Allí va gateando, riendo, concentrado, emitiendo sonidos de satisfacción; barriga en el suelo, pies levantados y braceando en el resplandeciente pavimento consigue hacerse de nuevo con la divertida ruedecita tricolor. ¡Ya la tiene! La mira, le da mil vueltas... La tira, pero no rueda, ha caído muy cerca. Lo intenta de nuevo...

Estaría más tiempo clavando los ojos en este difícil y apasionante quehacer del aprendizaje en las más tempranas edades, así, en cuclillas, descalzo (fue lo primero que me dijeron: «Para entrar en las clases hay que quitarse los zapatos»).

Aquellos movimientos y balbuceos, aquellas miradas me hacían pensar y retroceder en el tiempo para quedarme casi inmóvil, estático, recordando las secuencias retrospectivas de esta bella etapa en la que tanto hay que luchar por la conquista de la autonomía motórica, consumiendo para ello toda la enorme carga vital que les desbordan. «Es muy importante que el niño pueda desplazarse correctamente, ponerse de pie y andar en el primer año de vida; ello se consigue con una buena preparación de trato, afecto y de relación con el material».

Relación individual

A la hora de darles la comida, al cambiarlos de pañales, o

cuando los preparan para dormir, los educadores refuerzan los momentos de relación individual que necesitan los niños. «Procuramos, además, que nuestra expresión sea muy afectiva para que el bebé se sienta a gusto». Consideran indispensable que para aumentar esta relación individual, el bebé debe estar en brazos el máximo tiempo posible a la hora de la comida. Los pasos del dulce al salado los realizan de una manera muy progresiva intentando, primero, que los hagan en casa para no originar tantos cambios en la Escuela. «**Todo esto son observaciones muy básicas para saber cómo el niño va desarrollando sus sentidos**».

Y, después de la comida, múltiples y variados recursos que despiertan su atención: entre ellos, las cancioncitas de falda:

*Tengo dos ojitos, uno y dos,
uno a la derecha, y otro no,
mira mis dos piernas que
bien van,
saben marchar juntas al compás.*

*Tengo sólo una nariz (palmas)
una boca tengo igual,
una frente y un mentón,
una espalda y nada más (palmas).*

Estiman y valoran que el niño empieza a tomar conciencia de su propia persona desde el momento en que nace; es decir, que no se trata de irle «enchufando» la comida, cambiarle los pañales y ponerlo a dormir. «**Efectivamente, desde que nacen empiezan a existir sus sentimientos, por tanto, si queremos educarlos correctamente hay que empezar a hacerlo**

desde el primer momento. Sus sentidos los tiene, aunque inmaduros, y su personalidad existe, pero hemos de ayudarles a que los desarrollen.

Los grupos

Hemos dialogado con Inés, Mireia, Tere, Fina, Rosa, Montse, M.^a Angeles, Rosalía, M.^a José, Rosmani, Quima y con Miguel, único educador de

la LLar, sita en el barrio de Horta. «Pienso que sería necesario que hubiese más hombres en las Escuelas Infantiles», nos decía.

—Pero ¿qué es una Escola Bressol?

—Es una institución o pequeña colectividad que acoge niños de 3 meses a 3 años. Su ambiente debe ser muy familiar y debe cubrir las necesidades primarias de la vida del niño: su salud, estabilidad, ac-



Afectividad.



A este edificio pasan los niños mayorcitos de la Llar d'Infants.

tividades y necesidad de comunicación.

—¿Cómo debe ser una Escuela Infantil?

—Debe ser pequeña, acogedora y donde los niños estén bien atendidos.

Los grupos los tenemos clasificados de la siguiente manera:

De 3 a 7 meses (lactantes), 6 por grupo.

De 8 a 11 meses (lactantes mayorcitos), 7 por grupo.

De 12 a 16 meses (camionantes), 9 por grupo.

De 17 a 21 meses (mediños pequeños), 10 por grupo.

De 22 a 27 meses (mediños mayores), 12 por grupo.

De 28 a 32 meses (mayores), 15 por grupo.

Al frente de cada uno de los grupos hay dos educadoras que se turnan; pero antes de hacer el relevo permanecemos juntas cada día las dos horas de mayor atención adecuada a los niños, de 11 a 1.

Mirada retrospectiva

Han transcurrido 17 años desde que un colectivo de padres y educadores, del barrio de la Sagrada Familia, bachelonés, decidieron crear la **Llar d'infants**, con la firme convicción de que al niño no sólo hay que guardarlo desde que nace. Pero, sería unos años más tarde, en 1972, con el Movimiento de la Coordinadora de estas Guarderías cuando se lograrían los primeros diálogos formales con el Ayuntamiento catalán que en aquellos momentos comprometidos y de tirantez tenía que sobrellevar y soportar las insistentes y reiteradas manifestaciones de

los defensores a ultranza de la **Escola Bressol**. Como fruto, se consiguió «una pequeña ayuda» que a lo largo de los años se ha ido haciendo extensiva a las 27 Escuelas subvencionadas por el Patronato Municipal.

Educación a medida

A la sombra del cerezo, el peral y la morera; sentados en una sillitas, casi a ras de la arena del patio posterior, muy a gusto, por cierto; sumido en una gran dosis de añoranza frente a este excepcional y cándido escenario natural, dialogamos, ahora, con Tere Majén, mientras los testigos cimbreantes asoman sus tallos por encima de las tapias vecinales.

—¿Cómo lográis el desarrollo emocional?

—Yo diría que la relación emocional consiste en que el niño te llegue a conocer bien; que cuando le hablemos, el tono de voz sea agradable, un poco alto y agudo para que sepa captar que en aquel momento le estamos pidiendo una relación, o viceversa, si es él quien la pide.

—¿O sea que, para que esta relación emocional sea equilibrada, hay que saber lo que el niño quiere, y darle una respuesta siempre positiva a lo que pida?

—Efectivamente. Y esto no nos debería parecer que lo estamos malcriando. Cuando pide es porque quiere algo y, como no puede solucionarlo por sí mismo, exige esa ayuda del adulto. Hay que estar predispuesto en cada momento a solucionarle lo que pida; de esta manera el niño adquiere

una gran seguridad. También se sienten muy seguros cuando tienen al lado a sus compañeros que ya conoce; esto, nos pasa también a los adultos. Los niños, muchas veces, establecen unas relaciones más profundas de lo que nosotros podemos ver; pero, para fomentarlas, hay que adecuar el ambiente.

Libertad y orden

En la **Llar** respetan todo lo que inicia el niño, bien sea un juego, una relación, o cualquier actividad que salga de su interés o de su imaginación. **«Nunca cortamos al niño. Lo que hacemos es facilitar que sea creativo y colaboramos con él, pero nunca interferimos. El niño debe coger gusto por las cosas que hace.»** Para los esfínteres, por ejemplo, nunca los **ponen** antes de los dos años porque consideran que es la edad propicia para que empiece a conocer su cuerpo y a sentir que sus esfínteres funcionan. Esperan el buen tiempo para que puedan ir sólo con las braguitas. A partir de esta edad empiezan con los orinales; cada uno tiene el suyo con un dibujito característico al que aprecian como un objeto muy valioso y positivo donde van a aprender a utilizar como lugar adecuado. **«Para todo esto, hay un proceso de adaptación y de integración, y si ese proceso se hace bien, al niño le puede interesar, y pocas veces se resistirá; pero si se diera el caso contrario no lo obligamos, sino que lo invitamos al cabo del rato, o aprovechamos cuando vaya alguno de sus compañeros.»**

En cuanto a la comida, el seguimiento es similar: A los 11 meses empiezan a comer alrededor de la mesa, les ponen trocitos de alimentos para que puedan cogerlos y si golpean el plato con la cuchara o salpican alguna vez la comida, nunca se niegan los educadores que el niño haga esta participación activa, bien sea con el biberón, la papilla, o en este caso, sentado a la mesa. **«El niño es inmaduro en sus movimientos, por tanto, quiere decirse que no sabe coger la cuchara de una manera correcta y tiene que aprender. Nunca se le debe limitar este aprendizaje sino dejarlo descubrir a tiempo lo que le rodea. El niño toca las cosas con las manos por necesidad,**

siente deseos de amasar la comida, y yo diría que la amasa porque es un proceso de maduración; por tanto, hay que dejarlo tocar lo mismo que lo hace con la tierra, agua, barro... con todo lo que pueda ir madurando su contacto».

—¿Vosotras pensáis que no hay que ponerle límite a su conducta?

—Exacto. Lo que sí tiene que tener son unas pautas seguras, un comportamiento. Para adquirir seguridad en sí mismo ha de saber los límites que tiene, ha de adquirir unos hábitos y ha de saber un poco cómo debe ser su conducta. El niño debe empezar a distinguir cuándo se puede hacer una cosa y cuándo no.

Autonomía

Para estos profesionales, lo más importante es que el niño adquiera una serie de valores que le serán muy importantes para la vida: Seguridad, afectividad, sociabilidad, estética, relación con el exterior... **«Y de una manera muy especial la autonomía que adquieran desde lactantes; que el niño sea él, que tenga unos hábitos adquiridos».**

Los sentimientos del niño pasan por diferentes etapas, a través de las cuales predomina siempre el deseo de afectividad. **«En un niño de meses es muy importante la forma de relacionarse con el exterior, cómo vive sus pequeñas experiencias, cómo empie-**



Seguridad en sí misma.

zan a conocernos, o cómo empieza su relación afectiva. Yo diría que cada edad tiene unas características; lo que cuenta es cómo se hace y cómo se integra cada niño. En cuanto a la observación, cada período es distinto. Cuando tienen 8 meses pasan por un período crucial ya que es cuando empiezan a conocer y a fijar la presencia de una persona conocida, y cuando ésta desaparece el niño lo pasa francamente mal. Más tarde, a los dos años, el niño o la niña tiene que tener una explicación de lo que esté pasando a su alrededor, y dejar que ellos también se expliquen. El niño a esta edad necesita mucha relación afectiva y un trato muy individual».

Su hogar

En esta casita, semejante al domicilio familiar, los niños conocen los espacios y se mueven con gran libertad. Si huelen la comida y tienen interés por ir a hablar con la cocinera no se coacciona en absoluto su libertad «siempre que lo sepa la educadora y a la cocinera le vaya bien». También pueden visitar a su educadora del año anterior, o salir para ver cómo el panadero, el verdulero, o el lechero llevan los alimentos; acompañan a la cocinera a la compra, o presencian cómo hace un arreglo el carpintero. El niño participa, le gusta experimentar. «No hay que cortarles esta libertad, y cuando haya un orden y un control de lo que está haciendo el niño, no tienen por qué tener límites en sus ganas de conocer, observar, examinar, atisbar y enriquecerse de lo que sucede a su

alrededor», comenta Tere Majen.

Función Social

A los más pequeñitos los sacan al balcón y, a veces, con la sillita los pasean por las aceras del barrio a tomar el sol. Los días que los mayorcitos se van de excursión llevan a los pequeños para que se despidan de ellos en el autocar. Con los de un año y medio hacen pequeñas salidas al **parque Turó de Peira**, cercano al barrio, también entran en el campo de deportes y contemplan cómo practican otros chicos mayores. «Desde el primer momento intentamos que tengan mucha relación exterior». Realizan salidas al **Tibidabo**, a otros parques de Barcelona, a la playa, y con los mayorcitos, desde los 3 años, asisten a las colonias durante unos días. Sin ir más lejos, desde el mismo patio de la Escuela pueden ver el perro, el gato del vecino, y a la señora que sacude la estera por la ventana.

Cada lunes traen un papelito de sus padres en el que les explican lo que han hecho durante el fin de semana. Esto da pie para comentar una serie de temas ocasionales inagotables por su variedad. En su continuo contacto con el exterior observan la naturaleza; ahora están contemplando el Otoño; han celebrado la castañada para el día de los Santos, celebran las fiestas del barrio y la Navidad. «Para la fiesta del Libro, el día de Sant Jordi, salimos con los medianos y los mayores a las librerías cercanas a comprar algún libro; después, en la misma Escuela, montamos un pequeño stand con libros y otras publicaciones».

La familia

Establecen una estrecha relación con los padres. Una vez inscritos los niños y niñas de cada curso, las educadoras mantienen una entrevista en el domicilio familiar; estas entrevistas se repiten periódicamente a lo largo del año tanto en sus casas como en las **Escuelas**. «Nos gusta relacionarnos directamente con los padres, hablar mucho con ellos y anotar todo cuanto nos dicen: acerca del embarazo, parto, lactancia, tipo de leche que toma, horas que duerme, preferencias, objetos que le gusta tener, cómo ha hecho los cambios del dulce al salado, tipo de papillas... Cuando entra el niño a la Escuela sabemos perfectamente lo que este niño necesita».

«Y en cuanto al lenguaje: **Sus primeros sonidos, vocalizaciones, primeras palabras (si ha entrado mayorcito), la maduración motriz, en qué momento empezó a desplazarse y adquirir la prensión de los objetos**... En los murales de cada clase anotan todos los detalles que, además, van siendo revisados periódicamente.

Período de adaptación

La adaptación la vienen haciendo conjuntamente con las familias. «Nosotros no podríamos hacer nada sin la ayuda de los padres». En septiembre, el grupo de 0 a 3 meses no entran todos el mismo día, sino dos por semana, y cuando éstos se han adaptado bien, entran otros dos y así sucesivamente.

Dejan que los tres o cuatro

primeros días sean los padres quienes actúen mientras los educadores observan cómo los cambian, cómo les dan de comer, cómo los cogen, cómo se relacionan, cuál es la expresión que dan en el trato, cuáles son sus objetos preferidos, las palabras que les gustan... **«Todo esto lo vamos observando y en unos días estamos más seguros para intervenir».**

Durante el primer mes hacen una adaptación muy lenta; especialmente en los primeros días procuran que las horas de permanencia del niño en la Llar no pase de dos a tres diarias. **«Pensamos que las relaciones individuales que el niño necesita en este momento se han de multiplicar por el número de bebés de cada grupo, y a esta edad, el**



Tere Majén Jordi, educadora de la Llar.



Facilitar la creatividad.

niño no es autónomo, depende en absoluto, de una persona adulta y necesita mucha relación y afectividad para adquirir seguridad en sí mismo».

Informe diario

Para los que entran mayores, de 8 a 12 meses, los padres traen a la Escuela algún juguete preferido por los niños, y los primeros días no se quedan a comer hasta que esté seguro del nuevo ambiente. «Y esté seguro, además, de que sus padres lo han de venir a buscar. Por las tardes, cuando pasan a recogerlos, pueden quedarse un rato con ellos y los pueden cambiar de ropa; de esta ma-

nera el niño evidencia que entre la Llar y los padres no hay un muro, sino confianza y franqueza».

Los más pequeñitos, de 3 meses, duermen en su mismo capacito de casa; y si ya no utilizan el capazo, los padres traen su propia ropa de cuna. **«Es decir, que los detalles más ínfimos que el niño haya tenido para su desarrollo del tacto, color, olor y todo lo que pueda educar sus sentidos, desde el primer momento en su hogar, eso es también lo que tienen en la Llar».**

Cada día se les facilita a los padres un informe individual sobre las actividades que ha realizado el niño o niña, especificando el comportamiento que han tenido, comidas, deposiciones, actividades que

han realizado. En las asambleas con los padres, se tratan otros puntos más generales.

Para los de un año en adelante, hacen una gráfica que cada padre puede leer a diario en su casillero correspondiente. Paralelo a este seguimiento, cada educador hace un diario de clase totalmente personal; y con todo el material adquirido elaboran, dos veces al año, un informe final con el resultado de todas las observaciones anotadas.

Profesorado

En sus planteamientos pedagógicos cuentan con un reciclaje periódico de los educadores, en forma de cursos, seminarios, encuentros e intercambios organizados, en su mayoría por Rosa Sensat. «Lo más importante son estos encuentros de intercambio de experiencias, de los que puedo decirte que muchas cosas las hemos aprendido de otras compañeras, y la nuestra la hemos podido también transferir. Yo diría que lo más enriquecedor de esta profesión es el intercambio y el trabajo en equipo». Para tratar los temas organizativos y pedagógicos de la Llar d'Infants, las educadoras se vienen reuniendo una tarde cada semana.

Integración

En esta Escola Bressol han tenido niños autistas, con síndrome de Down, parálisis cerebrales, ciegos y sordos. Cuando tienen alguno con estas características procuran que se integre y se relacione



Sociabilidad.

con los niños ordinarios. En estos casos mantienen estrechas relaciones con el psicólogo y familiares, y estudian si el niño tiene que hacer todo el horario o sólo unas horas para que la otra parte de la jornada

la dedique a su recuperación física.

Es la alegría de hablar, bullir y obrar la prueba más evidente del ingenio y de los rápidos progresos que efectúa un niño; y probablemente, ningun-

na otra institución tiene una mayor oportunidad que la Escuela para conformar estas cualidades.

ANTONIO MOLINA
ARMENTEROS

A LOS PADRES DE LOS NIÑOS ASISTENTES A LA «ESCOLA BRESSOL»

Entre las normas preventivas elaboradas por el Comité de Guarderías de la Sociedad Catalana de Pediatría, y difundidas por el Ayuntamiento de Barcelona, se encuentran los periodos de baja para niños matriculados en Escuelas Infantiles, en caso de las siguientes enfermedades:

— Escarlatina: 7 días desde el inicio de la medicación.

— Paperas: Hasta la curación (mínimo 9 días).

— Hepatitis: Hasta la curación.

— Poliomielitis: 30 días (los hermanos 15).

— Piojos: Hasta la desaparición total del insecto y de las liendres.

— Rubeola: 4 días desde el inicio de la erupción.

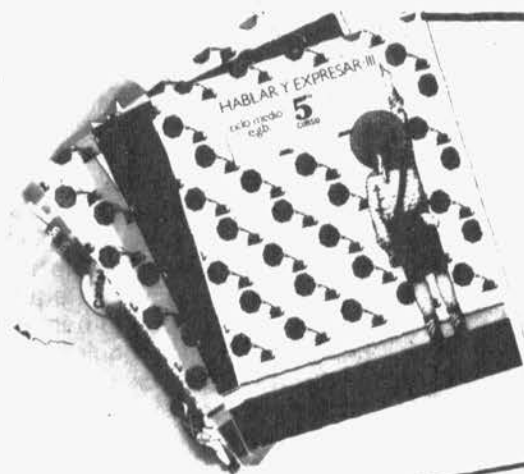
— Tosferina: 8 días desde el inicio de la medicación.

— Tuberculosis: Hasta que se disponga del informe pediátrico de inocuidad.

— Varicela: Hasta el secado de las costras.

— Sarampión: 7 días desde el inicio de la erupción.

Ante la persistencia prolongada de medicaciones o síntomas no citados anteriormente (tos, vómitos, diarrea, dolores,...) la Escuela se reserva el derecho de exigir un informe del pediatra que lleva al niño, donde conste la orientación diagnóstica, la medicación y la garantía de no contagiosidad.



**Imprescindibles para
el aprendizaje
del lenguaje**

Una respuesta científica elaborada por el Equipo Blanca de los Ríos: para ayudar al profesor en la enseñanza de la expresión oral y escrita. Estos programas ampliamente experimentados, son el complemento ideal para cualquier libro de lenguaje.

Distribuye **CE/MA, S.A.** MADRID: Aguacate, 25. BARCELONA: Progreso 482-484 Badalona.

Colecciones:
• **HABLAR Y EXPRESAR**
3°, 4°, 5° E.G.B.
• **ESCRIBIR**
(Plan de redacción).
12 Cuadernos programados
para su utilización desde
3°, a 8° de E.G.B.

Sm
Ediciones
Educación hoy

L'ESCOLA DE MESTRES D'OSONA



LA COMARCA DE VIC

L'Escola de Mestres D'Osona, L'Escola Universitaria de Profesorado «Balmes» de Vic, sólo estos títulos bastan para adentrarnos en ese mundo fascinante de la educación. El viajero, mientras deja atrás pueblos y valles en busca del Pirineo, piensa en los personajes olvidados que en cualquier rincón

re-hacen, re-crean y crean la educación cada día. Conocer pequeñas cosas que nadie cuenta porque no parecen importantes, oír y de cerca una experiencia para después contarla, ése fue nuestro objetivo, ése es el fondo y también el pretexto para presentarnos hoy ante los lectores de **VIDA ESCOLAR**.

Pepa Òdena es profesora de Psicología y Pedagogía de la Escuela Normal de Vic. Ella nos explica con satisfacción cómo L'Escola de Mestres D'Osona cuenta ya con tres promociones de maestros formados en la escuela, promociones de número modesto, pero de ilusión ambiciosa para contribuir a la renovación de la enseñanza. Si cuando se creó, en 1977, L'Escola podía aparecer como una aventura incierta, hoy constituye una realidad prometedora.

L'Escola, de carácter privado, se rige por un Patronato presidido por el Alcalde del Ayuntamiento de Vic. En lo académico, depende de la Universidad Central de Barcelona, que expide los títulos. Es importante destacar que la Escuela Universitaria del Profesorado de Vic, es la única Normal del Estado que se caracteriza porque entre sus especialidades figura la de **Escuelas Infantiles**, dedicando un curso a la especialización en niños de 0-3 años (Escuela Bressol) y otro a niños de 3-6 años (Parvulario).

¿Guardar o educar a los bebés?

— La ley General de Educación de 1970, en su art. 12 considera la Educación Pre-escolar como el primer nivel del sistema educativo, fundamental, aunque no obligatorio.

En los arts. 13 y 14, se fija como objetivo fundamental «el desarrollo armónico de la personalidad del niño».

— En julio de 1973 se aprobaron las Orientaciones Pedagógicas que marcan las directrices de la E. Preescolar.

— En noviembre de 1977, la Dirección General de Educación Básica dictaba unas instrucciones sobre la aplicación de las O. P. aprobadas por Orden Ministerial de febrero de 1970 a los primeros cursos de EGB y su coordinación con el nivel preescolar. Se aludía en ellas por primera vez de manera oficial a la necesidad de coordinar, a efectos de programación, la educación preescolar con los primeros cursos de EGB.

— Por Real Decreto de 9 de enero de 1981 (B.O.E. de 17 de enero) se estructura la EGB en tres ciclos: Inicial, Medio y Superior.

— Por Orden de 17 de enero de 1981 (B.O.E. del 21) se establecen los nuevos programas para el nivel Preescolar.

La Dirección General de Educación Básica publica con fecha de 11 de febrero (B.O.E. del MEC, febrero de 1981) una Resolución por la que se dan normas sobre aplicación de la Orden de 17 de enero, y en su anexo se desarrolla de una manera más amplia los Programas de Educación Preescolar y C. Inicial.

La legislación española no recoge la obligatoriedad de la enseñanza preescolar, pero a los niños se les exige después ciertos conocimientos en el primer curso que no se corresponden con la ausencia de esa obligatoriedad de escolarización.

En la Historia educativa de nuestro país nunca se ha considerado como una realidad la educación de los bebés de 0-3 años. La guardería tenía, y en su mayoría, sigue teniendo,

un predominante concepto de «Parking-Baby» durante las horas en que la madre trabaja; y, sin embargo, en el primer año de vida, el niño está afianzando todas las facetas de su personalidad. Desde este supuesto, «las guarderías como único concepto de guardar son inútiles, innecesarias y hasta contraproducentes».

Para el desarrollo de la personalidad del niño es necesario estimular su comportamiento cognoscitivo, creativo, afectivo-emocional y, sobre todo, tener muy en cuenta las

actividades motrices, base de los primeros años para aprender con autonomía y eficacia.

«La guardería debe sobre todo educar y educar desde los primeros meses de vida del niño» comenta con firmeza Pepa, Odena, asesora-pedagoga de guarderías municipales de Barcelona.

Trabajar y estudiar

Del Pirineo, de las hermosas tierras del Vallés, Andorra, Granollers y otros lugares vienen los estudiantes a Vic a



aprender el difícil ocio de maestros. Cuarenta profesores con su experiencia, saber y cierta dosis de idealismo intentan hacer realidad este deseo.

Para compaginar trabajo y estudio se organiza la escuela en dos turnos, uno de mañana y otro de tarde.

Como en cualquier otra Escuela Normal, los alumnos estudian Filología, Humanas y Matemáticas en los tres cursos de carrera, siendo el Primero común y el Segundo y Tercero, de especialidad. También, a diferencia de otras Escuelas de Formación del Profesorado, existe la **especialidad de Preescolar** con dos ramas: la de 0-3 años (**ESCUELAS BRESSOLS**) y la de 3-6 años **Parvulari**.

Entre las clases teóricas de la especialidad, está Psicología y Pedagogía para niños de 0-3 años y 3-6 años. «Sin embargo, el tiempo dedicado a estas asignaturas, lamenta Pepa Òdena, es escaso, pues se reduce a 2 horas semanales, lo que es a todas luces insuficiente. Intento, añade, suplir esta escasez, con la lectura de textos dedicados al estudio de esta etapa tan importante en la vida del niño».

De la teoría a la práctica

De la teoría a la práctica, casi siempre hay un largo camino que recorrer. Para trabajar con niños, sobre todo en edad preescolar, es necesario poseer un caudal imaginativo casi inagotable y desde luego «vivir la escuela» junto al niño el mayor número de horas posible.

La Normal intenta por todos

los medios que los alumnos vivan la realidad con la que después se van a encontrar, y para ello realiza sus prácticas en Escuelas Bressols y Parvularios.

«Los alumnos, nos dice nuestra interlocutora, tienen sesiones prácticas en Escuelas Brassols de Barcelona (existen más de seiscientas en la capital) sus primeros contactos con bebés en conocidas escuelas como NENES i NENS, Llar D'INFANTS, EL CARGOL, etc.

«Además de estas escuelas bressols, también visitan guarderías normales para comparar ambas y establecer las oportunas diferencias». El trabajo práctico es estudiado, analizado y comparado más tarde en L'Escola Normal.

Completan estas visitas y trabajo «en vivo» con los niños, la proyección de películas previamente grabadas en guarderías infantiles, para que los futuros educadores estudien y comenten las reacciones de los niños, el trabajo de los educadores, anotando los aspectos positivos y negativos, etc.

La última innovación práctica que piensa introducir Pepa Òdena, consiste en llevar a un bebé de menos de un año, acompañado de sus padre, a L'Escola para ser observado. Esta experiencia se grabará en



video, para poder ser estudiado después tanto el comportamiento del bebé como el de los educadores y el de los padres.

La escuela infantil, entre la utopía y la realidad

La organización de una Escuela Infantil es compleja. Debe tener un carácter flexible para favorecer al niño. Tiene importancia capital en una Escuela Infantil el número de alumnos por educador/a y la estabilidad del grupo de alumnos y educadores. Estos deben acabar el Ciclo.

La «ratio» ideal educador/alumno para esta etapa debe ser:

Hasta 12 meses: 4 ó 5 bebés por educador/a

De 12-15 meses: 7 u 8 bebés por educador/a.

De 2-3 años: 10 ó 12 bebés por educador/a.

La relación 4 ó 5 bebés por educador hace que esta educación sea de muy elevado coste y así, en la mayoría de los casos, «la gratuidad es imposible, afirma Pepa Òdena, aunque la educación en esta etapa primera de la vida sea tan necesaria».

Al viajero, que dejó atrás valles y montañas y que también es maestro, se le ocurre que parece urgente defender la Escuela Infantil, pensarla, reorganizarla, aportando ideas nuevas, teñidas de algo de utopía y mucho realismo. En esa línea podemos asegurar que está L'Escola Universitaria «Balmes» de Vic, ha pasado de una incierta aventura a una realidad.

Jorge ROA HERNANDEZ

ESCOLA DE MESTRES SAN CUGAT



«Un aspecto que se cuida mucho en nuestra Escuela Universitaria, es el estudio de la utilización del material en el Parvulario, que es fundamental para la educación en esta etapa de vida infantil». «En el plan de trabajo de la Escuela se pretende lograr una interrelación entre la teoría y la práctica. Los mismos profesores de los parvularios colaboran con el profesorado del

Departamento, logrando una estrecha relación».

Estamos en L'Escola Universitaria de Mestres San Cugat haciendo de notarios para VIDA ESCOLAR de la experiencia que se desarrolla en esta Normal.

La persona que habla es Carmen Àngel, coordinadora del Departamento de Preescolar.

L'Escola de mestres «San Cugat», se encuentra junto al Rectorado y las Facultades de la Universidad Autònoma de

Bellaterra, a diez kilòmetros de Barcelona en la zona norte. La Escuela cuenta con 2.500 alumnos/as.

LA EDUCACIÒN PREESCOLAR EN L'ESCOLA NORMAL DE BELLATERRA

«Preescolar es una etapa (3-6 años) importantíssima de la vida del niño que debe tener un carácter propio y autónomo e independiente del Ciclo Inicial. La Educación Preescolar no puede perder su propia identidad. Los juegos, el

hábito, la expresión son constituyentes propios de este período y aunque se relacionen con el Ciclo Inicial, no debe olvidarse nunca que **Preescolar no es la etapa del aprendizaje**. El aprendizaje es propio de los siguientes ciclos.»

Conforme tomamos cuidadosa nota de las palabras de Carmen Angel, va incrementándose en nosotros la convicción de que sus conclusiones llegan sin prisas y contrastadas por su experiencia en la educación preescolar.

Hace ya diez años que funciona la especialidad de Preescolar en Girona y en la Universidad Central. No es L'Escola Normal de Bellaterra, pues, la pionera. Se crea la especialidad a instancias del ICE en plan experimental. Dos promociones de maestro han obtenido ya el título de especialistas en Preescolar.

Del total de alumnos de L'Escola, optan por la especialidad un promedio de 210 alumnos en jornada diurna y unos 70 asisten a clases en horario de noche. Para formar

a estos alumnos, futuros maestros de preescolar, la Escuela Normal sigue el Plan de Estudios que a continuación se detalla.

PLAN DE ESTUDIOS. MATERIAS.

La carrera, como en el resto del Estado, consta de tres cursos: uno común (1.º) y dos de especialidad (2.º y 3.º) con las correspondientes prácticas. El porcentaje de alumnos de acceso es el estipulado para las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado.

Las materias se agrupan por **BLOQUES DISCIPLINARIOS**.

Primer BLOQUE DE PSICOPEDAGOGÍA: que comprende las asignaturas de:

Psicología.
Pedagogía.
Biología Genética.
Pedagogía Terapéutica.

Segundo BLOQUE DE ENSEÑANZAS DIDÁCTICAS:

Didáctica de la Lengua Catalana (para niños catalanoparlantes).

Didáctica de la Lengua Castellana.

Didáctica de las Matemáticas.

Didáctica de las Ciencias de la Observación (desde la vertiente **natural** y sobre todo **social**).

Tercer BLOQUE DE EXPRESIÓN:

Comprende las materias de:
Plástica.
Psicomotricidad.
Expresión Musical.
Foniatría (trabajo de la voz).

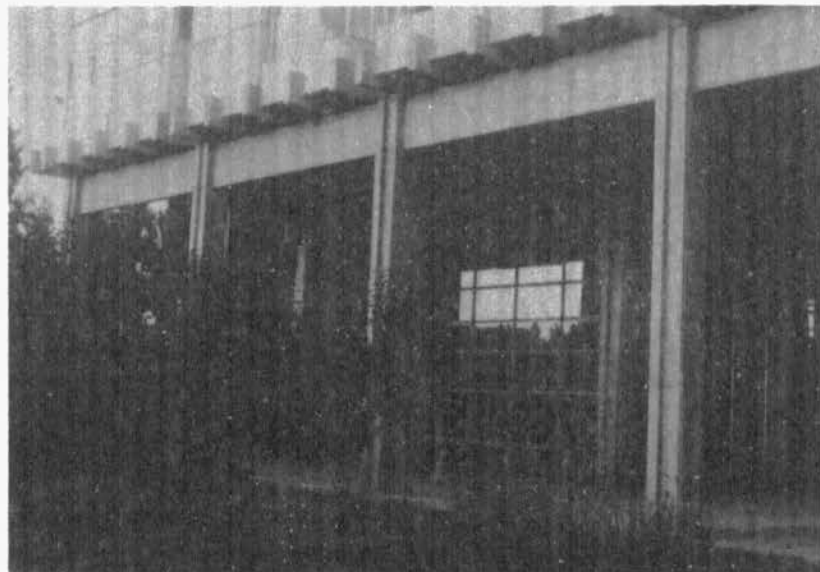
Nos llama la atención en este tercer bloque la inclusión en el curriculum de la **Foniatría**, estudios que nos parecen importantes para el maestro, cuya principal herramienta, a pesar de la moderna tecnología, sigue siendo la voz. El incorrecto uso de la voz en la escuela ocasiona lesiones hasta el punto de poder considerarse como una enfermedad profesional.

Además de estos bloques, los cursos se completan con otras asignaturas comunes, como el estudio y conocimiento de la realidad de Cataluña y de su lengua. Cabe decir que L'Escola de Mestres se precia de estar ligada a la realidad catalana.

LAS PRÁCTICAS. VIVIR LA ESCUELA.

Cualquier plan de estudios de formación del profesorado

«L'Escola de Mestres se precia de estar ligada a la realidad catalana».



debe incluir el conocimiento directo de la realidad educativa, es decir, el trabajo en el aula con la suficiente dedicación e intensidad. Esto supondrá para el maestro novel, que el encuentro con sus alumnos no constituya una verdadera sorpresa. La planificación de las prácticas ha tenido en los distintos países diferentes modalidades, siempre tratando de obtener la máxima eficacia.

Las prácticas en L'Escola de Mestres de San Cugat están organizadas de la siguiente forma:

Segundo Curso - Primero de Especialidad

Durante el Segundo Curso (primero de especialidad en Preescolar) los alumnos de prácticas visitan distintos parvularios de Barcelona y pueblos de la Comarca del Vallés (Manresa, Sardanyola, San Cugat, etc.). Las visitas, en grupos de cinco o seis alumnos, están guiadas por un profesor-tutor encargado de las prácticas. Al final de las mismas se realiza en la Escuela Normal una sesión de trabajo, donde se analiza y discute el planteamiento pedagógico del parvulario visitado, la actuación de los niños, de los educadores, los fallos, las posibles soluciones, etc. Los alumnos realizan una memoria donde se recoge lo más relevante de sus observaciones, trabajo en el parvulario y conclusiones personales.

«Se suelen visitar hasta 50 parvularios», comenta a VIDA ESCOLAR, Carmen Ángel, coordinadora del Departamento de Preescolar de la Normal formado por 20 profesores (cuatro profesoras y dieciséis profesores).

Segundo año de especialidad-Ultimo de carrera

Durante el segundo año de especialidad y último de carrera, los estudiantes, además de las visitas y estancias en parvularios, realizan sesiones de psicomotricidad, títeres y viajes con niños de 3-6 años. En la Escuela Normal trabajan un día por semana sobre Didáctica de Psicomotricidad, matemáticas y Lenguaje escrito.

«Hay poco tiempo para la especialidad. Para Carmen Ángel, la carrera de Magisterio se queda corta, debería tener como mínimo cuatro años.»

RECICLAJE DEL PROFESORADO

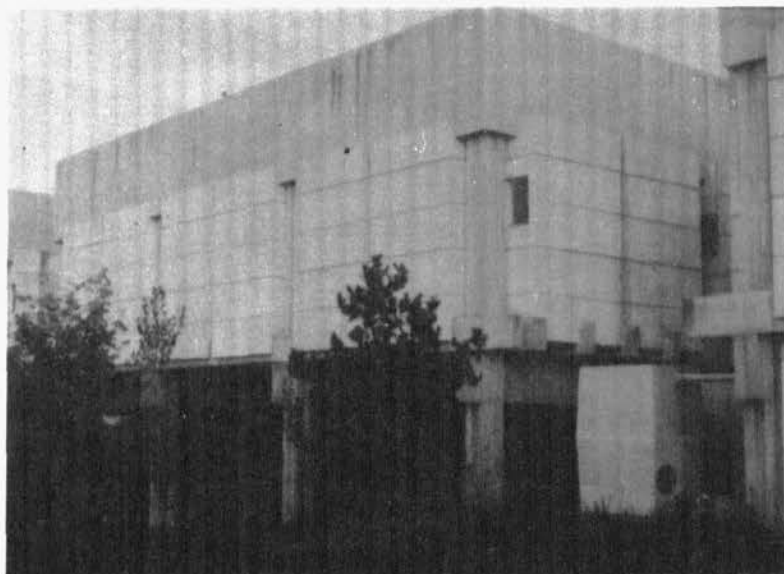
Si en cualquier profesión es necesaria la actualización, en la docencia es imprescindible. Un enemigo natural del buen hacer del profesorado es la rutina. Por otra parte, en el mo-

mento actual, nuevos conocimientos, intereses y formas de vida hacen necesaria una constante renovación.

El Departamento de Preescolar de L'Escola de Mestres, atendiendo a esta necesidad, ha organizado durante el presente curso escolar, 83-84, junto a la Generalitat, unos cursos de sensibilización y Perfeccionamiento de Maestros de Preescolar. Para ello, los educadores de este nivel asisten durante dos horas a la semana a un Curso de formación de Preescolar, siendo sustituidos por alumnos de prácticas de la Normal. Con ello, se intenta reciclar al profesorado especialista y perfeccionar a aquellos que están preocupados por el tema de preescolar.

Dejamos el Campus de Bellaterra con sus árboles y explanadas; cae la tarde de otoño muy deprisa. Una nueva oleada de alumnos nocturnos invade las clases de la Normal.

J.R.H.





ESCUELAS INFANTILES

Seis y media de la tarde de un cuatro de noviembre lluvioso. Hasta la mesa, no exactamente redonda, pero sí ovalada, de la biblioteca de Paseo del Prado,

28, han ido llegando, puntualmente, Irene Balaguer (catalana, 17 años trabajando en una Escola Bressol, y, más concretamente, con niños de 0 a 2 años), María Antonia Fernández (organizó los dos Symposiums nacionales sobre Escuelas Infantiles, ahora en el Colegio Público Pinar del Rey, de Madrid); Iñaki Turrillas (navarro. Psicólogo en un grupo municipal de Escuelas Infantiles, siete exactamente, de Pamplona); Angelines López (administradora de una escuela infantil laboral y 6 años en la Coordinadora Estatal de Escuelas Infantiles); María Teresa Fernández (profesora de Preescolar en un Centro Público; trabajó en los programas renovados) y Eli Condado (directora de una guardería municipal de Leganés; 12 años de experiencia). Sobre la mesa, un tema: La Escuela Infantil.

VIDA ESCOLAR: Las reglas del juego son muy sencillas. Cada uno habla, expone, matiza, interrumpe, cuando, sencillamente, tiene algo que decir. La libertad es absoluta. Sin embargo, sí me gustaría indicar, antes de iniciar la conversación a seis, que nuestros lectores son maestros y que, posiblemente, el tema de Escuelas Infantiles no les sea muy familiar. Por eso, pediría sencillez y claridad.

MARÍA TERESA: Lo cierto es que el preescolar no ha sido valorado y que las guarderías no han sido otra cosa que eso, guarderías, parkings de niños. Y no ha sido, ni es, valorado nuestro trabajo ni por los padres —piensan que ni siquiera somos maestras—, ni por nuestros propios compañeros, quienes siguen echándonos en cara los baches que llevan nuestros niños al pasar a EGB.

MARÍA ANTONIA: Pero hay que hablar de las malas

María Teresa: «Las guarderías no han sido otra cosa que eso, guarderías, parkings de niños».

escuelas que han sido los preescolares institucionales. No, no hay tradición educativa real en este país. No se ha atendido al niño, y eso no sólo en las guarderías; tampoco por parte de la familia ni, por supuesto, por parte de la sociedad. Y, cuando los mayores se acercan a él, le estudian de una manera fragmentaria y con una perspectiva de adultos.

Planteamiento educativo

ELI: Sí. Lo que pasa es que, mientras el Preescolar está contemplado dentro del sistema general de enseñanza, con maestros, mejor o peor preparados, las instituciones educativas para el período 0 a 2 años han estado, y siguen así, al margen de todo proyecto. Por eso, la **Escuela Infantil** se concibe como esa institución que atiende al niño en los seis primeros años de vida.

María Antonia: «Hay que hablar de las malas escuelas que han sido los preescolares institucionales».

IRENE: Y con un planteamiento educativo en base a lo que es el niño en este período, no con miras a futuros aprendizajes ni en base a un servicio social o asistencial. Es decir, con este concepto de **Escuela Infantil** que, posiblemente, quedará plasmado con una ley, se pone fin a dos concepciones, que no eran buenas ni para la educación del niño muy pequeño —bastaba la guardería—, ni del niño más mayor, porque sus aprendizajes giraban en función del futuro. Con la nueva nomenclatura se da sustantividad a lo que debe ser educar al niño de estas edades, con sus características, necesidades, intereses, manera de ser, etc. Y ello es un paso adelante, tanto para lo hasta ahora llamado preescolar, cuánto para las llamadas guarderías.

V.E.: ¿Entiendo bien si digo

que la Escuela Infantil marca el paso de una concepción asistencial y de protección a otra concepción educativa?

IÑAKI: De acuerdo, y de acuerdo absolutamente con las palabras de Irene. Pero yo haría un planteamiento, que es dialéctico. No hablaría tanto de Escuelas Infantiles cuanto de la recuperación del niño como sujeto, no pasivo, que está constituyendo ahora toda su personalidad y que, sin embargo, ha sido olímpicamente olvidado. Es decir, hablaría del encuentro con el hombre-niño y de su recuperación por parte de las instituciones, de los profesionales y de la misma ciencia. El siguiente hecho, que me ocurrió a mí, es lo suficientemente significativo, creo, de lo que quiero decir. Llamé a la Escuela de Magisterio de Pamplona para insinuar que por qué no venían los estudiantes de Magisterio a hacer las prácticas a nuestras escuelas infantiles. Y la sorpresa debió de ser estremeceadora. «Pero, ¿de qué les va a servir? Eso no les contaría como experiencia de nada», me contestaron. Aprovecho, por eso, para hacer una gran llamada a los profesionales de la educación a fin de que se monten en el tren, que lo han perdido. La Escuela Infantil se presenta como un sistema institucional serio de llegar con dignidad al niño. Y en este

Angelines: «Los principios legales son necesarios. La Ley generalizará las pequeñas y reducidas experiencias».

viaje de acercamiento a la primera infancia no hay que olvidar la enorme ilusión de aquellas personas que, a veces, han compensado su falta de preparación técnica gracias a la ilusión.

IRENE: Es verdad, esos grupos que empezaron con tanta ilusión han sido como el motor, que puso en marcha inquietudes, experiencias y movimientos. Muchas de aquellas personas eran autodidactas que, luego, se han formado científicamente; pero habían descubierto el mundo del niño. Y en base a estos conocimientos científicos han formulado esta institución de la Escuela Infantil.

Un poco de historia

M.A.: ¿A partir de qué ha nacido todo este movimiento en defensa de las Escuelas Infantiles? Creo que deberíamos hacer un poco de historia para entendernos mejor; porque no es de ahora el diálogo entre maestros y guarderías. Dicho esto, pienso que conviene hacer hincapié en lo que entendemos por Escuela Infantil desde el punto de vista de su **misión**, de su **organización** y de su **hacer**. ¿Cómo debe ser el educador de este período? ¿Cómo ha de coordinarse con

Eli Condado: *«La Escuela Infantil se concibe como esa institución que atiende al niño en los seis primeros años de vida».*



Eli Condado.

el resto del sistema educativo? No olvidemos que cualquier división plantea rupturas. ¿Por qué hay ruptura en el paso de preescolar a EGB? Y, desde luego, las Escuelas Infantiles mentalizarán de que esta etapa es realmente importante; y esto, hay que decirlo desde un organismo educativo.

V.E.: Angelines, ¿por qué no ofreces tú algunos trazos de esa pequeña o gran historia, a la que aludía María Antonia?

ANGELINES: De acuerdo. Puedo recordar, así, someramente, que, en la década de los sesenta nace el INAS (Instituto Nacional de Asistencia Social), dependiente, en un primer momento, del Ministerio de la Gobernación. El INAS creó y gestionó diversos centros con carácter exclusivamente asistencial. Quiero creer que fue en 1974 cuando el Ministerio de Trabajo tipificó las «guarderías laborales», cuyo objetivo no era otro que el de facilitar a las madres su incorporación al trabajo. En su mayoría estaban regentadas

Iñaki: *«Me da miedo el legislador. Si las Escuelas Infantiles han avanzado en la búsqueda del encuentro con el niño, ha sido porque ha primado lo vivencial, la experiencia directa».*

por comunidades religiosas y, sin ánimo de crítica, conviene decir que, en ellas, no existía el carácter educativo.

Dicho esto, matizaría lo siguiente. La futura ley debería dotar de marco educativo a las guarderías para que se conviertan en Escuelas Infantiles; porque, pienso que la institución como tal está creada; lo que falta es concienciación. Cierto, lo que hay no nos sirve, pero no partimos de cero. Hay algo, hay un sector de profesionales con ilusión. Arran-



Iñaki Turrillas.

Irene Balaguer: «Se quiere dar sustantividad a lo que debe ser educar al niño de estas edades, con sus características, necesidades, intereses, manera de ser...»

quemos de ahí, y transformemos radicalmente la guardería.

M.A.: Nosotros desde el INCIE, organizamos, en el año 1976, el primer symposium sobre Organización y Contenidos Pedagógicos de los Jardines de Infancia. Intentamos localizar los movimientos de guarderías, y la verdad es que, excepto en Catalunya, apenas existían. Siendo sinceros, hay que reconocer que, hasta el '76, la única conciencia profesional organizada estaba en

Catalunya. Irene lo sabrá mejor.

IRENE: Si nos situamos en los años 60, observamos el fenómeno de la estabilidad económica. La mujer se incorpora al trabajo. Ese hecho produce una demanda social: ¿Dónde dejo el paquete-niño? Las guarderías asistenciales empezaron a proliferar y las guarderías-negocio. Yo leí en un periódico catalán lo siguiente: «El primer parking infantil». Determinados grupos de personas, los Movimientos de Renovación Pedagógica, etc., empezaron a formularse una guardería diferente, no asistencial. Y en Barcelona nos pusimos a trabajar junto con los maestros. Hemos tenido la suerte, no lo olvidemos, de que **Rosa Sensat** estaba en Catalunya. Bien, éramos maestros, y para nosotros existía el hombre integral, sin cortes, sin materias compartimentadas (ahora matemáticas, ahora ciencias). Poco a poco, fuimos poniendo las bases de lo que debía ser la Escuela Infantil.

M.A.: Quiero referirme a que en el '76 fui llamada al INCIE para que me ocupara del perfeccionamiento del profesorado de preescolar. No estaba de acuerdo con el nombre. En esta etapa, decía yo, hay que olvidarse de lo de **escolar** y de **pre**. Pero, si aludo a aquellos años es por la sencilla razón de que, si en el primer symposium se definieron aspectos como los de equipamiento de los centros, relación adulto-niño, gestión democrática, profesionalización del personal, etc., en el segundo y último symposium se perfiló el nombre de Escuela Infantil. Puede hablarse, con la perspectiva de los años, de que aquello fue un verdadero movimiento histórico que dio lugar a que hoy pueda nacer una legislación sobre Escuelas Infantiles.

E.: Se ha dicho que aquel segundo symposium no funcionó, que no llegaron a publicarse las conclusiones, etc. Y, sin embargo, yo creo que la verdadera conclusión fue la de habernos conocido y unido todos los que trabajamos en este campo dispersos por ahí. Esa fue, quizá, la verdadera conclusión, mucho más importante que un texto plasmado por escrito.

A.: Lo que no podía pedirse era una homogeneidad absoluta.

María Antonia: «En la Escuela Infantil se aprende a ser autónomo. Y, para ello, no masificar, no imponer, no controlar.»

IRENE: Y bien, hablemos de la Escuela Infantil.

E.: Sí, pero necesito decir que hemos sido los trabajadores de base, los que, partiendo de una ausencia de formación específica, hemos ido poco a poco amasando, fraguando, configurando una forma de Escuela Infantil, que no repetía los modelos de la EGB. Ahora, después de diez años, vemos con alegría cómo otros profesionales —psicólogos, pedagogos, etc.—, se van incorporando. Nosotros, con nuestra ilusión, y nuestros cursillos, y las primeras lecturas de Piaget, sin una formación previa, fuimos roturando el terreno.

M.T.: ¿No os parece que mientras la Administración no tome la postura de subvencionar totalmente los centros infantiles, éstos no serán mayoritarios? Todo lo que se está diciendo es muy bonito, pero...

La ley es importante

IÑAKI: Me da miedo el legislador. Si las Escuelas Infantiles han avanzado en esa búsqueda del encuentro con el niño, ha sido porque el legislador estaba lejos. Sí al aspecto económico; pero si nos imponen articulados, leyes, programas... pueden matar la iniciativa.

A.: Entiendo lo que quiere decir Iñaki; sin embargo, yo sí quiero que intervenga el legislador, además de que lo creo absolutamente necesario. Los que a falta de esa legislación hemos luchado por hacer algo en pro de la Escuela Infantil, además de la autosatisfacción inevitable, queremos que nuestros esfuerzos no se queden en eso, en pequeños nú-

Eli Condado: «En la medida en que se reconozca oficialmente esta etapa, se recobrará la importancia de la Escuela Infantil».

cleos, en experiencias minoritarias. Los principios legales son necesarios. Y la ley ha de conllevar una aportación económica; de lo contrario, no veo demasiado futuro a la Escuela Infantil. No dudo de que será necesario arbitrar transitorias, tiempo, etc.; pero la Ley generalizará las pequeñas y reducidas experiencias.

IRENE: También desde mi punto de vista es importante la ley. Porque, a pesar de todo, nuestras experiencias son muy limitadas. ¿A quiénes llegan? También estoy de acuerdo con Iñaki en que el corsé sería nefasto.

Irene: «La gran asignatura de la Escuela Infantil es la vida: descubrir al otro, aprender a realizarse, descubrir el mundo que rodea al niño, comer, descubrirse a sí mismo, moverse...»

IÑAKI: Yo lo que temo son los programas... Lección primera, evaluación, controles. Nos rompe nuestros modelos más ricos.

M.A.: A dos aspectos quiero aludir. Primero al marco legislativo y, después, a la financiación. Creo que un marco de legislación mínima, que haga de cualquier centro un centro aceptable, donde el niño pueda crecer sanamente feliz como individuo humano, es imprescindible. También es cierto que un marco legislativo excesivo puede resultar asfixiante. Desde que están naciendo las orientaciones pedagógicas, se ha anulado la investigación, las experiencias interesantes, tipo Montessori, tipo Decroly. De hecho, todos los que trabajan con niños de 4-5 años se han mentalizado de que deben tener psicomotricidad de 9 a 9 y media, Lenguaje de 9 y media a 10... Todo funciona así. Y cuando el legislador se mete a precisar qué hay que hacer con un niño de determinada edad... sigue legislando por materias. No se puede estudiar al niño fragmentariamente; en cada edad es él y constituye un conjunto indivisible y original.

M.T.: Las pautas son necesarias. No habría coordinación, de lo contrario, entre unas Escuelas y otras.

E.: Cuando pedimos un reconocimiento por parte del Ministerio, no buscamos tanto una normativa detallada y minuciosa, cuanto la necesidad de sensibilizar a la población —padres, educadores—, sobre la importancia educativa de la primera infancia. En la medida en que se reconozca oficialmente esta etapa, se recobrará la importancia de la Escuela Infantil.

La gran asignatura: descubrir la vida

V.E.: No sé si, en el fondo, estáis queriendo decir que la dimensión cognitiva en el niño no puede prescindir de su dimensión afectivo-social, ni de la otra dimensión expresivo-comunicativa; y que la Escuela Infantil debería potenciar estas exigencias educativas.

M.A.: Efectivamente. Dos interrogantes podíamos hacernos en este instante: 1) ¿Para qué es una escuela infantil? 2) ¿Qué es educar a un niño que asiste a una Escuela Infantil? Porque, yo recuerdo que, en el primer Symposium —al que antes aludimos—, un inspector mantuvo la tesis de que un niño de 0 a 3 años tiene que estar con su madre.

V.E.: Mira, la gran asignatura de la Escuela Infantil es la vida, descubrir la vida. Contrariamente al modelo de programación o de asignaturas, en la Escuela Infantil lo importante es descubrir al otro, aprender a realizarse, descubrir el mundo que rodea al niño, comer, descubrirse a sí mismo, moverse... Esto parece muy simple, pero no lo es. Y no lo es, porque todas estas cosas estructuran la personalidad, construyen la autonomía del niño, estructuran el pensamiento, el lenguaje. En una palabra, la Escuela Infantil pone las bases para que, luego, la persona, con un nivel de autonomía y de madurez, pueda aprender unos conceptos. Esta es la gran asignatura, lo que hacemos en la Escuela Infantil. Y no se hace bucólicamente. No hace el niño lo que quiere y como quiere. ¿Cómo lo conseguimos? La Escuela Infantil tiene que responder a este gran reto de su estructura

Angelinas: «La futura ley debería dotar de marco educativo a las guarderías para que se conviertan en Escuelas Infantiles».

a su organización. ¿Cómo? Tiene que tener muy pocos niños, espacio adecuado, material tremendamente seleccionado, personal altamente cualificado, no sólo en conocimientos, sino que han de ser personas con extraordinaria madurez, puesto que el niño que tenemos delante —y que nos apasiona—, actúa y se comunica con un lenguaje distinto al del adulto. Por eso, hay que tener una sensibilidad especialísima para entender aquella manera de llorar, de pedir y necesitar una cosa. Y, por supuesto, ello supone una metodología de trabajo. El

Iñaki Turrillas: «Habría de la recuperación del niño como sujeto, no pasivo, que está formando ahora su personalidad, y que ha sido olímpicamente olvidado».

educador de las Escuelas Infantiles tiene un tremendo trabajo previo y posterior al tiempo de estar en el Centro. Ha de hacer el seguimiento, uno a uno, de cómo va evolucionando cada niño, para saber qué medios vamos a utilizar al día siguiente.

La presencia del varón

V.E.: ¿Por qué es tan reducida la presencia del varón en las Escuelas Infantiles?

M.A.: Hay razones de tipo económico y de consideración social también. No olvides que la profesión de educador de los primeros años ha sido menospreciada. ¡Pobrecillo o pobrecilla, no pudo llegar a más!; algo así, o parecido, no es infrecuente oírlo hasta de labios de los mismos compañeros. Si en algo hay que hacer una reivindicación social es en la consideración de las personas que trabajan con la primera infancia (educadores de la primera infancia). No debe ignorarse que es la etapa educativa más difícil; por eso, conviene hacer un esfuerzo inmenso, desde el Ministerio, para cambiar la mentalidad social sobre estos profesionales.

IÑAKI: Pienso que habría que preguntarse lo siguiente: ¿Qué pasa con aquellos adultos varones que trabajan en esta etapa? ¿Es alto su nivel de satisfacción? Yo he podido constatar que los primeros profesionales varones que se han acercado al mundo del niño, han experimentado un auténtico descubrimiento de la realidad-niño. Pero, eso sí, sociológicamente se ha pensado que esta tarea competía a las mujeres; y, quizá, quienes no han vivido la experiencia,

sigan manteniendo esos roles rígidos tradicionales. Por otra parte, ¿cómo no recordar que el pedagogo fue siempre el acompañante? En suma, independientemente del factor sexo, quienes han entrado en una auténtica relación con el niño, se quedan, no dejan las escuelas infantiles ni por otras tareas aparentemente más llamativas. Y eso, creo yo, es lo que importa, por encima de que la presencia del varón sea, todavía, cuantitativamente pequeña.

V.E.: ¿Y las familias? ¿Cómo ven los padres la presencia del varón en las Escuelas Infantiles?

IÑAKI: La pregunta habría que retrotraerla, es decir, ¿cómo ven los niños esa presencia? Y bien, nuestra postura es de auténtica escucha. Ellos, los niños, nos enseñan; y nos dicen que están muy bien, muy cómodos, con una presencia distinta; en alguna medida es mucho más natural para ellos; esa forma de relación, más adecuada sin duda, les equilibra. Y necesito añadir que la Escuela Infantil resulta el marco especialmente favorable para esa relación, porque allí no existe el concepto de propiedad que, por desgracia, se da en otros niveles educativos, donde cada educador se mete, como si de un reino de taifas se tratara, en su propia unidad escolar, y sale, cuando le apetece, a ponerse en contacto con los niños. En la Escuela Infantil, no.

A.: Parece, Iñaki, que estás diciendo lo que debería ser la Escuela Infantil. Sí, de acuerdo, vamos hacia ahí; pero, en el momento actual, mi visión no es tan idílica. Por una parte, ¿por qué hasta ahora hay tan pocos profesionales cualifica-

dos, sean mujeres o varones, en la Escuela Infantil?, y, después, ¿por qué hay tan pocos varones? Sí, sí, existe un problema de consideración social. Todavía te llegan madres a las guarderías diciéndote que su hija ha terminado los estudios, que es majísima y que le en-

María Antonia: «Un marco de legislación mínima es imprescindible. Un marco legislativo excesivo puede resultar asfixiante».

cantan los niños, que por qué no la colocas. Por otra parte, el hombre entiende que, en esta sociedad en que vivimos, debe tener un puesto más reconocido y mejor retribuido que el de la mujer; por eso, trabajar en la

Escuela Infantil no entra en el mundo de sus aspiraciones. ¿Fórmulas para que la cosa cambie? Dignificar el sector a través de la futura ley. Que se comprenda que, efectivamente, la Escuela Infantil, tiene que tener cabida dentro del marco educativo general; más aún, que es una parte fundamental dentro de todo proyecto educativo.

IÑAKI: Parto del presupuesto de que nuestro caso, como el de Cataluña, quizá no sea transferible; de hecho, nuestros educadores económicamente no están en condiciones deplorables. Pienso que el aspecto económico es muy determinante; habría que ser un fuera de serie para conservar la ilusión con un sueldo de risa. Yo suelo decir que las Escuelas Infantiles se están beneficiando de la edad de oro de la ilusión de unas minorías. El día que tengamos todas las escuelas infantiles del mundo, empezaré a temblar; hasta resucitarán, quizá, las viejas temáticas.



Angelines López.

E.: Yo también pienso que, en este momento, la lenta incorporación del hombre a las escuelas infantiles coincide con un fenómeno cultural interesante: los roles tradicionales ya no están tan marcados, tan definidos. Antes, no se le podía pasar por su cabeza a un hombre el sólo hecho de cambiar a un niño de dos años. Todo está muy interrelacionado: porque la mujer empieza a trabajar, surgen las guarderías, y hace que el hombre colabore más en casa. Todo ello va revolucionando las formas culturales. La mayor esclavitud de la mujer la encuentro en las clases más bajas, donde, la mujer, además de trabajar fuera, sigue siendo, exclusivamente, el ama de casa.

A.: Pero, ¿cómo se incorpora el hombre a las escuelas infantiles? Como director, coordinador, pedagogo, psicólogo, médico... es decir, con una categoría superior.

IRENE: Lo importante es que el niño es el beneficiario de la presencia del varón. Es-

toy de acuerdo con la idea de Iñaki sobre los reinos de taifas. Resulta imposible hacer un planteamiento educativo para la primera infancia sin un equipo coherente; y esto es lo que caracteriza precisamente la forma de trabajo de la Escuela Infantil: la coherencia interna

Iñaki: «Asistimos al nacimiento de unas personalidades, que se están haciendo. El educador no puede estar ausente del proceso de ese yo naciente».

de todo un equipo; que, por supuesto, no se limita sólo a los educadores, sino a todos: cocinero, auxiliares. Y dicho esto, añadiría: la Escuela Infantil debe ser la institución

más institucional posible. Si se cierra en ella misma, no conseguiremos los objetivos educativos. Se ha de abrir, ha de establecer un diálogo y colaboración con los padres y con la comunidad circundante. Es fundamental la relación padres-educadores; y ello ha de reflejarse incluso en la misma estructura física de la escuela: ha de dar acceso a que los padres puedan entrar, ver, convivir. Y, además, los niños han de vivir los intereses e inquietudes de la comunidad ambiente. Todo esto, pienso, conlleva una concepción distinta de lo que ha de ser una comunidad educativa.

El futuro de la Escuela Infantil

M.A.: ¿Qué futuro deseamos a la Escuela Infantil? Decía Irene antes que la gran asignatura es la vida; efectivamente, pero esta vida ha de ser lo más satisfactoria posible para cada niño; y se consigue con calidad. Las escuelas infantiles han de ser buenas. He ahí el gran reto de esta institución a los otros niveles educativos. El niño tiene que aprender a convivir, comunicarse, autonomizarse, crear, pensar. Y esto lo hace con muchas personas, donde cada una ofrezca aspectos, matices, soluciones... En una palabra, en la Escuela Infantil se aprende a ser autónomo. Y, para ello, no masificar, no imponer, no controlar.

E.: Aunque el afecto de los padres es fundamental para el niño, hemos de reconocer que la Escuela Infantil es un complemento necesario para la familia en la educación de los hi-



Irene Balaguer.



María Teresa Fernández.

Irene: «Imposible hacer un planteamiento educativo para la primera infancia sin un equipo coherente. Y la coherencia interna no se limita sólo a los educadores, sino a todos los trabajadores».

jos; pero, sobre todo, para esas familias más humildes, en las que hay grandes tensiones, debidas fundamentalmente a la escasez de dinero, al paro, a la estrechez del espacio físico. En este sentido, las escuelas infantiles pueden ser para esos niños el lugar donde respiren aire fresco. El niño ve otros modelos, vive momentos de relación más sana, lo que será siempre una aportación beneficiosa. Creo, pues, que profesionalizar la Escuela Infantil significará convertirla en un foco expansivo de cara a la sociedad. Muchos padres, tal vez, comenzarán a cuestionarse su estar y hacer con los hijos.

M.T.: Todo esto es muy bonito, pero son muy pocos los niños que se benefician de las escuelas infantiles. La mayoría siguen estando en parkings; e, incluso, muchos ni siquiera han pasado por una guardería. Eso produce grandes lagunas, muy difíciles de salvar.

IÑAKI: Yo entiendo que en las escuelas infantiles esta-

mos asistiendo al nacimiento de unas personalidades, que se están haciendo. Aquí radica la característica diferencial: la cita con el nacimiento de la personalidad del niño. El educador no puede estar ausente del proceso de ese yo naciente. Sabe que su tarea es construir las bases de un psiquismo sano, como preventivo de lo que será el psiquismo de esa persona en todas las temáticas de relación con otras, consigo mismo y en las relaciones objetales. En definitiva, para mí el programa de la Escuela Infantil consistiría en el desarrollo armónico de la personalidad; y, dentro de ese desarrollo, hay un fase de socialización desde el punto de vista intelectualmente intelectual — término que buscamos evitar, por sus connotaciones negativistas— el descubrimiento de sí mismo es ya una tarea intelectual; saber que tiene manos, que tiene pies, saber el propio nombre, es tan intelectual como ser capaz de resolver una ecuación de segundo grado. Asistimos, repito, a la cita intelectual del desarrollo del hombre pensante. El problema radica en saber descubrir sus centros de interés. Que elabore con su plastilina, que vivencie cómo el material responde a unas relaciones que tiene con él, es un auténtico aprendizaje. Vivir su cuerpo como una alta motivación, es un aprendizaje. Y no digamos nada si nos metemos en el desarrollo sensorial. ¿Quién puede competir con nosotros en el área de la psicomotricidad? El hecho de experimentar que despegas un pie, que juntas sus manos... Nosotros estamos mascando ese lento proceso de estar haciendo. El niño mayor aprende más deprisa;

por eso, los aprendizajes van como a batalla.

Un lento proceso

V.E.: Es decir, rompamos los esquemas intelectualistas en los que nos hemos formado.

M.A.: Sí, se sigue pensando que la persona inteligente es la que sabe mucho y repite casi al pie de la letra lo que está en los libros. El concepto de inteligencia es mucho más amplio. Tiene unos soportes, como los de los sentidos. El niño descubre su propio cuerpo y, a la vez, lo que le rodea. Descubre que puede hacer cosas, intercambiar, comunicarse... Todo esto estructura su cerebro. Y, aquí, no puedo menos que meterme con las editoriales. No hay una editorial que lance materiales sencillos y baratos, que puedan romperse. A veces, con material de desecho...

IRENE: Mejor que hablar de materiales de desecho, hablemos de material de recuperación. No se vaya a pensar en un vertedero de basuras. Y quiero añadir lo siguiente: el niño que ha hecho bien este proceso de manipulación, coordinación, de estructuración, seguro que al hacer los aprendizajes de la lectura y escritura los hará bien.

M.A.: Yo he descubierto que mis chicos, y tienen 9 y 10 años, no saben preguntar; pero no saben hacer ni esas mínimas preguntas de ¿qué es eso? Han aprendido mecánicamente cosas, que luego no saben aplicar. La Escuela Infantil debe enseñar a preguntar.

IRENE: El niño que no tiene experiencia, ¿qué puede explicar? Y si no se le potencia que



De izquierda a derecha: María Antonia Fernández, María Teresa Fernández, Angelines López, Iñaki Turrillas, Irene Balaguer, Eli Condado y redactor de VIDA ESCOLAR.

explique, ¿cómo podrá escribir? Todo es un proceso.

M.A.: No quiero marcharme sin decir que hay muchas personas que temen que la futura ley venga a decirles cómo tienen que formarse. Lo temen como una hecatombe.

A.: Lo temen y lo reclaman. Eso sí, lo que no será la ley es el maná, que solucione todo de la noche a la mañana. Sería un acto de absoluta irresponsabilidad.

M.A.: He querido decir que no se pierda el dinamismo de las experiencias de esos educadores, que llevan años en la brecha. Temo que se pase a las Normales la misión de formar a los educadores de la primera infancia y, entonces, no hagamos nada. Hay que crear experiencias diversas en el país para que surjan educadores dinámicos, no teóricos.

(María Teresa alude al interés manifiesto de los profesores por querer saber; Eli insiste en que las Normales, más que



María Antonia Fernández.

formar, deforman; y dos o tres veces más insisten en que el cambio asusta, pero el no cambio, mucho más. Desmontar esquemas tradicionales, siempre cuesta. Pero...)

FELICIANO BLÁZQUEZ
Reportaje fotográfico:
Antonio GARCÍA VÁZQUEZ

PATRONATO DE ESCUELAS INFANTILES DE LA CIUDAD DE VALENCIA



Fachada principal del Ayuntamiento de Valencia, monumento característico de la Ciudad.

En el marco de las Escuelas Infantiles, existe un total de 33 Centros dependientes del Patronato de Escuelas Infantiles de la Ciudad de Valencia, denominado anteriormente Patronato Municipal de Guarderías.

Las 33 están repartidas por los diferentes barrios obreros de la Ciudad del Turia y acogen a 2.524 niños y niñas en edades comprendidas entre los 0 y 4 años. Al frente de dichas escuelas se encuentran 254 personas, entre educadores, auxiliares, personal de cocina, limpieza y administrativos.

Para hacer posible la gestión democrática y transparente de las 33 Escuelas Infantiles del Patronato están constituidos los órganos de Gobierno, cuya gestión corre a cargo de los trabajadores, padres de familia, Asociaciones de Vecinos y otras entidades. Cada uno de los grupos citados tiene la misma representación y están subordinados a la decisión máxima de la Asamblea.

Con las elecciones de 1979 se pone la primera piedra de lo que posteriormente sería el Patronato. Tras los comicios se fusionan en Valencia un total de 15 Escuelas Infantiles con el ánimo de protestar ante el Concejal de Cultura, reclamando una política educativa más clara y coherente en el tema de la educación en la temprana edad, desatendida hasta entonces. La sensibilidad del responsable de Cul-

tura se ve frustrada por el grave inconveniente económico; sin embargo, se pone a prueba la buena disposición del Ayuntamiento y se crea el **Patronato Municipal de Guarderías**, al que muy pronto se unirán otras 18 nuevas escuelas, dependientes, entonces, del Ministerio de la Vivienda, Cruz Roja, Trabajo y cooperativas, hasta reunir la cifra con que cuenta actualmente.

Un año más tarde (1980) el Ayuntamiento hace su primer esfuerzo económico para el nacimiento Patronato y logra un presupuesto de 80 millones de pesetas. La misma cantidad, que se repetiría un año más tarde, se vio ligeramente aumentada en 1982 a 96 millones y duplicada para el presente año a 184 millones de pesetas, «en un extraordinario esfuerzo», a pesar de que no es el presupuesto ideal si tenemos en cuenta los detallados y minuciosos estudios entregados por la Junta de Gobierno del Patronato al Ente Municipal.

El presupuesto real

El tema de fondo sigue siendo el económico ya que dentro de las necesidades evaluadas por la comisión encargada, para el funcionamiento ideal de las 33 Escuelas Infantiles son necesarios 432 millones de pesetas, que se presentan justificados en un minucioso análisis presentado por escrito al Ayuntamiento, desglosado en 406 millones de pesetas en concepto de gastos de funcionamiento de escuelas; 11 millones para infraestructura del Patronato (incluido personal); casi un millón y medio para equipamiento del local; alrededor de 12 millones en actividades educativas; y 3 millones de pesetas en concepto de promoción y apoyo.

Sin embargo, el presupuesto ideal sería posteriormente revisado, y por insuficiencia de medios económicos quedaría para el presente año en 184 millones de pesetas con los que se tienen que cubrir las mismas necesidades; es decir, las 33 Escuelas Infantiles, 235 trabajadores (en lugar de 332 necesarios, según el presupuesto primitivo), y 2.524 niños repartidos en 135 módulos o clases con un número de niños por módulo estimado en 6 lactantes por aula; los de un año a razón de 12 por aula; 17 niños para las de dos años; y 23 por aula para los de tres años.

De los 235 profesionales que cubren esta

enseñanza, 135 son titulares con un sueldo de 57.106 pesetas/mes; 47 auxiliares a razón de 41.685 ptas/mes; 17 cocineras, 39.262 ptas/mes; 16 limpiadoras, 34.350 ptas; y 19 administrativos que perciben 57.106 pesetas/mes, todos ellos con Seguridad Social.

Para el mismo año, 1983, se dio a conocer al Ayuntamiento un presupuesto mínimo por menorizado en el que se estimaba el coste total de un niño de 0 - 1 año cifrado en 26.155 pesetas/mes; el de 1 - 2 años en 13.077 pesetas/mes; el de 2 - 3 años en 9.321 pesetas/mes; y el de 3 - 4 años en 6.823 pesetas/mes (sin contemplar los gastos de alimentación). Según este estudio, el coste medio pon-



Jaume Sendra, Director de Servicios Educativos del Ayuntamiento.



José Ignacio Pastor, Miembro de la Junta de Gobierno del Patronato, y representante de los Trabajadores.

derado de un niño por mes está evaluado en 8.394 pesetas, de las que el Ayuntamiento subvenciona mensualmente la cantidad de 7.394 pesetas/mes por niño, que viene a representar el 88 por 100 del coste total. La parte restante se cubre con las aportaciones de los padres (1.200 pesetas/mes como cantidad máxima a pagar) y, por el FONAS (Fondo Nacional de Asistencia Social) a través de la Consellería de Servicios Sociales del País Valenciá.

El Ayuntamiento responde

En este maravilloso escenario, monumento característico de la seductora y monumental Ciudad de la Albufera, como es el Ayuntamiento, dialogamos con **José Ignacio Pastor**, Miembro de la Junta de Gobierno y representante de los Trabajadores, y con **Jaume Sendra**, Director de Servicios Educativos Municipales; **Francisco Martí**, Concejal de Educación, se ausentó por motivos propios del cargo.

Tanto la Junta de Gobierno como la Comisión Pedagógica del Patronato viene convocando una serie de cursillos de capacitación profesional, de higiene escolar, y han realizado estudios sobre el control de esfínteres, bilingüismo... «a pesar de que no hemos tenido medios suficientes, incluso se puede decir que nos ha faltado una sólida estructura para funcionar a unos niveles mayores. Por otra parte, los educadores de las Escuelas Infantiles aprovechamos los cursillos que convoca el ICE, los Movimientos de Renovación Pedagógica, o los CEIRES».

De cara al futuro se tiene previsto dotar al Patronato de un gestor económico y de dos animadores psicopedagógicos que se encargarían de coordinar los servicios educativos con el Ayuntamiento. «De esta manera se estudiarán con más detalles las deficiencias que puedan existir y se podrá comprobar los niveles de actuación y convertir a las Escuelas Infantiles de Valencia en un marco óptimo de referencia.

Aspecto pedagógico

El Equipo pedagógico de cada escuela funciona y realiza con total autonomía las programaciones, memorias, sistema de funcionamiento y directrices educativas, aunque consideran

necesaria una idea unificadora que les venga del Ayuntamiento, que puede ser canalizada a través del Instituto Municipal de Educación (IME); Instituto que está funcionando actualmente «aunque a un ritmo muy lento, como consecuencia de la falta de dinero».

En pro de esa idea unificadora y homogeneizadora, se pretende potenciar una infraestructura que recoja, de alguna forma, todas las experiencias que se realicen en cada escuela y que estas sean intercambiadas para lograr una actividad educativa más dinámica. «Es decir, que no sea algo impuesto desde arriba». Precisamente se está trabajando en el tema con la Consellería de Educación a nivel de cursillos de participación, reciclaje y perfeccionamiento del profesorado. El ICE, por su parte, tiene previstos unos cursillos de perfeccionamiento para los próximos meses sobre Escuelas Infantiles, al que podrán asistir no sólo los educadores de las escuelas del Patronato sino que se hará extensivo a toda la provincia y a las demás escuelas.



Escuela infantil, Ayora, perteneciente al Patronato.

Funcionamiento

En el esquema de funcionamiento, el Patronato está representado por la Asamblea formada con un representante por colectivo de cada escuela: padres, trabajadores y entidades ciudadanas; además de un representante por grupo político del Ayuntamiento. La Asamblea está dotada de comisiones de estudio (económica, pedagógica, y de funcionamiento interno) que, en su caso, proponen medidas a la Junta de Gobierno para que, si lo consideran conveniente, las aplique. La Junta de Gobierno, por su lado, está formada por representantes de los colectivos de las escuelas y del Ente Local, y presidida por el Concejal de Cultura.

En un planteamiento definido dentro del postulado de escuela pública comunitaria, mantienen como idea prioritaria la de atender a las necesidades de la ciudad de Valencia, en relación con el Servicio de Escuelas Infantiles gestionadas por los padres, trabajadores, AA.VV. y otras entidades que las promuevan y que no tengan ánimo de lucro; además de fomentar y perseguir la calidad psicopedagógica y sanitaria de los Centros.

Análisis de la problemática actual del Patronato

Quizás, a juzgar por nuestras conversaciones con los protagonistas, el Patronato esté atravesando en los últimos meses por los momentos más difíciles de su historia, al encontrarse sumido en una serie de desacuerdos y problemas que podrían resumirse en una falta de unificación de criterios entre el mismo Patronato, la Generalitat y el Ayuntamiento, ya que aún está sin definir el número de trabajadores, sueldo, S.S. y el pago, en determinados casos, de la luz, agua, alquileres, etc.

La primera crisis viene desde 1982, fecha en la que se remodelaron los Estatutos, motivo por el cual el Patronato ha permanecido durante un año y medio apartado de su habitual funcionamiento. Posteriormente, tras el ajuste aparece de nuevo con el nombre actual de **Patronato de Escuelas Infantiles de la Ciudad de Valencia**, desapareciendo el término **Municipal**.

Mientras se formaliza la situación, la Junta de Gobierno se ha marcado unos «mínimos» que «deben ser asumidos por el Ayuntamien-

to» y que pueden garantizar un sueldo mínimo (con S.S.) para los trabajadores, reconocimiento del déficit presupuestario del año 1981-82, así como cubrir unos mínimos en concepto de material fungible y no fungible, incluyendo en este apartado el mantenimiento, alquileres, agua, luz, etc. En otro capítulo, se exige una mínima infraestructura del Patronato que comprendería una secretaria, contable y un coordinador general. También solicitan un razonable equipamiento y adecuación del local, realización de actividades culturales y un capítulo de promoción y apoyo de las Escuelas Infantiles.

Como contrapartida, la Junta de Gobierno «consciente de la situación actual» y mientras tanto no se reconozca y asuma por los organismos que competa esta etapa educativa, se compromete a cubrir con esfuerzo personal, «dentro de nuestras posibilidades y con el apoyo de los padres, trabajadores y AA.VV.» los huecos que todavía quedan entre el presupuesto de mínimos que han presentado y el estudio económico, pedagógico y social que ha realizado la comisión económica «para evitar la creación de algún vacío de servicios en cualquier nivel».

Están dispuestos a organizar y programar cursillos de perfeccionamiento para los trabajadores, padres, actividades culturales, conferencias «que nos acerquen cada vez más para conocer la problemática y desarrollo de nuestros hijos en esta etapa educativa».

Futuro del Patronato

Para José Ignacio y Jaume, el Ayuntamiento, y como cabeza visible dentro de la competencia que tiene asignada, el Concejal de Cultura, Francisco Martí, apostó muy fuerte en favor de las Escuelas Infantiles al duplicar el presupuesto para 1983. Esta visión de la realidad, aunque a medias, da pie para propiciar la oportunidad de comprobar los niveles de respuesta por parte de las escuelas, y en función de esa respuesta enfocar la gestión o participación económica del Ayuntamiento de cara al futuro, en favor de las Escuelas Infantiles en esta centenaria Valencia, la del contraste incomparable de la tierra carmesí, como diría el poeta, bajo la transparencia del sol mediterráneo.

ANTONIO MOLINA ARMENTEROS

Patronato Municipal de Guarderías Infantiles, de Pamplona

La idea surgió de las Asociaciones de Vecinos. Convencieron al Ayuntamiento de la necesidad de crear una institución pública que pudiera ofrecer un buen servicio de guarderías a los ciudadanos de Pamplona, en el contexto de una pedagogía renovadora. «La finalidad que perseguirá el Patronato —reza el Art. 3.º del "Segundo Proyecto de Estatutos"— es la siguiente: Prestar atenciones que los niños requieren por su edad, características, aptitudes y posibilidades, como complemento de las que la madre y familia han de prestar dentro del contexto de la sociedad... Solventar el problema que plantean los niños menores de 4 años a sus padres o tutores».

En mayo del 78 se fundó el Patronato, aunque el funcionamiento real no empieza hasta diciembre de 1979, fecha en que 6 guarderías abren las puertas a 460 niños. En noviembre de 1981 se absorbió una más, perteneciente a la Caja de Ahorros Municipal, de manera que, en la actualidad, son 7 las Guarderías Municipales de Pamplona — Milagrosa, P. Harresi, Rochapea, Haurtzaro, Izartegui, Egunsenti y Donibane—, con una capacidad de 660 plazas, y que acogen a niños de edades comprendidas entre los 3 meses y los 4 años.

Todas las clases sociales están presentes en las guarderías municipales —como se desprende de un estudio sobre las «características laborales» de los padres—, aunque abundan las profesiones técnicas, administrativas y de comercio. De hecho, «nuestras guarderías son las más solicitadas en la actualidad».

El Patronato está compuesto por: 5 concejales del Ayuntamiento (uno por cada fuerza política), 1 representante de la



Diputación, 3 padres, 2 educadores, 1 auxiliar y el equipo técnico (compuesto por un Director Técnico, psicólogo en este caso; un Pediatra, un Asistente Social, un Gerente y una Secretaria).

Equipo humano

El cuadro de educadores, según las distintas edades y

por cada Escuela Infantil, es el siguiente:

Edad en meses	N.º niños/Educador	Total Educadores	
3 - 12	7	14	2
13 - 24	8	16	2
25 - 48	15	75	5

Hay, además, por cada Escuela una Responsable-Directora, y personal auxiliar, compuesto por 1 auxiliar de

cocina y 1 auxiliar de limpieza. El equipo técnico, antes mencionado, funciona para el conjunto de las siete Escuelas Infantiles. La plantilla, en total, es de 92 personas.

La selección del personal se encargó, en un principio, a una empresa especializada; en estos momentos, lo hace el equipo técnico. No abundan los maestros, aunque han ido subiendo el nivel de requisitos mínimos, de manera que, actualmente, exigen una titulación: Magisterio, Psicología...

Admisión de niños

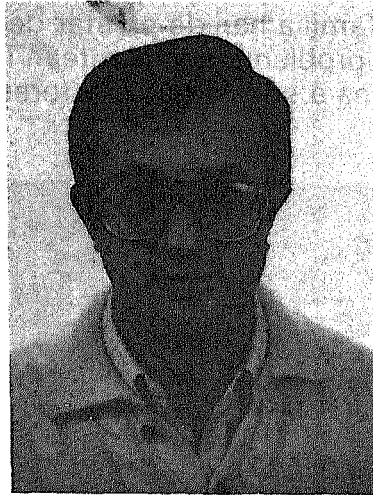
Desde el primer momento se puso especial interés en mantener la igualdad de oportunidades. En este sentido, se confeccionó un baremo, que ha sido escrupulosamente aplicado, aunque —dado el marcado carácter social de las Guarderías Municipales—, se prima a padres trabajadores, en paro, a familias que tienen niños con hándicaps, etc... Podría decirse que, en este aspecto, se busca claramente la desigualdad.

Resulta hartamente significativa la opinión de las familias. En una encuesta, dirigida a los padres que tienen hijos en las Escuelas, con el fin de conocer el nivel de satisfacción de los mismos, se les preguntaba: «La recomendación, o "enchufe", ¿cuenta para que los niños entren en las Guarderías?». El 16,3 por 100 dice que poco, dato que, sumado a los que piensan que nada, se eleva a un 71,7 por 100; para un 8,9 por 100 cuenta «normal»; para un 3,5 por 100: bastante, y para un 4,5 por 100: «mucho».

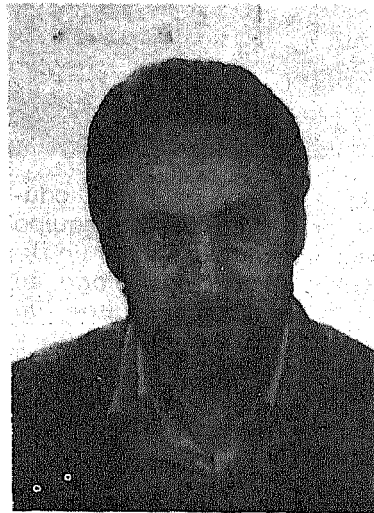
Régimen económico

Paga más el que más gana. Concretamente, se cobra el 15 por 100 de la renta «per cápita». Existe una cuota mínima de 3.300 pesetas por 11 mensualidades, pero si alguna familia carece de ingresos, no paga nada.

En la actualidad, la situación es la siguiente:



José M.ª Ros Antona.



Iñaki Turrillas Lusarreta.

El 7 por 100 paga menos de la cuota mínima.

El 27 por 100 paga las 3.300 pesetas por 11 mensualidades.

El 11 por 100 paga entre 3.400 - 4.000 pesetas.

El 16 por 100 paga entre 4.100 - 5.000 pesetas.

El 16 por 100 paga entre 5.100 - 6.000 pesetas.

El 12 por 100 paga entre 6.100 - 7.000 pesetas.

El 7 por 100 paga entre 7.100 - 8.000 pesetas.

El 3 por 100 paga entre 8.100 - 9.000 pesetas.

El 1 por 100 paga entre 9.100 - 10.000 pesetas.

El 0,1 por 100 paga entre 10.100 - 11.000 pesetas.

Como suele ocurrir en las Escuelas Infantiles, se da gran importancia pedagógica al tiempo de la comida, de manera que es obligatoria y hay un servicio de comedor en cada una de las Guarderías.

Según el Presupuesto para 1984, elaborado por José María Ros, Administrador-Gerente, el coste de niño/año es de 246.913 pesetas y el de niño/mes alcanzan las 20.576 pesetas.

El Ayuntamiento paga el 33 por 100 del presupuesto total; los Padres: el 27 por 100 y D.F.N.: el 40 por 100; el total del presupuesto asciende a 163.456.500 pesetas.

Funcionamiento interno

Los horarios se han adecuado a las necesidades de los distintos barrios. Hay guarderías con 12 horas de funcionamiento (Milagrosa, Barrio de San Juan, Rochapea), otras, con diez. Solamente una funciona con 7 horas. «Es la única ciudad del Estado con 12 horas de funcionamiento,

puesto que lo habitual es que funcionen este tipo de Centros durante 10 horas». Los sábados abren una Escuela para toda la ciudad, aunque se recomienda a los padres que sólo utilicen el servicio cuando lo necesiten de verdad.

Otro aspecto fundamental del funcionamiento interno consiste en el reciclaje del personal, que cada año realiza un cursillo de puesta al día, además de las reuniones semanales de trabajo, reuniones con los padres e informes a los mismos.

El período de adaptación de los niños al Centro les ha llevado a establecer determinadas normas, de manera que se dan distintas fechas de comienzo de curso, así como distintos horarios.

Nivel de satisfacción de los padres

Se ha realizado una amplia encuesta a los padres sobre el funcionamiento de las Guarderías Municipales, en la que se preguntaba, entre otras cosas, si les satisface el funcionamiento en general, si les interesa que la Guardería tenga un sistema pedagógico; si conocen este sistema; si les satisface; si les gusta el tratamiento que se da a los niños; si sus hijos están felices; si les parecen caras; si el horario es amplio; si cuenta o no la recomendación para obtener plaza...

Los resultados —los tenemos ante la vista—, han sido extraordinariamente positivos. Basten los siguientes datos. A la pregunta: «¿Te satisface el funcionamiento general de las Guarderías?». Responden:

Nada: 0,5 por 100.
Poco: 3,5 por 100.
Normal: 19,3 por 100.
Bastante: 48,5 por 100.
Mucho: 28,2 por 100.
No contesta: 0 por 100.

Aspectos pedagógicos

Están convencidos de que las Guarderías Municipales deben cumplir dos funciones: asistencial y educativa. Su línea de trabajo está centrada en los principios de la **Escuela Nueva**, que, como es sabido, parte de los centros de interés de los niños para, desde ahí, hacer el camino pedagógico.

Han abandonado expresamente el estilo directivo, propio de la escuela tradicional,

donde los enseñantes se han comportado, con demasiada frecuencia, como señores feudales que hacen lo que quieren, utilizan el método que quieren, o ninguno, o el suyo. Aquí es todo el colectivo el que adopta la adscripción a un método de trabajo por encima de las decisiones personales. Por supuesto, que se discuten los métodos empleados, pero, una vez que se decide sobre la metodología, todos se adhieren a ella, lo cual da coherencia interna y seguridad a los propios niños.

Integración

Desde hace dos años están llevando a cabo un plan experimental de integración de niños con hándicaps. El modelo que siguen no alcanza al italiano, pero, en alguna medida, es su meta. Tratan de integrar a 5 niños en cada grupo, pero sin que pierdan los servicios especiales que necesiten. Hasta el momento la experiencia está resultando positiva. La respuesta por parte de los educadores ha sido magnífica, y están convencidos de que la experiencia o se hace bien, o no se hace.

Conclusiones

El niño debe estar bien.

Si en casa no está bien, debe conseguirse que lo esté.

Si en una institución no está bien, no debe estar.

Si está bien en casa y bien en la institución, puede hacerse uso de ambos medios.

Con quien no puede jugarse es con el buen equilibrio psíquico de los niños por un lado, y de otro, con el adecuado control sanitario.

VIDA ESCOLAR



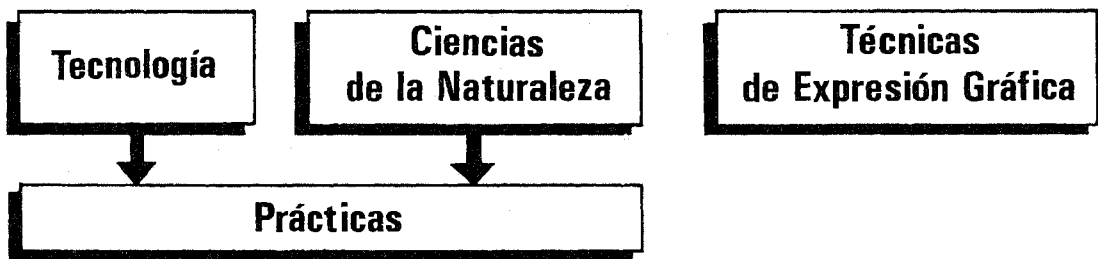
Textos **EDITEX** para JARDÍN de INFANCIA

Formación Profesional

Las distintas materias se presentan coordinadas interdisciplinariamente en los aspectos científico-técnicos, incluyendo en la programación (NOVEDAD EDITEX) el TEXTO de PRÁCTICAS como acercamiento real a la actividad profesional.



Así es la programación completa que ofrecemos en F.P. 1
para JARDÍN DE INFANCIA



Libros contrastados en la práctica de la experiencia docente.

EDITEX

“Técnicamente profesionales”

Rafael Calvo, 18 · MADRID 10 · Tlf. 410 22 00



Colaboraciones Taller literario

Magos del sueño

A mis treinta y seis párvulos

Hijos de mis horas, retoños, aprendices de hombre;
amanece mi alma con vuestras risas locas.
Inocentes luciérnagas delectando sílabas,
inventores de la imagen, magos del sueño.

Vuestras miradas forjan una primavera blanca
en mi corazón de sombra, en mis ojos tristes
derrotados por un vendaval de perfiles batientes,
por la ancestral noche del escalofrío fulminante.

Sois embriones de la esperanza, de la luz cierta.
Lleváis en vuestras voces la alegría del olivo,
el asombro del capullo, el ritmo de las mariposas;
mendigo soy de vuestra esperanza encarnecida.

Alargáis vuestras frágiles manos hasta mi noche,
me acariciáis la sonrisa olvidada, la ternura
sin oficio. Y con vosotros dejo de ser esta nada
para ser ángel azul con vuestra dicha.

Los guiñoles saltan, dicen del sol y de la trilla,
del sudor diluviano de vuestros padres, del odio
de los hombres, del terror de los fusiles,
del lamento herrumbroso de los planetas.

Regresáis a vuestras casas y quedo en mi soledad,
con la horrible bofetada de la soledad otra vez,
con una mueca de desesperanza como si fuera
el horrible bosquejo de un hombre en su tragedia.

Duendecillos del aula, tropel de alondras, cuerpos
alados de mimbre, abejas de mis tuétanos;
Mayo se hace dulce con vuestros juegos,
con vuestras canciones que son pájaros de sangre.

Sabéis del lenguaje puro de las montañas,
enseñádmelo. Sólo sé de cifras, de llanto.
Soy un manojo de amargura, de silencio,
de raíz de golpes, de sed gota a gota sacudida.

JOSÉ TUVILLA
(Del libro «Vibración de la Ceniza»).



Por error aparecido en la sección de Taller Literario, correspondiente a la página 92 de nuestro número anterior, la poesía que aparece con el título Matemáticas, Almas y Computadoras se atribuye a Pedro Crespo, cuando en realidad el nombre de su autor es PEDRO CORDEIRO, director escolar.



Juan Ramón sigue en Moguer

Estás en cada calle
esculpido en cerámica de cielo,
con versos tan sonoros como el aire
que roza el campanario de tu pueblo
y con la prosa lírica
de tu libro «Platero».
Estás en el silencio de rincones
blancos y alegres porque son tan nuestros,
en las piedras doradas de la tarde
cuando tu sol esparce los misterios
de tu verso de pájaro asombrado
y tu melancolía de sendero...

¡Giralda-campanario de la iglesia!
de Santa Clara singular convento;
plazas de sol y luz de un Moguer puro
como el aroma de tu alegre viento;
calles de atardeceres
donde Dios colocó bellos luceros
para alumbrar tus dulces soliloquios
y el remanso mayor de tus paseos,
seguid mostrando al mundo la frescura,
la dolorosa paz de este maestro,

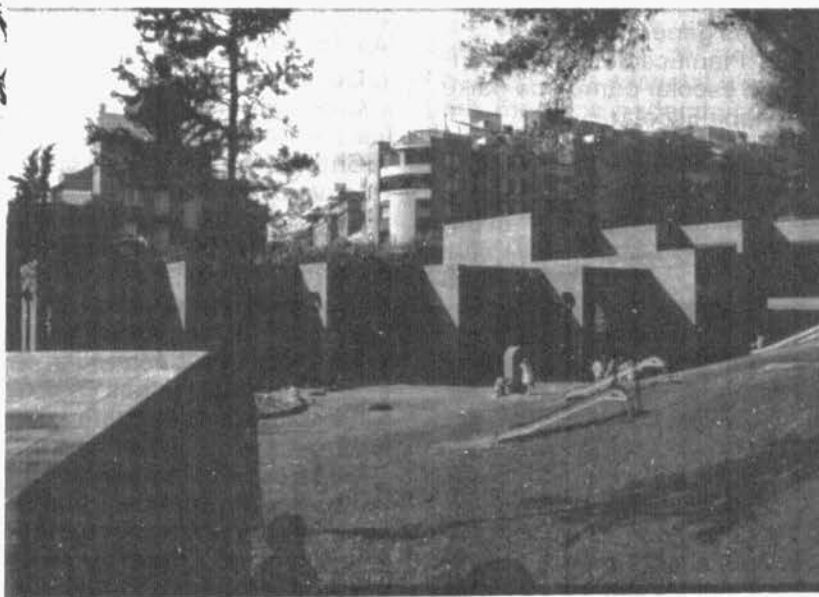
el alma taciturna y melancólica
de Juan Ramón en cada verso.

Porque estás, Juan Ramón, lleno y doliente,
apasionado y firme, en todo el pueblo.
Nostalgia de tu ser, belén viviente
de tu gran esplendor, ancho y sincero,
Moguer te mimaba en cada calle tibia,
en cada recoveco
y en ese monumento tan sencillo
de tu Casa-Museo.

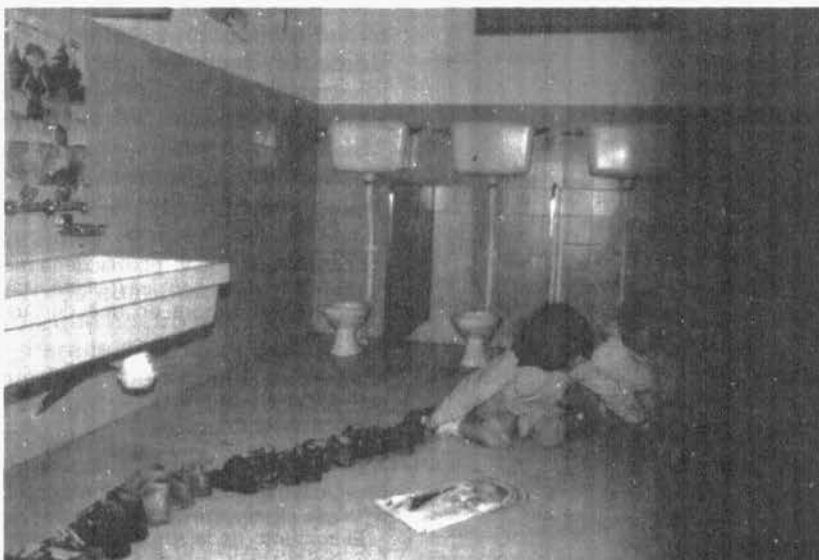
Yo te he vivido, te he soñado, y algo
se me quedó allí dentro:
mi amor adolescente —desde entonces te leía—
mi admiración y mi respeto.
Porque tú, Juan Ramón, sigues ahora
y para siempre eterno en el silencio
y en la virgen blancura de tus calles,
de las calles airosas de tu pueblo.

JOSÉ ORTEGA TORRES
(Profesor de EGB en Col. Público)

CRITERIOS ARQUITECTÓNICOS EN LAS ESCUELAS INFANTILES



El método pedagógico y la adecuación del espacio interior transforman el ambiente.



El espacio interior y exterior deben denotar la domesticidad.

Se me hace difícil, en primer lugar, aceptar que a partir de ahora denominaremos Escuela Infantil a unos niveles de la educación que tenemos muy claros y asumidos en Catalunya, la Bressola y el Parvulari.

Yo me pregunto: ¿Quiere decir o indicar algo Escuela Infantil? ¿Indica la edad o período de vida de los niños que la ocupan? ¿No será una denominación, igual de inadecuada que la de Pre-escolar, un tanto internacionalista, pero que nos hace perder los valores de nuestra vanguardia pedagógica?

¿No será la genial «idea» del simplón, que pensando en cómo denominar este período hizo analogía con el medicamento: Aspirina - Aspirina Infantil; Escuela - Escuela Infantil?

Semejante denominación debe revisarse, y muy a fondo, dejando al menos claras las intenciones pedagógicas del vocablo.

A partir de ahora en este artículo denominaré Bressola y Parvulario a los dos niveles que corresponden a las edades de 0 a 3 años y de 3 a 6 años, respectivamente.

Comprendo perfectamente la necesidad de hacer notar y significar que dichas edades son niveles de la enseñanza muy importantes, tanto como cualquier otro, pero el nombre que se les ha dado de «Escuela Infantil», debe cambiarse, por no tener un adecuado marco pedagógico de referencia.

El segundo nivel tiene un vocablo perfecto: Parvulario. El primer nivel es más difícil de encontrar, por eso yo, de momento, le llamaré Bressola que expresa exactamente el contenido al que me refería (1).

A continuación expondré unos criterios generales que deben cumplir todas las construcciones escolares, luego

me detendré en los aspectos específicos de la Bressola (0-3 años) y el Parvulario (3-6 años).

Para mí es un error el no poder definir previamente, y por necesidades de espacio me veo obligado a ello, los criterios más generales de:

a) Planificación de la edificación escolar como una parte del Mapa Escolar.

b) Criterios generales de Calidad para las edificaciones escolares.

De ambos apartados enumeraré los temas que deberán tenerse en cuenta.

Del primero: Población escolar y edificio escolar. Escuela y Territorio.

Del segundo:

Criterios estéticos generales.

Criterios funcionales y constructivos.

Criterios sobre globalidad.

Criterios sobre domesticidad.

Criterios sobre adaptabilidad.

No pudiendo desarrollar en el artículo estos temas en profundidad, remito al estudio a las:

— «Recomanacions per un millor aprofitament de les inversions i del patrimoni d'edificis escolars». Volúmenes III y IV. Autores: R. Barba, M. Brullet, R. Pié y P. Pujol. Editado por el Institut de Tecnologia de la Construcció de Catalunya, 1982, Barcelona.

— «Cap a una nova normativa d'edificació escolar». «R. Barba, M. Brullet, R. Pié, P. Pujol. Institut de Tecnologia de la Construcció de Catalunya 1983, Barcelona.

Ahora bien, debería sentar unas bases de carácter más



Todos los espacios deben ser potencialmente educativos.



Los espacios exteriores deben facilitar el proceso pedagógico.

(1) El primer nivel podría denominarse La Amiga, en castellano, tal como hace Góngora en una de sus cantigas:

Hermana María
mañana que es fiesta
no iré yo a la escuela
ni irás tú a la amiga...

Palabra que no vendría mal recuperar pensando en que su significado parece adecuarse exactamente al contenido que expresaba anteriormente.

El conjunto de la Amiga y el Parvulario podría denominarse Primera Escuela.

general antes de pasar al aspecto más descriptivo de la Bressola y el Parvulario.

Debemos trabajar para conseguir unos mejores y más dignos edificios escolares.

La existencia de una normativa coherente será la herramienta imprescindible para hacerlo. Debemos tratar de volver a establecer en una nueva normativa sobre edificaciones escolares la necesaria triple relación existente entre pedagogía, arquitectura y entorno físico.

Relación inexistente en las normativas actuales debido a la degradación de las normas sobre construcciones escolares de la Ley General de Educación.

Las primitivas normas de la Ley General de Educación son coherentes sobre el papel, pero se elaboraron según un modelo extranjero, concretamente el inglés, que se hace imposible de aplicar en nuestro país; prueba de ello la tenemos en la rápida degradación cuantitativa y cualitativa de dichas normas en el tiempo.

Una normativa debe ser flexible y abierta y posibilitar la adaptación de nuevos conceptos, circunstancias y experimentaciones en el campo de las construcciones escolares y no llevarnos a modelos rígidos e incoherentes aplicados luego con rigidez burocrática, para control y detección de errores cuantitativos normativos, que no proyectuales.

Para la creación de una normativa coherente es necesaria la definición de los distintos modelos pedagógicos que se proponen para facilitar el trabajo de ordenación normativa en la edificación escolar.

A partir de la triple relación pedagogía-arquitectura-entor-

no físico, debe tomarse partido a partir de la realidad actual por la definición de un edificio escolar, que posibilitando el funcionamiento tradicional (ambas yuxtapuestas autónomas, nula relación con el entorno) ayude a los modelos pedagógicos de escuela activa (explosión del aula, globalidad de la escuela) y posibilite modelos pedagógicos organizativos más avanzados (equipo de enseñantes, «teaching team» y pedagogía operativa dando posibilidad al aula sin muros, la escuela ciudad, etc.).

Todas estas opciones están flexibilizadas con la incorporación del concepto de adaptabilidad en la escuela y con la consideración de que la mejor adaptabilidad de un edificio bien estructurado son los espacios amplios y generosos.

A continuación paso a exponer los aspectos más descriptivos de los dos niveles de la Primera Escuela: La Bressola y el Parvulario.

La Bressola es aquella institución, o pequeña colectividad que acoge niños de tres meses

a tres años con un ambiente casi hogareño, que cubre las necesidades primarias del niño, que en este período pasa por las cuatro coordenadas de: salud física, estabilidad, actividad y comunicación.

Estas coordenadas deben garantizar un desarrollo positivo de las distintas funciones: sensoriales, motrices, lingüísticas, lógicas, etc., que van configurando las capacidades y la personalidad del niño creando un proceso irreversible en su progreso.

El edificio cubrirá las necesidades de la colectividad a tres niveles según su edad: pequeños, medianos y mayores.

Cada grupo debe tener zonas diferenciadas para estar, jugar, comer, etc., y dormir, junto con una zona denominada sala de cambio (aseo) y una especialmente acondicionada para los pequeños para la preparación de su nutrición (biberonería).

Evidentemente, existirán zonas de servicios como espacios propios para los educadores, administración, limpieza, lavandería, cocina, servicio pe-



Espacios interiores correctos según su adecuación estarán para o contra el niño.

diátrico e instalaciones generales, así como un vestíbulo general, espacioso y sugerente.

Existirán también espacios comunes exteriores debidamente calificados y diferenciados. Dichos espacios deben ser tratados con la misma profundidad que los espacios edificados a fin de promover el cambio interior-exterior con la garantía suficiente de interés y motivación por parte del usuario.

Distintos ambientes configurarán el espacio exterior: zonas de juego libre o con instalaciones fijas, un generoso arenero con elementos que den sombra, tobogán infantil, casa de muñecas, mesas, bancos, juegos de agua, pista de triciclos, etc. El espacio exterior estará relacionado directamente con las zonas de estar de los distintos grupos. También existirán zonas de vegetación con pequeña granja, zona de huerto y zona de bosque.

Deberán cuidarse especialmente todos los aspectos de ambientación, tanto exterior como interior y hacer entrega de la escuela con todo el mobiliario habitual, así como el equipamiento externo.

Pensando en el trabajo en grupos pequeños debe ponerse especial interés en la creación de subespacios que desarrollen todo tipo de intercambio entre los niños y los adultos. Deberá tenerse muy en cuenta el aspecto de la domesticidad de los espacios, tanto internos como externos.

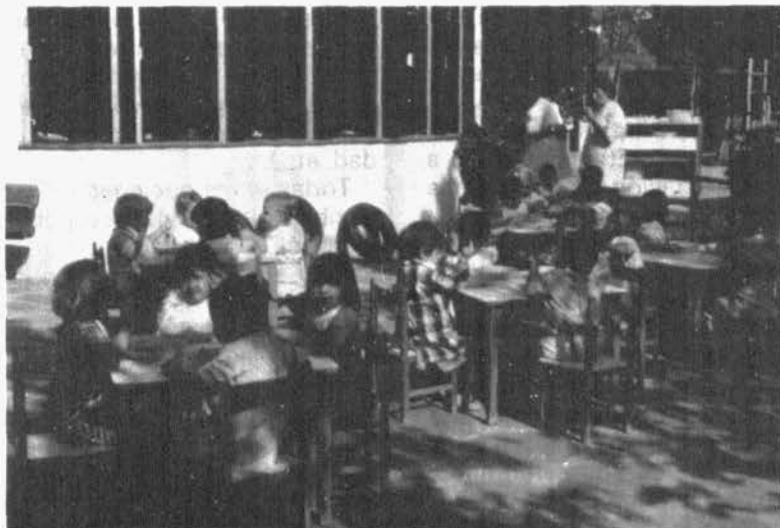
La consideración de los aspectos tecnológicos concretos tales como: seguridad, acabados cálidos, instalaciones apropiadas, mobiliario, etc., tanto en espacios inter-

nos como externos, darán el cariz hogareño que indicaba al principio.

Parvulario (de tres a seis años). El niño de tres años ha cubierto ya un período donde llega a su autonomía personal, siendo ésta suficiente como para cubrir sus necesidades primarias. Establecer relación con el lenguaje del más adulto

y tener conciencia de él como persona distinta de los demás, será el objetivo primordial de este período hasta los seis años como proceso de integración a la actividad docente y escolar en función de mantener una continuación de la Bressola y de la familia.

Todos los espacios que configuran el Parvulario se dise-



Espacios interiores propios para el proceso pedagógico.



Utilizar los espacios internos y externos.



El aula debe permitir el trabajo de gran grupo, de mediano y de pequeño grupo.

ñarán como espacios potencialmente educativos, tanto los dedicados específicamente a esta función como los más administrativos. El Parvulario consta de tres aulas.

El aula en esta etapa debe permitir el trabajo de gran grupo, de grupo mediano y de pequeño grupo. Es necesario entonces, prever zonas y rincones que permitan las actividades según los grupos: talleres, juegos con cocinas, casa de muñecas... Evidentemente no deberá perderse, sobre todo en el ambiente de tres años, el aspecto hogareño de la misma, pensando que en esta edad aún efectuarán actividades propias de la Bressola a principio de curso. El aula se usará también como comedor y como dormitorio, según los cursos.

El aula tendrá acceso directo tanto al patio como a los servicios sanitarios, que serán exclusivos de ella. Estos servicios sanitarios tendrán también salida al patio.

Este espacio exterior de relación con el aula es lo que de-

nominao aula exterior que conserva los aspectos didácticos del aula del edificio cubierto en cuanto a tratamiento y diseño.

Existirán asimismo en el edificio dos aulas de actividad de gran grupo, una de silencio y otra de ruido para los ejercicios propios y relacionados con estos tipos de uso: música, mimo, audiovisuales o ritmo, danza, gimnasia, etc., según los casos.

Tendrán una serie de espacios de servicios como son: cocina, almacenes, sala de profesores, administración, limpieza, vestíbulo, etc.

Los espacios exteriores deberán estar debidamente calificados con los elementos necesarios para su uso. Debería adecuarse un espacio-grada para actividades exteriores de gran grupo, junto a toda la serie de elementos y artefactos que estimularán los aspectos sicomotrices y creativos. Estos podrían ser: arenero generoso y con sombra, tobogán, laberinto, estructuras, juegos de agua, juegos de equilibrio,

casas de muñecas, mini pista polideportiva, construcciones gigantes, etc.

Las zonas de vegetación con la granja, el huerto y el bosque, configurarán el resto de los espacios libres.

Deberán cumplirse aspectos tecnológicos concretos idénticos a los de la Bressola: seguridad, acabados cálidos, instalaciones apropiadas, mobiliario, etc., tanto en espacios internos como externos.

Para finalizar haré una reflexión de carácter general sobre el mueble.

He dejado el mueble escolar como la última condición de flexibilidad, adaptabilidad, domesticidad, etc., pues son más preocupantes estos criterios en el edificio. De todas formas, el mueble escolar bien diseñado es condición imprescindible para resolver todos los problemas de adaptabilidad dentro de una organización escolar correcta.

La creación de distintos ambientes por parte de los niños y maestros y la apropiación de los espacios arquitectónicos proyectados, sólo será posible a partir de un mínimo de equipamiento y de mobiliario bien diseñado, ligero, sencillo y versátil.

En definitiva, la recuperación de la relación arquitectura-pedagogía y entorno físico, es la que nos hará entroncar con la tradición de búsqueda de calidad e investigación a la que llegaron las Construcciones Escolares en Catalunya y que esperamos de nuevo alcanzar y poder compartir con todo el país.

PERE PUJOL I PAULÍ

Arquitecte

Departament d'Edificació Escolar de l'Institut de Tecnologia de la Construcció de Catalunya.

EDUCACION PREESCOLAR BRUÑO Plan 81

METODO ONOMATOPEYICO

1º PARVULOS

Lect. Cast. MICHO I
MICHO I Bloque 1º
MICHO I Bloque 2º
MICHO I 1 Cassete
MICHO I Fichas Guía
MICHO I 35 Láminas

2º PARVULOS

Lect. Cast. MICHO II
MICHO II Bloque 1º
MICHO II Bloque 2º
MICHO III Experiencias

RELIGION

ENCUENTRO I
ENCUENTRO II
Guía ENCUENTRO

TRANSICION

Lect. VIVA LA PANDILLA
VIVA LA PANDILLA Activ. I
VIVA LA PANDILLA Activ. II

Quisiera, desde estas páginas, contribuir a acercarnos al mundo del niño de 0 a 3 años; contagiar la ilusión de muchos de los que trabajamos con ellos y transmitir algo de lo que los niños nos enseñan a diario. Contar también cómo tratamos de ayudarles en sus aprendizajes, la metodología que seguimos para que estos centros infantiles sean más y mejores; y, sobre todo, para que se sientan felices y aumenten su sentido positivo de la vida.

Trataré de explicar cómo trabajamos las dos grandes vertientes del individuo: Su personalidad y la preparación intelectual. El «ciclo inicial», no debe olvidarse, se inicia con la vida misma, y la vida se inicia desde los 0 años.

ESCUELAS INFANTILES: UNA ALTERNATIVA

Debería empezar desde muy atrás, haciendo referencia a la concepción filosófica sobre el niño a lo largo de la historia; porque, fundamentalmente, ha sido definido por lo que no es, es decir, como sujeto en transición a adulto. Nunca, o casi nunca, ha sido considerado como un **sí mismo**, en un aquí y ahora, sino como algo transitorio.

Apuntes históricos

Lo mismo ha ocurrido en el plano de las Instituciones Educativas. El niño, en la práctica, no ha contado. Se puede decir que hasta iniciar los aprendizajes de la lectura y escritura o la iniciación al cálculo, no contaba para nada. Incluso estos aprendizajes estaban muy poco considerados por los mismos profesionales de la educación.

Todavía en muchas regiones del Estado se sigue luchando por la creación de puestos escolares en el mal llamado «preescolar», como si



lo de verdad, lo importante, viniera después. Los mismos profesionales siguen mirando por encima del hombro a los que se dedican a los niños de 4 y 5 años. Y de 3 para abajo, ¡ya me dirán! No hay más que analizar el modo de expresarse de muchos enseñantes.

Y si los enseñantes no llegan al niño de la Primera In-

fancia, ¡cómo va a llegar la Administración y las Instituciones!

Durante siglos, las únicas Instituciones para niños de la Primera Infancia han sido los orfanatos, adscritos o maternidades, atendidos, generalmente, por las religiosas más ancianas, las que ya no servían para otras tareas consi-

deradas más importantes. El resto de los niños vivían su cautiverio existencial—sin padres vinculados a su proceso de vida—, ante la mirada compasiva de una sociedad, que se acercaba a ellos a través de las más pintorescas organizaciones, ordinariamente para llevarles algún regalo en la fiesta de Reyes.

Atrás queda el bautizado por Spitz «síndrome de hospitalismo». Si la solución del problema no llegaba, sí nacía la transición de la compasión a la responsabilidad.

Llegaron las Guarderías de fábrica, debido al hecho, impareable ya, de la revolución industrial del siglo XIX, exigiendo mano de obra barata para la capitalización, para lo cual había que contar con la mujer. Vino a ser como el paso de los orfanatos estables a los orfanatos transitorios; es decir, mientras la madre trabaja, le cuidan al niño.

Ante esta necesidad, surgieron mil ofertas comerciales, nunca soluciones educativas,

hasta fechas relativamente recientes; aunque, conviene decirlo, para la mayoría de los niños de este Estado las cosas siguen igual.

Nuevo Horizonte

Pero no es tiempo de lamentaciones, es tiempo ya de trabajar.

Han cambiado mucho las cosas. Piénsese en las investigaciones de los científicos sobre la infancia temprana en la URSS, Suiza, Francia, Inglaterra, Alemania, Italia, EE.UU., Canadá, etc.

Los profesionales de la Primera Infancia comienzan a

«...En la Escuela se les enseña mucho más a repetir que a crear. Cuando el niño empieza a repetir, ya no es interesante para nosotros...»

transmitirnos sus experiencias de los resultados de un **encuentro histórico con el hombre-niño**. Se vislumbra un amanecer. Digamos que tan pronto como el educador se ha acercado a esta etapa, ha sido su belleza, la evolución incesante del niño, su riqueza y su sonrisa, su ingenio y su vida, lo que ha sido capaz de cambiar las actitudes del profesional de la educación, y ha visto que no sólo tiene que trabajar muy en serio, sino que recibe la recompensa del amor, amistad, y comunicación de los pequeños, a la vez que se da cuenta el educador de serles muy útil en ese descubrimiento de la vida con un sentido positivo.

Los padres que han conocido un funcionamiento adecuado y competente de estas instituciones, se han convertido en los principales defensores. La sociedad misma se está encontrando con un hecho irreversible. Los mitos caen cada día y, al final, la Administración tendrá que contemplar esta nueva situación. ¿No es un acontecimiento histórico el hecho de que tengan cabida estos temas en la revista VIDA ESCOLAR?

Quien entre en el mundo organizativo de las Escuelas Infantiles que funcionen desde

«...La creatividad alcanza el punto culminante en los dos primeros años»

La Ciudad... otra unidad didáctica (área de lenguaje) vivida conjuntamente por padres y educadores.



una perspectiva educativa, es fácil que sienta los mismos saludables efectos que los que hemos tenido la suerte de encontrarnos con este mundo maravilloso de la Primera Infancia.

Metodología

¿Por qué afrontamos este tema?

«Encontrarnos con el hombre-niño».



Por dos razones. Primera: porque creemos que tiene importancia en sí. Segunda: porque pensamos que para muchos de los lectores puede significar un interés informativo, puesto que suelen tenerse ideas muy confusas al respecto.

Donde no se ha instaurado la Escuela Infantil, sino que sigue imperando la Guardería o el «Parking», el problema es del todo distinto.

Asistimos al Proceso de construcción de su personalidad.



Nuestra cita con el niño

La Primera Infancia tiene un «duende» especial.

El educador, por encima de los aprendizajes, de las clases, de las programaciones estándares, tendrá que hacer la programación específica de montar toda la acción educativa, centrada en los aspectos de ese afecto que el niño necesita y que, ahora, él tiene la sensación de haber perdido, al dejar la presencia de la madre por primera vez en su vida.

Habrà que diseñar un verdadero plan que le llamamos **proceso de adaptación**, y que ojalá los niños lo vivieran en todas las etapas de su vida escolar. El objetivo es claro: el encuentro niño-educador; y conseguir un entorno seguro que garantice un encuentro positivo con el entorno, con la institución, que será el único que cree las bases de un desarrollo armónico.

No tenemos prisa por dar un tema más o menos de la programación. Tenemos prisa por encontrarnos con el hombre-niño. Los aspectos de la personalidad, su desarrollo armónico lógicamente no van a terminar aquí. Será el propio niño

«...En cualquier caso, el adulto medio es menos creativo que el niño. El verdadero sucesor del niño es el adulto sabio que continúa creando»

Los cuentos en imágenes son un buen apoyo para trabajar el lenguaje, y una ocasión más para el niño de vivir feliz.

quien vaya constantemente invitando a verle desde el proceso de construcción de su personalidad.

Te encuentras con el niño que no sabe quién es, que va diferenciando a su madre, padre, extraños, educador... que va aprendiendo los nombres de los otros y todavía no sabe el suyo... que tardará dos años, e incluso más, en encontrarse con un pronombre tan importante como «YO» para luego, hacer una jerga de inversiones

pronominales que nos hablan de una no sistematización en el plano lingüístico de las diferencias yo-tu-él, aunque vitalmente las esté viviendo, etc.

En definitiva, buena parte del proceso de autoidentificación, es como el gran transmisor que tiene el niño para, en cada momento, transmitirnos qué aspectos fundamentales de su personalidad se están construyendo.

Lo mismo ocurrirá con la crisis de oposición.

Ante estas situaciones, como comprenderéis, es difícil olvidarnos de que estamos asistiendo a la creación de las estructuras de la personalidad, yo diría tocándolas, y asistiendo a la confección de esa «urdimbre» tan importante.

No hay otra etapa donde el individuo nos envíe tantas señales. Es cierto que, al principio, llegamos con unos receptores de baja sensibilidad. Pero en cuanto llevamos trabajando un poco de tiempo, hay tantas señales, que sin ser muy buenos receptores, podemos captar fácilmente este gran mensaje: **«Niño en proceso de construcción de la personalidad, en fase de inhibición, o de autoidentificación, o en crisis de oposición, o de timidez, o en desarrollo de la atención, o en inicio de socialización, etc.»**

Veréis que podíamos continuar de forma interminable.

Responder adecuadamente, se torna en seguida en el educador de Primera Infancia, en una ilusión programada en un plan de acción.

Los planes de trabajo en el área de la personalidad pueden dividirse en dos: los que tienen como objetivo el colectivo de niños, y los que tienen un plan de acción individual.

En cuanto a los que tienen como objetivo todos los niños

Pienso que el niño de 0-3 años sigue siendo un gran ignorado

Parece que no basta con acercarse a la plástica: hay que sumergirse todo entero en ella: ser feliz creando.



colectivamente, hemos de mencionar los de carácter organizativo que hagan posible una adecuada seguridad del niño en la institución, que el niño se encuentre a gusto, como base fundamental para un psiquismo equilibrado.

Dentro de este plan de atender colectivamente a los niños desde el área de la personalidad, debemos señalar de nuevo el proceso de adaptación o de ingreso de niños, que tiene como objetivo que el educador pueda encontrarse personalmente con ese niño.

Otro de los sistemas para que el niño se encuentre feliz, es que los centros estén bien dotados de material.

Es cierto que, en este capítulo, va a haber más diferencias según los distintos presupuestos. Pero no es menos cierto que aquellas Instituciones cortas en presupuestos cuentan frecuentemente con educadores, donde, en este caso, la necesidad y el deseo de llegar al niño ha dotado de ingenio y creatividad para encontrar en la naturaleza y en material que parecía inservible, un auténtico filón, que compite en calidad con los materiales del mercado.

Finalmente, señalaremos que el ambiente que se respira en una Escuela Infantil es de cariño y acercamiento al niño como persona, antes que al niño como a sujeto que aprende, aunque también le damos la misma importancia que cualquiera.

En cuanto al plano de acción individual:

En niños de menos de 1 año, el educador realizará un au-

téntico maternaje, que dé seguridad y felicidad al niño individualmente contemplado.

Desde el encuentro alegre con esa sonrisa y risa recién adquirida, que será favorecida por el educador como tarea propia e importante, a esa asistencia a la crisis del octavo mes, donde sea superada la ansiedad por la seguridad, y por programas que hagan pasar suavemente de etapas de apego muy intensificadas hacia las vivencias positivas que favorezcan una socialización temprana, controlada y a medida.

Señalemos también la necesidad de favorecer el encuentro del pequeño consigo mismo, viviendo con él el descubrimiento de su cuerpo: manos, pies... e iniciando, así, las primeras clases de auténtica psicomotricidad.

Y fijémonos en el nacimiento de la identidad propia o proceso de autoidentificación.

Si bien las bases hay que establecerlas en el primer año con ese diferenciar a la madre, después al extraño, etc., es en

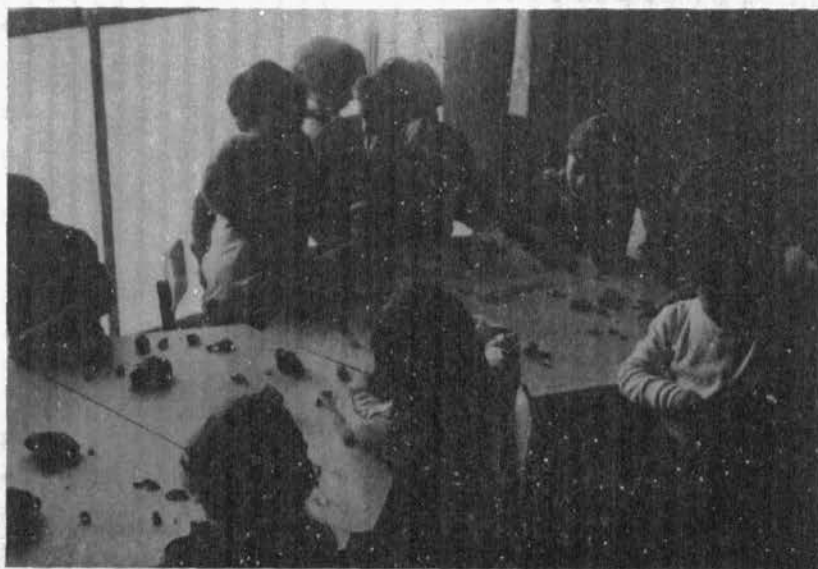
el curso del segundo año de vida cuando asistimos al gozoso momento de la autoidentificación, momento que ocupa todo el segundo año y buena parte del tercero, es decir, entre los 2 y 3 años, hasta llegar a la sistematización del yo.

Fomentar este proceso es una de las tareas más bellas que vive el educador con cada niño; y no sólo individualmente, sino también con tareas y planes colectivos que lo favorezcan: juegos de socialización, escondite, fotografías, espejo, etc.

La vivencia aceptada de la crisis de oposición, como paso crucial de la construcción de la personalidad, será otra gran cita niño-educador hacia la colaboración en el fortalecimiento de un yo recién estrenado.

Ventaja de la Escuela Infantil

Hablo de ventaja, no desde términos comparativos con nadie, sino en el sentido de



Ahora usamos modeladores, luego pinceles o nuestras manos... nos lo pasamos «bomba»... creando.

que un educador de Primera Infancia está constantemente rodeado de señales de la construcción de la personalidad del niño y se torna particularmente sensible a ellas.

El equilibrio entre el niño considerado en sí mismo, en su personalidad, y el niño sujeto de aprendizaje, caminan armónicamente, simultáneamente. En este sentido, las Escuelas Infantiles pueden constituirse en auténticas pioneras de la consideración del sujeto en sí mismo. Me gusta ironizar diciendo que la Escuela Infantil «pasa» del *homo sapiens* para encontrarse con el hombre-niño en sí mismo.

No olvidemos que al niño, desde la Escuela, se le ha considerado como sujeto de aprendizaje. Se le quiso enseñar tanto que nos hemos olvidado del niño para primar la «importancia de la asignatura». «¡Qué va a ser de vosotros el día de mañana, si no sabéis...!».

Frecuentemente se ha medido la importancia de la edad o de ser profesor de una etapa por la significación de los saberes. Por eso, el preescolar estuvo marginado y las Escuelas Infantiles no llegaron ni a estarlo. La primera etapa es mirada desde arriba por parte de los de la segunda, y los de BUP consideraban juego de niños a sus inmediatos predecesores. «La Universidad ya es algo distinto», se decía.

Mi conclusión es ésta: si hemos vivido la insensatez, recobremos el tren del hombre. Es la hora del encuentro con el hombre-niño, tanto en la Es-

cuela Infantil como en el Ciclo Inicial y en las distintas etapas del niño, muchacho o adulto. No es el hombre para el saber, sino el saber o la ciencia para el hombre.

Nuestras áreas de trabajo

Queda claro que, para nosotros, la primera y principal

asignatura es el área del **desarrollo de la personalidad**, que irá informando la vivencia del resto de las áreas.

Ha existido una equivocación muy generalizada, consistente en decir que «a los niños pequeños con cuatro juguetes se les entretiene, y basta». Si esto se hizo durante años, afortunadamente no es



Construyendo feliz. Percepción, atención, originalidad... «¿Cómo soluciono este problema que se me ha presentado?».

lo que se viene haciendo en las Escuelas Infantiles.

Antes de describir algunos aspectos de trabajo en la Escuela Infantil, quiero resaltar su importancia.

Ya dije que, tradicionalmente, la importancia de cada etapa venía dada por la selección de los saberes. Y esto, evidentemente, no puede seguir así. ¡Qué me importa a mí si un muchacho está resolviendo una ecuación de segundo grado, o una integral, o una suma, o resolviendo el problema de adaptar su mano a un instrumento, o cómo solucionar un puzzle, o resolver los problemas que le plantea el hacer una construcción!

Es evidente que vamos buscando el cerebro en acción, que aumenta su capacidad en el ejercicio del pensamiento y de la resolución de problemas. Baste recordar cómo un muchacho en la etapa de la lógica abstracta podrá, en poco tiempo, «ponerse al día» de lo realizado en el período de las operaciones concretas. Pero buscamos algo más. De lo contrario, con un «curso de acceso» se resolverían muchos problemas y podrían ahorrarse sumas importantes de dinero.

Es claro que buscamos un cultivo del cerebro en sus distintas etapas, al que debe añadirse el cultivo del hombre. Y no olvidemos que en ninguna otra etapa de la vida crece y se desarrolla tanto. Por esta razón, entendemos que la Escuela Infantil significa una cita privilegiada en la evolución del hombre. Múgina lo resume

perfectamente cuando dice: «las transformaciones cuantitativas que experimenta el niño en los tres primeros años de su vida son tan considerables que ciertos psicólogos piensan que el desarrollo del hombre puede dividirse en dos mitades: del nacimiento a los 3 primeros años, y de esa edad al resto de su vida»

Area de lenguaje

De igual modo que no se puede hablar de la misma manera de un 5.º que de un 8.º de EGB, en nuestro período, que comprende 4 años, hay diferencias claras.

Distinguimos la programación que el educador prepara para cada semana, trimestre y



«Bien ya he construido... pero no he terminado de experimentar...»
«Qué difícil... ayúdame».

año —basada en una metodología determinada y que está escrita antes de que el niño sugiera algo—, de aquella otra que se pone en acto, partiendo del interés sobre el que se han centrado los niños. El sistema habitual de trabajo debe ser este último, aunque ambos aspectos deben funcionar armónicamente.

Cuando escribo estas líneas, estamos en otoño. Es claro que el niño va a centrar su interés en muchos cambios producidos en su propio cuerpo (tiene frío, cambia sus zapatos por botas, impermeable, bufanda, paraguas, etc., por dar algunos aspectos indicativos). Va a encontrar cambios en el entorno del colegio: lluvia, que impide estar al aire libre, en el patio descubierto, calefacción, etc. Más cambios en el entorno familiar: forma de organizar el tiempo —condicionado por los cambios climatológicos—, la forma de vivir sus hermanos, etc. Y, finalmente, los cambios en la naturaleza: frío, noche más larga, lluvia, nieve, frutas estacionales, etc.

Evidentemente, estos son centros de interés previsibles, además de todos aquellos, originales, que el niño presentará de mil formas diferentes desde su inagotable creatividad. Conjugarse los dos sistemas no debe tener problemas.

Entre los objetivos, es fácil descubrir que el hecho de favorecer el diálogo, el desarrollo del lenguaje comprensivo, del lenguaje expresivo, la capacidad de observación, de experimentación, el desarrollo del lenguaje mímico, favorecer la pronunciación correcta, etc., pueden ser objetivos específicos a cumplir en cualquier centro de interés.

Actividades en torno al pro-

Sobre el niño de 0-3 años, se habla mucho, se dicen muchas cosas de él, pero, sobre todo, pienso que se le escucha poco

pio cuerpo, vestidos, murales, cuentos, guiñol, diapositivas, poesías, canciones, escenificaciones, etc., irán encaminadas a cumplir esos objetivos.

El lenguaje debe convertirse en una especie de área central en primera infancia, tanto por su importancia como desde el alto poder coordinador que tiene con el resto de las áreas.

Sigamos con el ejemplo. El otoño sugerirá la vivencia de centros de interés, que serán vividos desde la plástica, desde el área sensorial, desde la psicomotricidad e, incluso, desde la experiencia de cambios en nuestra forma de vivir.

Área de Plástica

Decir que la creatividad se desarrolla desde la plástica de forma clara, no es decir nada nuevo. Parece, con frecuencia, como si en el resto de las áreas no se cultivara de igual modo la creatividad. Esto es falso. No hay más que echar un vistazo a la lista de objetivos señalados en el área del lenguaje, por ejemplo, para ver la riqueza que ofrece para el cultivo de la creatividad.

Pero, al considerar la plástica como el mundo de la creatividad y su gran objetivo, que-remos señalar su extraordinaria importancia y cómo metodológicamente puede ser más clara la necesidad de su culti-

vo. El objetivo general, pues, puede ser: expresar creativamente vivencias, sentimientos e ideas en interacción con el ambiente.

De aquí brota la necesidad de plasmar una serie de objetivos específicos, que irán desde el encuentro y contacto con los múltiples y distintos materiales: expresión libre, desarrollo de la mano, fomentar el pensamiento creativo, desarrollo de la atención, equilibrio emocional, cultivo de la solución de problemas a través de los planteados por los materiales.

Dentro de las actividades tomarán cuerpo todas las imaginables. Partiendo del centro de interés del otoño, y a modo de ejemplo, pueden desarrollarse el pegado de lana, de hojas, castañas, o la pintura de la lluvia, árboles con hojas que caen y recogidas por los niños, etc.

En cuanto a materiales, detengámonos un poco en su importancia. El objeto provoca el pensamiento a través de la acción. La acción sobre él genera nuevos problemas, que serán solucionados por nuevas acciones en un «feedback» interminable. Por esta razón, damos tanta importancia a la manipulación de los materiales y al juego. Así pues, dentro de los materiales, distinguimos: los que vienen de la vida misma, importantísimos, y generalmente los mejores —aunque un poco marginados por nuestra civilización del plástico—, y los convencionales del mercado. Unos y otros deben darse cita, y de forma abundante.

Fijémonos en los de plástica. De entre los que ofrece la naturaleza: minerales, plantas, frutos distintos, materiales de

desecho, procedentes de diversos usos, ofrecerán incalculables provocaciones a la experimentación, observación, conocimiento, percepción, pensamiento creativo. Ejemplo: no se puede comparar la emoción de un niño amasando harina y viviendo todo el proceso de modelado, fermentado, cocción y, finalmente, comérselo. ¡No hay plastilina que pueda competir!

De entre los disponibles en el mercado: papel para recortar, pegar —cartulinas de diversos colores, metalizadas, periódico, folio, charol, seda, crespón, celofán, celulosa, etc.—; pinturas: cera grasa, dura, bolígrafos, lápices, rotuladores, tizas de distintos colores, pintura de dedos, etc.; para modelar: plastilina, arcilla, punzones, pinceles diver-

sos, tijeras, juegos de modeladores en boj, plástico...

Hemos recogido una muestra para tratar de cubrir una información, ya que, según muchos maestros, existe un total desconocimiento sobre el montaje de una Escuela Infantil hoy.

Puede verse que el tema de la unidad didáctica del otoño ha inspirado totalmente el área de plástica, en dimensiones similares a las vividas en el área de lenguaje.

Área de desarrollo sensorial

¿Qué significa? Nada más y nada menos que cubrir los objetivos de trabajar todos los receptores humanos; esos importantes sensores que se están desarrollando de forma vertiginosa en los 3 primeros años de vida, y que son fundamentales en el proceso perceptivo e intelectual.

Estos grandes canales, —vista, oído, olfato, gusto y tacto—, van a ser las grandes carreteras que lleven la información de entorno al cerebro. Discriminación de formas, tamaños, colores, clasificación, seriación, etc., aunarán los esfuerzos hacia el cultivo de la sensación y percepción, lo que supondrá un ambiente ade-

cuado de motivación, atención, desarrollo de procesos imitativos y cultivo de la memoria.

Todo el mundo está hoy inmerso en la vivencia del ritmo, tanto en los ambientes escolares como fuera de ellos. Cuando se ha asistido al umbral primero de un lactante y se ha vivido el desarrollo de umbrales máximos y mínimos en mil ocasiones, sabe uno con mayor facilidad cómo, a través de sus actividades, está haciendo que la discriminación auditiva se desarrolle más y más. Cada vez irá aumentando los umbrales, aumentará la discriminación... habrá más y mejor información para su posterior procesamiento.

Exactamente igual continuaremos por el mundo del tacto, aumentando la capacidad discriminativa, interiorizando sensaciones —frío, caliente, seco, húmedo, liso, rugoso, duro, blando...—, caminando siempre al desarrollo armónico del hombre en su aspecto intelectual y vital. Continuaremos con el gusto y el olfato...

Luego vendrá la necesidad de coordinarlos. La percepción se plasmará en creaciones de construcciones planas y tridimensionales, en coordinaciones visomotoras de todo tipo, coordinaciones dinámicas, organizaciones perceptivas, para lo cual volveremos a señalar la importancia de los materiales y de su diversidad: desde las propias formas, materias, tamaños, etc., que permitan vivir una multitud de posibilidades que generen pensamiento creativo con base en las distintas posibilidades de uno.

Aunque hemos hecho una introducción, de forma muy



resumida, a esta área, esperamos que sirva para poner de manifiesto cómo es una cita con un cerebro que, en los 3 primeros años de vida, triplica su peso.

Area de psicomotricidad

Quizá se pregunte alguien cómo se las arregla un educador de primera infancia en esos años, en los que, entre otras cosas, el niño o todavía no habla, o habla poco, aunque hable mucho, es aún limitado su nivel lingüístico.

Nuestra vivencia es la siguiente: nunca entendimos de manera tan cercana y palpable la psicomotricidad. Concienciación, interiorización... eran aspectos que conocíamos, pero nunca vimos tan de cerca la interiorización de las manos, de los pies de un niño en su primer año de vida. Por eso, jamás habíamos podido entender tan bien el concepto e importancia del esquema corporal. ¡Qué avance cuando estamos interiorizando los ojos, la nariz, la boca, los pies, el pelo...! ¡Qué maravillosa proeza! O ese poder ser ya un mayor que sabe soportar todo el enorme peso de su cuerpo sobre un diminuto pie con manifiesta fruición.

¡Y qué decir de ese proceso maravilloso, cuando el niño interioriza el salto! Nunca vimos la psicomotricidad tan cerca, porque nunca habíamos estado tan cerca de un niño que no puede saltar ni a la primera, ni a la segunda, ni a la de muchas más, porque está en fase de adquirir esta función. En este proceso hemos visto con mayor claridad cómo psicomotricidad no es gimnasia, sino proceso intelectual del mundo de la motricidad y del propio esquema corporal.

***Todo el mundo le ve
como un sujeto de
aprendizaje: aprende de
los padres, de los otros
niños, de sus
educadores, del
entorno, pero todo el
que haya trabajado con
ellos no se
escandalizará si digo,
que el niño de esta edad
nos enseña mucho***

Luego, caminar ya hacia los distintos objetivos del área, creo que es un aspecto más conocido, porque también son cultivados en otras edades. No obstante, los cito para satisfacer algunas curiosidades: **Cultivo y desarrollo del esquema corporal; Interiorización de las nociones espaciales, partiendo del propio cuerpo; interiorización de nociones temporales; desarrollo del equilibrio; interiorización de la respiración; vivencia de la relajación; encuentro con los objetos; encuentro con los otros; control postural.**

Una bella etapa

Es posible que algunos piensen que el mundo de las Escuelas Infantiles no es más que una etapa de transición. Espero haber transmitido que, por el contrario, «algo muy gordo se está cocinando». Se está fraguando lo más importante del hombre desde el punto de vista de la personalidad y del desarrollo de la inteligencia.

Para quienes tengan la imagen de que las Escuelas Infantiles son instituciones donde, prácticamente, los cambios, los pañales, los esfínteres, presiden una parte importante del tiempo, tengo que decir que, desde mi modo de ver, es algo muy distinto. El educador goza del privilegio de tener un encuentro con el niño, donde hay un descubrimiento mutuo y un inevitable planteamiento del hombre-niño desde su sí mismo.

Resulta difícil no tener, desde ahí, una visión del hombre, en la que prima el ser sobre el tener o el saber.

**IÑAKI TURRILLAS
LUSARRETA**
Psicólogo del P.M.G.I.



RIO DURATON

«El flujo del río es movimiento sensible del paisaje. Es como su conciencia» (Unamuno).

Quiero desde aquí invitar a cuantos sienten la inquietud viajera y el afán por conocer cualquier rincón intacto de nuestra atormentada geografía a que no pospongan este reto y, antes de que el insaciable pulpo del turismo abra nuevas vías en pos del mal entendido progreso, capten en sus retinas rincones de este valle que se nos abrieron vírgenes.

Atrás queda la provincia de Madrid y en la Nacional I el puerto de Somosierra; a la derecha, se contempla una cascada ajena al estiaje de otros ríos, y a pesar de la pertinaz sequía sigue labrando roca con una constancia increíble. Si os acercáis al pie de la misma podría pareceros que las mismísimas entrañas de la **Cebollera** revientan en aguas límpidas, transparentes y puras; mas, no os engaños, trepad un poco y descubriréis que allí no nace el río. Para descubrir más encantos es preciso ascender con difícil-

dad relativa, como si el «Río del Puerto» (conocido así en su curso alto) se negara a entregarnos los secretos de su parto.

De las tres zonas altitudinales que distinguen los botánicos, Montaña, Subalpina y Alpina, el río que nos ocupa participa de la primera y goza de algunas características de la segunda, porque supera la cota de los 1.300 m.

Por lo que a flora se refiere, encontramos ejemplares de jabino en su variedad enana, al que no le importa compartir el escaso alimento con el retamón, que resulta visible por sus flores amarillas desde la llanura. Hay lugares abruptos, escarpados y difíciles que contrastan con la suavidad de los «borreguiles».

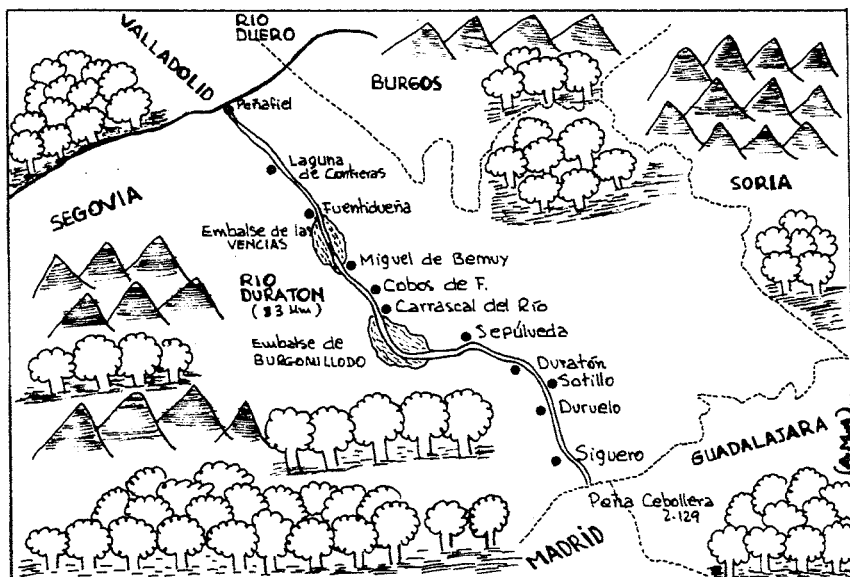
Los pinares son en su totali-

dad repoblados y constituyeron en su día uno de los pocos aciertos de la política de repoblación, aun a costa de cargarse la cabaña ganadera coincidiendo con la época de rabiosa emigración de la zona.

En la margen izquierda del río y de la N-I contemplamos asombrados cómo ejemplares jóvenes de chopo colonizan con tesón regatos que bajan al río, cuando lo normal es encontrar a este árbol en los cursos medio y bajo.

En algún momento el pino cede los trastos al roble para dar escolta al río poco tiempo. Cerezos silvestres y algún maíllo acompañan al Río del Puerto hasta Rades de Santo Tomé.

El matorral compuesto por zarzas, rosales y endrinos descienden con él hasta Siguero.



Fauna

Por lo que se refiere a la fauna, habremos de dar necesariamente un salto atrás para descubrir larvas de tricópteros, caracoles hidrodinámicos que sorteando aferrados a las piedras la impetuosidad de la corriente, algún mirlo acuático, el mirlo común entre zarzales sonoro y madrugador, el jabalí que en tiempos de penuria no duda en voltear los pinos jóvenes para alimentarse de la cáscara de sus raíces, el corzo, el zorro, el tejón. Hasta cotas inverosímiles ha subido la perdiz roja, excesivamente fogueada abajo.

Saltamontes, mariposas, culebras y el común lagarto verde ayudan a completar este rompecabezas biológico, donde cada pieza ocupa un único lugar, hasta que el jugador humano lo trastoca todo. En el pinar habita una ingente cantidad de insectos, de los cuales el más escandaloso y hermoso a su vez resulta ser la procesionaria del pino.

Todavía se encuentran ega-grópilas de búho real, lechuzas y otras rapaces nocturnas. Relativamente abundante es en todo el valle el pico carpintero, caballo de bosque asustadizo que relincha sin cesar mientras huye dejándonos una pista sonora.

Con la llegada del invierno desaparece buena parte de especies de este mundo alado y a sustituirlas vienen zorzales, aguzanieves, chochas y avefrías.

Digamos que hasta Sigüero, en el curso alto del río, la vida continúa a duras penas y el equilibrio ecológico se mantiene.

Si a las especies vegetales mencionadas en el curso alto,

añadimos sabinos, repoblaciones de «pinus nigra», encinas, rarísimas, tomillos, plantas acuáticas flotantes, sumergidas y semisumergidas, además de olmos, algún aliso y fundamentalmente chopos que dibujan el lecho bajo abismos de más de 100 m. en la hoz, tendremos un muestrario orientativo hasta la misma presa de Burgomillado.

A la riqueza faunística mencionada, agreguemos la propia de la Hoz del Duratón que «siega» desde Sepúlveda hasta el mismísimo embalse: Colonias de buitres que sabiamente aprovechan las térmicas de la mañana para su ascenso en vuelo pasivo; con bastante suerte se dejará ver alguna pareja de alimoches y los halcones peregrinos, azores y cernícalos. Las cárcavas de menor entidad son habitadas por verdaderas plagas de «oportunistas», grajillas y chovas.

Cerca de una decena de passeriformes usufructan el biótopo de las partes bajas del cañón y de las formaciones vegetales del lecho del río. Mochuelos que sobreviven a costa de los pequeños roedores, topos y ratas de agua, culebras víperinas y chochines que se afanan entre la hojarasca si se alejan mucho del lecho.

Jilgueros, pinzones, petirrojos, colirrojos, herrerillos y carboneros abundan con profusión y, en las copas de los chopos, enseñoreándose de todo el valle, sienta sus reales la oropéndola inconfundible.

Del embalse, cuya fuerza se aprovecha únicamente para la producción de electricidad y tras otros 16 km., vuelven a tranquilizarse las aguas para rellenar otro: LAS VENCIAS,

puesto en funcionamiento en 1962 y utilizado ya para el riego.

El resto de la cuenca del Duratón, y sobre todo el valle, se ve salpicado de cultivos de cereales en secano y regadío, girasol, remolacha y ajos en Carrascal del Río. Los chopos siguen acompañándole hasta su muerte en Peñafiel, dulce morir con estertores porque durante más de 50 m., las aguas semilimpias del Duratón y sobre todo las de los manantiales de Fuentidueña (Dueña de las fuentes) se niegan a mezclarse con las achocolatas del Duero.

Arte

Antes de realizar el recuento de las manifestaciones artísticas que podríamos encontrarnos a lo largo de la cuenca, no estaría de más que intentásemos comprender dos fenómenos: en principio, el marcretáceo invade la Meseta y una muestra de su posterior retirada son los barros petrificados sobre los que se asienta la histórica Sepúlveda, pero es que en sus proximidades (Grajera) se produce un curioso fenómeno de captura de un río por otro; nos estamos refiriendo al Arroyo Seco que en principio era tributario del Riaza; mas, al actuar más profundamente en el Duratón debido a su caudal y con más rapidez la erosión, acaba por ser absorbido por éste.

Otro fenómeno presente en toda la hoz es el cárstico, que consiste fundamentalmente en que el agua de lluvia con sus dosis de CO₂ disuelto produce alternativas transformaciones de carbonatos cálcicos en bicarbonatos.

Desde el punto de vista ar-

tístico se muestra muy generosa la cuenca del Duratón. Ya en el lugar de donde el río toma su nombre, nos topamos con un hallazgo importantísimo desde el punto de vista arqueológico: el descubrimiento de un sarcófago visigótico en 1929 que contiene además una hebilla de cobre y una placa de cinturón con incrustaciones de cristalería; pero es que entre 1944 y 1945 vieron la luz nada menos que 666 sepulturas en sarcófagos de piedra unas veces, y protegidos por lanchas otras. La Iglesia Románica alrededor de la cual se descubrió la necrópolis está en la actualidad restaurada.

Y poco más abajo, la histórica y monumental Sepúlveda, repoblada por el Conde Fernán González. En el paraje denominado «La Picota» apareció el 2 de noviembre de 1947 una espada de hierro incompleta de 36 cm. y restos de un cráneo humano no incinerados. Antes de descargarnos para atravesar el Casillla si vamos desde Segovia, podemos admirar asentados en plena roca, iglesias, palacios y casas solariegas que contrastan con tan áspera y dura tierra erosionada.

Dicen que tuvo 15 parroquias de las que quedan en pie unas pocas: Sta. María de la Peña, S. Justo, S. Bartolomé, Santiago, El Salvador, etc.

No podemos entretenernos en la descripción de otras muchas manifestaciones artísticas de un valle que fue tan prontamente ocupado por el hombre (Cuaternario superior). Sirvan de ejemplo: La Cueva de la Solana de la Angostura, en el término de Encinas con resto atribuidos a la raza de Cro-Magnon o la del Solapo del Aguila, próxima a

Sepúlveda con figuras geométricas y animales estilizados. Y entre todas ellas, la Cueva de los Siete Altares, neolítica, sin duda, en el término de Villaseca.

Sobre un acantilado en pleno pantano puede contemplarse la Iglesia de S. Frutos, cargada de leyendas como la de la famosa «cuchillada de S. Frutos», patrono de Segovia, del románico más primitivo y en considerable estado de abandono. Un poco más atrás, en la cola del pantano, el Monasterio franciscano de Nuestra Señora de la Hoz al que con un poco de intuición y un buen mapa puede accederse a campo través desde el camino que conduce a S. Frutos.

Cuando llegues a Fuentidueña, «La Villa» para sus moradores, no tengas prisa. Deja tu coche abajo. Echa un vistazo primero para que te suba una visión de conjunto y camina despacio hasta la plaza. En la plaza te espera la olma, testigo mudo de romances, requiebros y desolación. Da un par de palmadas y saldrán a saludarte los gorriones; pero ya que estás aquí, echa una ojeada a través del mirador: dos ventanas simétricas que interrumpiendo la continuidad de la muralla permitieron desde siempre ver el valle.

Recinto amurallado

Dale una vuelta a la iglesia parroquial de S. Miguel Arcángel y avergüénzate conmigo cuando te cuenten que un ábside fue enviado a Nueva York en cajas de madera numeradas para ser montado piedra a piedra... (El ábside pertenecía a la iglesia románica de S. Martín.) Fuentidueña, cabeza

de comunidad de villa y tierra, puede ofrecernos mucho más; salpicadas entre casas más modernas se encuentran otras blasonadas, el hospital de la Magdalena, aburrido, se derrumba. Más tenaces son las fuentes, son su orgullo: la de la Cigüeña y el Salidero se hermanan para alimentar al Río Fuentes. ¿Habrás río más corto? Pregunta luego por las de Santa Cruz, Trascastillo, Fuentes-Claros, o la del Caño. ¡Páséalas, caminante!

Parece ser que ni los cristianos ni los musulmanes se establecieron en ella permanentemente hasta que Alfonso VI se decide a reconquistarla en 1079. Por aquellas fechas debía llamarse Castillo Alcer hasta que Alfonso VII cambia el nombre por el de Fuentidueña.

Está suficientemente probada la residencia en la villa de Alfonso VIII y también la visita del rey Sabio en 1250.

Con Laguna de Contreras abandonas Segovia; la vega sigue más fértil; puedes quemar tu último cartucho en «Peña-Fiel», ¡qué nombre más oportuno! a la salida de una curva se erguirá, altivo, el castillo que se enseñoa del valle, dominándolo; conserva sus torres particulares, el patio de armas y la torre del homenaje (siglos XI al XIV). Puedes visitar también la iglesia-convento de S. Pablo, del siglo XIV, con tres naves, y en ella, custodiada, la tumba del Infante Juan Manuel.

Peñafiel recibió fueros del Conde Sancho García en el siglo XI, perteneció luego al Infante Juan Manuel quien la fortificara y se sirve de ella para sus campañas contra Alfonso XI.

ROQUERO SOLITARIO

El bosque animado



EL NIÑO, IESE DESCONOCIDO!

Además de ácrata, de cabeza pensante, de saber recitar en griego o en latín una égloga o cien versos de Ovidio, Agustín García Calvo acaba de dar una breve lección de «Paidología». Lo ha dicho en una entrevista sabrosa, sin desperdicio: «Es preciso repetir hasta la saciedad que no sabemos casi nada —y lo más de lo que sabemos, mal sabido— respecto a qué es un niño, cómo se forma y lo que viene a hacer a este mundo». Y él, que sabe mucho de docencia, de cátedra y de magisterios, añade: «La educación se limita a dar noticias que los mayores piensan que van a ser útiles a los niños, y a dárselas antes de que los mismos niños las pidan. Así, el desinterés y el aburrimiento se prolongan desde la escuela primaria a la universidad». Y, a lo peor, tiene razón.

HAN DICHO



«Soy el bombero de A.P.».
JORGE VERSTRYNGE



«Es que lo del recibo del teléfono en España es como la religión: una cuestión de fe, una cosa a ciegas. O te la crees y pagas o, si no pagas, te lo cortan».

GILA

JÓVENES EUROPEOS: ESCEPTICISMO Y DESESPERANZA

La investigación ha sido realizada en diez países de la Comunidad Económica Europea. Se preguntaba a jóvenes de entre 15 y 25 años sobre su percepción del mundo, sus valores, actitud ante la política, etc. Los resultados son poco alentadores: no tienen muchos motivos para mirar con optimismo el futuro y se muestran temerosos ante la proximidad de una guerra, por el fantasma del desempleo o ante la degradación ambiental.

Solamente el 31 por 100 de los encuestados tienen trabajo; y, de ellos, sólo el 52 por 100 considera que la actividad que desarrollan se corresponde con los estudios realizados. El 70 por 100 vive aún con sus padres; si a este tanto por ciento se añade el 13 por 100 de los ya casados, resulta que la generación europea de los 80 tiene muy poco que ver con calificativos como «juventud rebelde». Por otra parte, un 80 por 100 declara tener «muy buenas» o «bastante buenas» relaciones con la familia.

En cuanto a los valores religiosos, se manifiestan «menos religiosos» que los adultos, pero políticamente «más a la izquierda» que sus padres. Sólo un 5 por 100 piensa que el mundo puede modificarse o mejorarse a través de la revolución.

Únicamente el 19 por 100 muestran interés por la política nacional y un 17 por 100 por la internacional. Por el



contrario, sus grandes intereses giran en torno al deporte (51 por 100), las artes y los espectáculos (49 por 100). No obstante ese escepticismo global, el 65 por 100 estaría dispuesto a afrontar sacrificios y riesgos por la defensa de la paz, el 51 por 100 por la afirmación de los derechos del hombre, el 37 por 100 por la lucha contra la miseria y un 22 por 100 por la igualdad entre los sexos.

HAN DICHO

«Transformar al hombre a través de la educación es, en definitiva, transformar pacífica y libremente las sociedades».

DON JUAN CARLOS I



«La única habilidad de los antidemócratas es su capacidad de intoxicación».

FELIPE GONZÁLEZ

HAN DICHO

«La oposición no lo está haciendo del todo mal, sino muchísimo peor».

ANTONIO SENILLOSA

«La declaración de la renta me da negativa».

LUIS OLARRA

«No soy el martillo de los funcionarios».

JAVIER MOSCOSO

Enseñar con «vaqueros»

El asunto venía debatiéndose de muy atrás, según cuenta el periódico *Süddeutsche Zeitung*. Pero, al fin, dada la enorme trascendencia del tema, se ha llegado a un acuerdo, que pasará a la historia próxima como de «gran visión de futuro». El pasado día 6 de noviembre el Ministerio de Cultura de Baviera se atrevió, a nada más y nada menos, que autorizar a los maestros estatales a poder dar clases con pantalones vaqueros. ¡Gran conquista!, sin duda, para la renovación pedagógica del país. ¿Quién ha dicho que tenemos poco que aprender de nuestros vecinos europeos? No sé por qué me vienen a la memoria aquellas palabras de Gide: «con buenos sentimientos se puede hacer mala literatura»; pero, quizá, se podía enseñar. En cambio, con traje y corbata... ¡qué maravilla de clases!

MIGUEL DELIBES: LA SABIDURÍA DEL CAMPO

Es noticia por lo que dice y por lo que escribe. Este castellano de vieja cepa, vallisoletano, periodista y director, durante años, de *El Norte de Castilla*, padre de siete hijos, viudo, académico, cazador empedernido... acaba de publicar *Cartas de amor de un sexagenario voluptuoso*. Las entrevistas, como cabía esperar, se han multiplicado. El libro está escrito siguiendo el viejo género epistolar; y ha sorprendido. Lo que sorprende menos es la rancia sapiencia de Delibes, cuando lamenta que «hay un empobrecimiento tremendo del castellano. Con el abandono de los pueblos y la desaparición de muchas labores campesinas, se ha perdido una enorme riqueza lingüística. Además,



ahora, los jóvenes de los pueblos ya hablan como en las ciudades y no conocen los nombres de las cosas que tienen, o tenían, a su alrededor».

Se define como un provin-

ciano. En la Academia se aburre. «Yo esperaba aportar lo que sé: el vocabulario del mundo rural; pero el aire puro no les gusta, les gusta más la polilla de la biblioteca. Llevé el nombre de 40 pájaros, y me aceptaron los 10 primeros, pero los restantes no, decían que eran muchos pájaros». Y lamenta que se vaya perdiendo el género epistolar. «La gente ya no escribe. Prefiere llamar por teléfono. Yo sólo tengo cartas de muy lejos, porque las conferencias cuestan mucho. Veo a mis hijos que recurren constantemente al teléfono para solucionar cualquier cosa y me da lástima que se pierda una costumbre tan entrañable como la de escribir cartas».

Estuvo en Pamplona para apoyar una campaña en favor del libro entre jóvenes de 6 a 16 años. Y, una vez más, habló del cuco, de la grajilla y del cárabo, esos pájaros familiares del paisaje castellano, que él describe, con palabra limpia, en **Tres pájaros de cuenta**. Y dio una lección magistral sobre literatura infantil. «En mi opinión —manifestó—, poca diferencia existe entre escribir literatura infantil y literatura para mayores. La única concesión que yo he hecho ha sido evitar las disgresiones, porque al chico hay que contarle todo seguido. Yo ponía voz de tonto, como se habla a veces a los chicos, pero en seguida me di cuenta de que los niños son mucho más listos de lo que pensamos. Por eso «**Tres pájaros de cuenta**» lo escribí como si no fuera para niños». Esencial Delibes, un hombre que siempre dice lo que sabe, y ¡qué bien lo dice!



POR LA DEFENSA DEL IDIOMA

Don Pedro Laín Entralgo, con Antonio Tovar y el colombiano León Rey, por un lado, y Camilo José Cela, por otro, han hablado a senadores y congresistas, respectivamente, sobre las agresiones diarias, constantes, quizá deliberadas, que los políticos ocasionan al idioma. Utilización de fórmulas sintácticas extrañas, conversión en esdrújulas o sobreesdrújulas de palabras que no lo son, énfasis, circunloquios, dequeísmos, palabras extranjeras, sobre todo inglesas, etc., están cooperando, y cómo, a transmitir un lenguaje incorrecto, deformado, que, en ocasiones, producen, cuando menos, indignación. Ojalá sirvan para algo las loables intervenciones de esos defensores del lenguaje, que son Laín —director de la Real Academia Española—, y los académicos Tovar, Cela y León Rey.

Volvió a insistir don Pedro, y fue con motivo de su primer cumpleaños como

director de la Academia de la Lengua. «La falta de cuidado en el empleo del idioma —nos dijo—, es una lacra de la sociedad en general. No distinguir entre **deber** a secas y **deber de**, decir **este agua**, usar a troche y moche locuciones como **a nivel de**, **en base a**, **de alguna manera**, **a lo largo y a lo ancho de nuestra geografía...** o hablar como si junto al insistente **finalizar**, tan pedante a veces, no existieran **acabar**, **terminar** y **concluir...** La educación en el cuidado del idioma hablado y escrito debería ser, desde la enseñanza primaria, empeño general y constante».

José Prat presentó al Senado —y fue aprobada—, una moción por la que pedía más dinero al Gobierno para la defensa del idioma. No está mal; cualquier iniciativa siempre es buena; pero, ¡ojo! No caigamos en falsas conclusiones. Alguien podría pensar que, si el dinero es escaso, estamos disculpados de hablar bien. La resignación no cabe en este terreno.

HAN DICHO

«España es el país de los listos. Lo que sucede es que, de puro listos que son, los españoles realistas no ven más allá de sus narices y no advierten, o quizá no alcancen a comprender, que esa conducta pícaro, insolitaria, inmoral y divertida es la que hunde el país. Eso lo vemos los otros, los que vivimos en la Luna».

TORRENTE BALLESTER

«Lo primero que nos hemos propuesto ha sido dignificar la tarea del maestro, porque sólo así podremos romper la dinámica "te exijo poco, porque te pago poco"».

PILAR PÉREZ MAS



«Los Sindicatos de Enseñanza no deben quedarse solamente en meras reivindicaciones económicas, sino que deben estar en cabeza de las reivindicaciones por una escuela de calidad y por el perfeccionamiento continuo del profesorado».

ENCARNA ASENSIO



«La acción humana tiene su fundamento en la realidad a través de dos raíces: la palabra y el silencio, la palabra dicente y el silencio pensativo».

LAÍN ENTRALGO



Miró se fue en Navidad

Noventa años azules, verdes y rojos, luminosos e intensos, se transfiguraron definitivamente en estrellas. Y fue en Navidad, en la Navidad de 1983. Así, más o menos, dirán los libros de Historia del Arte cuando, en el futuro, hablen de JOAN MIRO, artista universal, toda una vida, amplia y generosa, empapada de luz y colores. «Agarrabas la tierra del suelo —escribe de él Manuel Mompó, pintor también—, la echabas al aire del cielo nocturno como si fueran estrellas y la convertías en colores cuando el día amanecía».

Todo empezó un 20 de abril de 1983 en Barcelona. Se fue

años más tarde, en 1919, a la Meca del arte: París. Allí firmó el **Manifiesto Surrealista**. En 1937, el pabellón de España en la Exposición Mundial de París, logró reunir a Picasso (Gernika), a Calder y Miró, con su obra **Els Segadors**. Después de la guerra de España se exilió en Francia, y, años más tarde, seguirá viviendo en un exilio interior entre Mallorca, Barcelona y Tarragona. Como siempre, su reconocimiento universal vino de fuera. En 1962, el Museo de Arte Moderno de París le dedicó una retrospectiva. Dos años después, sería la Tate Gallery de Londres la que llevaría a cabo una exposición de 239 de sus obras. Hasta 1958 no fue posible celebrar —y fue en Barcelona—, una antológica de Miró. La Universidad catalana le nombró «Doctor Honoris causa» en 1979 y en 1982 se inauguró su estatua **Dona i Ocell** en el parque barcelonés de L'Escorxador.

¿Cómo no recordar **Tierra Labrada, La Masía, Paisaje Catalán, Constelaciones, El Carnaval del Arlequín**, por citar, tímidamente, algunas de sus obras? «El mundo entero te mira. Todo; en el cielo raso, en el árbol, por todas partes hay ojos», decía. Ojos, luz, colores, mediterráneo, estrellas, descubrimiento de lo pequeño... José Hierro lo ha dicho mejor: «Aquí se instala, entre los astros oxidados, frente al aro de miel que esconde en su zumbido un pájaro desangrado en la noche, mito a mito». **Vida Escolar**, que inició nueva andadura con portada de MIRO, se une al homenaje póstumo que el mundo ha rendido a este niño de 90 años, y que quiso dejarnos en una Navidad de 1983.

RAFAEL ALBERTI: ¡YA ERA HORA!

Se equivocó la paloma.
Se equivocaba.

Por ir al norte, fue al sur.
Creyó que el trigo era agua.
Se equivocaba.

Creyó que el mar era cielo;
que la noche, la mañana.
Se equivocaba.

Que las estrellas, rocío;
que la calor, la nevada.
Se equivocaba.

Así cantó, y cantan los cantautores del país, en **Meta-morfosis del clavel**, este octogenario joven, corredor de tantos mundos, de tan largos exilios, **Rafael Alberti**. Ahora no. No se equivocó el jurado, creemos. He ahí, al margen de políticas o de intrigas, una vida dedicada de lleno a la poesía. Primero «pura», ágil y fresca, gongorina, andalucísima. Eran los tiempos de **Sobre los ángeles**, su primer libro, que le valió, en 1925, el **Premio Nacional de Literatura**. Seguirían otros, tantos otros, antes de abandonar la torre de marfil de la **poesía pura... El Alba del Alhelí, Cal y Canto. Entre el Clavel y la Espada**, marcaría un tránsito. La crisis social y política de España, exigía entregas y compromisos. La poesía se fue haciendo combativa. Los sonetos primeros de **Entre el Clavel y la Espada** seguían emanando destellos parpadeantes:

«Huele a sangre mezclada con espliego,
venida entre un olor de resplandores.
A sangre huelen las quemadas flores
y a súbito ciprés de sangre el fuego.

Del aire baja un repentino riego
de astro y sangre resueltos en olores,
y un tornado de aromas y colores
al mundo deja por la sangre ciego».

Luego, el poeta se echó a la calle, y empezó a decir las verdades de otra manera, en forma de grito o a la manera de Juan Panadero, en forma de copla:

Digo con Juan de Mairena:
«Prefiero la rima pobre»,
esa que casi no suena.

En lo que vengo a cantar,
de diez palabras a veces
sobran más de la mitad.

Mas porque soy panadero,
no digo como los tontos:

«que hay que hablar en tonto
al pueblo».

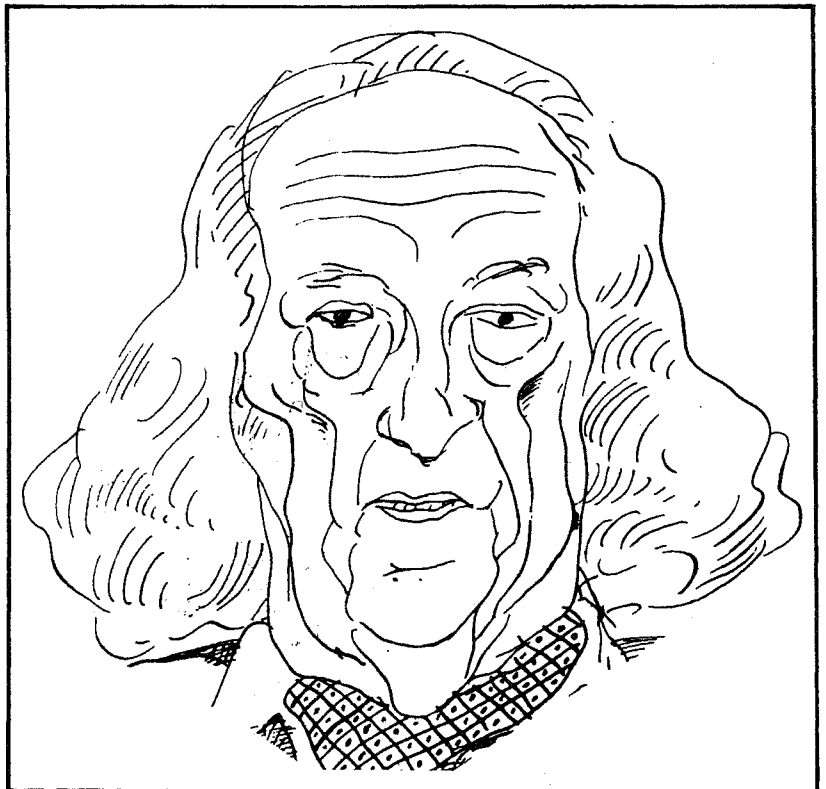
Canto, si quiero cantar,
sencillamente, y si quiero
lloro sin dificultad.

Yo soy como la saeta,
que antes de haberlo pensado
ya está clavada en la meta.

Si no hubiera tantos males,
yo de mis coplas haría
torres de pavos reales.

Pero a aquél lo están matando,
a éste lo están consumiendo
y a otro lo están enterrando».

En ocasiones, la rabia se le
hace llanto y desolación y ternura.
Por eso, reta, pregunta,
alza tonos hirientes hacia



afuera, para que, quien pueda y sepa entender, entienda:

«Los niños de Extremadura van descalzos.
¿Quién les robó los zapatos?

Les hiere el calor y el frío.
¿Quién les rompió los vestidos?

La lluvia
les moja el sueño y la cama.
¿Quién les derribó la casa?

No saben
los nombres de las estrellas.
¿Quién les cerró las escuelas?

Los niños de Extremadura son serios.
¿Quién fue el ladrón de sus sueños?

Su nombre, merecidamente, queda escrito junto a los de Jorge Guillén, Alejo Carpentier, Dámaso Alonso, Jorge Luis Borges y Gerardo Diego, Juan Carlos Onetti, Octavio Paz y Luis Rosales. Su obra, amplia, también desigual —¿por qué no había de serlo?—, queda ahí, para el gozo y el reconocimiento. Citemos algunos títulos: **Vida bilingüe de un refugiado español en Francia; Pleamar; A la pintura; Signos del día; Poemas diversos; Retornos de lo vivo lejano; Ora marítima; Baladas y canciones del Paraná; Primavera de los pueblos; Abierto a todas horas; Roma, peligro de caminantes; Los ocho nombres de Picasso y no digo más que lo que no digo; Canciones del alto Valle del Aniense; Desprecio y maravilla...**

Desde aquí, Rafael, don Rafael Alberti, ¡enhorabuena!, y más vale tarde que nunca. Como dice el Pueblo.

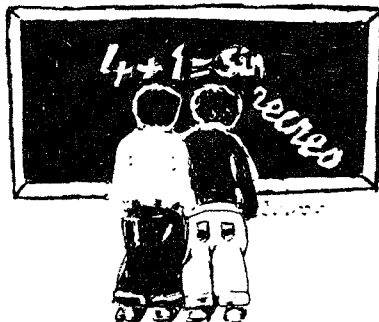
Cifras son razones

Decía Eulalia Vintró, exdiputada del partido comunista y experta en temas de educación, que «nunca UCD había ofrecido tanto a la enseñanza privada como ofrece ahora el PSOE con la LODE». Y, la verdad es que no le falta razón. Y si no, lean y comprueben:

Subvenciones a la EGB privada

Ministros de Educación	año	Cantidad (Millones)
José Luis Villar Palasi	1973	750
Julio Rodríguez	1974	5.300
Cruz Martínez Esteruelas	1975	9.212
Carlos Robles Piquer	1976	14.312
Aurelio Meléndez	1977	26.110
Iñigo Caverro	1978	33.529
Iñigo Caverro	1979	37.612
José M. Otero Novas	1980	49.118
J. A. Ortega Díaz		
Ambrona	1981	55.020
Federico Mayor Zaragoza	1982	70.000
José María Maravall	1983	81.124

Eulalia Vintró criticaba, desde su postura política, la LODE; pero reconoció que «no todo es negativo». «Consideramos positiva —dijo—, la derogación del Estatuto de Centros Docentes, aunque este año el partido socialista ha aumentado en un 23 por 100 sus ayudas a los centros privados». No obstante, Martínez Fuertes y compañeros mártires piensan que eso no es dinero. ¡Lo que es la perspectiva!, que diría el maestro Ortega.



EUSKADI: MEJORAR LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA PÚBLICA

El Departamento de Educación y Cultura del Gobierno vascongado tiene el más alto presupuesto, para el próximo año, de todas las consejerías. Concretamente 46.969 millones, es decir, el 38,96 por 100 del presupuesto global. Pedro Etxenike ha expuesto los cuatro objetivos fundamentales que su departamento piensa cumplir en materia de educación: 1) **Mejora de la calidad de la enseñanza pública.** 2) **Avance de la gratuidad de la enseñanza privada.** 3) **Continuación de la euskaldunización del sistema educativo.** 4) **Innovación y modernización del sistema.** Y, dentro de este último apartado, han previsto introducir nuevos procedimientos, como es la enseñanza asistida por ordenador y programadores. Asimismo, subrayó Etxenike, la importancia que, en su opinión, tiene el programa de euskaldunización, así como la euskaldunización del profesorado en activo, que asciende a 4.113 enseñantes.



BASES 6º CONCURSO COLLAGE Chocolates Nestlé

Tema: TRANSPORTES Y COMUNICACIONES
Un mundo sin distancias.

1 A este concurso podrán presentarse los Centros escolares, tanto estatales como no estatales, que impartan enseñanza completa o parcial de Educación Preescolar, Educación General Básica o Educación Especial en el territorio nacional.

2 Cada Centro podrá presentar un máximo de 10 «collages» por cada uno de los sectores educativos que se citan en el punto 4 de estas Bases, enviándolos al Apartado de Correos n.º 1.805 de Barcelona.

3 Las características que deben reunir los «collages» presentados a Concurso son las siguientes:

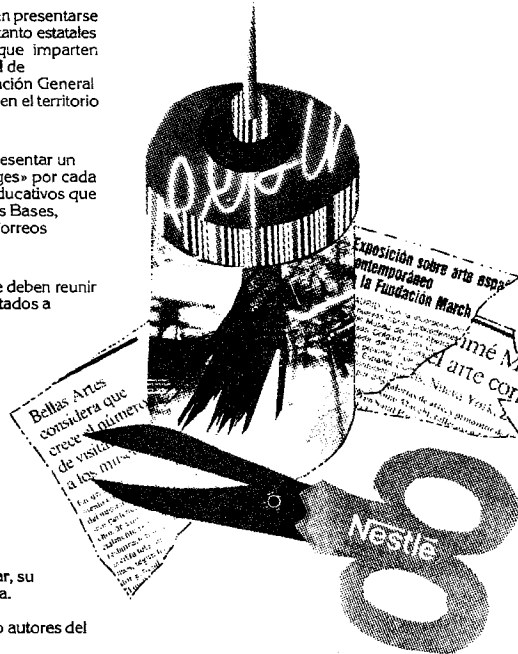
— Tema: Transporte y comunicaciones. (Un mundo sin distancias).

— Tamaño: El tamaño de las obras presentadas debe estar comprendido entre las siguientes medidas: mínimo 20 x 30 cms. y máximo 30 x 50 cms., las cuales facilitan su envío por correo.

— Identificación: En cada «collage» deberán figurar, al dorso, los siguientes datos:

- Nombre del Centro escolar, su dirección, plaza y provincia.
- Teléfono del Centro.
- Nombre y edad del autor o autores del «collage».
- Sector educativo al que pertenece el autor del «collage»:
 - Preescolar
 - Ciclo Inicial
 - Ciclo Medio
 - 2.ª Etapa E.G.B.
 - Educación Especial (especificando si se trata de disminuidos mentales o sensoriales).
- Número de alumnos del Centro y estudios que imparte.

— Plazo de admisión: fecha límite de admisión de «collages», el 17 de Marzo de 1984.



4 Un Jurado Calificador nombrado al efecto concederá, antes del 30 de Abril de 1984, cincuenta premios

—dotados con 125.000,— Pts. cada uno— a los 50 Centros que hayan remitido los «collages» seleccionados según su criterio. Estos premios se distribuirán de la siguiente forma:

- 5 premios a Preescolar
- 10 premios a Ciclo Inicial
- 15 premios a Ciclo Medio
- 10 premios a 2.ª Etapa E.G.B.
- 10 premios a Educación Especial

5 Los Centros seleccionados recibirán un diploma acreditativo de la distinción obtenida en el 6.º Concurso Collage Chocolates Nestlé en el que constará el nombre del Centro y del autor o autores del «collage» premiado.

6 Los autores de los «collages» premiados recibirán, el día de la entrega del premio al Centro, un recuerdo de su participación.

7 A todos los Centros participantes se les otorgará un libro relacionado con el tema del Concurso, como recuerdo de su participación en el mismo.

8 Los 50 profesores que hayan dirigido los «collages» premiados en esta edición del concurso asistirán a un Seminario sobre Artes Plásticas, impartido por especialistas en la materia.

9 La decisión del Jurado Calificador será inapelable.

10 Los «collages» que se remitan al Concurso pasarán a ser propiedad de Sociedad Nestlé A.E.P.A., organizadora del mismo, que podrá utilizarlos en la forma y a los fines que estime oportunos.

11 Ningún premio podrá declararse desierto.

12 La participación en el concurso supone la aceptación de estas Bases y su interpretación por el Jurado Calificador, con renuncia a todo tipo de reclamación sobre ellas y las decisiones del Jurado.

En el pasado mes de junio, tuvo lugar el I Seminario de Artes Plásticas, organizado por el I.C.E. de Oviedo con el patrocinio de Chocolates Nestlé, al que asistieron los 50 profesores que dirigieron los trabajos ganadores en el 5.º Concurso Collage Chocolates Nestlé.

Si desea Ud. recibir el resumen de las ponencias desarrolladas, remita este cupón, debidamente cumplimentado, al Apartado de Correos n.º 1805 de Barcelona.

Nombre _____
 Centro de Enseñanza _____
 Dirección _____
 Plaza _____ D.P. _____
 Provincia _____



IVAN ILLICH

ANTONIO MARTÍNEZ MANSILLA
Maestro Nacional. Licenciado en F. y L.

Iván Illich (n. 1926). Teólogo, filósofo, ex sacerdote, fundador del Centro Intercultural de Documentación de Cuernavaca —CIDOC— (México 1961). Demagogo, profeta, visionario..., son algunos de los comentarios de sus exégetas.

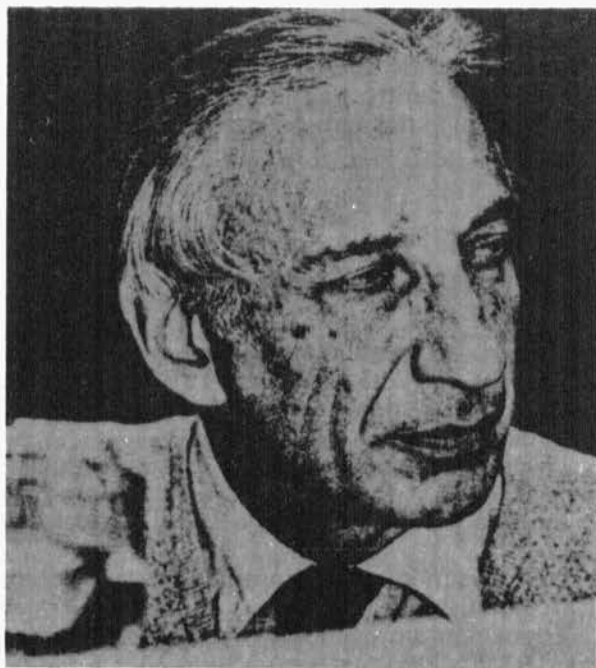
Como crítico de las sociedades industriales actuales, sus obras están enfocadas para desinstitucionalizar lo que llama «instituciones del bienestar social». Ha analizado temas como salud, energía y enseñanza. Emplea para el estudio de una institución social de forma global una de sus partes; así, medicina, transporte, escuela, son los objetos empleados para desarrollar su crítica de la sociedad. Confiesa la intención de querer estimular el pensamiento hacia puntos que normalmente no se miran y no hacia aquellos en que todo hombre se fija continuamente.

La educación para él es un aspecto entre los muchos que le preocupan, porque en realidad su preocupación son las sociedades actuales. En principio centraron su interés las sociedades de América Latina, hoy parece dedicarse más al estudio de los problemas institucionales de naciones superdesarrolladas y tecnocráticas. Analiza el sistema educativo para descubrir límites pedagógicos al crecimiento industrial y a la ulterior división del trabajo conceptualizada, en nuestra época, como razonable.

Pese a todo, la escuela ocupa un lugar fundamental en su obra y él es el representante más controvertido de la corriente **desescolarizadora** al plantear en la base de su contestación a la escuela-institución que:

— La educación es un control social, un filtro selector de las demandas precisadas por el Estado moderno, por lo que preconiza la separación de Escuela y Estado.

— «La escuela está fundada en el axioma de que la educación es el resultado de la enseñanza». Pero en realidad es el lugar donde se produce, bajo supervisión tecnocrático-pedagógica de forma burocrática, el valor que la sociedad más apetece: el saber. Sin embar-



go, aunque es fuera de la escuela donde aprendemos la mayor parte de lo que sabemos, el saber escolar es devorado como un gran producto de consumo pues el gran prestigio de la escuela se basa en profundos mitos, que para él consisten en:

- Considerar la escuela sinónimo de educación, cuando es consumo y asistencia obligatoria.
- Creer que los sistemas de evaluación escolar tienen algún valor objetivo.
- Identificar los programas escolares con las necesidades reales del alumno.
- Asociar la acumulación de títulos y diplomas al buen funcionamiento intelectual del hombre.

El aprendizaje verdadero necesita tanta información como reacción crítica respecto del uso de esa información.

Se piensa que la escuela permite al individuo el ascenso social, pero en realidad es un medio fundamental para mantener el **status** social, al tiempo que facilita la adaptación a los cambios precisados por las sociedades industriales y es incapaz de asegurar la justicia social pues la meritocracia abre camino al privilegio individual y no a la igualdad social.

El enseñante tiene en todo sistema educativo unas funciones que se repiten, pues la escuela —dice Illich— hace del maestro a la vez guardián, predicador y terapeuta. El maestro actúa como guardián al poseer un saber regulado y garantizado por un diploma que lo legitima para administrar los diplomas escolares que a la vez legitimen el saber del alumno. Es un predicador del **deber ser**, que detenta la verdad y los valores de la sociedad. Puede ser también un terapeuta que se crea con derecho a examinar y conocer la vida personal del individuo e incluso del ambiente que rodea al alumno. Esta triple función hace que el maestro facilite desde la escuela la reproducción de los sistemas sociales conservando un componente poderoso de **coercibilidad**.

Diplomas y títulos facilitan la jerarquización de la sociedad, y la división del trabajo hasta llegar a producir la llamada por Illich **contraproductividad específica**, aplicable en el campo escolar desde el momento en que elimine la posibilidad de comportamiento espontáneo del alumno o que existan avances técnicos, cuyo uso pueda producir una pérdida del tiempo. Así, en un país desarrollado un individuo

puede ocupar el 23 por 100 de su tiempo en transporte pese al descubrimiento del automóvil.

Su alternativa global a la sociedad industrial está en una sociedad convivencial, en el control de los medios y características de los objetos producidos, no siendo necesario conquistar el poder o lograr la propiedad de los medios de producción. Ofrece al hombre la posibilidad de una vida más creativa y autónoma con la ayuda de herramientas menos controladas por otros.

Illich está más en el campo de la contribución crítica a la escuela que de ofrecer una alternativa concreta, aunque apunta algunas bases de funcionamiento. Propone permitir al estudiante conseguir el acceso a cualquier recurso educativo que pueda ayudarle a definir y lograr sus propias metas: facilitando el acceso a cosas o procesos usados para el aprendizaje formal, permitiendo a las personas servir de modelos a otros que quieran aprender sus habilidades en las Lonjas de Habilidades, creando redes de comunicación para permitir a las personas buscar compañero de aprendizaje.

De sus escritos no se obtienen recetas mágicas ni métodos concretos. Es un hombre intuitivo que expresa con claridad lo que otros piensan confusamente. Sus palabras permiten acercar la realidad a la utopía y reconfortan al maestro soñador en sus intentos de renovación. Desescolarización hoy día, tiene distintas interpretaciones, fuera del aula es el placer de la utopía y dentro puede ser un paso para la desalineación del alumno y profesor.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

ILLICH, I.: La escuela, esa vieja y gorda vaca sagrada. CIDOC. Cuernavaca, 1968.

La sociedad desescolarizada. Seix y Barral. Barcelona, 1974.

La convivencialidad. Seix y Barral. Barcelona, 1974.

Energía y equidad. Seix y Barral. Barcelona, 1974.

Némesis médica: la expropiación de la salud. Barcelona, 1975.

Educación sin escuelas. Península. Barcelona, 1975.

Mural de noticias

VIII CONGRESO FEDERAL DE FETE

Se celebró en Madrid el VIII Congreso Federal de FETE que durante los días 8 al 11 de diciembre pasado reunió a un total de 350 profesionales de la enseñanza, procedentes, como delegados, de todas las provincias españolas «por la construcción de una Escuela en Libertad», al que también se unieron los representantes de Luxemburgo, Suiza, República Federal de Alemania, Gran Bretaña y Portugal. Igualmente, hicieron acto de presencia un amplio número de Delegados internacionales pertenecientes a diversos sindicatos europeos que fueron invitados, al igual que a otras tantas personalidades de nuestro país: El Subsecretario del Ministerio de Educación y Ciencia, el Secretario de Estado para la Universidad y un número considerable de Directores Provinciales y Consejeros de Educación.

Entre otros, en el acto de inauguración estuvieron presentes Nicolás Redondo y José Segovia, Director General de Enseñanzas Medias, quien explicó la labor de su Departamento, así como la puesta en marcha, de forma experimental y no por decreto, de la Reforma de las Enseñanzas Medias.

Los cuatro días estuvieron intensamente aprovechados por los congresistas que, a través de las Comisiones, ponencias, comunicados y mesas de trabajo, fueron analizando la problemática del sistema educativo en nuestro país, así como, de cara al futuro, fo-

CONSTRUYAMOS LA ESCUELA EN LIBERTAD



VIII Congreso FETE-UGT

Madrid, 8. 9. 10. 11 de diciembre de 1983

mentar la Renovación Pedagógica, luchar por la creación de Escuelas de Profesorado, intentando, de cara a los próximos años superar el sistema de oposiciones para el acceso al cuerpo de profesores de EGB.

Entre las conclusiones a las que se llegaron, podemos mencionar que se está por la supresión del artículo 123 de la Ley General de Educación, referente al concurso de traslados en tanto se configure el Estatuto de las distintas Autonomías, «a fin de evitar graves injusticias a los profesores que fueron objeto de traslados forzosos». Se defendió la supresión del turno de consorte, pasando éste a ser un apartado más del baremo que se establezca a efectos de concursos de traslados.

Uno de los puntos que despertó verdadero interés fue el de la homologación de los profesores de los Centros

Concertados con los de los Centros Públicos, vieja reivindicación que fue extraordinariamente acogida por los representantes sindicales del sector de privada.

Se pidió la negociación del Decreto de Plantillas y Jornada, y se exigió a la Administración que los Derechos sindicales, tales como la negociación colectiva, elecciones sindicales y la Función Pública, fuesen regulados por ley.

En el terreno sindical se puede decir que la figura de FETE ha salido consolidada tras el Congreso, que, a su vez, «potenciará a los sindicatos del sector, fortaleciendo las Estructuras Territoriales, que son, en definitiva, los cauces necesarios para fomentar la solidaridad entre todos los trabajadores».

La nueva ejecutiva elegida, que marcará la línea de FETE durante los próximos tres años está formada por Encarna Asensio, como Secretaria general; Jerónimo Nieto, Vice-secretaría General; Javier Vicen, Secretario de Organización y Administración. Entre los Vocales elegidos se encuentran Carmen Romero, Alberto Acitores y Jorge Roa.

El Ministro de Educación y Ciencia, José María Maravall, presidió el acto de clausura, haciendo una amplia explicación sobre la LODE, prometiendo en el transcurso de su intervención, la homologación gradual del profesorado de los Centros Concertados con los de los Centros Públicos, reafirmando en sus manifestaciones la postura mantenida por FETE.



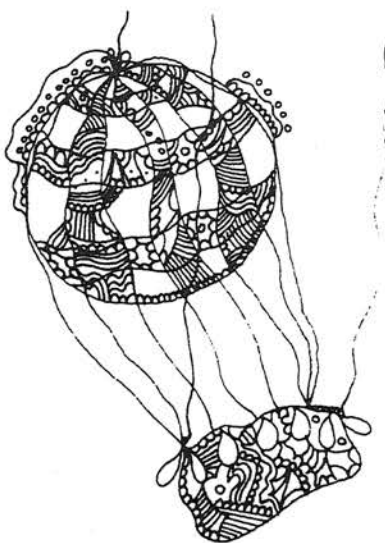
PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Entre los proyectos ministeriales figura la creación de un cuerpo de profesores de Educación Física, materia obligatoria en la enseñanza, según la Ley General de Educación. Según el Ministerio de Educación y Ciencia, tres de cada cuatro escolares no tienen acceso a ninguna instalación deportiva y tan sólo el 5 por 100 de estas instalaciones cuenta con recintos acondicionados.

PREMIO A UN INSPECTOR DE EGB

Recientemente, se ha fallado el «Premio CEYR 1983», de investigación pedagógica. El trabajo premiado, lleva por título «La tecnología en la escuela» y su autor es don José Moratinos Iglesias, Inspector de Educación Básica del Estado con destino en la plantilla de Alicante. Consta la obra de amplios capítulos dedicados, entre otros temas, a la aplicación del ordenador en el aula, la tecnología de los recursos didácticos, los equipos video-

cassettes y los medios audiovisuales. El Inspector don José Moratinos, es autor de varios libros sobre temas educativos, así como de numerosos artículos publicados en diversas revistas pedagógicas españolas.



BOLETÍN SODIAC

Ha llegado a nuestras manos el número 0 del Boletín Informativo de la Sociedad Canaria para la Didáctica integrada y activa de las Ciencias (SODIAC), resultado de una lenta y silenciosa labor de un grupo importante de profesionales. Incluye artículos no firmados, entre los que destaca un **Dossier**, que cuenta la historia de la Sociedad, así como sus objetivos a corto, medio y largo plazo; y artículos firmados sobre **Didáctica de las ciencias** (M.^a Carmen Mesa Pérez); **Taller** (Rafael Perdomo Betancor); **Experiencia de laboratorio** (Ginés Delgado Cejudo).

RAFAEL IBÁÑEZ: MAESTRO

Rafael Ibáñez, maestro. Sin más honores ni méritos. ¿Para qué más? Cuando el maestro es un hombre entregado a los demás en su forma más necesitada, es decir, en su forma niña, decir maestro es decir mucho.

No se trata de maestro de librito en ristre y asistemática continua, vestida en su forma más noble de genial improvisación. No se trata tampoco de mesiánico oficio propio de ascetas o santos que ni comen ni beben, ni precisan de salarios para mantener a los suyos. Entendemos maestro como profesión vivida y honesta, si honestamente es practicada. Como preparación continua y perpetuo aprendizaje en temas, métodos y gentes. Como amor ante el desamor, la desidia y el lacrimógeno salario.

Cuarenta años largos a cuestas y en silencio. El Orfanato Nacional de Menores, en Madrid, el «Orfa», el de Rafael y el nuestro, ha oído sus gritos y criado sus canas. Ha visto sus triunfos, angustias y felicidades, y, sobre todo, su esfuerzo desparrramado a tantas gentes.

Se hizo entradito ya en años, y después de su licenciatura en Geografía e Historia también hizo Psicología, realizando numerosos cursos, encuentros, conferencias... Pero al final, como a él le gusta, quiere que se le llame únicamente maestro; nada más y nada menos.

Llegada tu jubilación, un abrazo de parte de todos, maestro Rafael.

V COLOQUIO DEL INSTITUTO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL

LA INTEGRACIÓN ESCOLAR DEL NIÑO DIFERENTE

Durante los días 1 al 4 de noviembre se celebró, en jornadas de mañana y tarde, en la sede del Colegio de Médicos de Madrid, el V Coloquio del Instituto Internacional de Educación Especial.

Con tal motivo, José Antonio Rodríguez —director del colegio AGORA, de Madrid—, convocó una rueda de prensa con el fin de presentar oficialmente la **Fundación Agora**, de la que es primer presidente. Asistieron Cruz Varela y Andrés Pérez Sierra, miembros de la Fundación; Jean-Luc Becker Lahr, secretario general de la Asociación Internacional de Educadores de Jóvenes Inadaptados (AIEJI); David Feldman, profesor de Neurofisiología en Burdeos, y Alain Jouve, secretario del IIES. «El objetivo social de la Fundación —manifestó José Antonio Rodríguez—, no es otro que el de difundir la problemática que presenta la integración de los niños diferentes; pero, teniendo en cuenta que no es suficiente difundir la idea sin promover al mismo tiempo la convicción de que la escuela necesita un cambio que haga posible la integración.»

Durante las Jornadas, a las que asistieron unas 350 personas —con una importante presencia de asociaciones y padres de niños diferentes—, se trataron temas, como El



sentido pedagógico de la integración; La integración sensoriomotriz; El punto de vista político administrativo; El punto de vista médico; La reflexión psicológica, y La integración desde el punto de vista social. El subdirector general de Educación Especial, don Carlos Ortiz, intervino con una ponencia sobre **Política Educativa del Ministerio en materia de Educación Especial**. Una idea generalizada estaba en el ambiente: La escuela no debe concebirse únicamente como el lugar de la instrucción, sino que ha de orientarse hacia el desarrollo integral de la persona. En este sentido, la incorporación de niños diferentes es beneficiosa para todos. Un padre manifestó muy claramente su opinión: «Prefiero que se permita a mi hijo ser un fracasado escolar.»

POBLACIÓN ESCOLAR. CURSO 1983-84

El número de alumnos de EGB y Preescolar matriculados en Centros públicos y pri-

vados en el presente curso se eleva a 5.785.000. De esta cifra hay que destacar que 535.000 son alumnos repetidores. En Centros públicos están escolarizados el 64 por 100 y en Centros privados el 36 por 100. En preescolar la escolarización alcanza el 86 por 100 de la población infantil.

FRANCISCO AYALA, PREMIO NACIONAL DE LITERATURA

Francisco Ayala, escritor granadino, fue galardonado con el **Premio Nacional de Literatura 1983**, en su modalidad de novela y narrativa por su obra **Recuerdos y olvidos, 2. El Exilio**, publicada por Alianza Editorial.

El premio fue enjuiciado entre el total de las obras de novela y narrativa publicadas en España por autores españoles en el plazo comprendido entre septiembre de 1982 y mayo de 1983.

Francisco Ayala nació hace 77 años en la Ciudad de la Alhambra y «su gran pasión ha sido siempre la literatura pura y de ficción». Su trayectoria, como él mismo ha dicho ha sido muy irregular por el exilio.

Recuerdos y olvidos, 2. El Exilio es, según palabras del autor «un libro de memorias de un escritor, donde lo recordado adquiere una forma literaria. Cronológicamente recoge mi etapa vivida desde el final de la guerra civil hasta que me fui a vivir a Estados Unidos. Toda esa época la pasé en Argentina, Brasil y Puerto Rico».

MANUEL RUIZ, UN MAESTRO ALQUIMISTA

Maestro de la Escuela Hogar «Andrés Manjón», perteneciente al Ave María de Granada. Su nombre, **Manuel Ruiz**, especialista en Arte Infantil, que además difunde su especialidad en el ICE de la ciudad de la Alhambra. Recientemente se le ha concedido la Medalla de Plata de **Chambery**, en Francia, y ha sido nombrado Miembro de la Academia Internacional de **Lutece** de Artes y Letras en París y es miembro de honor de la Sociedad Artística **Erbese** de Italia.

Paloma Herrero, de la Asociación Española de Críticos de Arte, lo define como «el gran pintor granadino, alquimista mágico en muchas de sus obras, mezclando polvos

de mármol, barnices y otros ingredientes con calidades de esmaltes medievales. Dibujante de líneas ágiles —añade— realiza casi la totalidad de sus obras a base de una técnica puntillista a pluma, uniendo el símbolo y el barroquismo preciosista típico del alma andaluza».

Enhorabuena por ese dossier de trabajos que se está distribuyendo en distintos Centros de Europa e Hispanoamérica.

JORNADAS SOBRE INFORMÁTICA Y ENSEÑANZA ORGANIZADAS POR EL ICE DE LA U. DE SANTANDER

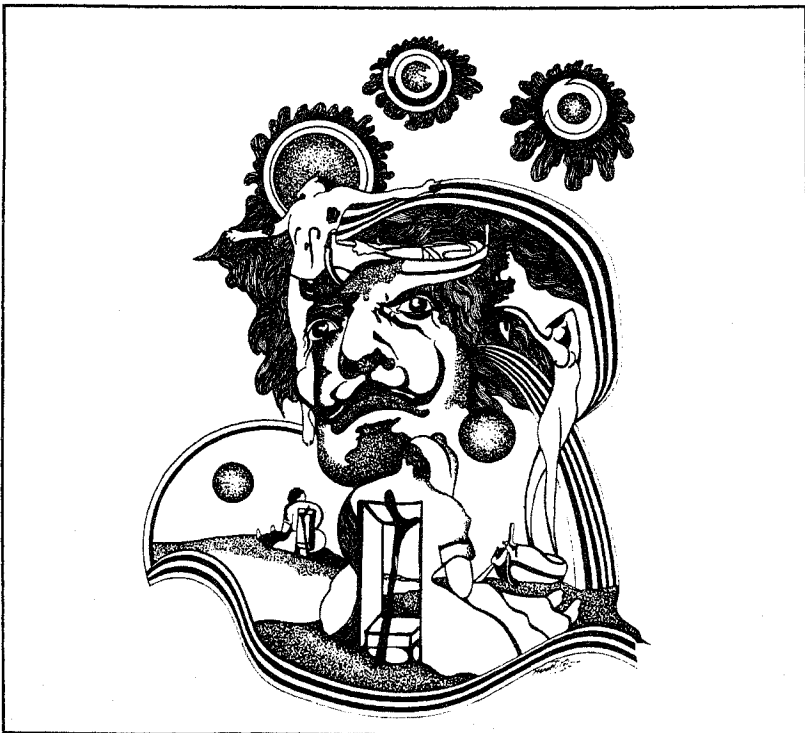
Con el tema clave de las actividades informáticas que se

vienen realizando en el campo educativo no universitario en algunos países europeos y en distintas regiones españolas y con la participación de cerca de dos centenares de profesores de todos los niveles educativos se desarrollaron en el mes de noviembre unas Jornadas sobre «**Informática y Enseñanza**», organizadas por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santander. Fueron unas Jornadas de información y reflexión en la doble vertiente que la Informática puede ser contemplada en la enseñanza, como materia formativa y como complemento pedagógico (Enseñanza asistida por ordenador).

El programa se desarrolló con la intervención en forma de ponencias, comunicaciones y mesas redondas de destacados especialistas del país. Representantes de Aragón, Cataluña, Galicia, Murcia, Euzkadi y Cantabria ofrecieron de forma brillante la labor, de la que son verdaderos partícipes en dichas regiones.

Respecto a las Experiencias europeas, se presentaron las de tres países con políticas claramente diferenciadas en cuanto al tratamiento del tema; Francia con una política fuertemente centralizada y encaminada a la dotación amplia de equipos a los centros escolares; Dinamarca con una experiencia basada totalmente en la iniciativa individual y apoyada en la utilización de un lenguaje propio, el COMAL; y Gran Bretaña con una política intermedia en la que se favorece y se apoyan las iniciativas individuales pero, bajo un control muy riguroso por el Estado.

Las Jornadas terminaron



con el trabajo en grupo de los profesores participantes, agrupados por niveles.

FALLO DEL XI CONCURSO DE LITERATURA ENTRE PERSONAL ADSCRITO AL MEC

Reunido el Jurado calificador del XI Concurso de Literatura convocado por el Programa de Actividades Culturales y Recreativas del Ministerio de Educación y Ciencia, ha decidido otorgar los premios y menciones honoríficas a los trabajos siguientes.

POESIA

Primer premio: Título «Otra orilla»; autor: D. Francisco Ál-

varez Velasco, profesor agregado de Bachillerato en el Real Instituto «Jovellanos» de Gijón (Oviedo).

Finalista: D. Santos Domínguez Ramos, con el poema «Van Eyck-El matrimonio Arnolfini». El autor es profesor agregado de Bachillerato del «Norba Caesarina» de Cáceres.

Menciones honoríficas: Al poema «Verano» de D. Miguel Ángel Artazos Tame, Técnico de la Administración Civil del Estado en la Dirección Provincial del MEC en Zaragoza. Para la profesora de EGB doña Encarnación Ferre Chine, del Colegio Público «Beurko» de Baracaldo (Vizcaya) que presentó el poema «Así fueron mis manos». Y por último al poema «El ciclo de la ausencia», de doña Carmen Matute Rodero, profesora de EGB del Colegio Público «Fernando III el Santo» de Bolaños (Ciudad Real).

COMUNIDADES AUTÓNOMAS Y EDUCACIÓN ESPECIAL

Con la asistencia de Blanca Guelbenzu, Directora General de E.G.B., y del Subdirector General de Educación Especial, Carlos Ortiz, se celebró, durante los días 15-16 de diciembre, un encuentro con representantes de las Comunidades Autónomas sobre la amplia problemática de la Educación Especial. El temario, sobre el que se discutió pormenorizadamente, incluía los siguientes puntos: 1) Proyecto de Real Decreto de Ordenación de Educación

Especial; 2) Formación, especialización y perfeccionamiento del profesorado y personal no docente; 3) Oposiciones a ingreso en el Cuerpo de profesores de E.G.B. (modalidad de educación especial); 4) Atención educativa a deficientes visuales: Acuerdo Marco Interinstitucional y Convenio de 22 de julio de 1983; 5) Concepto y contenido de la gratuidad en Educación Especial; 6) Convenio Colectivo y plantillas del personal laboral; 7) Intercambio de información: Situación del sector; Investigación, documentación y Experiencias: Validación experimental y desarrollo del Diseño Curricular; 8) Otros temas suscitados.

NARRATIVA: CUENTO CORTO

Primer premio: Al cuento presentado por doña Eulalia Valverde Cobo, «Los pasos fuera de casa», auxiliar administrativo en la Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado de Madrid.

Finalista: Doña M.^a del Carmen Urlanga Zubillaga. Título: «Veinticinco de agosto». La autora es catedrática del INB «Santa Cruz» de Castañeda (Cantabria).

Menciones honoríficas: Dos menciones honoríficas en esta modalidad; la primera a «Esa luz reversible de la muerte», de don Emilio Ríos Ruiz-Esquide, agregado del INB de Recaldeberri (Bilbao). Y la segunda para el título «Abrahán días alternos ese a», de don Emilio Echavarren Urtasun, agregado del INB «Príncipe de Viana» de Pamplona.

TEATRO

En esta modalidad, el Jurado ha estimado que las obras presentadas no han alcanzado la cota general de las restantes secciones del concurso, decidiendo por unanimidad declarar desierto el premio.

ACLARACIÓN

En el número 223 de nuestra Revista, Revista, al final de la última columna de la página 143 aparecen las direcciones de los Movimientos de Renovación Pedagógica del País Valenciano; direcciones que nos fueron facilitadas y posteriormente transcritas en el número citado de VIDA ESCOLAR. Se nos comunica, ahora, que la sede correcta del MRP de Elche, «a la espera de habilitar algún local propio o cedido por el Gobierno autónomo, o la corporación Municipal», es el siguiente: ESCOLA D'ESTIU DEL PAÍS VALENCIA, C.P. Festa D'elx, Paseo de Ronda, s/n. Elx (Alicante).

I CONGRESO DE LOS M.R.P.

El Ministro de Educación y Ciencia, señor Maravall, clausuró las jornadas de trabajo del Primer Congreso de los Movimientos de Renovación Pedagógica que, durante los días 5 a 10 de diciembre, se vinieron desarrollando en el Palacio de Congresos de Barcelona, y había inaugurado el **Conseller** de Educación de la **Generalitat** de Cataluña, Joan Guitart.

En su intervención, el señor Guitart se refirió a la necesidad de que los M.R.P. pudieran seguir desarrollando un papel crítico frente a la Administración —para lo cual han de conservar su autonomía—, «porque los puntos de vista de las personas que contemplan la misma realidad, en el mismo ámbito, pero desde una perspectiva diferente, no pueden significar otra cosa que un complemento enriquecedor y dinamizador».

Alrededor de 600 participantes, elegidos por los M.R.P. de las distintas comunidades autónomas, discutieron, a lo largo de toda una semana, sobre tres grandes temas: la **Escuela**, el **Profesorado** y los **Movimientos de Renovación Pedagógica: pasado y futuro**. Cada uno de estos bloques incluía una serie de aspectos parciales, que fueron desarrollados en diversas comisiones de trabajo. Así, por ejemplo, dentro de tema la **Escuela**, se especificaba: **Bases Pedagógicas; Currículum escolar; Gestión, Participación y Organización escolares; Niveles Educativos; Tipos de es-**



cuela; Educación compensatoria; Escuela Rural. En el bloque de el **Profesorado** se estudiaron, fundamentalmente, los aspectos de formación previa o inicial y formación permanente. Y, con relación a los Movimientos de Renovación Pedagógica, se hizo una historia crítica de los mismos, se analizaron sus objetivos, actividades, función, situación actual, coordinación entre los diversos movimientos y la posible colaboración con la Administración.

Además, se presentaron múltiples comunicaciones —excesivas, quizá—, experiencias de trabajo, se expusieron materiales por parte de las distintas autonomías, hubo conferencias, Javier Sádaba no pudo dar la suya, debido al penoso accidente aéreo de Madrid, pero los hombres de la prensa ofrecieron un resumen escrito de la misma—, y pudieron realizarse visitas a centros e instituciones educativas de Barcelona. Un programa apretado, demasiado ambicioso, según manifestaron algunos participantes. El debate de las ponencias y comunicaciones será publicado en su día en las cuatro lenguas oficiales del Congreso: castellano, catalán, euskera y gallego; asimismo, se publicarán

aparte las amplísimas conclusiones, no obstante habernos proporcionado un avance resumido de las mismas.

En el acto de clausura, en el que estuvieron presentes las autoridades de la Consejería de Educación de Cataluña, Blanca Guelbenzu —Directora General de EGB— y Pilar Pérez Más, Subdirectora General de Perfeccionamiento del Profesorado, el Ministro de Educación y Ciencia, señor Maravall, pronunció, durante cuarenta y cinco minutos, un discurso enérgico y clarividente. «**Si estoy aquí no es por masoquismo ni por propaganda**», dijo. «**Pienso leerme y evaluar con cuidado la calidad de las conclusiones**». «**El MEC respetará hasta el final a los M.R.P.**», pero hizo especial hincapié en el respeto a la autonomía que debe darse en cada una de las partes; y trazó, finalmente, las líneas fundamentales de la Reforma Educativa: LRU, LODE, atajar las desigualdades sociales comenzando desde la Escuela, alfabetización, Escuelas Infantiles, homologación retributiva, etc. «**La reforma está en marcha y va a ser irreversible**». Una parte importante de su discurso estuvo dedicada a clarificar el contenido y las críticas que, desde algunos frentes, se hacen a la LODE.

VIDA ESCOLAR agradece a la Comisión de Prensa y Publicaciones las facilidades ofrecidas en todo momento, gracias, sin duda, al esfuerzo y espléndido trabajo informativo que dicha Comisión llevaba a cabo diariamente durante la celebración del Congreso.

450 MILLONES DE DEFICIENTES HAY EN EL MUNDO

«Todos iguales, todos diferentes», es el título de un folleto editado por el Servicio Internacional de Información sobre Subnormales (SIIS), en el que se estima en 450 millones el número de deficientes existentes en el mundo. En España se calcula un total de 681.000 minusválidos físicos, de los cuales 54.000, aproximadamente, son menores de diecinueve años. En el mismo estudio se es-



pecifica que los minusválidos sensoriales están cifrados en 123.000, de los que 20.000 son menores de diecinueve años. En 259.000 está cifrado el número de deficientes mentales, de los que 118.000 tienen menos de diecinueve años. A la vista de estas cifras, se calculan que actualmente hay en España unos 182.000 niños y jóvenes «diferentes» que añadiendo el número de 48.000 personas que padecen parálisis cerebral arroja la cifra de 1.111.234 minusválidos existentes en nuestro país.

DORONDÓN y ALBADA, he aquí dos revistas escolares, realizadas, con escasez de medios pero con optimismo máximo, por los chicos de la tierra bajoaragonesa. «Las albadas de mi tierra —canta Labordeta en uno de sus poemas—, se entonan por la ma-

ñana, para animar a las gentes a comenzar la jornada». **Borondón**, en cambio, es un término que se utiliza en la Tierra Baja para referirse a la niebla y neblina, elementos tan consustanciales a este paisaje en los meses de otoño. Ambas revistas corren a cargo de los centros rurales de Innovación Educativa de Alcorisa y Albaracín (Teruel), a los que asisten trimestralmente, durante quince días, escolares de las diferentes comarcas bajoaragonesas en ciclos de educación compensatoria que, con carácter experimental, se están llevando a cabo en estas dos localidades de la provincia. A través de unas páginas impresas se busca el intercambio entre los niños de las diferentes comarcas. En ellas hay vida, mucha ilusión y esperanza de futuro. Poesías, humor, deportes, entrevistas, descubrimiento del medio... constituyen una pequeña, aunque significativa, muestra del quehacer de los niños en estos días de convivencia educativa.

SEMINARIO PERMANENTE PARA PROFESORES DE FRANCÉS (EGB)

Desde hace tres años viene funcionando un **Seminario Permanente de Francés**, organizado por un grupo de profesores de la enseñanza pública y privada, bajo la dirección de **Dora Astilleros**, promotora de este concreto perfeccionamiento de los maestros.

Entre sus objetivos figura el de seguir el perfeccionamiento con las nuevas técnicas de «approche communicative», así como profundizar y solucionar las deficiencias prácticas de la lengua, desarrollando las técnicas didácticas actuales.

La última reunión de las programadas para el presente curso tendrá lugar el próximo día 12 de mayo, en el lugar habitual: Escuela Universitaria de Formación del Profesorado «María Díaz Jiménez». Islas Filipinas, n.º 3. Madrid.

dorondón

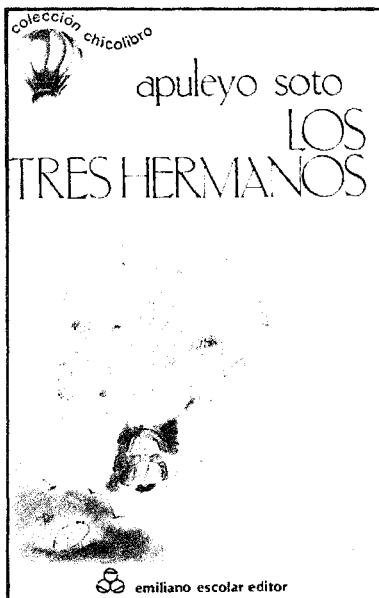
C.R.I.E.T. ALGORISA (TERUEL) :: 5 NOV 1983



UN MAESTRO, DIRECTOR PROVINCIAL EN SEVILLA

Joaquín Risco Acedo, profesor de EGB, A45EC-90.750, ha sido nombrado Director Provincial de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en Sevilla, por un decreto de su titular, Manuel Gracia, quien a su vez ha debido modificar la legislación para hacer posible el acceso a cualquier funcionario docente a altos cargos de la Administración, sin necesidad de poseer el nivel 10,4.

Hay paradojas en nuestro país. Un maestro podría ser Director General, Ministro, y hasta Presidente del Gobierno, pero no podía acceder a ningún cargo técnico. Desde



este nombramiento, la normativa vigente ha variado en Andalucía y, nos congratulamos por ello desde nuestra revista,

deseando una eficaz gestión al compañero.

DIFUSIÓN CULTURAL

El Ministerio de Cultura ha concedido el primer premio a la mejor difusión cultural a la Librería García Lorca de Alcobendas.

Desde VIDA ESCOLAR, nuestra felicitación a Apuleyo Soto, profesor y autor dramático y promotor de dicha entidad, cuyas obras han sido representadas por los alumnos del Colegio Público General Crespo en el «I Festival de Teatro Infantil». Hacemos también extensible nuestra felicitación a Joaquina Moreno, para que continúen en su entusiasmo por el fomento y la extensión de la cultura en los pueblos.

REUNIÓN DE INSPECTORES-JEFES DE EDUCACIÓN BÁSICA DEL ESTADO

Durante los días 16 y 17 de enero se celebró, en la sede del INCIE (Madrid), una reunión de trabajo de los Inspectores-jefes de Educación Básica del Estado y con asistencia del Inspector General —Domingo Luis Sánchez Miras—, e Inspectores Centrales, a fin de analizar la situación de la función inspectora y estudiar el plan de actuación para el presente año.

Abrió las sesiones de es-

tudio el Inspector General con una charla-coloquio en la que presentó una panorámica de la situación actual del Decreto sobre la Inspección y se refirió a determinados aspectos, como funciones de la tarea inspectora, concursos de traslados, oposiciones, etc. Por su parte, la Inspección Central diseñó un plan de actividades, ofreció un documento para el estudio del ciclo inicial, otros sobre

EPA y Orientación; se presentó, asimismo, una estrategia de seguimiento de proyectos educativos en los Centros, un Documento sobre subvenciones y, finalmente, un plan de actualización y perfeccionamiento de la inspección.

La Directora General de E. G. B. —Blanca Guelbenzu— estuvo presente en algunas de las sesiones de trabajo.

LA PRÁCTICA PSICOMOTRIZ

El Colectivo ADARRA tiene organizados para el curso 1983-84 una serie de cursos teóricos sobre **Psicomotricidad en Preescolar, Ciclo Inicial y en Aulas Especiales**.

Cada curso teórico contempla los siguientes temas:

1. Conceptos básicos en la Práctica Psicomotriz.
2. Expresión Psicomotriz del niño en este ciclo.
3. Sesiones de Psicomotricidad.
4. La Práctica Psicomotriz y el resto de la Acción Educativa.
5. Organización del tiempo y del espacio desde un planteamiento psicomotriz.
6. Exposición de experiencias.

Para informarse sobre fechas de celebración pueden dirigirse a: c/ Licenciado Poza, 31-7.º. ADARRA. Bilbao.

ALCOBENDAS: GRUPO DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

Todo empezó el curso anterior 82-83. Un grupo de profesores de Alcobendas, inquietos por su perfeccionamiento profesional, decidieron crear un Grupo de Renovación Pedagógica. Lucharon, buscaron recursos, acudieron a Organismos Oficiales y comenzaron. José María de Jesús y otros entusiastas maestros de colegios públicos son el alma del Grupo.

Durante el curso pasado hicieron los primeros «Encuentros pedagógicos» y «Cursos de perfeccionamiento». Este año, subvencionados por el Ayuntamiento de Alcobendas y Diputación Provincial de Madrid, han organizado durante el mes de noviembre las «**IV Jornadas de Formación e Intercambio de Experiencia**», en las que destacan los cursos de «Expresión y comunicación



a través de la música», «La expresión plástica», «Los medios audiovisuales aplicados a la escuela», «Diversas formas de Comentario de Texto»...

Nos dice José M.ª de Jesús que las inquietudes del magisterio de Alcobendas por su perfeccionamiento son grandes; «nosotros lo que intentamos es lograr su canalización a través de los encuentros y cursillos. Además, hemos presentado un proyecto para solicitar un CEIRE en esta zona, que tendría su sede en el Colegio General Crespo».

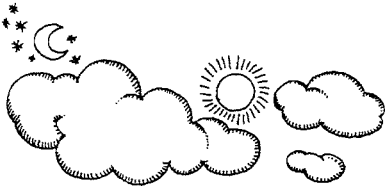
JORNADAS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA CONSTITUCIÓN

«La democratización de la escuela es el paso previo a la enseñanza de la Constitución. Los hábitos democráticos deben ser fomentados desde la entrada del niño en la escuela: hay que crear en él, como protagonista fundamental que es del proceso escolar, actitudes que le lleven al conocimiento y aceptación de la Constitución.»



A esta y otras conclusiones se llegaron al final de las Jornadas que sobre la **Enseñanza de la Constitución en la Escuela Pública**, organizadas por la Federación Provincial de FETE-UGT se celebraron en Córdoba mediante la subvención de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Al final, los participantes en las Jornadas acordaron enviar sus conclusiones (referentes a la EGB, BUP y FP) a la Junta de Andalucía, Ministerio de Educación y Ciencia y al Parlamento.



CONSEJO DE EUROPA

Concurso de fotografía

Con el patrocinio del **Consejo de Europa**, la **Escuela Instrumento de Paz** organiza un **concurso de fotografía** para alumnos de **Educación General Básica**. El tema debe hacer referencia a los **derechos del hombre**.

La fotografía o fotografías, en blanco y negro, deben tener un formato de 18 x 25 cm. Detrás de la fotografía, según las bases del concurso, debe figurar la dirección y el país del concursante. En las mismas condiciones de participación se establece que todas las fotos recibidas serán consideradas como un regalo y podrán ser reproducidas, después del concurso, para ilustrar el boletín trimestral «ECOLE ET PAIX» o en las exposiciones itinerantes. Cuando alguna foto sea utilizada se mencionará el nombre del autor o autores de la misma. La entrega de premios se efectuará en la sede del Consejo de Europa de Strasburgo.

Los interesados deben enviar sus trabajos **antes del día 30 de abril de 1984** a la siguiente dirección:

E.I.P.
5 rue du Simplon 1207
GENEVE (Suisse)

CUENTOS «LENA»

El Ayuntamiento de Lena (Asturias) convoca su XXI Premio Internacional de Cuentos, dotado con 175.000 pesetas. Los trabajos deberán presentarse por triplicado, con una extensión máxima de ocho folios. El plazo de presentación finalizará el 28 de febrero de 1984 y deberán enviarse a la Casa de Cultura de Pola de Lena (Asturias).

PREMIOS ESCOLARES XUNTA DE GALICIA

La Consejería de Educación y Cultura de la Xunta de Galicia ha creado los **premios escolares Xunta de Galicia**, en virtud de un decreto aparecido el pasado mes de noviembre en el «Diario Oficial» de dicha Comunidad Autónoma. Los premios y accésits creados están destinados al reconocimiento de trabajos específicos realizados por grupos de escolares de EGB, BUP, FP y Enseñanza Artística. Versarán sobre costumbrismo, lengua, literatura, música, geografía, historia, tradiciones, artes plásticas o arqueología gallegas, sobre investigación científica o humanística o de creación literaria. Estarán escritos en gallego.

Están dotados con 100.000 pesetas y dos accésits de 50.000 pesetas para los trabajos realizados por escolares del ciclo inicial y medio de EGB. Dos premios más dotados con 125.000 pesetas

cada uno y dos accésits de 65.000 pesetas para los del ciclo superior. Un premio de 200.000 pesetas y un accésit de 100.000 pesetas para los de FP-1 y E.A. Otro premio y accésit por la misma cantidad para los de FP-II. Y finalmente, dos premios de 200.000 pesetas y dos accésits de 100.000 pesetas a los trabajos realizados por escolares de Bachillerato.

Se presentarán por quintuplicado en las Delegaciones Provinciales de la Consellería de Educación y Cultura, antes del 20 de enero de 1984.

VI CONCURSO INFANTIL «¿QUÉ ES UN REY PARA TI?»

La Fundación Institucional Española convoca el VI concurso infantil de redacción y dibujo «¿Qué es un Rey para tí?», al que podrán participar todos los escolares que cursen 3.º, 4.º y 5.º de EGB de cualquier centro escolar público o privado. La admisión de originales se cerrará el 31 de mayo de 1984. Los niños ganadores recibirán premios otorgados por la Fundación; aquellos que residan fuera de Madrid serán invitados, con gastos pagados, al acto de distribución de los mismos.

Los centros escolares, profesores o cualesquiera otras personas interesadas en obtener más información sobre este concurso, o participar en el mismo, pueden dirigirse a Fundación Institucional Española. C/Trueba y Fernández, n.º 5. Madrid. Teléfonos: (91) 250 00 57 6250 01 35.

Convocatorias y premios



PREMIOS EJÉRCITO

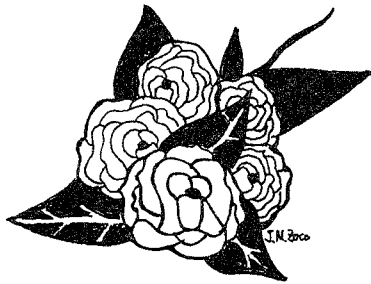
El Estado Mayor del Ejército convoca los premios Ejército 1983 para profesores de EGB, BUP y FP. Los concursantes deberán desarrollar algunos de los temas que aparecen en el «Diario Oficial del Ejército», número 225, del 10 de septiembre.

Se otorgarán once premios regionales, uno por cada Capitanía General, dotado cada uno con 50.000 pesetas. De entre estos once galardonados, se concederán tres premios nacionales de 300.000, 200.000 y 100.000 pesetas, respectivamente.

Los interesados pueden dirigirse a la Oficina de Relaciones Públicas del Estado Mayor del Ejército, donde se facilitará la información que se precise (C/ Prim, 10. Madrid-4). Los trabajos deberán tener entrada en las Capitanías Generales respectivas antes del 1 de abril de 1984.

CURSOS DE PRETECNOLOGÍA

En colaboración con el ICE de la Universidad Complutense, la Inspección Técnica de EGB de Madrid convoca 4 Cursos de Educación Tecnológica (Pretecnología), Módulo 1, dirigido a profesores de EGB en ejercicio.



PREMIO «REINA SOFÍA» DE INVESTIGACIÓN SOBRE LA PREVENCIÓN DE LA SUBNORMALIDAD

La Presidencia del Gobierno ha creado el Premio «Reina Sofía», de investigación sobre la prevención de la subnormalidad que, con carácter bianual, se abre «a todos los países de nuestra lengua y cultura». En esta primera edición, convocada en colaboración con la Fundación «Pedro

Barrié de la Maza», se ha establecido un premio en metálico de cinco millones de pesetas.

El tema de la investigación o del trabajo deberá versar sobre aspectos genéticos, perinatológicos, metabólicos, pediátricos o nutricionales relacionados directamente con la etiología de la subnormalidad. Podrán optar a dicho premio las investigaciones realizadas en países de habla hispana y publicadas en castellano durante los últimos cuatro años.

Las candidaturas deberán ser presentadas por academias, universidades, o instituciones científicas equiparables de los países donde el trabajo hubiera sido realizado o publicado. Estas candidaturas deberán obrar antes del día 30 de abril de 1984 en la Secretaría General del Instituto de Cooperación Iberoamericana, Avda. de los Reyes Católicos, Madrid (España).

Estos Cursos tendrán su desarrollo entre los meses de febrero y marzo, según el siguiente calendario:

— C.P. «ESCUELAS AGUIRRE». C/Pío Baroja, 4 (Sector S.E.). Del 13 de febrero al 2 de marzo.

— C.P. «PERÚ». C/Baleares, 18. (Sector S.O.). Del 20 de febrero al 9 de marzo.

— C.P. «F. GARCÍA LORCA». C/Rivadavia, 20. (Sector N.O.). Del 27 de febrero al 16 de marzo.

— C.P. «RAMIRO DE MAEZTU». C/Serrano, 127 (Sector N.O.). Del 5 al 23 de marzo.

El horario de actividades y prácticas será de lunes a jueves de 6 a 9 de la tarde.

Los profesores aspirantes a estos cursos podrán pedir mayor información en las direcciones de los Centros Estatales o en la Inspección de Zona, donde se han enviado programas detallados e impresos de solicitud en modelo oficial.

LA ESCUELA INFANTIL EN ITALIA

Después de mucho tiempo con ganas de conocer la experiencia educativa de Torino y Reggio-Emilia, tras los preparativos y muchas horas de tren, llegamos a Torino.

Subimos a la colina, en el autobús que tendríamos esa semana a nuestra disposición, y nos instalamos en «Villa Otolengui», una residencia situada a las afueras de Torino, que el Ayuntamiento tiene acondicionada para este tipo de cosas.

Nada más llegar, empezamos a disfrutar de parte de la **gran infraestructura** que para atender todo lo relativo a educación tiene previsto el Ayuntamiento.

Este sería el primer aspecto a destacar, un Ayuntamiento que desde 1975 está gobernado por la izquierda (socialistas y comunistas) y que en sus programas de actuación ha considerado prioritario mejorar la calidad de vida de los ciudadanos, centrando su actuación en los niños y jóvenes.

Esta preocupación ha dado como resultado una serie de actuaciones a distintos niveles, por ejemplo: 90 escuelas maternas, 40 asilos nido, 11 centros de documentación, centros de encuentro para el tiempo libre en los barrios, la realización del tiempo pleno en la escuela elemental, etc... y, concretamente, refiriéndonos al tema de la escuela infantil, que es el que llevamos entre manos, un planteamiento progresista de esta.

La etapa 0-6 en Italia está cubierta por dos tipos distintos de instituciones: Asilo Nido 0-3 años y Escuela materna 3-6 años.

La Escuela Materna puede ser Estatal o Municipal. Los Asilos Nido están regulados por una ley de tipo asistencial.

Ahora se está estudiando un **proyecto de Ley** para tratar de unificar todo lo relacionado a la educación 0-6 (escuelas privadas, estatales, comunales) con un planteamiento educativo.

Una de las aportaciones importantes del Ayuntamiento de Torino ha sido la **consideración de esta etapa como educativa**, por lo que a nivel municipal dependen los Asilos Nido y la Escuela Maternal de la concejalía de educación.

Los **presupuestos educativos**, tanto para la escuela obligatoria (6-14 años) como para la Escuela Infantil, parten de entender que el proceso educativo dura mientras hay vida y que éste no es sólo responsabilidad de la Escuela, sino de toda la sociedad, siendo la Escuela el lugar donde se estructurarían los datos obtenidos en la experimentación, y donde se pasaría de la experiencia a la reflexión y elaboración.

Este planteamiento se concretó en una **llamada a la sociedad** para que trabajara por la Escuela. Hubo muchos ofrecimientos de empresas, instituciones, etc... que ponían a disposición de la Escuela sus instalaciones e incluso personas.

Después se hizo también un trabajo de **racionalización de los recursos** que tenía el Ayuntamiento.

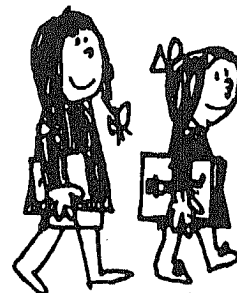
Otro de los temas que han afrontado a fondo ha sido la **formación del personal**. Actualmente la formación y el reciclaje se lleva a cabo fundamentalmente a través de los **Centros de Documentación**.

Estos centros, 11 en toda la ciudad, se ocupan de dos aspectos, **información y formación**, de cara a los adultos y de cara a los niños. Desarrollan toda una serie de actividades como cursos de reciclaje, seminarios, investigaciones, encuentros con los padres, conferencias, recogida de todo tipo de material, publicaciones... etc.

Por otra parte, tienen unos laboratorios o talleres que pueden utilizar tanto los adultos, como los niños de las escuelas.

Cada uno de los centros se ocupa de un tema específico. Los temas que abordan son los siguientes:

Biblioteca y cultura general para enseñantes. Experiencia didáctica. Actividad lúdica. Actividad expresiva. Teatro y juego dramático. Música. Comunicación y lenguaje. Trastornos de la percepción. Trastornos de la personalidad. Asilo Nido. Actividad formativa para padres.



Otro tema fundamental es la participación a todos los niveles de los estamentos implicados para garantizar así una gestión democrática.

La coordinación a nivel general se lleva de la siguiente forma: En Torino hay 23 barrios; en cada uno de ellos hay Escuelas Maternas, Asilos Nido y Centros de Documentación. Estos se agrupan en círculos didácticos. Cada círculo está formado, como media, por 3 Escuelas Maternas (18 secciones), 1 Asilo Nido (6 secciones) y 1 Centro de Documentación. Cada círculo tiene una Directora pedagógica.

La **organización en líneas generales de las Escuelas Maternas es: en Personal: la titulación que se pide es Magisterio o título medio superior.**

Además de las educadoras hay personal auxiliar, (clases y cocina) 3 por cada 2 secciones, 1 psicopedagogo, 1 logopeda, 1 administrativo y 1 en cocina.



En Asilo Nido. Personal: Para los educadores se pide, a partir de 1981, una titulación media superior y un curso de formación de educadores de Asilo Nido de un año de duración. Para el personal auxiliar no se pide calificación. Los Asilos Nido están divididos en tres grupos:

1 educador por:

pequeños	0 - 1	años	5	niños
medianos	1 - 2	»	6	»
mayores	2 - 3	»	8	»

El horario de los niños oscila entre lo aconsejado 6 horas, y hasta un máximo de 10 horas.

Espacios y materiales

Las escuelas visitadas están ubicadas dentro de grandes complejos escolares que reúnen Asilos Nido, Escuelas Maternales y Escuela Elemental. Los espacios interiores están pensados para poder funcionar como clases abiertas. Cuentan además con unas zonas destinadas para distintos talleres (carpintería, pintura, cocina, disfraces, etc...).

Los espacios exteriores en general son grandes y con elementos de juego muy interesantes, aunque parece que no muy utilizados en esta época del año, por la temperatura.

Los materiales en general son abundantes, variados, utilizando muchos materiales poco estructurados.

Las cuotas, tanto aquí como en Reggio-Emilia son proporcionales a los ingresos.

Reggio-Emilia

Es una ciudad bastante más pequeña que Torino, pero con más tradición pedagógica en esta línea de renovación, pues llevan 20 años en esta tarea.

Los aspectos que destacaríamos fundamentalmente son: **La gran participación de los padres en toda la tarea educativa, la búsqueda y diseño de espacios, mobiliario y materiales** específicos para estas edades y **una didáctica basada principalmente en los estímulos visuales**, con todo lo que ello conlleva de cuidado de la estética ambiental.

El Ayuntamiento está gobernado por la izquierda y aquí han conseguido una escolarización del 94 por

100 a partir de los 3 años, sin que esta etapa sea obligatoria. De este 94 por 100 el 50 por 100 asiste a las 20 Escuelas Maternales del Ayuntamiento. Para los niños menores de tres años, aún no está cubierta la demanda. Este año han faltado 80 plazas. Todas estas Escuelas están coordinadas por un equipo pedagógico formado por 7 personas (1 director y 6 pedagogas).

Cada una de estas pedagogas tiene a su cargo la coordinación de 6 escuelas. El órgano de gestión de las escuelas es el Consejo de Gestión formado por: El colectivo de trabajadores. Padres en el mismo número que educadores, por lo menos. Otros ciudadanos (suelen ser antiguos padres).

Este órgano se cambia cada 2 años mediante elecciones públicas. Existe una coordinación entre los distintos Comités de Gestión.

En cuanto a los edificios, se ha hecho un gran trabajo de recuperación de casas antiguas, muy bien acondicionadas.



Las escuelas visitadas son casas aisladas con gran zona de jardín alrededor. Los espacios exteriores con distintas zonas de juego, arena, césped, árboles, y elementos fijos en madera y obra de gran riqueza imaginativa y con múltiples usos. La estética y la armonía de los materiales y colores utilizados es realmente maravillosa. Se cuida cualquier detalle por insignificante que pudiera parecer.

El mobiliario está hecho con materiales cálidos y de diseños adaptados a las necesidades infantiles, así como muebles antiguos restaurados que dan una nota familiar al ambiente.

Los espacios interiores están divididos en secciones y un taller de actividades artísticas en cada escuela.

Cada una de ellas, dada la gran amplitud de las clases, se divide en distintos rincones de actividad.

Otro de los temas que más nos ha llamado la atención es la gran diversidad y riqueza de estímulos visuales.

Por ejemplo, la propia distribución del espacio, los colores suaves de las paredes y mobiliario, la gran cantidad de espejos que hay por todas partes y en distintas formas, la utilización de la fotografía para todo (reconocer su percha, su carpeta, el menú, las educadoras, jugar con las composiciones fotográficas..., etc.). La utilización de diversos materiales transparentes y de distintas formas móviles, colocadas al alcance del niño para que éste pueda experi-

mentar las variaciones que sufre la imagen, así como la utilización de elementos naturales relacionados con la alimentación, por ejemplo, para decorar los comedores.

La organización de la Escuela Infantil (3-6) está de la siguiente forma: 3 secciones por edades.

Una de 3 años.

Otra de 4 años.

Y por último, una de 5 años.

En cada Escuela hay de 2 a 4 grupos con 30 ó 25 niños cada uno, según la demanda de la zona. Hay dos educadores en cada grupo. También hay personal auxiliar que participa en la gestión y programación.

Las clases están divididas por rincones y se utilizan sobre todo materiales no estructurados, encontrando en todas las clases múltiples envases transparentes donde se clasifica todo lo imaginable. La actividad de la clase se divide en tiempo de actividad libre y otro de actividad dirigida.

Se le da gran importancia a cualquier momento del día, por considerar que cualquier actividad del niño es educativa.

El número de horas máximas de permanencia del niño en la Escuela es de 8, aunque si necesitan más pueden solicitarlo por escrito.

Valoramos muy positivamente la utilización de los títeres como instrumentos pedagógicos.

Para potenciar esto el Ayuntamiento ha montado un taller a cargo de una persona especializada que realiza un trabajo de investigación conjuntamente con las educadoras.

En lo que respecta a los Asilos Nido hay 720 plazas repartidas en:

10 Asilos Nido con 62 niños desde 3 meses a 3 años.

2 Asilos Nido con niños desde 1 año a 3 años.

Estos centros están divididos en 4 secciones con un total de 62 a 64 niños por centro.

En el tema del seguimiento es criterio básico el que las educadoras sigan con los mismos niños a lo largo de su paso por las distintas secciones, tanto en Asilos Nido como en Escuelas Maternales.

En los Asilos Nido no existe la tallerista aunque sí el espacio dedicado a taller. Una vez por semana va una tallerista de las Escuelas Maternales donde sólo hay 2 secciones.

El trabajo de ella aquí es fundamentalmente con las educadoras. Como personal auxiliar hay cuatro por centro y una cocinera.

En Italia, por Ley, está eliminada la Educación Especial, por lo que todos los niños con problemas están integrados en la clase.

Según el tipo de deficiencia la solución que se ha adaptado es distinta.

En Turín:

En una Escuela normal puede haber una clase especial con 5 u 8 niños y 2 personas por la mañana y 2 por la tarde. Esta solución es para los más profundos, o

5 niños con problemas en cada clase con 25 niños normales.

En estas hay dos educadores por la mañana y dos por la tarde.

Estos educadores están especializados durante dos o tres años. Además puede existir una logopeda y una psicomotricista para la Escuela.

En Reggio-Emilia han buscado otra fórmula:

En todas las clases hay un niño en integración. A la hora de la admisión estos tienen preferencia sobre los demás.

En los grupos, o se pone una persona de apoyo, o se reduce el número de niños, o se queda igual el grupo.

Conclusiones

Interviene inevitablemente nuestra propia visión personal, pero ante todo, sí queremos insistir en que para las personas que hemos ido y que planteábamos estos días como una experiencia de reciclaje, realmente han supuesto un impulso y un estímulo importante en nuestra tarea diaria.

Hay una serie de aspectos de los que nos gustaría dejar constancia por parecernos algo contradictorios con la tónica general, como son, el no limitar el número máximo de horas de permanencia de los niños en los centros.

La existencia de un personal auxiliar, sobre todo en Turín, con uniforme, sueldo y tareas bastante distintas.

La división es tan grande entre las dos instituciones, 0-3 Asilo Nido y 3-6 Escuelas Maternales. Aunque se intenta hacer que el paso del Nido a la Escuela Maternal sea lo menos traumático posible.

La ausencia de la presencia masculina en la práctica totalidad de las Escuelas, en unas edades en las que se configuran los roles sexuales.

— La ubicación de las Escuelas de Turín en grandes complejos, inabarcables por el niño de estas edades.

Por otro lado, queremos destacar otros aspectos muy positivos como son la gran sistematización del trabajo y la extensa base teórico-práctica sobre la que se fundamenta el trabajo diario.

— Y por último el gran esfuerzo divulgativo que están haciendo, sobre todo en Turín, con publicaciones y recogida de documentación con una esmerada elaboración, en el intento de que las experiencias puedan llegar a todos.

Además de renovar las ideas y las ganas de trabajar también es muy bonito conocer otras personas como Mariano o Puchi, que nos hacen añorar aquellas tierras a las que merece la pena volver.

Encarnación GARCÍA
Lucía VALERO
Mercedes GONZÁLEZ
GRANADA

EL MATERIAL ESCOLAR

(Parvulari i cicle inicial)

Celia Artiga y Esplugas.

Vic (Osona, Julio 1983. Ed. EUMO.

Libro escrito en catalán y cuyo contenido sobre el material escolar para el parvulario y ciclo inicial lo hace recomendable para profesores que trabajan en la educación de los niños de la primera infancia.

Celia Artiga, la autora, maestra durante cuarenta y dos años, trabajó durante los últimos en el parvulario y ha expuesto en múltiples conferencias sus experiencias divulgando sus recursos didácticos y materiales.

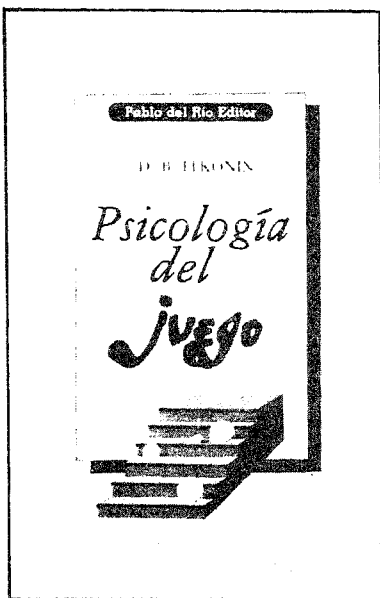
El libro es funcional, práctico y sistemático.

Constituye además una defensa del **parvulari** (3-6 años) y una muestra de profundo respeto y cariño a los alumnos más pequeños.

D. B. Elkonin. PSICOLOGÍA DEL JUEGO. Pablo del Río, Editor. Primera edición por Editorial Pedagógica, Moscú 1978. Para la edición en lengua castellana, Madrid 1980.

En épocas todavía recientes el niño era introducido directamente en los sistemas de vida de los adultos cuando se incorporaba al trabajo productivo. En las sociedades avanzadas actuales las concepciones de la infancia sufren una profunda mutación. El niño pasa a ser el centro de las investigaciones de médicos, psicólogos, pedagogos.

El juego es objeto de estudio de diversas ciencias. Re-



presentantes de casi todas las tendencias de la Psicología han intentado profundizar en el tema con mayor o menor rigor científico.

D. B. Elkonin hace pasar por las 282 páginas, el psicoanálisis de S. Freud, la teoría estructural de Koffka, la teoría dinámica de la personalidad de K. Lewin, la teoría del egocentrismo de Piaget, así como las investigaciones sobre el juego de autores como: L. S. Vygotski, Claparède, K. Groos, K. Bühler, W. Stern y otros.

Estructura de la obra

Psicología del juego está estructurada en seis capítulos. Los tres capítulos primeros constituyen la parte teórica y los siguientes son una descripción de investigaciones experimentales que tienen como base las ideas de L. S. Vygotski, psicólogo soviético.

El Capítulo I comienza con el interés de Piaget de cómo

nace en el niño la idea simbólica. Frente a otros autores que consideran el juego como un fenómeno de naturaleza y origen biológico, **D. B. Elkonin** afirma que «las teorías biológicas del juego, que parten de los instintos y pulsiones primarias del niño no pueden explicar de manera satisfactoria su contenido social. Para el autor de **Psicología del Juego**, «el fondo del juego es social porque también lo son su naturaleza y su origen».

Se estudian en el **Segundo Capítulo** las tesis de Plejanov: el trabajo antecede al juego; el planteamiento de E. A. Arkin sobre la necesidad de hacer una investigación de historia para elaborar una teoría congruente del juego; las investigaciones de Margaret Mead en niños de las tribus de Nueva Guinea y de A. T. Bryan entre los zulúes.

En el Capítulo Tercero, el objetivo principal es «revelar la inconsistencia del enfoque naturalista del juego predominante en las teorías extranjeras». **D. B. Elkonin** contrapone el enfoque socio-histórico del origen y desarrollo del juego humano a la línea naturalista.

Se analiza también la teoría, ya clásica de K. Groos, conocida como teoría del ejercicio o de la autoeducación. **D. B. Elkonin** no está de acuerdo con K. Groos, del que escribe «que incurre en un error supino al extender directamente al hombre, sin hacer ninguna salvedad, el sentido biológico del juego de los animales».

En este mismo capítulo encontramos valiosas aportaciones sobre el juego de K. Bühler, Buytendijk, Claparède, Freud y unas páginas dedicadas al juego como método de diagnóstico proyectivo y

como recurso terapéutico, nos estamos refiriendo a la ludoterapia (play therapy), técnica que atrae hoy la atención de los profesionales de la educación.

El origen del juego en la ontogenia, desarrollo de los movimientos, de las acciones y de la comunicación con los adultos en el primer año de vida, es la idea central que desarrolla el **Capítulo Cuarto**.

El desarrollo del juego en la edad preescolar

La pedagogía preescolar soviética ha hecho una magnífica aportación al campo de la educación por su rigor científico. En palabras del autor «la Pedagogía preescolar soviética ha atesorado gran experiencia de organización y dirección de los juegos infantiles de todos los grupos de edad preescolar». El desarrollo del juego en la edad preescolar se trata en el **Capítulo Quinto**. Se analiza con detenimiento la importancia del juego para desarrollar la independencia, la comunicabilidad, el colectivismo de los niños, etc.

Cómo surge el juego en los niños sordomudos e invidentes, actitud del niño ante el papel que representa, desarrollo de las actitudes del niño ante las reglas del juego, son otros aspectos que se tocan en el libro.

En el **Capítulo Sexto**, profundiza en la influencia del juego en el desarrollo psíquico y la formación de la personalidad; el juego y la evolución de la esfera de las motivaciones y necesidades; el juego y la superación del egocentrismo

cognoscitivo; el juego y la evolución de los actos mentales; el juego y la evolución de la conducta arbitraria.

Un anexo, con un fragmento de los apuntes de L. S. Vygotski para unas conferencias de psicología de los párvulos, más tres páginas de bibliografía sobre el juego, completan la obra, imprescindible sin duda, para las personas que tengan algo que ver con la educación de los niños.

Liliane Lurçat. UNA ESCUELA MATERNAL. Editorial Fontanella, Barcelona 1982, 288 p.

No son muy abundantes los trabajos de investigación sobre «escolarización» de los niños de dos y tres años, entendida la expresión entrecorrida como socialización por la autora del libro.

El concepto de «guardar» niños queda totalmente invalidado frente al de educar en su sentido más amplio referido a las edades de 0-3 años.

Liliane Lurçat, avalada por veintiocho años de investigaciones psicológicas, once de ellos en colaboración de Henri Wallon, describe en **UNA ESCUELA MATERNAL**, la evolución de una pequeña sección maternal a lo largo de un año escolar. La autora respeta dos reglas esenciales en toda investigación: la primera que hay que recoger por sí mismo el material de investigación y la segunda que hay que dedicar el tiempo necesario al análisis del material para hallar el sentido profundo a los hechos acumulados.

El contenido del libro abarca: **una pequeña sección, el espacio escolar, el proyecto pedagógico, el objeto atractivo, la escolarización.**

Se centran los esfuerzos de la autora en particular un complejo de ideas sobre el proyecto pedagógico a partir de las situaciones reales ofrecidas a los niños. A corto plazo se trata de desarrollar habilidades consumadas y globales, ejercitar la memoria, etc. A largo plazo se trata de proponer los aprendizajes fundamentales.

La obra, traducida al castellano del original francés, se dirige a estudiantes, padres y profesionales de la educación.

Termina **Liliane Lurçat** haciendo una reflexión sobre la urgencia de defender la escuela maternal: «no apagar, no frenar, no canalizar demasiado pronto, no etiquetar. En una palabra, respetar a los que todavía no han aprendido la desconfianza».



Nicole du Saussois. ACTIVIDADES EN TALLERES PARA GUARDERÍAS Y PREESCOLAR. ORGANIZAR. ANIMAR. Madrid, 1982. Ed. Cincel-Kapelusz, 171 p.

El trabajo de Nicole du Saussois, recogido a través de este manejo de páginas, versa sobre «el ritmo de vida de los niños y el desarrollo de sus actividades durante la época de escolaridad maternal».

La obra, escrita con claridad y bellamente ilustrada, constituye una importante ayuda para educadores/as, de Guarderías, Jardines de Infancia y Escuelas Infantiles.

La estructuración de la clase en talleres, la organización de los mismos, la relación entre los talleres, y el estudio específico de alguno de ellos (Taller de pintura, de trabajos manuales, de descubrimientos-lenguaje, de preparación a la lectura, de biblioteca, etc.) son capítulos tratados con amplitud en la obra, poniendo modelos claros y válidos.

La autora, Nicole de Saussois, ha volcado en estas páginas su experiencia práctica, su reflexión continua, la observación de los niños y el intercambio con otros educadores.

N. M. Aksarina. «L'EDUCACIÓ DELS INFANTS FINS ALS SET ANYS». Barcelona. Rosa Sensat, 1983. Edición 62, 311 p.

Libro escrito en lengua catalana y próximo a ser publicado en castellano. N. M. Aksarina, una de las especialistas más brillantes en materia de educación de niños de 0-3 años, presenta en esta obra, eminentemente práctica, todo un

programa de seguimiento de la evolución del niño, basado en las características biológicas, psicológicas y sociales de la primera infancia.



Los psicólogos y pedagogos insisten en la importancia que tienen los primeros años de la vida del niño para su desarrollo físico, intelectual y emocional, y, de modo general, para la formación de su personalidad.

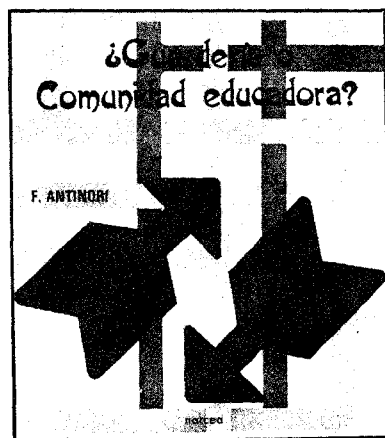
La autora, aplicando su amplia experiencia de estudios y observación de niños en esta edad, hace un análisis detallado de cómo influyen los diferentes fenómenos en el proceso educativo y presenta al lector una verdadera muestra de cómo han de estudiarse los niños en sus diferentes estadios evolutivos».

Fabrizia Antinori. ¿GUARDERÍA O COMUNIDAD EDUCADORA? Madrid. Narcea, 1983, 111 p.

Fabrizia Antinori, profesora en la Universidad de Padua, es

autora de varias obras, como **Il bambino e la nutrizione; Une proposte educative; Introduzione ad una pedagogia della formazione storica**, etc.

Este libro se inserta, —en palabras de la autora—, en un momento muy significativo para la historia de la educación: el momento en que las estructuras públicas de la sociedad democrática ofrecen, o se disponen a ofrecer, un servicio cualificado para la primera infancia. Esto marca el paso de una concepción asistencial y de protección a una concepción educativa generalizada y oferta de servicio público».



Pero, ¿servicio para quién? ¿Para los adultos o para los niños?, ¿Para los más fuertes o para los más débiles?

En la tentativa de dar respuesta a estas preguntas —dice la autora—, tan imprescindibles como incómodas, emergen las dificultades y las contradicciones de una sociedad que, aunque constituida sobre el fundamento de los derechos de la persona, no siempre llega a realizar elecciones coherentes en tal dirección ni a calificarse como **comunidad educadora**.

He aquí un breve libro que pretende contribuir al debate y a la investigación sobre la problemática de los más pequeños.

O. Brunet - I. Lezine. EL DESARROLLO PSICOLÓGICO DE LA PRIMERA INFANCIA. Madrid, Pablo del Río Editor, 1978, 138 p.

Traducido del francés por Aurelia Álvarez, **El desarrollo psicológico de la primera infancia**, manual para el seguimiento del desarrollo infantil desde el nacimiento hasta los seis años, prologado por el profesor Henri Wallon, constituye ya un clásico de la psicología infantil. Editado por primera vez en 1951, es revisado varias veces y traducido al castellano en 1978.



Las autoras de estas páginas, algo más de un centenar, señoras BRUNET y LEZINE, muestran sus estudios y experiencias de la aplicación de los

tests de desarrollo a los primeros años de la vida.

El rigor en la exposición y la sencillez en la aplicación hacen que este texto sea una herramienta accesible, útil e imprescindible, para profesores, psicólogos y pedagogos.

Catherine Garvey. EL JUEGO INFANTIL. Madrid. Ediciones Morata, S. A. 1981, 199 p.

Catherine Garvey, profesora de la Universidad americana de Baltimore, expone en este interesante libro sus reflexiones y experiencias sobre el juego infantil. Segunda edición con 9 capítulos dedicados al intento de definir el juego, la sonrisa, las clases de juegos y sus reglas y el aprendizaje del mismo.

La profesora Garvey intenta demostrar que el juego, que constituye el más difundido fenómeno de los primeros años del ser humano, debe ser considerado desde una perspectiva actitudinal y no solamente como una forma de comportamiento.

El libro contiene en sus últimas páginas una completa y utilísima bibliografía sobre el tema.

Janine L. Vigy. ORGANIZACIÓN COOPERATIVA DE LA CLASE. TALLERES CON NIÑOS DE 2 A 7 AÑOS. Madrid. Ed. Cincel-kapelusz, 1980, 116 p.

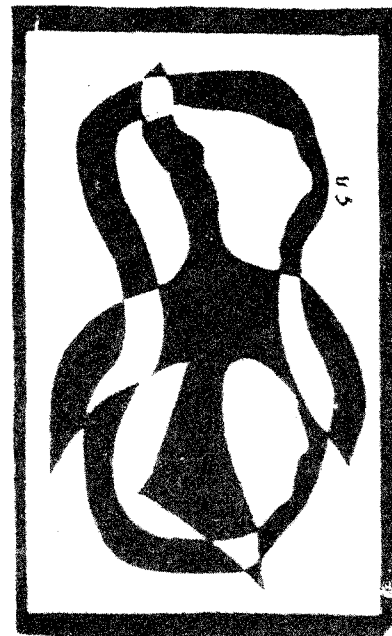
«Este libro sobre la organización cooperativa de la clase con talleres permanentes no quiere ser un libro de recetas», comenta la señora Vigy, Inspectora Provincial de Educa-

ción Nacional de Centros de Educación Preescolar en el Prólogo. Y así es. Este manual es la primera obra que aparece en lengua castellana sobre la organización cooperativa de una clase con niños de 2 a 7 años. En sus páginas se expone una serie de teoría y práctica para organizar el trabajo en las aulas en torno a «talleres».

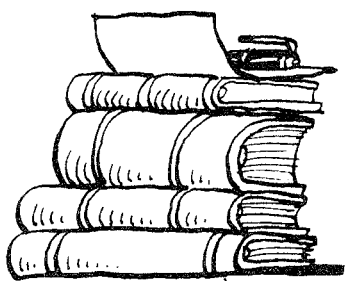
El libro es una reflexión de la autora, viajera y visitadora incansable por las clases de párvulos.

El maestro, dentro de la llamada pedagogía cooperativa, modifica su «rol». Su papel ahora es el de «cooperador» del equipo, que respeta e impulsa la iniciativa creadora del niño. Este tipo de organización cooperativa lleva a la creación de **talleres permanentes** que hacen que «el niño pueda desarrollar libremente su necesidad de crear, inventar y aprender».

C.V. y J.R.



Acuse de recibo



LIBROS

De editorial Tecnos hemos recibido **Las libertades en la enseñanza**, de Antonio Embid Irujo, profesor Adjunto de Derecho Administrativo en la Universidad de Zaragoza. El autor estudia la posición jurídica de los diversos sujetos interesados en el proceso educativo, es decir, profesores, padres, alumnos, propietarios del Centro y el Estado: titular indiscutible hoy de potestades educativas. La claridad, una rigurosa metodología, sentido crítico y exhaustiva bibliografía son notas dignas de resaltar. Obra, sin duda alguna, meritoria.

María de la Vega es profesora de EGB, licenciada en arte y especialista en Filología. María Jesús Pérez Zorrilla es profesora de EGB y también licenciada en Pedagogía. Ambas son autoras de un delicioso libro, titulado **Escuela Viva** (Dos experiencias: Interdisciplinariedad y acercamiento a la literatura), que publica editorial Marsiega. Está dedicado a «nuestros alumnos del Colegio Público **Ciudad de Jaén**, sin cuyos trabajos este libro no habría sido posible». El libro obtuvo el accésit en el Concurso de Experiencias or-

ganizado por Escuela Española en 1982.

De la misma editorial: **Los servicios asistenciales y sociales en el Estado de las Autonomías**, y que son los trabajos presentados en las **Primeras Jornadas Nacionales de Estudio del Comité Español para el Bienestar Social** (Madrid, 23 y 24 de abril de 1983); **Dinámica de grupo y animación sociocultural**, de María del Sagrario Ramírez.

Antonio Ramos Alcántara, en edición propia, saca la segunda edición de **Viabilidad de una formación profesional para deficientes psíquicos e inadaptados** (Montes de Oca, 18. Málaga-7).

Editorial Anaya, dentro de la colección **Ciencias de la Educación**, publica **Teoría de la Educación**, obra de la que son autores José Luis Castillejo Brull, Juan Escámez Sánchez y Ricardo Marín Ibáñez; **Introducción a las ciencias de la educación**, de Ronald G. Woods, profesor en la Universidad de Leicester (Inglaterra). Con el fin de fomentar la actividad del alumno, de enseñar a aprender, o mejor, animar a «aprender a aprender», Francisco Menchén y otros publican **Eficacia en el estudio**, en la colección «Temas monográficos y de educación». Asimismo, damos cuenta de tres magníficos títulos de la colección **Tus libros**, espléndida edición por cierto, Mark Twain: **El forastero misterioso**; **Trafalgar**, de Benito Pérez Galdós, **El tapón de cristal**, de Maurice Leblanc.

Como una Sociología para los que no son sociólogos puede definirse el libro de Pablo A. Carreño: **Fundamentos de Sociología**. Lo edita RIALP, en la colección «Bolsillo» (347 p.).

El **Mar** es una delicia narrativa de Lourdes Sogas, autora, asimismo, de las ilustraciones a todo color, que publica editorial **Vilamala** (Valencia-Barcelona).

En la prestigiosa colección «Biblioteca de Psicología», de Editorial Herder (Barcelona), aparecen **Anorexia mental**, de Gerd Schütze. Los puntos de vista patógenos y nosológicos deducidos del examen de un grupo de pacientes, en su mayoría jóvenes, son discutidos con detalle. Por su parte, Gaetano Benedetti ofrece, en **Psicoterapia Clínica**, las formas básicas, válidas en todo tiempo, del encuentro con los pacientes psiquiátricos. Alfred Zuckrigl, en un pequeño volumen titulado **Los niños zurdos**, número 23 de la «Biblioteca de Pedagogía», describe con exactitud el fenómeno y ofrece una orientación pedagógica científicamente fundamentada que ayude a tomar decisiones.

Huida al **Canadá** es una novela de Barbara Smucker, con prólogo de Martin Luther King, Jr., basada en episodios de la época de la esclavitud en el sur de los Estados Unidos. La edita Noguer,

en la prestigiosa colección «Cuatro Vientos». Y, de la misma editorial, **Uiplala**, por Annie M. G. Schmidt.

De editorial Escuela Española nos llegan cinco títulos. En primer lugar, **Direcciones escolares** (El Director como técnico, como líder y como ejecutivo), obra de la que es autor Bartolomé Rotger Amengual. Respuesta clara y rigurosa a uno de los problemas organizativos más importantes de la Escuela. El mismo autor, en colaboración con Joana María Roque, publican un sugestivo título: **Cómo leer la prensa escrita** (Didáctica y fichas prácticas para EGB, Bachillerato y FP). Y de la colección «Práctica educati-

va» reseñamos: **Una metodología de la lengua oral**, de Arsenio Sánchez; **La Geografía activa en la escuela**, de Francisco Álvarez Marques y **La Comarca escolar**, de Carlos Ortiz, Manuel Martínez López y otros prestigiosos autores, españoles y extranjeros.

De la Universidad Politécnica de Madrid nos llegan dos gruesos volúmenes sobre Diseño y Elaboración de un curso modular para la actualización del profesorado del Área Tecnológica en la Segunda Etapa de E.G.B., a cargo de un equipo técnico, compuesto por don Aniceto García Gil, don Ramón Gonzalo Fernández y don Francisco Corra-

les Miura, y la dirección de don Emilio Contreras Muñoz.

Textos Griegos sobre la Democracia es un magnífico trabajo, metodológicamente bien elaborado por Carmelo Solano, J. M. Cordoncillo, Pilar Esteve, María Dolores Sánchez, Carmen Setién y María Teresa Villalobos, bajo la coordinación de J. Zaragoza, en el que ofrecen una selección de textos de Aristóteles, Eurípides, Herodoto, Solón, Platón, Tucídides y el Viejo Oligarca para el Curso de Orientación Universitaria y primeros cursos de Facultad, con introducciones, notas y vocabulario. Lo edita el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense, de Madrid.

**MUNDO
MÁGICO
PUMUKY
PADDINGTON**

EDITORIAL NOGUER
PREMIO NACIONAL
*de literatura infantil a la
mejor labor editorial 1983*
MINISTERIO DE CULTURA

**CUATRO
VIENTOS
DRAGÓN-5
KÁSPERLE**



**Premio Lazarillo
1981**



**Premio Lazarillo
1983**



**Libro de Interés
Infantil 1983**



**Accésit al Premio Nacional
de Creación 1983**

Paseo de Gracia, 96 - Telf. (93) 215 65 16 - Barcelona-8
Sancho Dávila, 1 - Telf. (91) 246 14 04 - Madrid-28

SI QUIERE ENTERARSE
DE LO QUE PASA DENTRO Y FUERA DE LA ESCUELA...

Lea

COMUNIDAD ESCOLAR

PERIODICO QUINCENAL DE INFORMACION EDUCATIVA CON

DISPOSICIONES LEGALES, NOTICIAS,
REPORTAJES, OPINIONES, CULTURA,
CIENCIA, ENTREVISTAS...



SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

BOLETIN DE SUSCRIPCION A COMUNIDAD ESCOLAR

Señale con una el período de suscripción que le interesa:

Precios de suscripción
(Sin gastos de envío)

- UN TRIMESTRE 250 pts.
 UN SEMESTRE 500 pts.
 UN AÑO 1.000 pts.

D./Dña.

Domicilio

Localidad Dto. Postal

Provincia

«Desde mi vieja orilla,
desde la fe que siento,
hacia la luz primera
que torna el alma pura,
voy contigo, hijo mío,
por el camino lento
de este amor que me crece
como inmensa locura.

Voy contigo, hijo mío,
frenesí soñoliento
de mi carne, palabra
de mi callada hondura,
música que alguien pulsa
no sé dónde, en el viento,
no sé dónde, hijo mío,
desde mi orilla oscura».

De Escrito a cada instante

L. Panero