

UNIDAD 2

LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

2.1 El niño o la niña como “sujeto” de educación

La concepción de la educación infantil debe prever como objetivo central el desarrollo del niño y la niña; este desarrollo no puede alcanzarse sin la activa participación de ellos en dicho proceso.

Todos los programas de atención a la educación y desarrollo de los pequeños de las edades entre 0 y 6 años tienen que ubicar al niño o a la niña como “sujeto” de la educación. El niño(a) no es un ente pasivo, sino que de forma activa se apropia de la experiencia histórico social que es organizada y sistematizada por los adultos encargados de dirigir su educación.

Considerar al niño y la niña como centro de la actividad pedagógica, significa que la organización de su vida, la estructuración de las actividades que se planifiquen, los métodos y procedimientos de trabajo pedagógico-metodológico, las relaciones con los adultos y coetáneos tienen que estar en correspondencia con las características de las edades, con sus intereses y necesidades, y fundamentalmente tener significado y sentido para ellos.

El alcance de los fines y objetivos de los programas de educación para estas edades deben estar condicionados por las posibilidades reales y sus potencialidades. El horario de vida, la forma en que se organicen las rutinas (alimentación, baño, sueño); el respetarle un tiempo de actividad independiente, el facilitar la libre actividad y el intercambio con otros niños, así como, convertir los tiempos de las actividades de aprendizaje en momentos de alegría y satisfacción; el ser flexible en la planificación y lo previsto, para no interrumpirle alguna actividad constituyen todos expresión de la concepción que sitúa al niño y a la niña en el centro de la educación.

El considerar el papel protagónico del niño en el proceso educativo significa que pueda participar activamente en la determinación de qué hacer y cómo hacerlo, es decir que comprenda la finalidad de sus acciones.

2. 2 Desarrollo de modalidades de atención a niños y niñas de edad infantil

Si comparamos la historia de la educación infantil con la de otros niveles de educación, encontramos que es una historia muy joven, que se ha desarrollado básicamente en los últimos tiempos. Este desarrollo ha estado muy vinculado con el crecimiento y perfeccionamiento de la enseñanza preescolar por la modalidad institucional, o también denominada vía formal, ya sea pública o privada, es decir, que la creación de centros especialmente encargados de la educación de niños y niñas de educación preescolar.

Con cierto retraso con respecto a los avances de la vía formal, fue emergiendo una nueva modalidad, ésta desde sus comienzos trató de aprovechar al máximo las fuerzas creadoras de la familia y de la comunidad. Se realizaron investigaciones que sirvieron de apoyo a la implementación de la educación infantil por vía no formal o no institucional, estos estudios se apoyaron en gran medida en los principios y fundamentos de la educación popular.

Con anterioridad expresamos que es innegable la urgente necesidad de educación y de atención que tiene la infancia, pero la educación infantil por vía formal resulta una modalidad a la que no todos tienen acceso, por lo que una solución la ofrece la modalidad no formal o no institucional. Esta modalidad tiene objetivos educativos bien establecidos y no debe verse como una “educación de segunda”, que cubre parcialmente las necesidades y reclamos de las masas populares, que son en su mayoría las que no pueden acceder a la educación infantil formal o institucional. En el reporte sobre la Evaluación de Programas de Educación Parvularia de Chile se plantea que en la actualidad no hay respuestas a las necesidades de educación infantil de parte de los sectores más pobres, tanto en términos cuantitativos como cualitativos.

Educar no es una tarea exclusiva de los profesionales de la educación, lo es en primer término de los padres y de la sociedad en su conjunto. La educación que se brinda en un centro infantil debe conjugarse con la del seno familiar; es en la familia donde recae la mayor responsabilidad, en unión con los otros factores o fuerzas vivas de la sociedad.

La modalidad no formal se ha venido desarrollando y muestra de ello lo constituyen programas tales como: Educa a tu hijo, un programa para la familia de Cuba, Creciendo con nuestros hijos (CNH) de Ecuador, Conozca a su hijo y el de Mejoramiento a la Infancia (PMI) de Chile. Todos estos programas coinciden en ser proyectos educativos comunitarios en los que se prioriza la activa participación de las familias de niños y niñas menores de 6 años.

En el caso de Cuba, el currículo de educación inicial y preescolar se organiza de dos formas diferentes de aplicación en la práctica: por vía institucional y por vía no institucional o no formal; pero es el mismo currículo, con los mismos objetivos, con iguales contenidos programáticos, fundamentados en los principios teóricos y metodológicos y con orientaciones didácticas semejantes para los que se encargan de la atención educativa a los niños de estas edades. Esta realidad rompe la dicotomía que usualmente se plantea para establecer diferencias entre las vías formales y no formales ya que no se trata de organizar la atención educativa de niños con diferentes expectativas y logros, que en otros países se caracteriza como de “primero y segundo orden”, sino de plantearse los mismos objetivos de una formación integral, de alcanzar el máximo desarrollo posible en cada niño y, como resultado, su adecuada preparación para el aprendizaje escolar.

Las dos vías se concretizan en Cuba de la siguiente forma:

- **La vía institucional:** Se realiza en los llamados Círculos Infantiles y en las aulas de preescolar de las escuelas primarias.

Los círculos infantiles son instituciones educativas que atienden a los niños y niñas de madres trabajadoras desde los seis meses hasta los seis años de edad, en que ingresan a la escuela (educación básica general); en ellos son educados por un personal formado en Universidades Pedagógicas, labor que es apoyada por las auxiliares pedagógicas. Estos centros cuentan con servicios de atención médico-estomatológica permanente y con un programa nutricional en correspondencia con las necesidades de estas edades. A estas instituciones asisten los niños y niñas diariamente, durante el horario de trabajo de las madres y cubren el 17% de la población cubana de 0 a 6 años.

Las aulas de preescolar, que atienden a los niños y niñas de 5 a 6 años, existen tanto en los círculos infantiles como en las escuelas primaria urbanas y rurales. De la

educación de estos niños se ocupan las maestras de preescolar. Estas educadoras también son formadas en las Universidades Pedagógicas y cuentan con el apoyo de auxiliares pedagógica.

No se debe olvidar que educar no es una tarea exclusiva de los educadores, sino también lo es de los padres y de la comunidad. El centro infantil es un complemento de la educación familiar, es en el seno del hogar y en los padres donde recae la responsabilidad principal de la educación de los hijos.

A continuación se exponen los aspectos que identifican y caracterizan a ambas modalidades: la educación formal que se lleva a cabo en el centro infantil y la educación no formal o no institucional.

Los círculos infantiles son instituciones educativas que atienden a los niños y niñas de madres trabajadoras desde los seis meses hasta los seis años de edad, en que ingresan a la escuela (educación básica general); en ellos son educados por un personal formado en Universidades Pedagógicas, labor que es apoyada por auxiliares pedagógicas. Estos centros cuentan con servicios de atención médico-estomatológica permanente y con un programa nutricional en correspondencia con las necesidades de estas edades. A estas instituciones asisten los niños y niñas diariamente, durante el horario de trabajo de las madres y cubren el 17% de la población cubana de 0 a 6 años.

Las aulas de preescolar, que atienden a los niños y niñas de 5 a 6 años, existen tanto en los círculos infantiles como en las escuelas primaria urbanas y rurales. De la educación de estos niños se ocupan las maestras de preescolar. Estas educadoras también son formadas en las Universidades Pedagógicas y cuentan con el apoyo de auxiliares pedagógicas.

No se debe olvidar que educar no es una tarea exclusiva de los educadores, sino también lo es de los padres y de la comunidad. El centro infantil es un complemento de la educación familiar, es en el seno del hogar y en los padres donde recae la responsabilidad principal de la educación de los hijos.

A continuación se exponen los aspectos que identifican y caracterizan a ambas modalidades: la educación formal que se lleva a cabo en el centro infantil y la educación no formal o no institucional.

Esta modalidad de educación infantil cubre la población infantil comprendida desde el nacimiento hasta su ingreso a la escuela, tiene carácter comunitario e intersectorial y toma como núcleo básico a la familia, la que orientada es la que realiza acciones educativas con sus hijos desde las primeras edades en el hogar.

El modelo de educación no formal para niños y niñas de 0 a 6 años propuesto por Cuba, constituye un verdadero Programa Social de Atención Educativa. En este programa participan representantes de los distintos organismos estatales y organizaciones sociales (Salud, Cultura, Deporte, Federación de Mujeres Cubanas, Asociación Nacional de Agricultores Pequeños, entre otras), que operan en la comunidad, integrados en un Grupo Coordinador o Comité Gestor que coordina Educación, que es el que concibe, diseña, organiza y plasma en la práctica el Programa "Educa a tu hijo".

En la ejecución práctica, en la orientación a la familia, cuenta con personal profesional (educadoras y maestras de preescolar, maestras de enseñanza primaria o

media, auxiliares pedagógicas, bibliotecarias, médicos y enfermeras de la familia, técnicos de deporte, instructores de cultura, entre otros), así como también con personal totalmente voluntario de la comunidad (amas de casa, jubilados y otros), los que realizan esta labor sin percibir remuneración alguna.

Este Programa se organiza de dos formas fundamentales: atención individual y atención grupal.

- Atención individual en el hogar, para los niños y las niñas de 0 a 2 años, realizada fundamentalmente por médicos y enfermeras de la familia, los que visitan una o dos veces por semana y orientan y demuestran a las familias las acciones educativas a realizar.
- Atención grupal, que se realiza en un local de la comunidad (parque, plaza, jardín de un círculo o escuela, casa de cultura, gimnasio o círculo deportivo, entre otros), a los que asisten una o dos veces por semana las familias con niños y niñas, a realizar actividades estimuladoras del desarrollo y a recibir orientaciones por un o una ejecutora (orientadora), para darles continuidad en las condiciones del hogar.

Ambas modalidades se organizan en un sistema único de educación preescolar, que abarca la atención de los niños y niñas desde su nacimiento hasta su ingreso a la escuela.

Este sistema único parte de una misma concepción y tiene una misma dirección a nivel nacional, provincial y municipal; es asesorado y supervisado por el mismo personal en los correspondientes niveles estructurales.

2.2.1 El centro infantil. Requisitos y funcionalidad

La organización de la vida de los niños se estructura sobre la base del enfoque integral en la solución de las tareas de la educación integral de los niños y las niñas, sobre la base de la unidad de lo instructivo y lo educativo.

V. Loguinova y P. Samarukova definen la organización de la vida de los niños como la acción orientada hacia un objetivo, la combinación correcta y la alternancia de los procesos principales de la actividad vital, la relación de los niños y niñas de manera individual, subgrupal y colectiva, así como la creación de las condiciones necesarias para la realización de las tareas de la educación multifacética y el desarrollo armónico de los niños y las niñas.

Existen principios que se refieren a los aspectos a considerar para organizar la vida de los niños en el centro infantil, entre los que se encuentra:

- I. Posibilitar el modo de vida conjunto y de cada niño y niña en particular en cada grupo evolutivo.
- II. Establecer el principio de la edad para la estructuración de los grupos.
- III. Creación de los medios materiales que se requieren para la vida cotidiana, la actividad y la relación de los niños y niñas entre sí.
- IV. La constancia y condicionalidad evolutiva del horario de vida de niños y niñas.

- V. La introducción de un conjunto de actividades, y su combinación y alternancia en correspondencia con el desarrollo de los niños y las niñas, y el papel que juega dicha actividad en la formación de la personalidad.

El ordenamiento constituye la base de la organización de la vida de los niños y las niñas, y su regularidad, una característica inherente a este ordenamiento, que permite la formación en los pequeños de los estereotipos dinámicos que les van a posibilitar dirigir su comportamiento en el grupo.

El proyecto curricular establece lo que desde el punto de vista educativo compete a la organización de los niños y las niñas en el grupo; el proyecto educativo, a como se organiza su vida y como se estructura el grupo para la labor educativa.

La estructura de los grupos etarios está en relación directa con las concepciones que fundamentan el modelo curricular. De acuerdo con los criterios más generales se pueden dar dos posiciones extremas en la estructuración del grupo etario:

- 1) La no división de los niños y las niñas en grupo de edades.
- 2) La división de los niños y las niñas en grupos evolutivos o cronológicos.

La concepción de no dividir a los niños en grupo parte fundamentalmente de los criterios de la educación espontánea, que plantea que la educación es un proceso libre, que el medio de por sí la garantiza, y que el niño o la niña, en dependencia de su propia acción libre e independiente ha de asimilar las relaciones esenciales del mundo que le rodea. No obstante, algunos modelos curriculares, que no plantean una educación espontaneísta, han asimilado esta estructura por considerarla más afín a la realidad de la vida.

Esto plantea la idea de un grupo múltiple, o multi-etario, donde los niños de las diferentes edades son educados de conjunto, aunque, por supuesto, en los modelos curriculares más actualizados, atendiendo de igual manera su diferenciación individual y etaria. En realidad, desde el punto de vista organizativo y operativo, el grupo múltiple funciona como un todo para la actividad libre del niño, pero desde el punto de vista de la actividad pedagógica se estructura en pequeños subgrupos de acuerdo con la edad o el desarrollo de los niños y las niñas.

Independientemente de los aspectos positivos que tiene el grupo múltiple, en particular en la activación de la zona de desarrollo potencial de los niños más pequeños por sus coetáneos mayores, a los fines organizativos de una institución, en particular si la misma es grande, se impone como necesidad la creación de grupos evolutivos, para facilitar el trabajo pedagógico y el desenvolvimiento de la vida diaria.

La estructuración de grupos evolutivos o cronológicos es a su vez también variada, de acuerdo con los criterios teóricos que se asumen. En términos generales se dan tres formas más comunes de estructura en la educación inicial:

- Por años de vida.
- Por etapas o ciclos de desarrollo.
- Por una combinación de ambos.

La estructura de los grupos por años de vida es la más extendida en el panorama educativo de la edad preescolar, y se corresponde con muchos modelos curriculares. El elemento predominante aquí lo constituye la edad cronológica, y los niños y las niñas se ubican de acuerdo con su fecha de nacimiento, generalmente admitiendo límites por encima y por debajo de la edad para conformar el grupo, y que son generalmente establecidos por disposiciones administrativas.

Desde este enfoque los grupos se estructuran de la siguiente manera:

- *Grupo del primer año de vida, o de 0 a 1 año.*
- *Grupo del segundo año de vida, o de 1 a 2 años.*
- *Grupo del tercer año de vida, o de 2 a 3 años.*
- *Grupo del cuarto año de vida, o de 3 a 4 años.*
- *Grupo del quinto año de vida, o de 4 a 5 años.*
- *Grupo del sexto año de vida, o de 5 a 6 años.*

Estos grupos etarios pueden tener a su vez subgrupos, lo que está determinado por las particularidades diferenciales de los niños y niñas dentro de un mismo grupo etario, lo que suele también acompañarse de un diferente horario de vida. Así, en el primer año no es inusual encontrarse la siguiente subagrupación:

- **Grupo del primer año de vida**
- *Subgrupo de 0 a 3 meses.*
- *Subgrupo de 3 a 6 meses.*
- *Subgrupo de 6 a 9 meses.*
- *Subgrupo de 9 a 12 meses.*

En el grupo del segundo año de vida también es usual encontrarse la siguiente distribución:

- **Grupo del segundo año de vida**
- *Subgrupo de 12 a 18 meses.*
- *Subgrupo de 18 a 24 meses.*

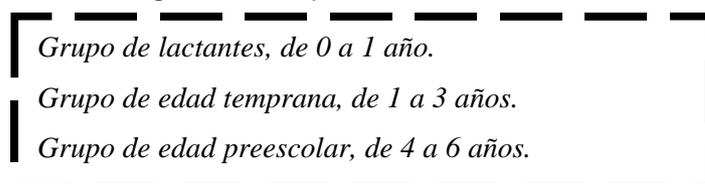
Esto igualmente implica dos horarios de vida diferentes, lo cual es importante considerar en el diseño y organización del grupo.

En ocasiones la subdivisión grupal se concibe, no dentro de un mismo local, sino en distintos, lo cual puede ser hasta cierto punto técnicamente equivocado, sobre todo cuando el subgrupo ha sido dividido por una concepción organizativa, y no por una relacionada con el desarrollo correspondiente de los niños y las niñas.

Una variante no muy técnicamente aconsejable de este enfoque consiste en subdividir la lactancia y edad temprana por semestres (en ocasiones en locales separados) mientras que los años preescolares se organizan por años de vida.

Decididamente los criterios aquí predominantes son organizativos o administrativos, porque no se corresponden con una concepción válida del desarrollo de los niños y las niñas.

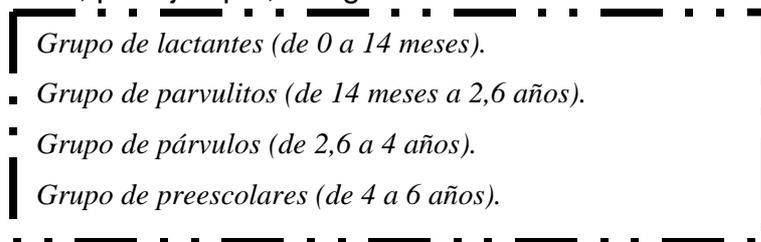
La división por etapas o ciclos del desarrollo ha tenido muchas variantes, en dependencia de lo que se considera un ciclo o una etapa, y de qué criterios han primado para esta división, si los pedagógicos o los psicológicos. Esta posición plantea en suma que los niños y niñas pasan por etapas en su desarrollo y que sobre esta base se han de concebir los grupos en el centro infantil. Dentro de este criterio, la división más científica se correspondería con el siguiente esquema:



Esta división está basada en la concepción del desarrollo que plantea la existencia de etapas delimitadas por sus correspondientes crisis del desarrollo, al año de vida, a los 3 años, a los 6 – 7 años. Esta periodización del desarrollo es hoy en día la más actualizada, si bien la misma no ha podido todavía penetrar profundamente en el medio pedagógico, pues plantea no sólo un cambio organizativo, sino también el que se correspondiera con un cambio en el diseño de la instalación de educación infantil.

El mismo hecho de que el grupo preparatorio para la escuela, es decir, el de 5 – 6 años, exige del trabajo educativo condiciones particulares, es uno de los elementos que hace difícil el concebirlo dentro de una estructura grupal más amplia, que incluya niños y niñas de los dos años anteriores. La respuesta sólo puede darla la investigación científica.

Esta agrupación por etapas o ciclos ha tenido, como ya se dijo, muchas variantes, entre ellas, por ejemplo, la siguiente:



En esto funcionan criterios muy diversos, tanto desde el punto de vista técnico como culturales, sociales, comunitarios, económicos, administrativos, etc. No obstante, la aparente divergencia, el criterio fundamental es de que el desarrollo no puede ser fraccionado por años, y que en su transcurso hay períodos de lentos cambios, y momentos de rápidas transformaciones que hacen irregular su devenir evolutivo.

La división de los grupos que combina ambos criterios es la más endeble desde el punto de vista técnico, si bien esto se ha observado en algún que otro modelo curricular. Es muy difícil considerar que el desarrollo en unos momentos tenga significación por año, y que en otros lo tenga por etapas, sobre todo cuando no hay un basamento comprobado científicamente que lo avale. No obstante, el hecho de que en algunos lugares la educación temprana se encuentra separada de la preescolar ha traído como consecuencia una dicotomía en sus concepciones educativas, lo que a su vez refleja en su enfoque organizativo.

Independientemente de un tipo u otro criterio organizativo para estructurar los grupos, también se manejan algunos técnicos que los han fundamentado, los cuales vale la ocasión el referirlos. Esto es así porque la conformación de los grupos tiene repercusiones importantes derivadas del proyecto curricular.

- Los grupos han de estructurarse atendiendo al nivel de desarrollo real y potencial de los niños y las niñas.
- La estructura de los grupos ha de atender a las necesidades específicas de cada niño o niña, y del conjunto de estos.
- Al estructurar el grupo es imprescindible considerar la superficie vital y espacio físico que se tiene.
- De igual manera es fundamental valorar el nivel técnico de los adultos que han de atender al grupo.
- La estructura de los grupos ha de considerar el modelo curricular propuesto.

Estos criterios tienen un peso en la valoración de la estructura y capacidad del grupo, así como del número de adultos que ha de atenderlo, es decir, la proporción de educadores y auxiliares con respecto a cada niño, aspectos que han de ser analizados en la distribución del personal en el próximo acápite numerado.

Un punto final en esta consideración de la estructuración de los grupos consiste en que, independientemente del tipo de estructura adoptado, a los fines de un mejor trabajo educativo y para el desarrollo de los niños y niñas, esta estructura debe posibilitar:

- f Que en la división por años de vida, en algunos momentos del horario de vida, puedan realizarse actividades en las que participen varios grupos etarios, tanto en el juego y la actividad libre, como en algunas actividades pedagógicas comunes.
- f Que en la estructuración por ciclos o etapas, pueden situarse los niños en pequeños subgrupos que permitan la realización de actividades propias y diferenciadas para estos.

El horario de vida constituye el primer paso en la educación del niño, por sentar la estabilidad y la actividad organizada de su sistema nervioso, economizar el gasto de energía nerviosa y preservarlo de la fatiga, garantizando el funcionamiento normal de todos los órganos internos y la satisfacción racional de las necesidades básicas, lo cual sirve de base para asegurar la adecuada labor educativa en el hogar y el centro infantil. La elaboración de los horarios de vida es una tarea científica compleja de acuerdo con la transformación de la organización de la vida de los niños de la institución preescolar.

La educación del niño comienza desde el mismo momento de su nacimiento, en un proceso ininterrumpido que no termina, sino con la muerte. Educar es una labor permanente, y el hombre, durante toda su vida está en pleno proceso de formación y educación.

2.2.1.1 El horario de Vida. Su importancia

El horario de vida constituye el primer paso en la educación del niño, ya que asegura la estabilidad, la tranquilidad y la actividad organizada de su sistema nervioso, indispensables para garantizar la adecuada labor educativa que los padres en el hogar y las educadoras en el centro infantil, le imparten. No es posible plantearse un estado emocional positivo y una predisposición favorable al proceso educativo, si el sistema del niño se encuentra alterado, eliminándose esto con una adecuada instauración de vida.

El horario de vida es la distribución racional del tiempo de acuerdo con la satisfacción de las necesidades básicas del organismo del niño, tomando en consideración la edad y la secuencia correcta en que las mismas deben ser satisfechas.

Entre dichas necesidades básicas están el sueño, la alimentación y la vigilia, que van a constituir las partes integrantes del horario de vida.

El sueño es una necesidad vital del individuo y constituye un estado de inhibición de los centro corticales y subcorticales del cerebro, que surge a consecuencia del cansancio natural producido después de una vigilia activa y prolongada. El sueño garantiza el descanso funcional de las células nerviosas, la recuperación de su capacidad de trabajo y, como consecuencia, la reducción de la fatiga.

Garantizar el número apropiado de horas de sueño y en los períodos correspondientes es uno de los aspectos principales de un buen horario de vida, y particularmente en los niños pequeños es un elemento importante de su salud general.

La vigilia es el estado activo del organismo en el cual el niño o la niña permanecen despiertos y en contacto con el medio que les rodea.

Una vigilia activa asegura una estimulación adecuada del sistema nervioso y posibilita el desarrollo psíquico que se materializa a través del proceso de educación en el cual el niño asimila toda la experiencia social acumulada.

La alimentación es una necesidad fisiológica fundamental de todo ser vivo. Mediante la misma se reponen las energías que se pierden en la actividad del organismo y se incorporan los componentes necesarios para el crecimiento y desarrollo físicos.

De acuerdo con estos tres elementos del horario de vida, este para considerarse bien estructurado debe garantizar lo siguiente:

- La cantidad normal de horas de sueño y de vigilia diarias, de acuerdo con la edad y las particularidades individuales del niño.
- El número normal de períodos de sueño y de vigilia, y la duración que debe tener cada uno de estos.
- El ritmo normal de los elementos componentes del horario, es decir, del sueño, la vigilia y la alimentación según la edad.
- El adecuado ritmo de alimentación.

El cumplimiento correcto del horario de vida resulta de gran importancia para la actividad psíquica del niño y la niña, su sistema nervioso y su estado general de salud; su vulneración o incorrecta aplicación trae como consecuencia desajustes en toda su

actividad y desarrollo. Este horario garantiza la formación de nuevos reflejos condicionados y economiza el desgaste de energía nerviosa, al sucederse siempre los procesos y actividades en una secuencia similar y por vías funcionalmente habituales.

En la base del horario de vida se encuentra la formación de estereotipos dinámicos, que en el plano fisiológico se expresan por una secuencia de respuestas acontecidas ante la presentación de estímulos en un orden establecido.

La consolidación de los estereotipos dinámicos garantiza un menor gasto de energía nerviosa y una recuperación funcional de la capacidad de trabajo de las células nerviosas en una forma más efectiva y cabal.

El niño o la niña, desde los primeros días, debe tener un horario de vida determinado, ya que su bienestar, su buen humor y su estado emocional positivo, así como su salud, van a depender en gran medida de un régimen correcto de vida, en el cual reciba su alimentación en el momento apropiado para el que fisiológicamente esté apto, duerma lo suficiente para conseguir un descanso provechoso, y mantenga un estado de ánimo alegre y activo mientras esté en vigilia.

Así, este horario de vida va a asegurar el funcionamiento normal de los órganos internos y la satisfacción racional de todas las necesidades orgánicas del niño y la niña y a determinar el estado óptimo de excitabilidad de la corteza cerebral, lo cual defiende al sistema nervioso contra el agotamiento, creando las condiciones favorables para el desarrollo psíquico.

Tanto en el hogar como en el centro infantil, se hace indispensable el cumplimiento del horario de vida. No es posible sin este lograr una conducta organizada del niño, por cuanto previene la aparición de formas negativas de la conducta, sienta las bases para que el proceso educativo se desenvuelva dentro de cauces estables y ello decididamente, redundando en la asimilación que el niño puede hacer de esta acción educativa.

Por supuesto, el horario de vida no garantiza por sí solo la estabilidad psíquica y emocional del niño, es cierto que las condiciones de vida y la educación forman la fuente fundamental del desarrollo psíquico del individuo, pero constituye una base inicial indispensable para garantizar todo el proceso educativo posterior, al permitir que el organismo del niño y la niña permanezca establemente dispuesto y de manera armónica preparado en el plano interno para la acción de los factores educativos.

La elaboración de un horario de vida es una tarea que requiere de un riguroso proceso de investigación, el cual se complica cuando la misma se refiere a toda una etapa de la vida, donde los niños y las niñas han de tener diferentes regímenes de satisfacción de sus necesidades básicas.

Los factores de tipo climático, geográfico, cultural, entre otros, tienen incidencia en el régimen de vida, por lo que, independientemente de que existen condiciones que son biológicamente semejantes para todos los niños y niñas en cuanto a sus necesidades de sueño, alimentación y vigilia, los factores exógenos anteriormente citados tienen una influencia considerable, lo que hace indispensable elaborar horarios propios en cada comunidad educativa y cultural para tener la plena certeza de que los mismos han de satisfacer realmente estas necesidades. Por esto es técnicamente aconsejable realizar investigaciones que sirvan de base a este proceso de elaboración de los horarios de vida.

Un modelo posible de utilizar es el propuesto por F. Martínez y otros /), que propone la siguiente metodología:

- 1º** Estudio preliminar de los horarios de vida de los niños y las niñas vigentes en ese momento en el centro infantil.

Esto implicó un profundo análisis teórico de los horarios vigentes y de la literatura especializada, y un análisis práctico de los mismos, que implicó cronometrajes, observaciones y análisis de criterios y opiniones de educadores y personal de la base, estudios estructurales, entre otras acciones técnicas.

- 2º** Selección de una muestra experimental para comprobar y determinar las particularidades del horario de vida de los niños y las niñas en la cotidianidad del trabajo educativo en el centro infantil.

Se seleccionó un total de 20 centros infantiles para registrar, valorar y determinar las particularidades del régimen de vida de los niños y niñas, en todos los grupos etarios del primer al sexto año, a través de observaciones controladas durante seis meses. La técnica utilizada consistió, fundamentalmente, en el cronometraje de los horarios de vida en todos los grupos, mediante un diseño apropiado de investigación, con carácter aleatorio, que permitió la representatividad de la muestra seleccionada para estos propósitos.

El análisis teórico – práctico de dichos datos permitió valorar la ejecución de los horarios vigentes, sus deficiencias básicas respecto a los niños y las problemáticas concomitantes de tipo organizativo.

A su vez permitió establecer, tomando igualmente en consideración principios teóricos generales, las necesidades básicas reales de nuestros niños con respecto al horario, su composición (sueño, alimentación, vigilia), intervalos y secuencia.

- 3º** Elaboración de los nuevos horarios de vida y experimentación de los mismos.

Con estos datos se elaboraron nuevos horarios de vida, tratando de conjugar, en la medida de lo posible, la composición del horario con los aspectos organizativos y laborales.

Estos nuevos horarios se probaron en 40 centros infantiles, durante seis meses en diferentes provincias. Se tomó en consideración paralelamente en consideración el tipo de centro (casa adaptada, estructuras típicas de uno, dos y tres plantas, etc.), Esta experiencia de prueba contó con la participación del personal docente, técnico y asesor de las provincias seleccionadas.

- 4º** Reestructuración de los nuevos horarios por los resultados investigativos, y realización de una prueba experimental.

Sobre la base de esta fase de prueba, que contó igualmente con cronometrajes y análisis cualitativos, se reestructuran nuevamente los horarios, tomando en consideración las deficiencias e inexactitudes encontradas para garantizar su mejor composición.

No satisfechos con esto, los horarios reestructurados y ajustados fueron sometidos a una nueva prueba en los centros de referencia¹, para valorar la aplicación de los ajustes efectuados y hacer las correcciones derivadas del mismo.

5º Análisis y discusión de los horarios de vida ya experimentados con el personal de base y de los diferentes niveles de educación.

Conjuntamente, estos nuevos horarios reestructurados fueron objeto de discusión en todas las provincias del país a donde se enviaron para un análisis y recogida de criterios, lo que garantizó un amplio espectro de conocimiento y discusión de los mismos antes de su funcionamiento generalizado en todos los centros del país.

Como se observa, la elaboración del horario de vida implica una tesonera y paciente labor científica, en la cual participan médicos pediatras e higienistas, fisiólogos, nutriólogos, dietistas, psicólogos, metodólogos, y personal técnico – docente que directamente trabaja con los niños y las niñas.. Ello está dado por la importancia del mismo para garantizar el óptimo estado de salud de nuestros niños, base de todo el proceso docente – educativo que se realiza en el centro infantil.

Un aspecto de importante valoración en el horario o régimen de vida del niño, es la de si este cumple los principios de la higiene escolar. En este sentido, es necesario considerar tres principios:

- 1.** La organización prefijada de las actividades.
- 2.** La alternancia racional y constante de las actividades.
- 3.** La dosificación de las cargas físicas e intelectuales de las mismas.

La organización prefijada de las actividades es un principio que establece que cada actividad se ubique de acuerdo con lo que, desde el punto de vista de la higiene del proceso educativo, se considera correcto, y que suele estar establecida por normativas en los centros de subordinación estatal. Esta organización de actividades generalmente ha de ser producto de estudios investigativos que determinen la secuencia en que las mismas han de ser establecidas, a partir de las demandas energéticas de cada tipo de actividad, para conformar un horario higiénico que esté en consonancia con la dinámica de la capacidad de trabajo.

En este sentido, las investigaciones realizadas en Cuba por M. López respecto a la capacidad de rendimiento intelectual, y de F. Martínez Mendoza sobre horario de vida, que plantean momentos del día, la semana y el curso en que es mayor la asimilación cognoscitiva de los niños y las niñas, y de los tiempos que ha de durar cada actividad de acuerdo con su edad, son resultados importantes a considerar para concebir el régimen de vida diario del niño y la niña y la organización eficiente de su horario de actividades para que estos sean higiénicamente bien estructurados.

A grandes rasgos, tales resultados plantean que la mayor capacidad de rendimiento intelectual de los niños y niñas en estas edades se ubica hacia la media mañana, es decir, hacia las 10:00, por lo que las actividades de mayor carga intelectual y que exigen mayor asimilación cognoscitiva han de ser ubicadas en ese momento, dejando para otros horarios las actividades más refrescantes y de menor esfuerzo intelectual. A su vez, plantean que en la semana la curva de rendimiento tiene su tope hacia el miércoles,

¹Centro de Referencia

por lo que los contenidos más complejos han de situarse progresivamente hacia ese día y disminuir hacia el fin de semana. En el transcurso del semestre escolar lo anterior sucede hacia el final del primer semestre, momento cumbre de las posibilidades de rendimiento, y luego va paulatinamente decreciendo hacia sus finales.

En cuanto al tiempo máximo de duración de las actividades, las investigaciones de referencia señalan los que se exponen en el cuadro siguiente, referidos a tiempo por unidad de estimulación, por cada actividad, pues de acuerdo con la edad del niño o la niña pueden tener varias en el día, pero donde cada una ha de ajustarse al tiempo que se establece en la tabla:

TIEMPO DE LA ACTIVIDAD PEDAGÓGICA
(por unidad de estimulación)

<i>Primer año de vida (0 a 1 años)</i>	<i>De 2 a 3 minutos</i>
<i>Segundo año de vida (de 1 a 2 años)</i>	<i>De 7 a 8 minutos</i>
<i>Tercer año de vida (de 2 a 3 años)</i>	<i>Hasta 10 minutos</i>
<i>Cuarto año de vida (de 3 a 4 años)</i>	<i>Hasta 15 minutos</i>
<i>Quinto año de vida (de 4 a 5 años)</i>	<i>Hasta 20 minutos</i>
<i>Sexto año de vida (de 5 a 6 años)</i>	<i>Hasta 25 minutos</i>

A la actividad pedagógica deben reservársele momentos en que sea óptima, lo que nunca se corresponde con las primeras ni con las últimas horas de la jornada. Por su parte, las actividades que se realizan al aire libre requieren además ser ubicadas en momentos en que la incidencia de los rayos del sol no sea intensa, o el frío no sea excesivo.

El sistemático cumplimiento del horario de inicio y culminación de cada actividad, y el tener de antemano garantizados todos los recursos humanos y materiales imprescindibles para que su decursar sea según lo planificado, contribuye a la formación de hábitos que repercuten favorablemente en la salud, el desarrollo físico y psíquico de los niños y niñas, pues propician su adaptación al medio.

La regularidad en el horario de las actividades garantiza la estabilidad en el funcionamiento del organismo, si se planifican de acuerdo con los ritmos biológicos que se enmarcan en las 24 horas del día (ritmo circadiano). Gracias a la formación de reflejos condicionados y al carácter rítmico de las funciones vitales cada actividad se convierte en un excitante condicionado, en una señal de la siguiente. De esta forma la actividad precedente prepara al organismo para la realización de la próxima y así sucesivamente, con lo que se facilita la formación de los estereotipos dinámicos, base fisiológica de los hábitos.

El reflejo elaborado a tiempo, siguiendo un régimen favorece la actividad del organismo. Así la alimentación en horas fijas garantiza un buen apetito y una digestión normal. Al acostarlos a dormir todos los días a la misma hora favorece la rápida conciliación del sueño y que se haga más profundo. La actividad pedagógica a una misma hora garantiza una concentración de la excitación más rápida en la actividad nerviosa superior del niño y la niña y un mejor aprovechamiento de la misma.

La alternancia racional y constante de las actividades. Es necesario que en el horario de vida se alternen las actividades y procesos de satisfacción de necesidades básicas siguiendo un orden lógico. Sin desconocer la participación del organismo como un todo en cada una de ellas, no se puede olvidar que la naturaleza de las mismas difiere: mientras unas son predominantemente intelectuales y tienen como sustrato material el sistema nervioso, otras son eminentemente manuales o físicas y su ejecutor principal es el sistema osteo – mio – articular.

Los cambios fisiológicos que provoca cada actividad en correspondencia con los gastos energéticos que demanda, hacen que su alternancia racional, más que aconsejable, sea imprescindible. El cumplimiento de este principio debe ser constante, considerando el grado e índole de fatiga que producen los distintos tipos de actividades para establecer certeramente su orden y frecuencia.

El cambio de actividad favorece el restablecimiento de los niveles adecuados de la capacidad de trabajo, y disminuye la posibilidad de aparición precoz de la fatiga. Así, por ejemplo, si el niño o la niña están realizando una actividad pedagógica esto puede alternarse con una actividad libre que demande la realización de un trabajo físico, el que de hecho se convierte en una forma de descanso activo.

Las distintas variantes de descanso, recesos y sueño contribuyen a la alternancia de las actividades y a la recuperación fisiológica del organismo. De ahí la necesidad de su más estricta observancia.

La dosificación adecuada de las cargas físicas e intelectuales. Como ya se conoce, los gastos energéticos que provocan las cargas físicas e intelectuales difieren entre sí. Su distribución dentro de una actividad y su duración deben programarse atendiendo a las posibilidades reales del niño y la niña, cuyas potencialidades funcionales y adaptativas están determinadas entre otros aspectos por las peculiaridades anatomofisiológicas de su edad y las diferencias constitucionales de cada uno en particular.

Es importante que las cargas que se suministran a los niños no excedan ni por su contenido, ni por su duración las posibilidades morfofuncionales de estos. El incumplimiento de este principio puede llevar a alteraciones en su estado de salud, como es agotamiento o extenuación.

También se deben evitar las subcargas que limitarían el desarrollo del niño y la niña. Las actividades intelectuales por debajo de sus posibilidades que se convierten en poco atractivas y faltas de interés, conllevan a la aparición de la inhibición monotónica y disminuyen la capacidad de trabajo. Las cargas físicas bajas no favorecen su desarrollo motor.

Aunque se comprende la imposibilidad de elaborar un régimen de vida individualizado, al dosificar las cargas físicas e intelectuales, es importante considerar no solo la edad cronológica, sino también el nivel de desarrollo físico de cada niño.

2.2.1.2 La utilización de los espacios

La manera en que el espacio se organiza en el ambiente puede contribuir o impedir el proceso de aprendizaje. El ambiente físico ha de estar claramente organizado, de modo tal que los niños y las niñas tengan plena conciencia de cuáles actividades son

apropiadas y en qué espacios, y la forma en que se prepara el ambiente físico se garantiza la calidad del proceso. De esta manera los factores ambientales implican una serie de factores que involucran la selección, organización, distribución e implementación del espacio en el que se ha de desenvolver la actividad y la vida de niños y niñas.

Particularmente en la edad preescolar y, dadas las particularidades de los niños de esta edad, el ambiente físico tiene una importancia crucial, mucho más que en otros niveles educativos. En esta etapa los niños son muy susceptibles a la acción negativa de los agentes físicos, y una deficiente concepción del ambiente físico puede causar serios problemas en el proceso del aprendizaje así como en el equilibrio emocional de estos niños.

Por supuesto que el ambiente físico no se concreta exclusivamente a aquel que tiene en sí mismo el centro infantil, pues pueden existir elementos físicos aledaños a la institución que conspiran contra el feliz desarrollo del proceso educativo, como puede suceder con estar dentro de una comunidad marginal, o con problemáticas relacionadas con la higiene o las condiciones sanitarias del lugar, entre otros factores.

Se debe prever y garantizar que el ambiente físico tenga condiciones básicas de seguridad, higiene y funcionalidad, en relación con estas características singulares. Uno de los aspectos más importantes se refiere a la no existencia de peligros potenciales de accidentes. Pero, existen peligros potenciales que están más allá de la comprensión promedio de los niños y niñas preescolares, y en este sentido, el ambiente físico ha de estar bien controlado para que no se den lamentables accidentes que pudieran haber sido evitados, de haberse tomado las medidas correspondientes, en el sentido de prevenir en tanto su trabajo por la eliminación de posibles peligros de accidente.

Las condiciones de ubicación del centro infantil pueden obedecer a numerosos factores, pero una condición fundamental es que esta ubicación no implique un daño potencial para los niños y niñas,

Lo importante es que, en cuanto al ambiente físico, las salas de actividades y áreas exteriores, respondan a las necesidades básicas de estos niños, y a la facilitación del proceso de enseñanza – aprendizaje. La construcción puede ser una edificación adaptada, o puede ser un inmueble construido especialmente para centro infantil, que en uno u otro caso, se debe regular las condiciones mínimas indispensables para el transcurso del proceso pedagógico en concordancia con las necesidades y particularidades de los niños y niñas.

La organización del ambiente físico de los espacios va a estar muy relacionado con la propuesta del Proyecto Curricular de que se trate. En ocasiones los proyectos curriculares se derivan de propuestas generales y universales, que indican una determinada organización y estructuración del ambiente físico, y aún en este caso, el proyecto curricular ha de considerar su pertinencia a este nivel del centro infantil, para hacer las adecuaciones necesarias, producto del análisis y evaluación de los resultados obtenidos con el currículo en cuanto al desarrollo de los niños y las niñas, y las posibilidades técnicas del personal docente.

Pero, independientemente de los proyectos curriculares de la educación infantil pueden variar en relación con la organización del ambiente físico, todos tienen que responder a las particularidades de los niños y niñas de esta edad.

La vinculación de la actividad del niño con el medio circundante es un principio importante en la educación del niño y la niña, por lo que se ha de tomar en cuenta el contenido y organización de ese medio circundante. El salón, las áreas de juego, las áreas sanitarias, los jardines y el huerto, son los espacios más cercanos y sistemáticos en sus vidas, incluso mucho más que el propio ámbito familiar.

El medio en que el niño se desenvuelve y con el cual interacciona constantemente, estimula la realización a determinadas acciones, desarrollo de hábitos, habilidades, facilitando diversas actitudes, sentimientos, motivos entre otros.

Por lo tanto, el estudio del medio, la reflexión, análisis y cuestionamiento de lo que rodea a los niños y las niñas, y de las posibilidades y limitaciones que se les brindan por las educadoras, debe estar en la base de la concepción del trabajo con los niños de estas edades. El medio material y espiritual es el soporte de la función educativa y orientadora del educador.

Por ello el educador no puede conformarse con el entorno como le viene dado, sino que debe comprometerse con él, incidir y transformar, personalizar, el espacio donde desarrolla su tarea, hacerlo suyo, proyectarse, haciendo de este espacio un lugar donde los niños y las niñas encuentren el ambiente necesario para su desarrollo. En un clima de amor y comunicación.

La concepción y organización del espacio debe estar dirigida a la satisfacción de necesidades fisiológicas, psicológicas (afectivas, de independencia, de socialización, de motivación, cognitivas), y físicas (fundamentalmente de movimiento) de los niños y las niñas. Ha de satisfacer también las necesidades de los docentes en relación con la correcta dirección del proceso educativo, sobre todo las relacionadas con sus funciones.

Por eso se precisa hacer un análisis del espacio en los diferentes ámbitos. En el mismo no deben faltar las siguientes ideas:

- ◆ Aprovechamiento de los espacios.
- ◆ Estado higiénico y material de los mismos.
- ◆ Eliminación de peligros potenciales de accidentes
- ◆ Distribución de los materiales.
- ◆ Espacio per cápita, superficie vital para los niños y las niñas.
- ◆ Ruidos internos y externos.
- ◆ Iluminación.
- ◆ Ventilación.
- ◆ Cromatismo.
- ◆ Estética.

Es importante resaltar que los espacios son lugares interpretados y utilizados por los niños y las niñas, por lo tanto, son modificados por ellos. El espacio debe ser dinámico, flexible, en función de sus necesidades.

Posibilitar esta actuación de los niños y niñas, este protagonismo en el propio diseño espacial, es muy necesario para que ellos lo sientan suyo.

La disposición de los elementos en las diferentes áreas debe estar dirigida a crear espacios que motiven e inciten a los niños y las niñas hacia la actividad, que favorezcan el

encuentro con sus educadores, un espacio relajante y tranquilo, un real espacio educativo.

No existe una organización espacial que se pueda presentar como modelo. Es cada educador el que tiene que buscar los modelos mas adecuados a sus condiciones materiales y de las características de su grupo. Como decíamos la distribución espacial es dinámica por lo que puede ser modificada en dependencia de las necesidades del grupo de los niños, las niñas y los propios docentes. Sin embargo, es recomendable tener en cuenta una serie de requisitos generales:

- ❖ Ser estimulantes, limpios y acogedores.
- ❖ Permitir su utilización para actividades de diverso tipo.
- ❖ Favorecer la autonomía y la atención a la diversidad.
- ❖ Propiciar el máximo de interacción entre los niños y el personal docente.
- ❖ Tener en cuenta las características evolutivas dentro del grupo de niños y niñas.
- ❖ Considerar los intereses y gustos de los niños y las niñas.
- ❖ Tener flexibilidad en su diseño y uso.

2.2.1.3 La utilización del color

Como hemos visto, la edad preescolar es, sin lugar a dudas, la etapa más significativa e importante del desarrollo del ser humano, pues en la misma se estructuran las bases fundamentales de este desarrollo, que en las sucesivas etapas de la vida se consolidarán y perfeccionarán. En esto coinciden la mayoría de los autores y concepciones, que aun planteando respuestas divergentes y contradictorias respecto a las causas y condiciones a los que obedece este desarrollo, muestran un definido consenso respecto a la significación de este período en la formación del individuo.

La importancia crucial de esta etapa, entendida como aquella que va desde el nacimiento hasta los seis – siete años, y que en la generalidad de los países coincide con el ingreso a la escuela, estriba en que la misma gran parte de las estructuras biológicas, fisiológicas y psicológicas, están en pleno proceso de transformación, lo que imparte un significado particular a la estimulación que se realice en dichas estructuras y consecuentemente a las cualidades y funciones psíquicas que dependen de las mismas.

Uno de los hechos significativos de la edad preescolar, entre tantos otros, radica en la presencia de numerosos períodos sensitivos del desarrollo. Por período sensitivo entendemos aquel intervalo de la vida en el cual una determinada cualidad o función psíquica encuentra las mejores condiciones para su surgimiento y formación, que en cualquier otro momento de la misma. (Para ampliar vea el Módulo sobre el Nuevo Concepto de la Educación Infantil. Así, el lenguaje, la función simbólica de la conciencia, la independencia, entre muchos, tienen su período sensitivo en la etapa preescolar. Propiciar la adecuada estimulación de estas cualidades en su momento específico, va a ser determinante a los fines del desarrollo multilateral del niño o niña en estas edades.

Uno de los períodos sensitivos de mayor importancia en esta fase de la vida lo constituye el de la percepción, que abarca toda la etapa preescolar. La percepción es el primer paso del conocimiento sensible del hombre, y es la base de todos los procesos psíquicos: pensamiento, lenguaje, imaginación, etc. Así, comenzando desde las primeras reacciones del neonato ante los estímulos del medio, se va paulatinamente estructurando durante toda la etapa preescolar, y en la cual el niño o niña asimila los patrones sensoriales creados por la humanidad en su devenir histórico, y a su vez las acciones

mediante las cuales operan con estos patrones, o acciones perceptuales, hasta, ya a fines de la etapa, surge la percepción analítica que le permite al niño operar simultáneamente con los distintos patrones sensoriales - forma, tamaño, color, en una acción perceptual compleja estrechamente ligada al pensamiento representativo y las premisas del pensamiento lógico.

Por lo tanto, lograr este desarrollo perceptual, y propiciar las condiciones para su propia estimulación, es una tarea de primer orden en la educación en estas edades.

Una de las tres principales cualidades de los objetos es el color. Por esto es fundamental una estimulación apropiada que garantice la asimilación por el niño de esa cualidad y de sus correspondientes acciones perceptuales, básicas a fines del desarrollo. Pero a su vez el color como hecho perceptual, tiene una significativa influencia sobre el desarrollo psíquico general, lo cual es muy importante conocer y tomar en consideración en el proceso de estimulación.

El color se encuentra presente en casi todas las actividades del ser humano, y los estudios realizados al respecto por los técnicos han demostrado la gran influencia que tienen los colores sobre la realización y resultado de estas actividades, a la vez que han puesto de manifiesto todo su valor en nuevos y variados aspectos de carácter psicológico, fisiológico, pedagógico, estético, terapéutico, entre otros.

El hecho de que el color ejerza influencias significativas sobre la actividad humana hace necesario establecer científicamente los lineamientos para su utilización en cada una de las posibilidades y desenvolvimiento humanos, a fin de obtener los mejores rendimientos, el más adecuado confort, la no interferencia negativa de la actividad, y que su utilización racional implique un mínimo de estrés y un máximo de bienestar al individuo.

De lo anterior se desprende que la utilización del color en el centro de educación infantil no puede ser entonces algo que se explique sin tomar en cuenta el conocimiento científico, máxime conociendo la importancia de la estimulación para el desarrollo integral del niño o niña y en la cual el color, como estímulo en sí mismo, cobra un valor particular.

Mas, no es posible comenzar a hablar de la aplicación del color en las instalaciones, áreas diversas y equipos de juego y recreación del centro infantil, sin conocer los aspectos técnicos y teóricos del color, y que resultan fundamentales para una cabal comprensión de los lineamientos prácticos de su uso y selección.

Pero... ¿y qué es el color?

Por el término **color** se denomina comúnmente a las materias que se utilizan para producir coloraciones, las denominadas materias colorantes, y también a los rayos que surgen de la descomposición espectral de la luz blanca. Ahora bien, esto no es precisamente el color, sino el medio a través del cual se crea. En realidad es el efecto fisiológico, o impresión producida en la retina del ojo humano por los elementos citados. Es una sensación.

Sin embargo, la impresión en la retina por sí sola no asegura la percepción del color, sino que es necesaria la participación completa del analizador visual, el que consta de un órgano receptor, el ojo, una vía nerviosa aferente – eferente que posibilita la traslación y respuesta del estímulo luminoso, y la zona cortical correspondiente, que se localiza en la corteza occipital del cerebro.

No obstante, la retina, que es un tejido altamente especializado, recibe directamente la impresión del estímulo visual que más tarde llega al cerebro. En esta retina existen dos tipos de células muy diferenciadas, los conos y los bastoncillos, que poseen la capacidad de estimularse por la luz y llevar a través de los nervios ópticos la estimulación hasta la representación cortical del analizador visual.

Los **bastoncillos** son células sensibles a las estimulaciones luminosas sin categoría de color, o sea, a las variaciones de intensidad de la luz, y son los responsables de permitirnos distinguir estas variaciones, es decir, tienen que ver con la visión escotópica. Los **conos**, a su vez, están facultados para registrar la percepción y diferenciación de los colores, lo que se denomina la visión cromática.

Ambas células son marcadamente importantes en el proceso de la visión, y su daño causará defectos irreparables en la misma. Una lesión de los bastoncillos puede conducir en casos extremos a la ceguera nocturna, mientras que las lesiones en los conos puede provocar el daltonismo, o incapacidad para distinguir determinados colores, e incluso la imposibilidad total de percibir los colores, la denominada acromatopsia.

Lo anterior nos reafirma la concepción del color como una sensación fisiológica que depende más del individuo, que del objeto como tal. Este por si mismo no produce el color, sino que refleja o transmite la luz de ese color, lo cual se comprueba tomando un objeto cualquiera intensamente coloreado, por ejemplo, de color rojo, y colocándolo en una habitación totalmente oscura. Se observará que no se puede distinguir su color. Por ello es que el conocido refrán de que “de noche todos los gatos son pardos” se basa en este mismo principio: en ausencia de la luz el color no puede ser diferenciado.

En presencia de luz el ojo humano es capaz de percibir un rango considerable de colores que, sin embargo, es infinitamente más pequeño que el de algunas especies animales. El ojo humano puede percibir desde los 4.000 angstroms, que es el límite que existe entre el violeta visible y el ultravioleta invisible hasta aproximadamente los 7.600 que limita al rojo muy oscuro del infrarrojo invisible. Entre estas dos longitudes de ondas extremas se ubican los colores espectrales convencionalmente definidos: rojo, naranja, amarillo, verde, azul y violeta. Sin embargo, esta banda visible del espectro no es nada más que un 1.70 del espectro total, lo cual quiere decir que el hombre solo es capaz de percibir una ínfima porción total de colores que existen en la naturaleza y que son no visibles para nosotros. A pesar de ello, la gama de variaciones y tonalidades que el ojo humano es capaz de detectar es de algunos miles.

Las propiedades del color.

Todo color queda definido por tres propiedades físicas: una longitud de onda dominante, que es lo que comúnmente se conoce por **tono** y que permite el reconocimiento del color específico en sí; un factor de pureza, o relación con el blanco, que es lo que se denomina **saturación**; y un factor de luminancia o reflectancia, o sea, cantidad de luz transmitida o reflejada, y que se conoce por **brillo, luminosidad o claridad** del color.

Estas tres propiedades se conjugan entre sí y establecen la determinación específica de cada color, y el grado en que se combinan define el color del objeto dado. No obstante, el factor de luminancia tiene un valor capital en la utilización práctica del color, ya que plantea la relación existente entre el flujo de luz incidente total y el flujo reflejado, a esto se le llama **factor de reflexión**.

Todo cuerpo no perfectamente blanco, es decir, aquel que difunde del mismo modo y sin absorción la luz que recibe; gris, que propaga de forma igual por reflexión o transmite uniformemente las radiaciones; o negro, que es aquel que absorbe íntegramente toda la luz, se denomina coloreado.

La clasificación del color.

Existen varias formas de clasificar los colores, en dependencia de qué características se tomen en cuenta para hacerlo, y conocerlas ayuda en gran medida al trabajo práctico, pues la generalidad de los manuales y cartas de colores utilizan esta terminología en sus indicaciones.

Se denomina un color **puro** a aquel que se corresponde con cada una de las diversas bandas espectrales monocromáticas, es decir, la que se caracteriza físicamente por una longitud de onda dada.

Una clasificación muy importante es aquella que establece la existencia de determinados colores que se denominan **primarios** porque a partir de ellos puede obtenerse toda la gama conocida. Estos son tres y en el caso que los colores provengan de luces, también llamadas fuentes primarias del color, se corresponden con el rojo, el verde y el azul - violeta; y cuando provengan de las fuentes secundarias o pigmentos serán el rojo, el amarillo y el azul.

Si dos colores primarios se combinan originan uno **secundario**, como el verde, que se crea por la fusión de los primarios azul y amarillo. A su vez, si dos secundarios se unen, dan por resultado un **intermedio**, como suelen ser el verde – naranja, el amarillo – verdoso, etc.

En las actuales tendencias de la moda y el diseño de las edificaciones, suelen utilizarse con gran frecuencia los colores **complementarios** por el contraste tan llamativo que producen. Un color es complementario u opuesto de otro cuando contiene los colores primarios que le faltan a él. Así por ejemplo, el verde es complementario del rojo porque contiene en sí al amarillo y al azul, o este último es complementario del naranja porque el mismo se forma por la combinación del amarillo y el rojo.

Pero, el blanco y el negro, ¿qué tipo de colores son? Pues en realidad no son verdaderamente colores. El blanco es la síntesis o mezcla integral de todos los colores básicos primarios y secundarios, sin predominio de ninguno, y el negro es la ausencia de todo color.

Una prueba de que tanto el blanco como el negro, o los distintos matices de gris, no son auténticos colores espectroscópicos, es que ninguno es complementario del otro, por lo que sus mezclas no dan lugar a nuevos colores. La adición de blanco o negro a otro color produce solamente un aumento o disminución de la intensidad o pureza del matiz original, bien clarificándolo excesivamente hasta el punto de hacerlo desaparecer, o bien oscureciéndolo hasta desfigurarlo.

Estas cualidades caracterizan a los colores desde el punto de vista de sus propiedades físicas y los definen como tales. Sin embargo, el color tiene a su vez otros efectos importantes y que están en dependencia de la interacción que se establece entre el organismo humano y el estímulo físico del color, como veremos a continuación.

Los efectos fisiológicos del color

Diversas investigaciones realizadas por estudiosos de la materia han comprobado que los colores ejercen una influencia sobre los distintos procesos fisiológicos y funcionales del organismo humano, lo que ha permitido su uso en variadas aplicaciones médicas, industriales, laborales, entre otras.

Por ejemplo, se ha comprobado que el amarillo es un estimulante visual y de los nervios que provoca una excitación relevante de estos órganos. No es casual, por lo tanto, que las señales de tránsito de vehículos más importantes tengan fondo amarillo, pues se vuelven más significativas para el chofer, al contrastar con el rojo o el negro. Es interesante saber igualmente que las luces amarillas atraen de forma poderosa a los insectos, por lo que se acercan más a los bombillos incandescentes que a las luces fluorescentes o frías, que son blancas. Este principio se ha utilizado para el diseño de lámparas especiales "mata – insectos" que como poseen una alta temperatura superficial tienen una luz amarilla muy intensa que los atrae, para luego carbonizarse con su contacto.

Se sabe que el verde baja la presión sanguínea y dilata los capilares, que es antiinsomnico y que es un color muy equilibrador y sedante, por lo que resulta adecuado para el dormitorio y los sitios de reposo.

El rojo aumenta la tensión muscular, la presión sanguínea y el ritmo respiratorio, y es un color en extremo calorífico.

Así, todos los colores tienen efectos fisiológicos sobre el organismo y provocan variaciones importantes en su funcionamiento. No obstante, hay otros efectos para los cuales no hay un correlato fisiológico y que, sin embargo ocasionan al igual reacciones importantes que se relacionan estrechamente con los aspectos del funcionamiento psicológico.

Los efectos psicológicos del color.

El color actúa sobre el individuo produciendo paralelamente a la sensación visual, vivencias psicológicas y otras ilusiones especiales. Así, los colores pueden producir los efectos de elevaciones o disminuciones de la temperatura, de la distancia, de la amplitud, entre otros por nombrar algunos ejemplos.

Estos efectos pueden ser directos o secundarios. Los primeros hacen que un ambiente u objeto parezca alegre o triste, ligero o pesado, caliente o frío, amplio o estrecho. Los secundarios tienen su origen en las asociaciones objetivas y subjetivas del individuo, dadas por la relación afectiva del color. El negro considerado como el color del "luto" en el mundo occidental, no lo es así en algunos países orientales, en los que el blanco tiene esta función.

Suelen calificarse de "calientes" el rojo, el anaranjado y el amarillo, y de "fríos" el azul y el violeta. Lo interesante de esto, y como comprobación de su efecto psicológico, es que a pesar de existir psicológicamente la sensación dada de frío o calor, los experimentos han demostrado que no existe una correlación con la variación térmica corporal del individuo, es decir a su cuerpo no le sube ni le baja la temperatura y, sin embargo, el individuo lo siente así.

En términos generales los colores claros tienden a ser percibidos como alegres y los oscuros como tristes. Los calientes son dinámicos y excitantes, mientras los fríos son calmantes y sedativos.

Los colores fríos en especial el azul, dan idea de amplitud espacial, y por ello se utilizan mucho para aumentar la longitud de una sala, es un color muy calmante y recomendable para los dormitorios.

El resto de la gran espectroscópica posee igualmente efectos psicológicos sobre el ser humano: el rojo es muy caliente y en extremo dinámico, provocando reacciones emocionales fuertes, mientras que el color café o carmelita reposa, seda, pero aislado puede provocar depresión, y ello hace que generalmente se combine con amarillo o anaranjado. Este último es muy luminoso y conduce a la alegría aunque no sobrepasa en calidad al amarillo que es el color más alegre, por lo estimulante que es a la vista y a los nervios.

El verde es fresco y húmedo, por la acción demasiado viva que tiene para la iluminación solar demasiado viva. Sin embargo, el color más fresco que existe es el blanco, por reflejar prácticamente toda la luz que recibe, aunque suele percibirse como en extremo frío, si no se asocia con rojo, amarillo o anaranjado.

Por regla general, tanto el violeta como el negro, se evidencian deprimentes y evocadores de tristezas.

Estos efectos fisiológicos y psicológicos han permitido crear un tipo especial de terapia en el tratamiento de los desordenes mentales y psicofisiológicos, la cromoterapia, donde en salones especiales el individuo es sometido a la acción de luces coloreadas muy intensas y que tiene diversos efectos sobre la sintomatología de los pacientes.

El conjunto de las propiedades físicas y de los efectos psicológicos y fisiológicos del color deben valorarse muy estrechamente al aplicarlos en las diversas facetas de la actividad humana, pues pueden lo mismo impulsar y elevar la actividad del sujeto cuando son correctamente usados, que interferir, dañar o disminuir el rendimiento, la capacidad o la salud del individuo cuando se emplean de manera incorrecta o inapropiada.

Por lo tanto en el centro infantil no puede, por lo tanto, utilizarse el color de manera fortuita, sino que debe hacerse un uso racional del mismo, por la relación tan importante que esto tiene con la educación, la seguridad y el adecuado estado emocional de los niños y niñas que asisten al mismo.

Este uso científico y apropiado del color tiene que partir, por supuesto, de las particularidades psicológicas, fisiológicas y psíquicas del organismo infantil de los niños de esta edad, de las características de los procesos psicológicos y de su actividad nerviosa superior, de la capacidad de trabajo y resistencia de sus células nerviosas, de sus necesidades básicas. Por lo tanto, se hace indispensable un conocimiento pleno de estas cuestiones, y luego correlacionarlas con las posibilidades y aplicación del color. No es tampoco dejar de lado las propias condiciones y requisitos que dispone el proceso educativo. Finalmente, también es importante a considerar el diseño estructural y funcional que el centro o escuela infantil tiene y que, obviamente se ha de corresponder con las necesidades y requisitos psicológicos, pedagógicos y organizativos de las instituciones.

La utilización del color en exteriores del centro infantil.

Al entrar a considerar la aplicación práctica del color en el exterior del edificio, deben tenerse en cuenta dos aspectos fundamentales: por una parte las propiedades físicas y los efectos del color sobre el organismo humano, y por la otra, las condiciones geográficas locales donde se encuentre instalado el centro infantil.

Como norma general, en las grandes superficies se deben evitar los colores demasiado vivos y saturados, ya que no solo chocan con los criterios estéticos, sino que representan una fatiga visual y nerviosa por la dificultad de adaptación cromática, que es muy limitada en los niños pequeños. Por lo tanto, no es recomendable pintar una gran superficie exterior de rojo, o de anaranjado, amarillo u otro color por el estilo.

No obstante, sabemos que los colores con altos factores de reflexión producen ambientes más alegres, limpios y adecuados que los que poseen factores de reflexión bajos. A pesar de ello esto no puede llevarse al exceso ya que dichos colores son capaces de crear **deslumbramientos** y, como consecuencia, irritación o daño del analizador visual. Los ojos de los niños y niñas en edad preescolar poseen estructuras muy inmaduras cuando nacen, y sus posibilidades totales de adaptación y acomodación visual se adquieren en un tiempo prolongado. Por lo tanto, es muy importante evitar el deslumbramiento en el cual en regiones de extremo sol, puede ser dañino.

Sin embargo, si el clima es muy caluroso (como sucede en diversas épocas del año) el uso de colores de factores de reflexión bajos, absorben más energía solar, y pueden resultar demasiado calientes para los moradores.

Una situación inversa se da en aquellas localidades en que, por su situación geográfica, la luminosidad solar es escasa, y por lo tanto, el clima puede ser predominantemente frío y gris, y usar colores de bajos niveles de reflexión pueden hacer estas condiciones climáticas impresionar mucho más adversas.

Entonces, ¿qué hacer?... lo que se impone es establecer una adecuada combinación de ambos aspectos, hacer un estudio de las condiciones locales predominantes, y sobre ello tomar decisiones, de modo que obteniendo el máximo de reflexión alto en la pintura exterior en el primer caso, y de factores de reflexión más bajos en el segundo, no resulte perjudicial la incidencia o ausencia de los rayos solares en el ambiente.

Se sabe que el blanco es el color más fresco que existe, por ser el que menos energía absorbe. No es casual, por lo tanto, que las escafandras de los astronautas sean generalmente blancas, pues al absorber menos la energía solar y las diversas radiaciones, la vida del que usa el traje espacial tiene una mayor protección que si se hiciera de otro color. Sin embargo, el blanco puro posee un factor de reflexión tan alto (el 80% y aún más) que resulta en extremo deslumbrante, además que es sumamente frío, si no se asocia con la gama del rojo, el amarillo o el naranja. Por lo tanto, el blanco puro es recomendable que se excluya de la pintura exterior, y si se utiliza tiene que ser una gama del blanco de menor índice de reflexión.

La solución estriba en determinar colores que aproximándose lo suficiente al blanco como para ser frescos, no posean un factor de reflexión tan elevado como ese, entrando en esta categoría los colores claros y lavados, también denominados colores pálidos. En la tabla que a continuación se muestra se destacan algunos colores recomendables para

la pintura exterior, y que oscilan desde un 50% a un 75% de índice de reflexión, que resulta, por las particularidades de acomodación visual de los analizadores ópticos de los niños y niñas preescolares, los más recomendables para estas edificaciones:

NATURALEZA DE LA PINTURA	FACTOR DE REFLEXION
Blanco viejo	0.75
Crema pálido	0.74
Crema	0.70
Beige pálido	0.70
Amarillo pálido	0.65
Ocre claro	0.64
Verde nilo	0.63
Verde claro	0.62
Gamuza pálido	0.60
Azul claro, azul cielo	0.52
Azul pálido	0.57

Por supuesto, esto no quiere decir que la pintura exterior se concrete exclusivamente a **estos** colores, ya que entre el rango recomendable del 50 – 75% existe una gama muy variada de tonos, de la cual la anterior es solo una muestra.

De la pintura exterior deben excluirse igualmente el marrón, por ser muy depresivo, o el rosa que resulta en extremo caliente, así como también colores como el violeta y el negro que tienen un factor de reflexión en extremo bajo. Aunque estos colores no son recomendables pueden ser útiles en pequeñas proporciones para ofrecer contrastes agradables a la vista, en forma de bandas, líneas, pequeños motivos, etc.

Como ya se ha las condiciones geográficas locales son un aspecto a considerar en la selección del color, así como, las condiciones particulares de urbanización. En este sentido el centro infantil no puede enfocarse como un edificio aislado que no tome en cuenta el contexto que le rodea, lo que puede determinar que un color aparentemente recomendable, pueda no serlo por el conjunto en el que se encuentra, por agudizar los problemas presentes, o resaltar de forma antiestética con su entorno.

Igualmente, puede darse el caso de que los colores no recomendables como el blanco puro, pueda justificarse su uso debido a su alto nivel de reflexión, y tal es el caso de cuando el centro infantil se ubica en zonas en que por la extrema cercanía de los otros edificios y las condiciones de hacinamiento, o geográficas adversas como ya referimos, sea necesario tratar de obtener el máximo de luminosidad, a la vez que de frescura, si fuera el caso. Tal caso puede ser el de los centros infantiles ubicados en zonas de alta densidad poblacional y edificios altos, o en calles estrechas, donde la obtención del sol y confort ambiental es difícil de lograr por las características urbanas de la zona.

La pintura de los interiores.

Si importante resulta el análisis de la utilización del color en los exteriores del centro infantil, mucho más lo es el de los interiores, por hacer un efecto mucho más sostenido y dependiente de las condiciones que cuando se trata del exterior de la instalación. Aquí intervienen mucho más los factores que se corresponden con las particularidades del desarrollo del niño o niña preescolar, y a su vez de aquellos que se relacionan con los objetivos y metas del trabajo educativo.

En términos generales la pintura de interiores sigue los mismos lineamientos que la de los exteriores, pero con especificaciones de acuerdo con la distinta utilización de los locales.

Ello determina que, como norma, los mismos colores que se excluyen para exteriores lo sean para los interiores, con la salvedad de que para los techos el blanco puro es muy recomendable, a fin de impartir luminosidad y refrescar el ambiente.

En la pintura interior se presentan cuestiones que no eran significativas en la de los exteriores, o nuevos aspectos que exigen un análisis especial. Uno de estos errores se refiere a la tendencia a considerar que las paredes de las instituciones infantiles, como sucede en las escuelas deben poseer siempre una zona inferior más oscura, basándose para ello en el hecho de que los niños y niñas tienden a ensuciarlas, y los colores oscuros ubicados en la zona inferior son más encubridores. Esto que no solo constituye un error de la utilización del color es también un **error pedagógico**, pues el problema no radica en esconder la suciedad bajo un color oscuro, sino enseñar a los niños a no ensuciar las paredes.

En el caso del niño preescolar, este bicolorismo vertical es muy dañino para su analizador visual, pues como los colores que utilizan tienen generalmente factores de reflexión antagónicos, el receptor visual tiene que estar **constantemente** adaptándose a dos intensidades contradictorias de luz, lo que puede causar fatiga funcional del receptor y dañar considerablemente el analizador que en este período de la vida está aun madurando.

Considerando esto, vamos entonces a analizar la utilización del color en los diversos locales del centro infantil.

Las paredes: Por lo anterior, deben ser siempre claras y de colores enteros, para incitar a los niños a ser más limpios y cuidadosos, labor que corresponde al educador. Por otra parte al notarse más cualquier suciedad sobre la superficie, asegura la necesidad de mantenerla sistemáticamente limpias, con su consecuente resultado en la higiene de la institución.

Si el colorismo vertical obliga al analizador visual a un esfuerzo de acomodación constante, por las mismas razones el uso del bicolorismo horizontal, o sea la utilización de paredes de dos colores en sentido horizontal, es igualmente considerado perjudicial en centros educacionales para niños pequeños, salvo en condiciones muy especiales en que sea necesario dar la impresión de amplitud espacial por la pequeñez del local, y en este caso se hace necesario usar factores de reflexión semejantes.

Por último, ha de recordarse que estas paredes deben ser siempre mates y no brillantes.

Desde este punto de vista son recomendables el verde acua, el azul cielo, el coral, el verde pálido o amarillo, con sus derivados, crema, gamuza y beige. Los pasillos pueden pintarse con colores relativamente vivos, pero no deben presentar un contraste demasiado brusco cuando se sale de un recinto determinado, en estos casos se encomia el azul claro por su impresión de amplitud espacial.

Los salones del centro infantil: tienen la particularidad de que algunos centros sirven indistintamente como dormitorio, comedor, y para la realización de las actividades

pedagógicas. Este múltiple uso obliga a una selección cuidadosa del color que trate de conjugar, si así fuere necesario, su variada utilización.

Partiendo del criterio de que los niños y niñas deben permanecer la mayor parte del tiempo en el área exterior de juego, y que el salón se use fundamentalmente en los procesos de satisfacción de necesidades básicas, sueño alimentación, o cuando las condiciones atmosféricas así lo obliguen, ha de pintarse de azul o verde claro, por su efecto sedante y equilibrador. En aquellos centros que tengan dormitorio, el azul es aún más recomendable por poseer un gran efecto somnoliente. Es interesante saber que este color, que es tan sedante resulta demasiado frío y adormecedor para el aula del grado preescolar, en la que sí se realiza una actividad intelectual notable, por lo que es preferible en este caso usar el verde pálido o el amarillo con sus gamas. Dentro de la misma las investigaciones han comprobado que el mejor color para la pizarra es el verde oscuro, en el que se debe escribir con una tiza o gis amarillo.

En el caso de aquellos centros que tienen comedores centralizados, es decir, un local donde se concurre para la alimentación de los distintos grupos de niños, o en el de los empleados, estos pueden tener colores bastante calientes derivados del naranja, como el “rosa melocotón” o el gamuza claro, e incluso la puerta del comedor puede ser de la gama anaranjada. Este es el único lugar del centro infantil en que los colores tan extremadamente calientes son recomendados.

La cocina: debe evitar siempre todo color caliente, con buenas superficies claras mates, suprimiendo en absoluto toda aquella granulada o provista de algún relieve. En general para este local convienen matices muy pálidos: marfil, azul cielo, gris pastel, entre otros, teniendo siempre en cuenta el color de los aparadores, anaqueles, equipos, etc.

Gabinete médico y enfermería: tan cargada emocionalmente para algunos niños, siempre será verde o azul claro, para sedar y tranquilizar y restar algo del ambiente inquietador que para ellos tiene este local.

La dirección: debe poseer un color que impulse al dinamismo y la actividad. Excluye, por lo tanto, al azul o verde claro que son adormecedores y es más recomendable el amarillo suave, el beige, el crema o sus variantes.

El gabinete pedagógico: en muchos centros infantiles suele haber un local donde las educadoras se reúnen para estudiar, preparar sus actividades e intercambiar sobre el trabajo educativo, y que suelen tener nombres diversos. Debido a la actividad intelectual que en el mismo se realiza, debe estar pintado de forma neutra para no distraer la actividad intelectual que ahí se realiza. Es el único recinto del centro en el que se recomienda el gris pálido, aunque también puede usarse el marfil o tonos semejantes. La monotonía del gris se salva con los colores que los juguetes y materiales le imparten al local, y este fondo neutro ayuda igualmente a un contraste más efectivo con el multicolorismo de estos. Por otra parte, el gabinete es el local en que los anaqueles y estantes desempeñan un papel predominante, y los mismos deben ir en una gama que no oscurezcan los juguetes, debiéndose pintarlos de marfil, gamuza, beige claro etc.

Los baños: un capítulo especial lo constituye la pintura de los baños, sobre todo en aquellos centros donde en los mismos no solamente se realiza un simple aseo sino todo el proceso completo. Es conocido que este proceso es el que suele presentar más dificultades y muchas veces los niños lo rechazan. Sin entrar a analizar las motivaciones psicológicas por lo cual esto sucede, la realidad es que los baños de por sí son frescos y

húmedos, y si se le añaden colores fríos la sensación de frialdad aumenta, con el consecuente rechazo de los niños. Por lo tanto, es contraindicado usar el verde o el azul en estos locales, y deben utilizarse colores bastante calientes como el rosa y la gama del amarillo, para que sus efectos psicológicos le impartan al local un clima de cálida aceptación.

Locales especiales: en algunos centros infantiles se realizan diversas actividades que requieren locales apropiados, tales como cuartos de experimentación, de psicoterapia, de actividades especiales, los que deben pintarse de acuerdo con su función, escogiéndose colores neutros que no distraigan la atención de o que se realiza en este local.

Las obras de carpintería: los zócalos, las maderas, los bastidores, marcos de puertas y ventanas, entre otros, se tratarán en tonos sostenidos que hagan un buen contraste con la pared en que se sitúan. Esto es particularmente importante porque, dada la actividad constante del niño de edad preescolar y la distractibilidad de su atención, se hace necesario que los marcos, los zócalos, los encofrados y las puertas, resalten fácilmente y puedan ser percibidos por el niño aunque no les preste mucha atención en su actividad.

Las escaleras, sean de madera o no, deben igualmente pintarse de un tono fácilmente distinguible y evitar lo que a veces incorrectamente se hace, de darle un color diferente a cada escalón, que por tener índices de reflexión disímiles pueden provocar accidentes por confundir al niño en la profundidad que ha de dar en cada paso.

Finalmente, hay algunos aspectos de las instalaciones que también se han de tomar en cuenta para el diseño de los colores, como es el caso de las tuberías, para las cuales existe un código internacionalmente establecido de acuerdo con su función. Dadas las condiciones habituales de un centro infantil se pueden encontrar tuberías de agua potable, que se pintan de azul; tuberías de gas que se colorean de gris, las de agua salada para las que se usa el marrón y, por último, las de vapor o agua caliente, a las que se les aplica el rojo. Este color se usa también para los extinguidores de incendio, debiéndose pintar su imagen en negro a blanco en la pared en la que se les ubica, a fin de indicar su ausencia cuando por algún motivo hayan sido retirados.

Estas indicaciones aseguran que la utilización del color en la pintura de exteriores e interiores del centro infantil se ajuste a lo científicamente correcto y no se convierta en un elemento perjudicial a la salud y desarrollo del niño. Pero este análisis no puede concluirse sin entrar a considerar la relación que el color guarda con la decoración, el uso de gráficas o dibujos en las paredes, y el cromatismo que se ha de usar con los equipos e implementos de juego de las áreas de exteriores, y que siguen, en términos generales los principios teóricos de las propiedades físicas del color y de sus efectos sobre el organismo humano.

Las gráficas y dibujos en el exterior del centro infantil.

El estudio de las recomendaciones del color en la gráfica o dibujo en las paredes exteriores de la edificación debe enfocarse desde dos aspectos: uno concerniente a la función estética y ornamental de los mismos, y otro, el principal, respecto a su función educativa. Ambos factores han de entrar a valorarse para la toma de una decisión, aunque no podemos perder el punto de vista de que, partiendo de que el

centro infantil es una institución educacional los factores educativos deben primar en caso de que entren en contradicción con los de diseño y ornamentales.

Por regla general ambos aspectos suelen coincidir con bastante frecuencia cuando obedecen a criterios científicamente comprobados.

En lo relativo a la gráfica exterior, los aspectos estéticos cobran un mayor peso, ya que la función educativa de la misma es mucho más limitada que cuando se utilizan en el interior del edificio. Esto obedece a que en el gráfico exterior es por lo general, un estímulo fijo y de todos es conocido que un estímulo inmóvil e inalterable, luego de su impresión y reconocimiento inicial, poco a poco pierde sus posibilidades de inducir una respuesta, hasta que prácticamente no es percibido por el ser humano de forma consciente. De ahí que cualquier gráfico o dibujo que se plasme sobre la superficie de una pared si no es transformado con cierta regularidad, luego de un cierto tiempo, pasará inadvertido.

Por otra parte, la altura en que a veces se ubican estos gráficos en el exterior de la edificación, suele impedir que el niño o niña de edad infantil o preescolar pueda realmente notar su presencia, pues le exige un esfuerzo de acomodación visual que muchas veces el pequeño no es capaz de lograr eficientemente.

No obstante que dichos factores limitan la función educativa de estos gráficos, los mismos, como estímulos, actúan sobre el individuo, aunque no sean concientizados y requieren de estudio y orientación.

En el diseño gráfico exterior el color sigue, en términos generales, las mismas indicaciones establecidas para la pintura de exteriores, en lo referente a paredes y grandes superficies. En ocasiones el dibujo no se concreta al diseño de la figura solamente, sino que se enmarca dentro de un entorno que abarca una gran amplitud de la pared en la que se encuentra ubicado. Por ejemplo, un diseñador de uno o varios barquitos en el mar, si este mar se pinta y abarca gran parte de la pared, constituye ya de por sí una gran superficie exterior, y el azul seleccionado debe corresponderse con los límites de luminancia, tono y saturación establecidos. O se pintan grandes mariposas, o círculos de colores, bandas o líneas, que constituyen la mayor superficie de la pared: en todos estos casos es preciso valorar la gráfica como una gran zona exterior, y compararla con la superficie en que se refleja.

Ya dentro del campo educativo, ha de recordarse que las figuras que se utilicen en los dibujos exteriores deben ser simples y fácilmente reconocibles por el niño o niña, eliminándose las abstracciones extremas que en ocasiones surgen de figuras esquematizadas. Un pájaro abstracto puede ser fácilmente reconocido por un adulto, más no así por un niño, que incluso por falta de reconocimiento, puede darle un significado totalmente inadecuado o problemático.

Así, son recomendables los barquitos, los veleros, las flores, entre otros, cuyo diseño gráfico es fácilmente reconocible a partir de figuras geométricas más simples, que también son admisibles para utilizar en la decoración exterior. Por supuesto, es importante evitar el abigarramiento, yuxtaposición o barroquismo en estos diseños, por cuanto estos obedecen más a ciertos criterios de percepción adulta que a infantiles.

Por último, no hay tampoco que olvidar, si el centro en su programa educativo no trabaja estos conceptos, la decoración con letras o números es inoperante, por carecer entonces de significación para el menor.

El diseño gráfico en interiores.

El gráfico en interiores del edificio requiere también de un análisis más cuidadoso, pues aquí cobra un mayor valor educativo, y sobre esta base debe enfocarse su estudio.

En el caso de los interiores todo gráfico o dibujo que se ha de utilizar no debe ser inalterable, sino por el contrario, será transformable y desmontable, de manera que se puedan sustituir periódicamente y variar la estimulación.

Las mismas especificaciones de los gráficos exteriores en cuanto a color, diseño, figuras utilizadas, no abigarramiento, etc. funcionan para los interiores, los que a su vez tienen que considerar los aspectos generales planteados para la pintura de cada local o área del centro infantil. No obstante, se pueden señalar algunas especificaciones anexas.

En la sala de lactantes no es necesario la ubicación obligatoria de gráficos o dibujos en sus paredes, ya que por el deficiente desarrollo del analizador visual de los niños en el primer año de vida, estos gráficos ejercen poca o ninguna función educativa, aunque sí estética al criterio adulto. Esto obliga a una estimulación mucho más directa y cercana de estos niños por la educadora, a través del contacto con los objetos y la comunicación emocional.

En los grupos etarios posteriores si es factible el uso de estas gráficas y dibujos, procurando que, como se ha dicho, sean desmontables y transformables y que, como sabemos, pueden utilizar figuras de animales reconocibles y escenas simples de la naturaleza, a lo que se añade en los años superiores la ubicación de obras artísticas infantiles y cuadros de pintores famosos, cuya significación y conocimiento sea asequible a los niños y niñas. Pues, como norma general, toda gráfica o diseño interior debe eliminar cualquier tipo de abstracción o estilización de figuras, objetos, etc.

En ciertos casos, y de poseer condiciones adecuadas, es posible en una pared amplia y clara, la utilización de una pintura estable de un determinado paisaje simple que sirva de fondo a figuras desmontables y transformables, que serán sustituidas periódicamente, y que puedan servir como base, por su relación interna, a la representación de cuentos infantiles conocidos. En el diseño de este gráfico deberá cuidarse que dicho paisaje de fondo contenga solo los elementos indispensables para dar idea de una localización, por ejemplo, una casita, un camino, dos o tres arbolitos, evitando sobrecargarlo y siempre con la aplicación de colores tenues que no cromaticen excesivamente el paisaje, ya que la estimulación principal ha de corresponder a las figuras que se hayan ubicado sobre el mismo y que sí poseían tonos resaltantes.

Los elementos y juegos mecánicos de las áreas exteriores.

La utilización del color en estos aparatos y elementos de juego posee características especiales que se debe tener en cuenta, a fin de hacerlos más funcionales y seguros para los niños. En esta clasificación entran los tiovivos o carruseles, las canales o deslizaderas, las casas de muñecas, los columpios y las sillas móviles, y todos aquellos

implementos industriales o artesanales que se usan para proporcionar posibilidades de juego a los niños y niñas, y que por lo general implican una actividad motriz considerable.

En la pintura de los mismos es posible la utilización de tonos que no son recomendables para los exteriores o interiores de los edificios, ya que la función principal de estos equipos es atraer la atención e inducir a la actividad con ellos, a la vez que sirven para ejercer contrastes agradables con el resto de las instalaciones.

De ello se infiere la posibilidad de uso de colores bastante saturados pero que deben seguir determinadas especificaciones, de acuerdo con las posibilidades de usar con ellos los contrastes de luminancia o de color.

Por **contraste de color** se entiende el uso de dos colores de factores de reflexión semejantes pero que difieren en el tono. Tal es el caso, por ejemplo, el verde claro, que tiene un factor de reflexión de 0.62, y del azul claro, que alcanza un 0.52.

Cuando hablamos de **contraste de luminosidad** nos referimos a la utilización de dos colores de igual o distinto tono, pero con una diferencia notable en sus índices de reflexión, tal sería el caso del crema, que tiene un 0.70 y el verde oscuro, 0.20.

De acuerdo con la estructura del equipo, se ha de utilizar el contraste de luminancia en su pintura, ubicando los de más alto factor de reflexión para el cuerpo central del equipo, a fin de señalar fácilmente su extensión. Así, por ejemplo, en el caso de un tiiovivo o carrusel, la parte redondeada y que constituye su cuerpo central debe tener las pinturas, combinadas o no, de mayor índice de luminancia, y por tanto, más pálidas.

Los colores de mayor saturación, o de menor índice de luminancia, deben situarse en aquellas partes del equipo que pueden significar un peligro potencial para el niño, y que este debe percibir fácilmente, por el contraste que hacen con la claridad del cuerpo central, aun sin que le esté prestando la debida atención o la velocidad del movimiento le impida una exacta percepción.

En el ejemplo anterior, las agarraderas, y el pescante del tiiovivo han de pintarse de tonos bastante saturados, como el rojo, el verde y azul profundos, de modo tal que aunque el niño o niña se distraiga algo durante su actividad con el aparato, el contraste de estas partes más saturadas con lo claro de la estructura central, sea fácilmente percibidos. Lo mismo sucede con las barandas, pasamanos y escalones de canal o deslizadera, por citar otro ejemplo.

En términos generales en estos elementos mecánicos de juego se utilizarán, por lo tanto, los colores más saturados para las partes más peligrosas, desprendibles o móviles, y los tonos más pálidos para la estructura principal o cuerpo central de los mismos. Investigaciones realizadas por nuestro grupo refleja una disminución significativa de accidentes en el uso de estos aparatos por los niños cuando se han seguido las especificaciones anteriores.

La casa de muñecas debe evitar el bicolorismo vertical, aunque puede aceptar el horizontal, sobre todo para tratar de dar idea de amplitud espacial, y ubicar los colores de mayor factor de luminancia en las paredes interiores, en estas es preferible utilizar el bicolorismo horizontal el contraste de color y no el de luminancia, pues por su estrechez no son recomendables los colores oscuros.

No obstante, todas las aristas, esquinas, bordes salientes, etc. deben señalarse utilizando tonos más saturados para indicar su peligrosidad.

En esta selección del cromatismo es importante evitar el abigarramiento en la combinación de los colores que se seleccionan, y ajustarse a criterios de buen gusto estético.

Como conclusión es necesario enfatizar que los lineamientos expresados planteados constituyen consideraciones generales en la selección y uso del color en el centro infantil, sin que ello implique constreñir dicha decisión exclusivamente a los colores específicos que se muestran en los ejemplos.

Se ha de tener presente que cada centro infantil, cada unidad, es una entidad en sí misma, por lo que previo a la decisión de los colores que se han de utilizar se debe hacer un análisis geográfico, urbanístico y particular de cada edificación, para la toma de dicha decisión. Esto evitará la producción de diseños “en serie” para la generalidad de los centros infantiles.

Por último, no se debe dejar de señalar que la aplicación del color en la institución, no debe ser patrimonio exclusivo de diseñadores o arquitectos, sino que compete por igual a educadores y psicólogos, lo que parte del hecho de que al considerar el color no solo son importantes sus aspectos físicos, sino también sus efectos fisiológicos y psicológicos y sus implicaciones educativas, factores que no pueden tampoco unilateralizarse sin tomar en cuenta los elementos arquitectónicos, urbanísticos y de diseño.

2.2.1.4 La dirección científica del trabajo en el Centro Infantil

Toda sociedad necesita de una dirección. Toda organización productora de bienes materiales, todo centro laboral o educacional, todo colectivo de trabajo necesita de una dirección.

Pero, ¿qué es dirigir? Hay quienes piensan que es un proceso espontáneo en el que cualquiera, con un cierto nivel de conocimientos, puede realizar la labor de dirección. Si bien es cierto que la concepción científica de la dirección no excluye las cualidades personales, dirigir no lo puede hacer todo el mundo: se requieren rasgos individuales específicos y conocimientos de las regularidades generales y los métodos propios de la dirección, solo de esta manera es posible tener éxito en el proceso directivo.

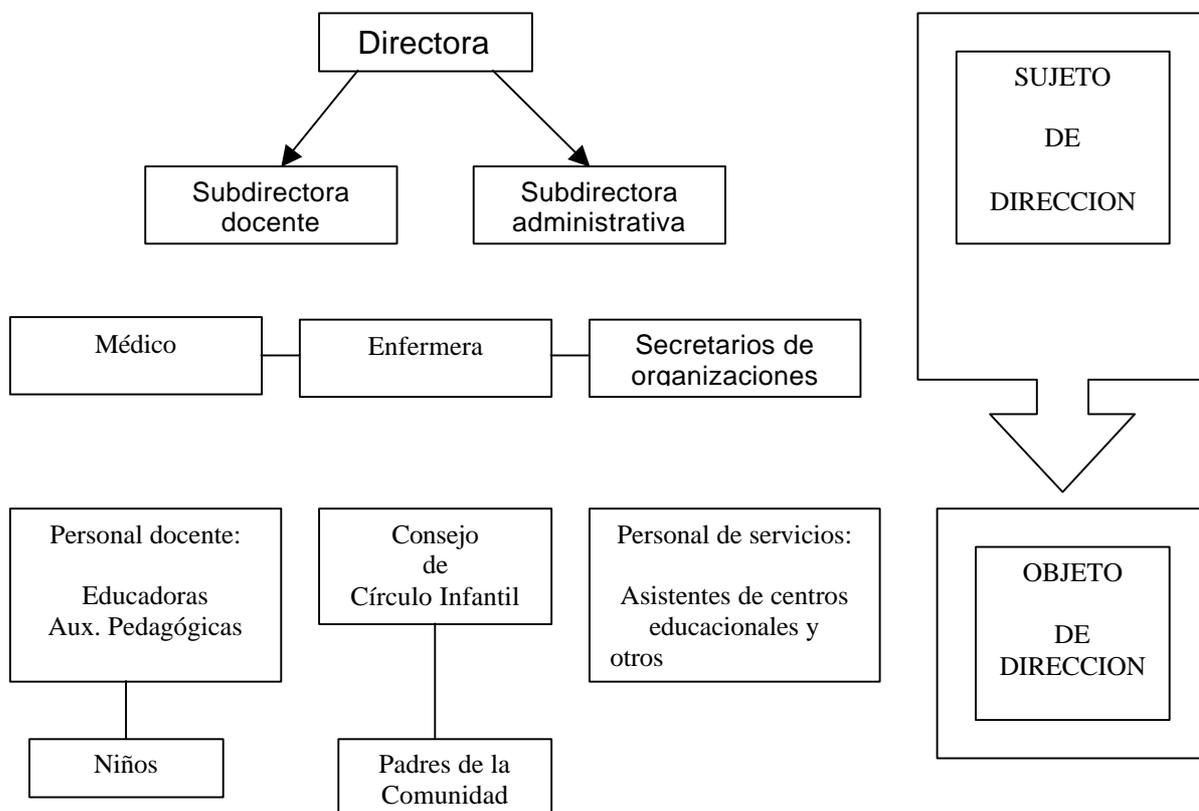
Pero, repetimos, ¿qué es dirigir? La dirección se concibe como la influencia consciente, sistemática y estable, sobre los colectivos humanos, para alcanzar determinados objetivos, organizando y orientando correspondientemente su actividad.

Es decir, es la acción consecuente de un sujeto de dirección sobre un objeto de dirección, para obtener logros, sobre la base de la aplicación de leyes, principios y métodos que regulan el que se influye. Cuando hablamos de sujeto de dirección se refiere al elemento que dirige el sistema, y el objeto es el elemento dirigido. Así, por ejemplo, en un centro infantil el sujeto de dirección lo constituye la directora y su consejo de dirección, y el objeto es el propio centro, que incluye, por supuesto, a las educadoras, personal pedagógicas, personal de obreros y de servicios, entre otros. La parte correspondiente a la labor educativa con los niños tiene su propia especificidad, y se relaciona con el proceso docente – educativo, que no es regido por la ciencia general de la dirección, sino

por las leyes propias y particularidades de las ciencias pedagógicas, y su propia ciencia de dirección: que se deriva de aquella general: la organización escolar.

En el esquema a continuación se observa como está estructurado el proceso de dirección en el infantil cubano:

Dirección del Círculo Infantil



Este concepto de sujeto y objeto de dirección es relativo, porque en el nivel de supervisión municipal éste es el sujeto de dirección, y todo el centro, incluyendo su consejo de dirección, será ahora el objeto. Y así sucesivamente hasta el máximo nivel superior del Estado, que es el único que no constituye objeto de dirección, y del cual emanan todas las directrices de la sociedad.

El Círculo Infantil, como sujeto y objeto de dirección, se rige por leyes generales, regularidades y métodos que constituyen el contenido de la dirección científica por lo que es indispensable conocer y dominar las regularidades generales del proceso de dirección.

Desde el punto de vista el objeto de la Ciencia de la Dirección incluye:

- La regularidad general del funcionamiento y desarrollo del sistema social.
- La aplicación de esta regularidad de la actividad directiva.
- La elaboración de principios y métodos de la organización del trabajo.

Pero también incluye las relaciones de los hombres respecto a la dirección:

- Entre el sujeto y el objeto de dirección.
- Entre los eslabones del sistema de dirección.
- Dentro de cada órgano de dirección.

Cada sistema de dirección tiene una estructura y un proceso. La estructura se refiere al tipo de ubicación y unión de los elementos de dirección, es decir, las formas de división del trabajo que reflejan el contenido funcional de la actividad.

Desde este punto de vista, cada sistema es una unidad dialéctica de dos componentes: un sistema dirigente (sujeto de dirección) y un subsistema dirigido (objeto de dirección).

Pero esta estructura hay que estudiarla también en su dinámica, como proceso, que no es más que el funcionamiento del órgano de dirección y los métodos que rigen la actividad del trabajo. Ambos, estructura y proceso, forman el sistema de dirección que tiene un carácter complejo y constante automovimiento y desarrollo.

Todo el sistema de dirección está determinado por las relaciones de producción dominantes en la sociedad y, desde este punto de vista, la dirección siempre tiene un carácter clasista, aunque no se explique como tal. No obstante los principios de la Dirección, sus regularidades, son universales y obligatorios para todos los sistemas sociales, lo que permite su aplicación y generalización en sistemas de dirección y sociales diferentes.

Existe diversidad de clasificaciones de los principios de la dirección, lo que solo mencionaremos algunos que consideramos importantes dentro del trabajo en el círculo infantil:

- ❖ Todo debe ser objeto de discusión colectiva, pero una vez alcanzados los acuerdos son de obligatorio cumplimiento por todas las partes.
- ❖ Carácter concreto de la dirección, que establece que ésta solo es posible por el conocimiento de las leyes objetivas del proceso y la evaluación de la situación concreta a cada momento.
- ❖ Cumplimiento de las tareas en el plazo más corto, y con gastos mínimos de recursos humanos, materiales y financieros.
- ❖ La acción de dirección se dirige hacia lo que constituye lo más importante en este momento, de todo el proceso completo.
- ❖ Una sola persona toma la decisión definitiva, apoyado por una dirección colectiva que puede tener diversas formas.
- ❖ Cada persona responde por un trabajo determinado, por lo que hay que precisar la responsabilidad individual.

Existen otros principios que por sí solos se explican: el de la combinación de los estímulos materiales y morales, el de la objetividad, el de la unidad de enfoque político y funcional, entre otros, pero harían muy extensa su explicación, para dejar más espacio para el análisis de las funciones de dirección.

La esencia y el contenido del proceso de dirección se manifiestan a través de sus funciones. Se denominan funciones de dirección al conjunto de operaciones y tareas inherentes al sujeto de dirección, para coordinar la actividad de acuerdo con los fines del objeto de dirección.

Las funciones de dirección se caracterizan por su elevada movilidad, y toda modificación del contenido de la actividad condiciona cambios en las funciones y en la estructura orgánica del sistema, lo cual implica analizar y precisar periódicamente las funciones de dirección.

En general las funciones de dirección se agrupan en:

1. Planificación
2. Organización
3. Regulación
4. Cálculo y control.

Estas funciones son inherentes a todos los sistemas de dirección, y entre ellas existe una constante interrelación, ninguna función por sí sola garantiza el proceso de dirección, están intercondicionadas, y no puede sobrevalorarse una función sobre la otra.

La planificación, no obstante, posee carácter rector en el ciclo directivo, pues determina lo que hace en las funciones siguientes. Implica:

- a) Proyectar las tareas con la debida antelación
- b) Prever las fases o etapas fundamentales en el desarrollo de las tareas
- c) Precisar los recursos y materiales necesarios
- d) Determinar los métodos y procedimientos del control

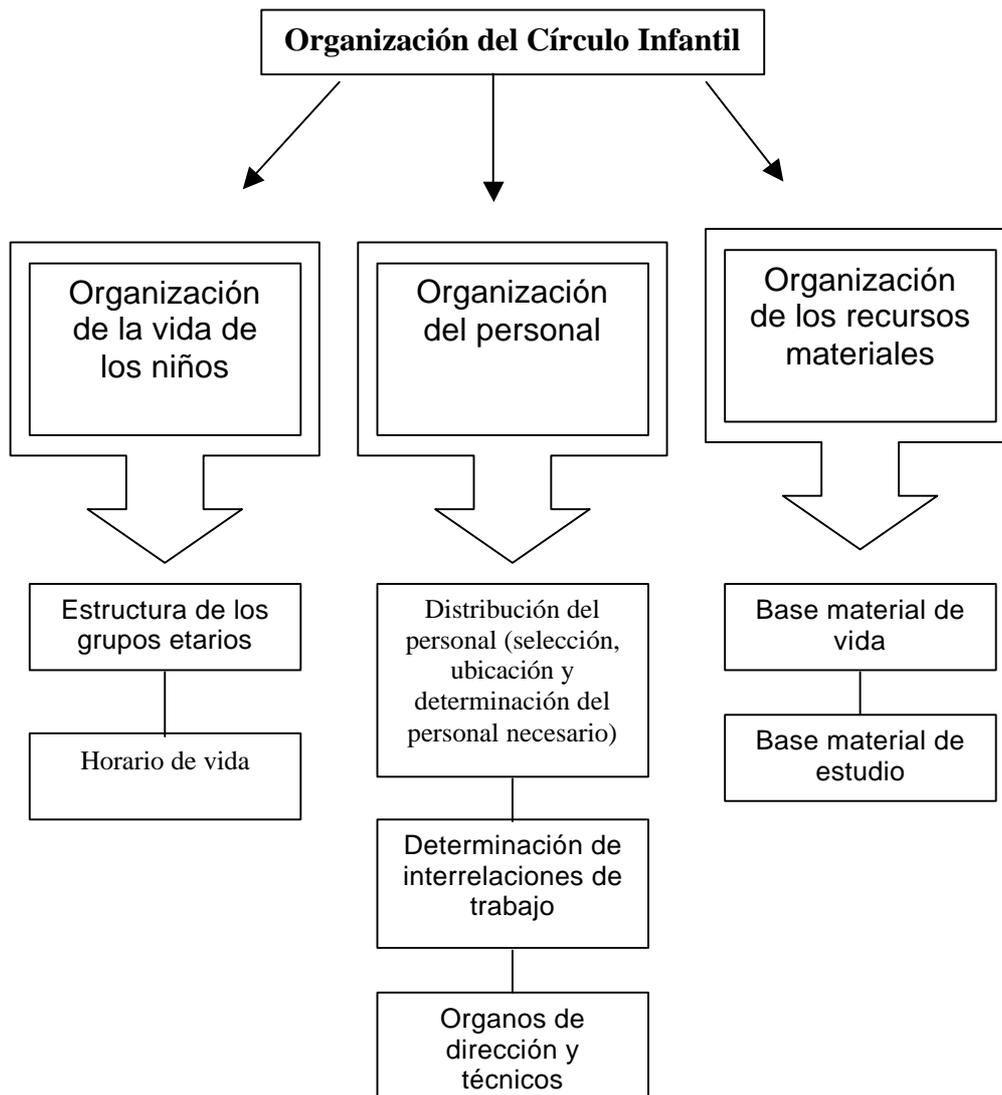
La organización, es el componente más importante en el sentido de que mediante ella se crean las condiciones que aseguran el objeto dirigido y las relaciones entre los componentes. En un conjunto de actividades para crear un determinado estado de orden del sujeto y objeto de dirección, así como sus relaciones.

Por lo tanto, la organización presupone precisar las tareas, determinar las formas de aprovechamiento de las condiciones, y elegir los métodos para alcanzar los objetos planeados.

La organización depende de la planificación, e incluye aspectos tales como la selección y formación de las estructuras; ordenamiento de los procesos del trabajo; selección, ubicación y determinación del personal, establecimiento de las funciones, derechos y deberes de cada cargo y subdivisión estructural, etc...

La organización de un centro infantil puede resumirse en aspectos principales: organización de la vida de los niños, del personal, y de los recursos materiales.

ORGANIZACIÓN DEL CÍRCULO INFANTIL



La regulación, o dirección en su sentido estrecho, asegura el funcionamiento y desarrollo normal del sistema, conforme con los objetivos planteados y las tareas concretas.

La regulación mantiene la organización establecida y entre sus principales acciones se encuentran:

1. Dar impulso inicial a la ejecución
2. Motivar el trabajo ejecutivo
3. Instaurar una disciplina consciente
4. Regular (es decir, mantener los parámetros establecidos)
5. Desarrollar la comunicación entre el sujeto y el objeto de dirección

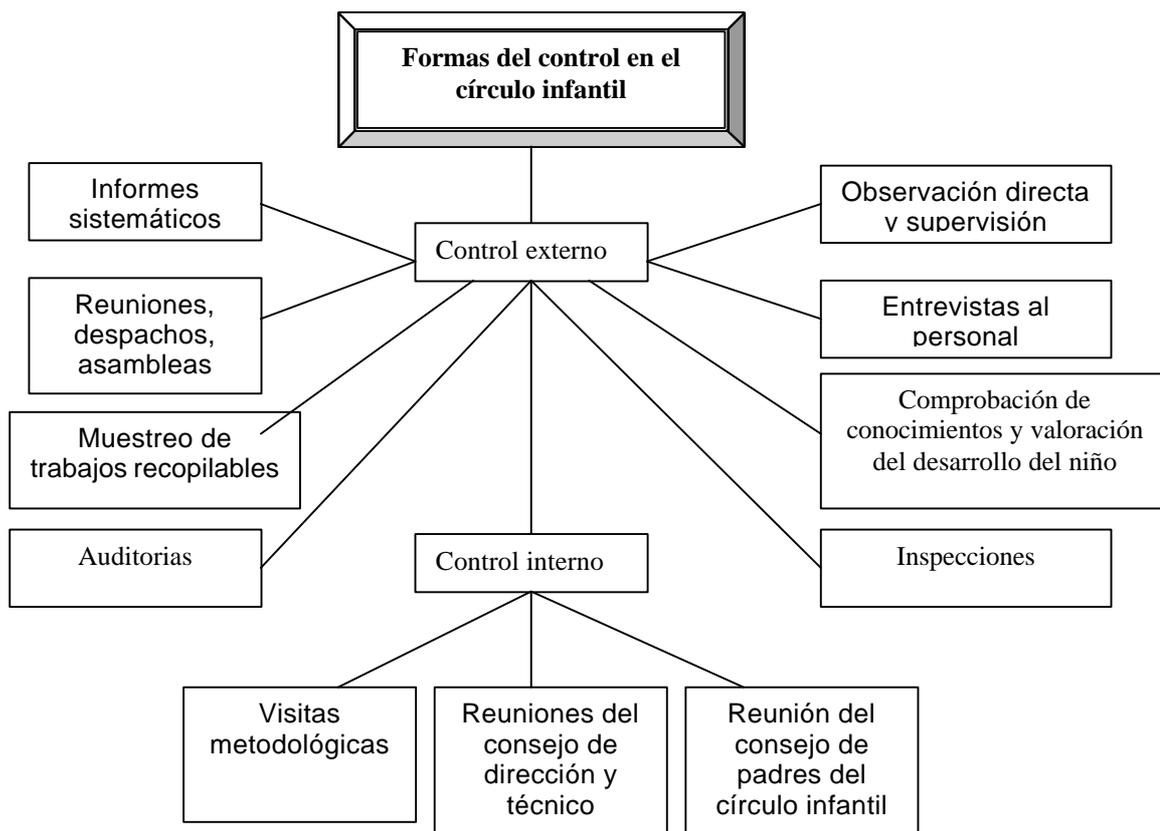
El cálculo y control es el sistema de observación y comprobación del funcionamiento del objeto de dirección de acuerdo con los objetivos planteados. También depende de la planificación, y comprueba sistemáticamente el cumplimiento de los objetivos.

El control debe adecuarse al nivel de organización y el carácter de la actividad. Por ejemplo en un centro infantil las formas externas del control pueden hacerse mediante la

observación y supervisión directa de las actividades, por entrevistas al personal, mediante reuniones y despachos, estudio de los informes sistemáticos, muestreo de materiales recopilables, comprobación de conocimientos y valoración del desarrollo de los niños, etc. Las formas internas del control se puede hacer mediante visitas metodológicas, los análisis dentro del consejo de dirección y técnico, la discusión con el consejo de padres del círculo infantil, entre otras.

Las mismas se resumen en el cuadro a continuación:

FORMAS DEL CONTROL



Es importante señalar que el control no solo debe detectar los defectos sino también revelar las experiencias positivas del trabajo.

El proceso de dirección conlleva a la toma de decisiones, acción fundamental del sujeto de dirección. La decisión no es más que la selección de una acción, que presupone un cambio del objeto de dirección bajo determinadas circunstancias. En la preparación y toma de decisiones se siguen los siguientes pasos:

1. Formulación de los objetivos acordes con las condiciones.
2. Determinación de las tareas de cada objeto de dirección.
3. Recopilación y procesamiento de la información necesaria.
4. Elaboración y análisis de variantes alternativas de dirección.
5. Estudio de estas variantes y de sus posibles consecuencias.
6. Finalmente, la toma de la decisión definitiva, que implica organización y control de su cumplimiento, y de sus resultados.

El centro lo integra un colectivo de trabajadores, entendido como la comunidad de sujetos, unidos por fines e intereses comunes, y vinculados por el trabajo conjunto, y que posee relaciones internas y externas. El conjunto del personal docente y no docente del centro infantil constituye un colectivo y, por lo tanto, sujeto a las leyes, particularidades y condiciones de todo colectivo.

El colectivo debe tener un objeto fundamentado y bien pensado que funcione como aglutinador, en este caso específico, el proceso educativo. Y como todo colectivo posee dos tipos de vínculos internos: los formales, dados por las obligaciones de cada cargo y las instrucciones, y los no formales, determinados por las interrelaciones psicológicas entre los miembros del colectivo.

La dirección supone el control de los factores sociopsicológicos, pues éstos están ligados con la regulación de las relaciones interpersonales. Si el clima del colectivo es malo surgen numerosos conflictos, abiertos u ocultos, que obstaculizan el funcionamiento del objeto de dirección.

Pero el clima también depende de las relaciones de liderazgo, que puede ser también formal (establecido por los cargos) o informal, que generalmente se forma por ineficiencias del formal, tales líderes también pueden ser ocultos o evidentes.

La dirección de un centro infantil debe conocer la estructura no oficial de relaciones personales, para dirigir actuando tanto a través de la organización formal como del empleo de los vínculos no formales.

La cohesión del colectivo depende de las relaciones oficiales y las no formales. El surgimiento de un líder no formal, particularmente si es negativo, obliga al director a su neutralización. Esto se hace mediante:

- ❖ Aclarando la motivación de su posición.
- ❖ Desmintiendo sus juicios.
- ❖ Revelar la esencia no correcta de sus acciones.
- ❖ Si tiene rasgos positivos, incorporarlo a una actividad positiva.
- ❖ Si es negativo, conversarle, convencerle. Pero si no hay respuesta favorable, es indispensable retirarle del colectivo, pero no de una subdivisión a otra sino ubicarlo en otro donde no pueda llegar a ser líder.

Otro aspecto a considerar es el estilo de dirección. En este sentido un dirigente puede ser autocrático: centraliza el poder, usa métodos administrativos y autoritarios, limita conscientemente el contacto con sus subordinados, somete a control riguroso sus acciones, limita la independencia e iniciativa, no consulta y valora la crítica a sí como negativo, etc., o democrático: transfiere los problemas a discusión y decisión del colectivo, valora al controlar el trabajo, informa sistemáticamente al colectivo del estado de las cosas, consulta y escucha opiniones, reacciona positivamente a su crítica, etc.

El estilo democrático asegura la actividad funcional del trabajo y la educación de los trabajadores, aunque en la práctica hay estilos que se combinan.

El estilo de dirección determina el prestigio del dirigente, el cual debe asegurarse por la fuerza de la autoridad y energía, la mayor experiencia, cultural y profesional y talento, y no por la fuerza del poder. Este dirigente debe conocer las expectativas del colectivo respecto a su preparación y experiencia.

Por tanto, para dirigir, además de poseer el cargo, es necesario conocer profundamente las regularidades del proceso de dirección, y tener poder moral reconocido por el colectivo.

2.2.2- La educación no formal: una vía factible para lograr el desarrollo integral de niños y niñas.

La necesidad creada a partir de la insuficiente atención educativa a los niños en las primeras edades, así como de concretizar en la realidad la política educativa de garantizar la educación para todos desde el nacimiento determinaron la búsqueda para lograrlo. Así surgió el **Programa Social de Atención Educativa** a todos los niños de edad preescolar que no asistían a las instituciones infantiles al que se denominó **“Educa a tu hijo”**.

Este programa se caracteriza por:

- Ser eminentemente educativo dirigido al **desarrollo integral de los niños y niñas** desde su nacimiento hasta su ingreso a la escuela.
- Tomar como célula básica para su realización a **la familia**, porque constituye un espacio educativo con excelentes potencialidades y, además, por ser el contexto donde transcurre, en esencia, la formación y el desarrollo del ser humano en todas las etapas de su vida, fundamentalmente en las primeras edades. Estas acciones educativas en el medio familiar se realizan desde el embarazo y permiten elevar su nivel de preparación psicológico y pedagógico.
- Presentar un marcado **carácter comunitario e intersectorial** al contar con el apoyo y la participación activa de los diferentes factores y agentes sociales quienes junto al sector educacional y bajo su coordinación, estructuran y diseñan de manera orgánica y coherente sus acciones para la consecución de un fin común: la instrumentación de la educación mediante vías no formales en un territorio, lo que permite la formación y desarrollo de los niños y niñas que en él residen. De esta manera se concretiza el principio de que la educación es tarea de todos; lo cual puede hacerse realidad atendiendo a las condiciones socio-culturales y económicas del país.
- El Programa Social de Atención Educativa, aunque utiliza esencialmente la vía no institucional, cuenta con todo el apoyo estatal y responde a la política educacional del país para estas edades dirigida, asesorada y controlada por la Dirección de Educación Preescolar del Ministerio de Educación, lo que permite la consecución de los mismos fines y objetivos de la vía institucional: lograr el máximo desarrollo posible de todos los niños y niñas cubanos y su preparación para la escuela.
- Se fundamenta en un programa pedagógico con carácter interdisciplinario elaborado por pedagogos, psicólogos, pediatras, especialistas en crecimiento y desarrollo, en deporte, recreación y cultura, entre otros. Se presenta en una colección de nueve folletos: cuatro para el primer año de vida; uno para las edades de 1 a 2 años; uno para las de 2 a 3 años; uno para los de 3 a 4; uno para los de 4 a 5 y uno para los de 5 a 6 años de edad. En estos folletos además de los fines y objetivos generales para cada período etáreo, se exponen los logros a alcanzar en las distintas áreas del desarrollo infantil: desarrollo de los movimientos, del lenguaje, de la inteligencia, de la esfera socio-afectiva, hábitos de comportamiento social, higiénico-sanitario, de nutrición y salud.

- Forma parte del Programa de Educación Comunitaria “**Para la vida**”, el que va dirigido a toda la población cubana con el propósito de elevar el nivel de información y preparación para una mejor calidad de vida. En este sentido, el Programa Social de Atención Educativa “**Educa a tu hijo**” cumple estos propósitos para las edades de 0 a 6 años.

Todo ello se hace posible a partir de las condiciones socio- económicas y culturales alcanzadas en el país durante los últimos 40 años.

2.2.2- La educación no formal: una vía factible para lograr el desarrollo integral de niños y niñas.

La necesidad creada a partir de la insuficiente atención educativa a los niños en las primeras edades, así como de concretizar en la realidad la política educativa de garantizar la educación para todos desde el nacimiento determinaron la búsqueda para lograrlo. Así surgió el **Programa Social de Atención Educativa** a todos los niños de edad preescolar que no asistían a las instituciones infantiles al que se denominó “**Educa a tu hijo**”.

Este programa se caracteriza por:

- Ser eminentemente educativo dirigido al **desarrollo integral de los niños y niñas** desde su nacimiento hasta su ingreso a la escuela.
- Tomar como célula básica para su realización a **la familia**, porque constituye un espacio educativo con excelentes potencialidades y, además, por ser el contexto donde transcurre, en esencia, la formación y el desarrollo del ser humano en todas las etapas de su vida, fundamentalmente en las primeras edades. Estas acciones educativas en el medio familiar se realizan desde el embarazo y permiten elevar su nivel de preparación psicológico y pedagógico.
- Presentar un marcado **carácter comunitario e intersectorial** al contar con el apoyo y la participación activa de los diferentes factores y agentes sociales quienes junto al sector educacional y bajo su coordinación, estructuran y diseñan de manera orgánica y coherente sus acciones para la consecución de un fin común: la instrumentación de la educación mediante vías no formales en un territorio, lo que permite la formación y desarrollo de los niños y niñas que en él residen. De esta manera se concretiza el principio de que la educación es tarea de todos; lo cual puede hacerse realidad atendiendo a las condiciones socio-culturales y económicas del país.
- El Programa Social de Atención Educativa, aunque utiliza esencialmente la vía no institucional, cuenta con todo el apoyo estatal y responde a la política educacional del país para estas edades dirigida, asesorada y controlada por la Dirección de Educación Preescolar del Ministerio de Educación, lo que permite la consecución de los mismos fines y objetivos de la vía institucional: lograr el máximo desarrollo posible de todos los niños y niñas cubanos y su preparación para la escuela.
- Se fundamenta en un programa pedagógico con carácter interdisciplinario elaborado por pedagogos, psicólogos, pediatras, especialistas en crecimiento y desarrollo, en deporte, recreación y cultura, entre otros. Se presenta en una colección de nueve folletos: cuatro para el primer año de vida; uno para las edades

de 1 a 2 años; uno para las de 2 a 3 años; uno para los de 3 a 4; uno para los de 4 a 5 y uno para los de 5 a 6 años de edad. En estos folletos además de los fines y objetivos generales para cada período etáreo, se exponen los logros a alcanzar en las distintas áreas del desarrollo infantil: desarrollo de los movimientos, del lenguaje, de la inteligencia, de la esfera socio-afectiva, hábitos de comportamiento social, higiénico-sanitario, de nutrición y salud.

- Forma parte del Programa de Educación Comunitaria “**Para la vida**”, el que va dirigido a toda la población cubana con el propósito de elevar el nivel de información y preparación para una mejor calidad de vida. En este sentido, el Programa Social de Atención Educativa “**Educa a tu hijo**” cumple estos propósitos para las edades de 0 a 6 años.

Todo ello se hace posible a partir de las condiciones socio- económicas y culturales alcanzadas en el país durante los últimos 40 años.

2.2.2.1- Implementación del programa “Educa a tu hijo” un programa para la familia

El Programa Social de Atención Educativa a los niños de **0 a 5 años** que no asistían a las instituciones infantiles fue probado en un municipio de montaña y en zonas urbanas, semiurbanas no muy desarrolladas y rurales. Abarcó una totalidad de **3 697 familias y 3 852 niños de 0 a 5 años de edad**, lo que representó aproximadamente el 60% de la población infantil de estas edades en estos municipios.

La efectividad de la aplicación del Programa Social de Atención Educativa se realizó mediante el control y evaluación de tres parámetros fundamentales:

- 1.-** El desarrollo alcanzado por los niños.
- 2.-** El nivel de preparación logrado por las familias
- 3.-** Estimación del grado de apoyo comunitario

El nivel de desarrollo de los niños se valoró por la aplicación, por parte de las educadoras familiares, de los indicadores que aparecen en los folletos “**Educa a tu hijo**” para cada período etario y por la prueba Brunet- Lezine.

La participación familiar y su preparación se controló mediante la aplicación de encuestas que permitieron conocer datos que caracterizaban al núcleo familiar y sus opiniones acerca de la necesidad e importancia del Programa y lo que para ellos había significado. Igualmente, mediante observaciones directas de la forma en que transcurría su aplicación tanto en los hogares como en los lugares donde se reunían los grupos de niños y familias con las educadoras.

El conocimiento del nivel de apoyo brindado por la comunidad a la realización del Programa permitió tener una estimación del impacto social que el mismo produjo. Se valoró mediante entrevistas a los representantes de organismos, organizaciones y otros factores sociales que integraban el **grupo gestor o coordinador**, lo que permitió conocer su nivel de participación, sus opiniones acerca del Programa y de su posible perfeccionamiento. También se realizaron entrevistas a personas claves de la comunidad, a vecinos de núcleos familiares que aplicaban el Programa, así como a la población en general.

El análisis de los datos sobre el desarrollo de los niños evidenció en las distintas edades una tendencia a la armonía y que en general alcanzaban niveles altamente satisfactorios, lo que también se manifestó en cada una de las áreas exploradas: **Desarrollo intelectual, Lenguaje, Socialización, Postura, Coordinación y Estado Emocional**. Se apareció en los últimos periodos etarios que las anotaciones tendían a agruparse de la categoría normal medio hacia las de superiores resultados.

La influencia del programa en la familia se demostró en su grado de preparación, el cual era muy favorable a pesar de las diferencias de su nivel de escolaridad, situación económica o participación social, tanto en el dominio de los contenidos y formas de realización de las actividades como en la comprensión de su contribución al desarrollo del niño.

También se observó una gran disposición e inclusive acción por la figura parterna y otros miembros de la familia, que sustentaron la opinión de que cuando la estimulación es apoyada por todos en el hogar se logra un mayor desarrollo integral en los pequeños.

La valoración del apoyo comunitario evidenció logros en la unión de los distintos factores del territorio para acometer juntos la tarea.

Como aspecto a superar se señaló que aún les faltaba sistematicidad en el cumplimiento de algunas tareas y que algunos organismos y organizaciones no alcanzaban todavía el grado de participación necesario.

De forma general se pudo concluir que los resultados positivos obtenidos en el desarrollo de los niños que residen en diferentes zonas de los municipios estudiados, en el nivel de preparación alcanzado por la familia en el cumplimiento de sus deberes y funciones, así como en el grado de aceptación y apoyo logrado por parte de la comunidad permiten confirmar la efectividad del Programa Social de Atención Educativa a los niños de 0 a 6 años que no asisten a las instituciones infantiles.

El Programa Social de Atención Educativa a los niños de **0 a 5 años** que no asistían a las instituciones infantiles fue probado en un municipio de montaña y en zonas urbanas, semiurbanas no muy desarrolladas y rurales. Abarcó una totalidad de **3 697 familias y 3 852 niños de 0 a 5 años de edad**, lo que representó aproximadamente el 60% de la población infantil de estas edades en estos municipios.

La efectividad de la aplicación del Programa Social de Atención Educativa se realizó mediante el control y evaluación de tres parámetros fundamentales:

- 1.- El desarrollo alcanzado por los niños.
- 2.- El nivel de preparación logrado por las familias
- 3.- Estimación del grado de apoyo comunitario

El nivel de desarrollo de los niños se valoró por la aplicación, por parte de las educadoras familiares, de los indicadores que aparecen en los folletos "**Educa a tu hijo**" para cada período etario y por la prueba Brunet- Lezine.

La participación familiar y su preparación se controló mediante la aplicación de encuestas que permitieron conocer datos que caracterizaban al núcleo familiar y sus opiniones acerca de la necesidad e importancia del Programa y lo que para ellos había significado. Igualmente, mediante observaciones directas de la forma en que transcurría su aplicación tanto en los hogares como en los lugares donde se reunían los grupos de niños y familias con las educadoras.

El conocimiento del nivel de apoyo brindado por la comunidad a la realización del Programa permitió tener una estimación del impacto social que el mismo produjo. Se valoró mediante entrevistas a los representantes de organismos, organizaciones y otros factores sociales que integraban el grupo gestor o coordinador, lo que permitió conocer su nivel de participación, sus opiniones acerca del Programa y de su posible perfeccionamiento. También se realizaron entrevistas a personas claves de la comunidad, a vecinos de núcleos familiares que aplicaban el Programa, así como a la población en general.

El análisis de los datos sobre el desarrollo de los niños evidenció en las distintas edades una tendencia a la armonía y que en general alcanzaban niveles altamente satisfactorios, lo que también se manifestó en cada una de las áreas exploradas: Desarrollo intelectual, Lenguaje, Socialización, Postura, Coordinación y Estado Emocional. Se apareció en los últimos períodos etarios que las anotaciones tendían a agruparse de la categoría normal medio hacia las de superiores resultados.

La influencia del programa en la familia se demostró en su grado de preparación, el cual era muy favorable a pesar de las diferencias de su nivel de escolaridad, situación económica o participación social, tanto en el dominio de los contenidos y formas de realización de las actividades como en la comprensión de su contribución al desarrollo del niño.

También se observó una gran disposición e inclusive acción por la figura parterna y otros miembros de la familia, que sustentaron la opinión de que cuando la estimulación es apoyada por todos en el hogar se logra un mayor desarrollo integral en los pequeños.

La valoración del apoyo comunitario evidenció logros en la unión de los distintos factores del territorio para acometer juntos la tarea.

Como aspecto a superar se señaló que aún les faltaba sistematicidad en el cumplimiento de algunas tareas y que algunos organismos y organizaciones no alcanzaban todavía el grado de participación necesario.

De forma general se pudo concluir que los resultados positivos obtenidos en el desarrollo de los niños que residen en diferentes zonas de los municipios estudiados, en el nivel de preparación alcanzado por la familia en el cumplimiento de sus deberes y funciones, así como en el grado de aceptación y apoyo logrado por parte de la comunidad permiten confirmar la efectividad del Programa Social de Atención Educativa a los niños de 0 a 6 años que no asisten a las instituciones infantiles.