



REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

2007
101

ENERO
FEBRERO

América

Feliz 2007

Nos gustaría que este 2007 pudiese ser un año feliz para todo el mundo, un deseo que a algunos puede parecer frívolo, a otros superficial o quizás utópico y en este punto coincidimos, nos gusta iniciar el año con la utopía compartida de trabajar juntos por una sociedad ideal y que desde la revista contribuyamos con todos vosotros a cambiar la educación y la escuela.

Una educación y una escuela infantil en la cual se disfruta de felicidad, con personas felices, tanto si estas son pequeñas como adultas, porque comparten un vivir feliz, sabiendo que las riquezas materiales no hacen la felicidad, y que aquello que la ocasiona puede ser un instante, una hora, un día, en el que la magia de un descubrimiento, de un aprendizaje, de una dificultad superada, ha satisfecho plenamente.

Feliz se dice también de un acontecimiento que ha ido muy bien, que ha acabado completamente bien. En esta felicidad todo el mundo tenemos retos, desde el más pequeño detalle de cada día, en las relaciones entre cada uno de nosotros con los otros, pequeños o mayores, hasta las decisiones pequeñas o grandes que nos influyen a todos.

Feliz, dice el diccionario, es aquello oportuno en alto grado, acertado, eficaz para la colectividad. En este aspecto también todos estamos implicados para hacerlo posible. Habrá que pararse a pensar para debatir, para reconducir todas aquellas temáticas que dificultan hacer realidad esta felicidad por la que trabajaremos: desde los nuevos currículos que se están elaborando para la educación infantil que siguen sin reconocer la particularidad del aprendizaje en estas edades y reproducen miméticamente los esquemas curriculares de

primaria o secundaria, un mimetismo que lejos de hacer viables los objetivos que se proponen lo que conseguirán es ahogarlos de entrada, a las políticas de crecimiento de la oferta para los niños de 0 a 3 años, en las cuales cada vez más las necesidades de los niños no cuentan y la consideración de los profesionales se degrada, y se impone cada vez más una escandalosa explotación, con la proliferación encubierta, de la privatización de este primer nivel educativo y de tantos otros.

Feliz y tranquilo deseamos que sea este 2007 que ahora empieza. Pero para conseguirlo nos hace falta tomar conciencia de que hará falta ser claros y tomar posiciones en todos y cada uno de los temas y acciones, un proceso que nos tendría que mover para hacer realidad lo que desde nuestro punto de vista es la utopía de la felicidad, el estado de ánimo plenamente satisfecho.

Página abierta			2
Educar de 0 a 6 años	Imágenes e ilustraciones en libros infantiles	Alfredo Hoyuelos	3
	Mensajes a Marta....		8
Escuela 0-3	Los hombres y la educación infantil	Txabi Arnal	10
	Pintando con Miró	Cristina Bartolomé, Gloria Rodríguez	17
Buenas ideas	Músicas		21
Escuela 3-6	Un ambiente educativo: descripción de la organización del espacio en una escuela infantil en Méjico Distrito Federal	Ofelia Reveco	22
	Espacio amable: Las piedras	Meritxell Bonàs	25
	Mi amiga Naira, la viajera	Ruth Martínez, Nayra M. ^a Travieso	26
	Caperucita roja en el mundo	Margarita Chamorro, M. ^a Teresa Neira	30
Infancia y sociedad	La violencia de los niños	Pablo García Túnez	34
Informaciones			42
Libros al alcance de los niños			47
Biblioteca	sumario		47



Opinión de lectura sobre el artículo «Encuentros con la naturaleza», *Infancia*, 98, págs. 19-21

Me vino a la cabeza el título de la película «encuentros en la 3ª fase», casi no me acuerdo de la película, pero sí me he imaginado, recorriendo los mismos lugares, las mismas situaciones y la misma alegría en las caras de los niños y niñas, y eso sí me parece magnífico, pues, cuando en la TV se ve Argentina, me imaginaba que si nos encontráramos cargados con los bártulos de una excursión de esta tipología, soñando en darle forma a la forma de la Naturaleza

y los sueños estéticos que proporciona serían «encuentros en la 3ª fase» y bueno... pues en una playa no, con un Delta, si no con una rambla es todo tan igual que me ha parecido maravilloso poder compartir la experiencia como si habláramos alrededor de una mesa de camilla para ir o comentar la excursión de mañana.

Gracias por acercar lo lejano /cercano.

Murcia

Opinión de lectura sobre el artículo "Las editoriales mueven ficha", *Infancia*, 99, págs.3-9

¡Por fin un artículo que se atreve a expresar lo que muchos educadores y maestros pensamos!

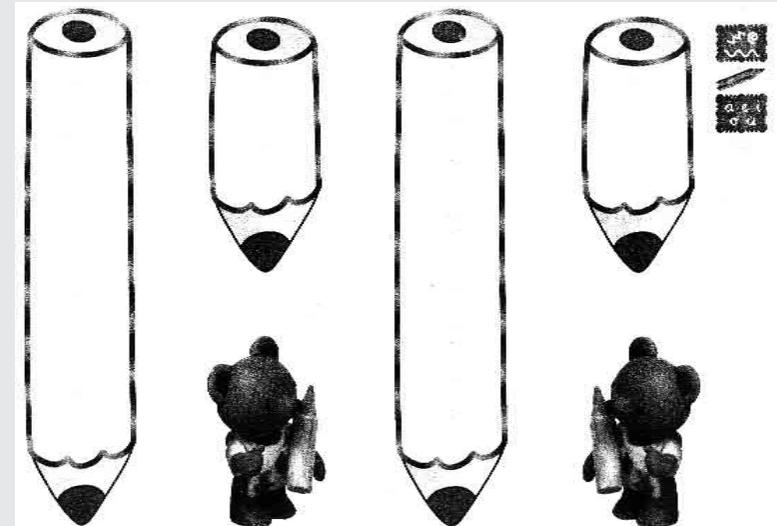
El proceso ha sido muy lento, pero contundente: las malas praxis han sustituido a los buenos profesionales. Las editoriales son las que marcan el paso. Primero, ocuparon el espacio en la clase de cinco años; luego, fueron deslizándose hacia los cuatro, tres y ahora aparecen en las aulas de dos años.

¿Hasta dónde llegarán? ¿Dónde está la autonomía y la creación propia de los profesionales? ¿Sólo se

medirán los conocimientos de las niñas y los niños en relación a los logros «objetivamente» obtenidos? ¿Será la evaluación, la excusa perfecta para imponer criterios uniformes para todos los niños y niñas de la misma edad, estén donde estén y se eduquen dónde se eduquen?

¡Qué inmensa tristeza haber sustituido la emoción del aprendizaje propio, autónomo, por el rellenado de hojas de papel con membrete de excelsas editoriales!

Madrid



Imágenes e ilustraciones

en libros infantiles

En este artículo vamos a reflexionar sobre la calidad de las imágenes. Las imágenes pueden enriquecer o empobrecer el mundo visual del niño o de la niña. Imagen e imaginación provienen de la misma raíz etimológica. Una buena imaginación y fantasía conllevan un espíritu más crítico y creativo en la vida. Las imágenes son una especie de baúl del que extraer recursos inagotables para encontrar formas de ver, de crear, de pensar y de sentir. En definitiva, para reconstruir el mundo.

«Pienso que la imaginación infantil tenga necesidad de nuestros cuidados, por lo menos como se tiene cuidado de la curiosidad científica. Que la fantasía sea la ayuda fundamental de una personalidad completa y que la experiencia de lo maravilloso, de la aventura, de lo cómico, de lo humano es una experiencia útil para la formación de la propia sensibilidad... Los cuentos nutren la capacidad de imaginar, movilizan los recursos de la fantasía infantil. Potencian una larga historia de observación, de reflexión sobre lo real, de saber estar en las cosas. Dan a la observación, a la reflexión y a la acción una base más amplia y desinteresada. Crean espacio para otras cosas que no sirven para nada, como la poesía, la música, el arte, el juego. Cosas que tienen que ver directamente con la felicidad del hombre y no con su utilización en máquinas productivas... Los cuentos sirven a las matemáticas como las matemáticas sirven a los cuentos. Sirven a la poesía, a la música, a la utopía, al compromiso político: en definitiva, al hombre en su conjunto, y no sólo al fantasioso...»

Gianni Rodari

Alfredo Hoyuelos

Un niño o una niña, desde que nacen, participan activamente de la cultura en la que conviven. Los libros forman parte del contexto social en el que se encuentran.

He visto a niños y niñas muy pequeños que, antes incluso de pronunciar palabras comprensibles para nosotros, ya leen. Y lo hacen a su manera: orientando el libro en un sentido, pasando –con dificultad– las hojas que se les escurren entre los dedos con un orden, mirando las letras y, de distinta manera, las imágenes, deteniendo sus ojos o su dedo índice en algo que les llama la atención, intentando coger mágicamente una imagen, sonriendo, extrañándose, compartiendo –cómplices– con su padre o madre algunas lecturas comunes (como en el maravilloso rito social e íntimo del cuento antes de dormir).

La selección de libros para los más pequeños es una forma de entender la manera que tenemos de ver la cultura de la infancia.

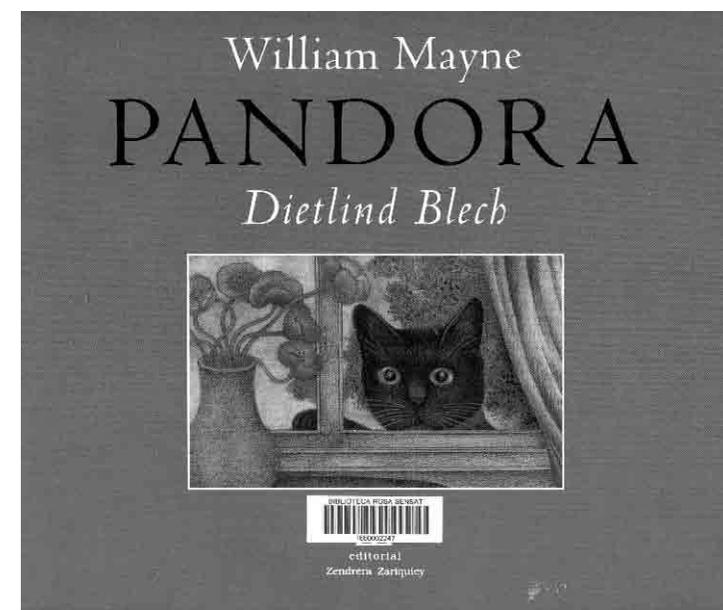
La creación de una adecuada biblioteca escolar, en el aula o en otra dependencia, es algo que podemos realizar desde la Escuela Infantil. Se trata de una inversión cultural de gran valor presente y futuro. El libro es un objeto precioso, una memoria recuperable de una historia vivida con él: siempre podemos volverla a recordar retomando ese libro o revivir otra. Cada libro –como objeto simbólico–, en cierto modo, es una biografía de

William Mayne, Dietlind Blech: *Pandora*. Barcelona: Editorial Zedretera Zariquiey, 1997.

nosotros mismos: de nuestros gustos, de nuestra forma de ver, de nuestras expectativas y deseos. En este ámbito de volúmenes, que decoran activamente paredes, el niño o la niña encuentran el fermento para interesarse por la lectura y descubrir el placer de la misma. Podrán, a veces, compartir con los libros su ocio, su juego, su soledad o sus sueños (como los niños o las niñas que duermen agarrados a un libro).

Es necesario profundizar, en forma de proyectos e investigaciones oportunas, en cómo los niños y niñas leen, cómo dan vida a los libros, a las historias, a las palabras escritas, a las ilustraciones, a la relación con su memoria y su imaginario. Antes de proponernos cómo enseñar a los niños y niñas cómo leer —en el sentido más amplio del término— es imprescindible reconocer e interpretar la magia y el sentido que, para los niños y niñas, tiene el convivir con un libro de forma polisensorial: con los recorridos de la mirada, con el olor de cada página, con el tacto diversificado (del dedo que señala, de la mano que acaricia la página, de los dedos que recorren las líneas...), con el sonido de las palabras, con los silencios, con el sabor de las hojas que algunos niños o niñas degustan, con las cosquillas del aire que hacen las hojas al voltearse, con la relación entre significante y significado, con la sensación de pasar el tiempo deteniéndolo en cada instante. Hay que tener en cuenta que niños y niñas no son receptores pasivos del mensaje contenido en un libro. Constantemente emiten señales de su cultura que tenemos que aprender —con una alfabetización formativa— a leer.

Afortunadamente hay muchos libros, muchos cuentos para elegir.



¿Cómo hacerlo? En el mercado, como en todo, hay productos buenos y otros que no lo son tanto. Es importante que ofrezcamos a los niños y niñas una diversidad reflejo del mundo en el que viven; pero, a su vez, es necesario elaborar unos criterios que nos ayuden a seleccionar y ofrecer a los niños y niñas una riqueza cualitativa de este mundo. Aspectos que, también, les ayudarán a ellos y a ellas a seleccionar, elegir críticamente, a posicionarse conscientemente ante la economía de mercado.

Para elegir un buen libro habría que tener en cuenta, por lo menos, cinco aspectos¹:

- La calidad del texto narrativo: su estructura, organización, argumento, tipos de personajes, etc.
- La calidad de las imágenes.
- La relación entre las imágenes y el texto.
- La tipografía, diseño compositivo o maquetación de las páginas.
- El tipo de encuadernación. Es el valor del libro como objeto, como tesoro. Mejor un libro con tapas duras, con las páginas cosidas, con una buena calidad de papel. Son elementos que, de forma diferenciada, dan valor al propio libro y, seguramente, a quien lo usa.

En este artículo vamos a reflexionar, sólo, sobre la calidad de las imágenes. Las imágenes pueden enriquecer o empobrecer el mundo visual del niño o de la niña. Imagen e imaginación provienen de la misma raíz



CANNON, J.: *Verdi*,
Barcelona: Editorial Juventud, 1997.

etimológica. Una buena imaginación y fantasía conllevan un espíritu más crítico y creativo en la vida. Las imágenes son una especie de baúl del que extraer recursos inagotables para encontrar formas de ver, de crear, de pensar y de sentir. En definitiva, para reconstruir el mundo. Recordemos, en este sentido, las palabras de Loris Malaguzzi: «una historia para niños y niñas está necesitada de imágenes, ilustraciones que pueden ensanchar los horizontes de la palabra, de la atención, del pensamiento, de los fantasmas, de la memoria y del inconsciente. Sin esta habilidad la fábula muere.»

Yo añadiría que esta facultad sólo la tienen las buenas imágenes. Ilustraciones que sugieren un entretejido de colores, formas, manchas, proporciones y composiciones estéticas capaces de seducir, encantar y albergar gestos con matices que transmiten emociones originales y auténticas. Un escenario esencial que invita a criaturas y personas adultas a reinventar dinámicamente, cada día, las imágenes de su cultura.

Con este criterio es muy importante que no pensemos que diferentes libros pueden servir a diversas criaturas según edades distintas. Considero que un buen libro de imágenes, como una obra de arte, es valioso para cualquier edad (sean personas adultas o niños). De ahí la importancia de su selección. Veamos qué podemos encontrar en una biblioteca o librería:

a) Libros con ilustraciones. Éstas pueden ser:

- Ilustraciones estereotipadas. Un estereotipo es una imagen simplificada, prefijada, pobre, sin valor estético y sin matices sensibles. Estas imágenes suelen ser contener líneas, puntos, trazos y colores monocromos brillantes que rellenan, demasiado perfectamente, cada figura. Son como graves faltas de ortografía. Normalmente, y ésta es la desgracia, los libros que contienen estas imágenes suelen ser los más recomendados para niños y niñas de cortas edades. Es una forma, a mi modo de ver, incorrecta de crear una cultura visual. Las criaturas, desde el nacimiento, aceptan la complejidad de los infinitos tonos de la vida. Es muy importante no empobrecerla con dibujos inadecuados. Este tipo de libros son los que debemos evitar adquirir en exceso. Podrían representar un 15 % del total de la biblioteca.
 - Ilustraciones originales y creativas. Afortunadamente existen buenos ilustradores de cuentos que crean auténticas joyas de imágenes extraordinarias para favorecer un desarrollo adecuado del mundo visual. Son figuras que desechan las características explicadas de los estereotipos.
- b) Libros con fotografías. Muy adecuados porque representan una imagen sin absurdas simplificaciones de la realidad.
- c) Libros con imágenes de obras de arte. Muy interesantes porque dan una versión recreada y subjetiva del mundo de una calidad contrastada.



d) Libros con imágenes combinadas. Son páginas en las que se incorporan –en combinación y relación– imágenes de algunos de los tipos anteriores.

De nuevo, es necesario ser críticos con la calidad de las imágenes y de su composición estética.

A esta biblioteca podríamos añadir, además, tebeos y cómics, pero ésa es otra larga –interesante y extraordinaria– historia.

Como dice Rodari: «nuestra función como educadores es construir una biblioteca que sirva *al hombre completo*. Si una sociedad basada en el mito de la productividad sólo tiene necesidad de hombres mutilados –fieles ejecutores, diligentes reproductores, dóciles instrumentos sin voluntad– quiere decir que está mal hecha. Para cambiarla son necesarios hombres creativos, que sepan usar su imaginación.»

Y los libros con buenas imágenes, estoy seguro, pueden ayudar a esta ingente labor.

Algunas fuentes para seleccionar libros infantiles y juveniles

Las siguientes fuentes documentales han sido preparadas por Villar Arellano.

Quiero agradecer su deferencia por dejar, amablemente, ser publicadas en este artículo.

Monografías:

- *Cien libros para un siglo*. Equipo Peonza. Madrid: Anaya, 2004.
- *La formación del lector literario*. Teresa Colomer. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998.
- *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Teresa Colomer. Madrid: Síntesis, 1999.
- *Leer antes de leer*. Teresa Durán. Madrid: Anaya, 2002.
- *Libros infantiles y juveniles para hacer buenos lectores*. Pablo Barrena, Pilar Careaga, M.ª José Gómez-Navarro y Luisa Mora. Madrid: ANABAD; Educación y Bibliotecas, 2000.
- *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Coordinación: Teresa Colomer. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2002.

Guías de lectura:

Diferentes organismos e instituciones publican periódicamente selecciones bibliográficas. Algunas son:

- Bibliotecas:
 - Biblioteca de Civitan (Pamplona, Fundación Caja Navarra).
 - Biblioteca Municipal de Salamanca.
 - Bibliotecas Municipales de la Comunidad de Madrid.
- Libreros
 - Club Kirico (CEGAL).
- Centros especializados:
 - Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil (Salamanca, Fundación Germán Sánchez Ruipérez).
 - Centro de Documentación del Libro Infantil (Donostia, Biblioteca Central de Donostia Kultura).
- Revistas:
 - CLIJ.
 - Primeras Noticias de Literatura Infantil y Juvenil. Educación y Biblioteca.
 - Al pie de la letra (Fundación Germán Sánchez Ruipérez).

• Internet:

Servicio de Orientación de Lectura (SOL)
<http://www.sol-e.com>

Fundación Germán Sánchez Ruipérez
<http://www.fundaciongsr.es>

Revista *Imaginaria* de literatura
<http://www.imaginaria.com.ar/index.htm>

Revista *Babar* de Literatura Infantil
<http://www.revistababar.com>

Revista *Cuatrogatos* de Literatura Infantil y Juvenil
<http://www.cuatrogatos.org>

Plan Nacional de Fomento de la Lectura:
www.planlectura.es

Club Kirico (CEGAL):
 Confederación española de gremios y asociaciones de libreros
www.clubkirico.com

Nota

1. Teresa Corchete en el artículo «Mirar no es lo mismo que ver: hacia una gramática para la lectura de la imagen» (Revista *Infancia*, 95, págs. 3-10), describe –con buen criterio– algunos elementos que componen el alfabeto visual de las ilustraciones y que nos ayudan a sensibilizarnos al mundo de la imagen. Este alfabeto visual está compuesto por: el formato, el punto, el trazo o la línea, el color, el contraste y la tonalidad, el espacio y el volumen, la textura, y la composición.

Las trabajadoras y trabajadores del Patronato Municipal de Educación Infantil de Granada, queremos haceros llegar nuestra tristeza por la muerte de Marta Mata. Nunca olvidaremos a una mujer que nos ayudó a concebir la infancia como una etapa de la vida enormemente valiosa, llena de capacidades y posibilidades. Una mujer con la que hemos compartido el compromiso diario en la lucha por defender la idea de la necesidad de una educación pública de calidad como elemento fundamental en una sociedad moderna. Su recuerdo, su ejemplo y su lucha, seguirán en todo momento con nosotros. Hasta siempre, Marta.

Las trabajadoras y trabajadores del Patronato Municipal de Educación Infantil de Granada

En una entrevista aparecida hace unos pocos años en *El País Semanal* Marta Mata, entre otras lecciones, decía:

«Calidad viene del latín *qualitas*, y significa aquello que hace que una cosa sea lo que es.

En castellano ha dado dos términos: *cualidad* y *calidad*, que equivale al inglés *quality*, que significa pasar por unas normas de superioridad establecidas por el mercado.

A finales de junio de 2006, en plena actividad desarrollada en el Consejo Escolar del Estado, desbordando energía hasta el último momento a fin de atender las múltiples peticiones de colaboración provenientes de diversas personas, colectivos e instituciones, siempre con la mano dispuesta para los amigos, nos dejaba Marta Mata.

Mensajes a Marta Mata

En la revista *Infancia*, a lo largo del año 2007, queremos dedicar algunas páginas a la memoria del trabajo y la figura de Marta. Comenzamos con una pequeña muestra de los mensajes que, sabida la noticia de su deceso, empezaron a inundar en cascada nuestros correos electrónicos, mensajes llegados de todas partes, tanto a título individual como colectivo y que reflejan esa palabra justa y esa mano tendida con la que Marta respondía a todos los que trabajan por la educación.

El término ha cuajado, y calidad es superioridad y dejar atrás a los inferiores. Cuando cualidad era aquello que hace que cada niño sea cual es.»

En dicha entrevista también decía:

«Si un niño que va a ver la ciudad ve que los pájaros beben agua de la fuente de la plaza mayor y escribe que esa fuente es un bar gratis, ¿sabes qué significa? Que los niños cuando tienen sed, pagan.

Y vamos a tener que enseñarles de dónde sale el agua, y que no hay que pagar por ella.»

Marta Mata. Maestra de maestros.

Hace pocos días leíamos en el periódico la noticia de los cambios que estaba introduciendo en el Consejo Escolar del Estado. Marta Mata, la socialista que militó para cambiar la sociedad. Cambiar la educación para cambiar el mundo.

Desde Euskadi *besarkada handi bat*, un abrazo grande para su

familia y para todos aquellos que estáis viviendo la tristeza de su pérdida.

Consejo de Redacción de Infancia en Euskadi.

Marta nos dejó un día de verano, tan callando, tan callando que ni nos lo esperábamos.

¿Quién era Marta?, sus biografías dicen que fue una niña de la guerra, heredera de la Institución Libre de Enseñanza, renovadora, progresista, defensora de la escuela pública, impulsora de los movimientos de renovación pedagógica, impulsora de la «Escola de Mestres» Rosa Sensat, consejera del Consejo Escolar del Estado (dimitió por discrepancias con la política educativa del PP. que culminaría con la L.O.C.E).

Ahora era presidenta de dicho Consejo Escolar de Estado, pero realmente para nosotros, los profesionales de Escuelas Infantiles, Marta era, en el amplio sentido de la palabra, una mujer buena, cariñosa, cercana, amable, maestra de maestras, siempre pensando en la educación de los más pequeños para que la sociedad fuese mejor.

Para los que trabajamos en Escuelas Infantiles, era esa mujer a la que siempre acudíamos para cualquier tipo de acto, charlas, foros... y ella siempre estaba dispuesta.

Oírla era un soplo de aire fresco y un aprender diario.

En el verano del 2004, preparando bocadillos para celebrar un acto organizado por la Junta de Portavoces de Escuelas Infantiles y Casas de Niños, con un calor de justicia del mes de Julio, levanté la vista y vi, cruzando el patio de la universidad Carlos III, a una señora mayor con una cartera. Salí corriendo para ayudarla, era Marta. El avión había llegado pronto y no esperó a que fuéramos a buscarla. Le dije: «Pero, Marta... ¿cómo vienes así?» Su respuesta fue que quería estar más tiempo con nosotras. Esa era Marta.

En nuestra cultura decimos «descanse en paz» pero, conociéndola, seguro que, esté dónde esté, no estará descansando, estará como siempre estuvo, trabajando para todos, en especial para los más pequeños.

*Mayte
E.I. Polichinela
Madrid*

Desde Galicia sentimos también como nuestra la pérdida de Marta Mata. Dede su liderazgo de los impulsos en pro de una *Nova Escola Pública Catalana*, hasta su capacidad de diálogo, su creatividad y su decisión fueron importantes para nosotros y para nuestro intento de construir día a día una *Nova Escola Galega*, pública, democrática y laica.

Desde finales de los años sesenta, con su acompañamiento a los maestros de Vigo, Marta siguió siempre con interés lo que acontecía entre nosotros; ahora estaba contenta con el comienzo del cambio político; le dolía el estado de la lengua gallega y la insensibilidad social de tantos políticos considerados de la órbita progresista. Siempre nos dio ánimos para seguir adelante, con seguridad, dialogando, construyendo. Por todo eso, permitidnos compartir su espíritu.

*Antón Costa Rico
Galicia*

Entiendo vuestro sentir y me uno profundamente a él.

Marta nos ha dejado un gran legado pero también un compromiso, el de luchar por una sociedad

más justa a través de la educación. Nos queda camino por recorrer.

*Natalia Mota
Albacete, Castilla La Mancha*

Quiero unirme en este momento a todos vosotros en la tristeza.

Hemos perdido a una maestra y a una amiga. Pero no perderemos las ganas de luchar por esa escuela que ella soñaba, una escuela que nos haga más libres a las personas.

*Carmen de Tena
Extremadura*

...teníamos ganas de cambiar la educación y ella nos dijo cómo. Nunca nos hemos podido sustraer de la idea de escuela que representaba. Muchos hemos girado en torno a sus ideas, a su voluntad, también cuando las discutíamos.

Tenía el don de los profetas, más que de los líderes. Más que inculcar-te las ideas, te imprimía un sello suave, ligero, pero difícil de ignorar.

Hemos disfrutado también de su bondad, de su genio, de su determinación.

Nos ha pedido esfuerzo, pero del que hace feliz, el esfuerzo que da sentido a la vida. Ese es el

esfuerzo que siempre ha promovido para los niños y niñas.

*Mariano Royo
Barcelona, Cataluña*

La noticia de la muerte de Marta Mata me ha producido un gran dolor. La gran contribución que Marta ha hecho al crecimiento de los proyectos educativos no sólo de España, sino de toda Europa permanecerá en nuestro interior como una herencia preciosa.

*Anna Lia Galardini
Escuelas Infantiles Municipales de
Pistoia, Italia*

Queridos amigos, me siento cercana y comparto vuestro inmenso dolor por la pérdida de Marta

Es una gran pérdida para todos los que creemos en la educación y en una escuela que puede ayudar a construir una sociedad mejor, un mundo basado en el respeto, convivencia, tolerancia, sentido cívico, cooperación y paz.

*Francesca Marastoni
Centro Internacional para la defensa
y la promoción de los derechos y las
potencialidades de la Infancia
Reggio Children, Italia*

Los hombres

y la educación infantil

En estas líneas se apuesta claramente a favor de que la incorporación del hombre a la Educación Infantil siga un proceso natural, ojalá acelerado, que responda al verdadero deseo de la sociedad y de la comunidad educativa. Es preciso valorar la educación infantil y considerar que «hombre llama a hombre»

La realidad es abrumadora. La Educación Infantil está ocupada casi en exclusividad por mujeres. Expresado de otra manera: son muy pocos los hombres, maestros o educadores, que participan en la primera etapa de la educación escolar¹.

Tal vez el *carácter no obligatorio* de la Educación Infantil nos haga pensar que su importancia es manifiestamente inferior al resto de etapas educativas. Obviamente, esto es un error. Pero tal vez sea esa «menor consideración» uno de los muchos factores que impide que se estreche la relación entre hombre y Educación Infantil.

A lo largo de este artículo pretendemos plantear situaciones y motivos para la reflexión. Ésa es nuestra intención.

Vivimos en una sociedad variopinta y cambiante. El modelo único y tradicional de familia está siendo superado. Cambia la morfología social: emigración, parejas interétnicas, familias monoparentales, padres y madres del mismo sexo. *Hay más color que nunca*, y la escuela, al igual que cualquier otro ámbito social, debe dar respuesta a esta situación.

¿Cómo afrontamos esta nueva realidad?

Txabi Arnal

Son muchos los esfuerzos que se están realizando. La literatura infantil da entrada a estas nuevas situaciones sociales y familiares. Se diseñan unidades didácticas acordes a los cambios mencionados. *Diversidad*. Palabra de moda en educación. Estamos empezando a vivirla, a experimentarla, pero dicha diversidad no sólo debe afectar a niños, niñas y familias. También debe empapar a la escuela como institución, en todos sus niveles.

Necesitamos diversidad entre el profesorado. Necesitamos más hombres en la Educación Infantil.

¿Por qué el hombre apenas demanda la especialidad de educación infantil?

Para tratar de responder a esta pregunta analizaremos varios puntos.

La tradición

Tradicionalmente, y también actualmente, toda actividad relacionada con el cuidado de los más pequeños ha estado, y está estrechamente vinculada al sexo femenino. Es principalmente la madre quien se ocupa de atender y satisfacer las necesidades físicas y afectivas de las niñas. En ausencia de ésta, sobre todo con la progresiva incorporación de la mujer al mundo

laboral remunerado, dichos cuidados y atenciones suelen quedar cubiertos por una cuidadora (mujer también), por la abuela, una tía, una amiga o, de vez en cuando, por la vecina del segundo. El papel del hombre, aunque a pasos muy lentos parece ir ganando importancia, sigue siendo escaso y, cuando no nos queda más remedio que atender a nuestras hijas e hijos, pronto caemos en la cuenta de que nuestra bolsa de recursos es muy limitada. Al parecer los hombres no hemos sido educados para realizar el tipo de actividades que, se supone, deben realizarse con los niños más pequeños. Cito entre estas los cuidados más íntimos (cambiar pañales, dar crema corporal o realizar curas), las necesidades fisiológicas básicas (bañar, dar de comer, echar a dormir), y diversas actividades de entretenimiento y aprendizaje (baile, canto, *cucú* y juegos en general, descubrimiento del cuerpo...).

Si a todas estas actividades añadimos que su realización implica una exteriorización sin tapujos de sentimientos, y un profundo trabajo de la afectividad, y a ello sumamos la ya mencionada ausencia de educación en el hombre a la hora de llevar a cabo este tipo de tareas, tendremos como resultado un varón que se ve a sí mismo incapaz tanto de sacar hacia adelante dichas labores, como de aprender o mejorar en este campo. En consecuencia, muchos estudiantes de Magisterio ni se plantean la posibilidad de optar por la especialidad de Educación Infantil.



El hombre y la mujer, un tándem educativo.

Hemos visto hasta el momento la imagen que el hombre tiene de sí mismo (o mejor dicho, la que no tiene) como potencial educador infantil. Hemos visto como frecuentemente se ve a sí mismo como un extraño incapaz de sostener un grupo de niños de edades comprendidas entre los 0 y los 6 años. A nadie que conozca medianamente el mundo de la educación se le hará extraño escuchar las peripecias de aquel profesor de Primaria que durante su hora libre, y a falta de otros recursos humanos, fue enviado a realizar una suplencia en un aula de infantil. Resultó ser la hora más larga de su vida. Eterna. No sabía por dónde agarrar la situación. Aquel día cambió su consideración para con el profesorado de infantil.

Obstáculos

Pero no es la herencia social y cultural el único obstáculo que los hombres solemos encontrar en esta etapa. Hemos repetido varias veces la palabra *cuidados* para referirnos a las actividades que se realizan con las más pequeñas porque, precisamente, la denominación *cuidadora* es otro de los muros con que los hombres nos estrellamos en nuestro caminar por la educación.

Cuidadora es identificada como una de las categorías laborales de más baja consideración en el mundo de la educación; de más bajo nivel que *educadora*, y bastante más bajo que *profesora*. La escasa atención que recibe

la etapa (sobre todo el 0-3), y su infravalorado papel educativo, (en ocasiones el primer ciclo de infantil se identifica con el cambio de pañales), deriva en que la mayoría de los estudiantes (chicos) de magisterio se mantenga al margen de la Educación Infantil, se automargine.

Fruto de la ignorancia, la importancia educativa de cada etapa se otorga de manera directamente proporcional a la edad de los alumnos, razón por la que a medida que ascendemos a niveles de edad superior también aumenta el número de maestros hombres. Si a todo ello sumamos que las condiciones laborales de la Educación Infantil (sobre todo en el primer ciclo, 0-3) son peores que en el resto de las etapas educativas (peores horarios y calendarios, y menor retribución) encontraremos otra razón para el rechazo masculino hacia la Educación Infantil.

Guarderías

Y ahora analicemos otros factores que, de modo más superficial, también se convierten en obstáculos que muchos hombres se niegan a superar y que, por lo tanto, les mantienen alejados del mundo de los más pequeños. Regresemos a la terminología:

Guardería. De este modo se sigue llamando a la mayoría de los centros que se dedican a la educación 0-3, aunque muchos de ellos, por sus características, horarios y planes pedagógicos, son escuelas infantiles. *Guardería*, verbo guardar. «Yo no estoy dispuesto a dedicar varios años de mi vida en realizar una carrera para luego trabajar como guardador. Lo que yo quiero es dedicarme a la educación.» Nada más que explicar.

Reflexionemos sobre lo expuesto en la afirmación anterior pues tiene mucha miga. Debe ser tarea de la sociedad en general, y del mundo educativo en particular, entender de manera correcta la expresión *enseñanza globalizada* pues hace referencia a una de las características esenciales de la Educación Infantil. *Globalidad* sintetiza el modo en que los niños aprenden, es decir, como un todo indivisible, pero también reclama la necesidad de dar valor educativo a todas aquellas actividades que tradicionalmente han sido consideradas asistenciales. Hablamos del cambio de pañales, de la higiene-aseo, de la alimentación-comedor, o del sueño-siesta. Todas estas actividades, estrechamente ligadas a la etapa infantil, conllevan un claro matiz educativo. Con un poco de imaginación y apertura de mente no nos será nada difícil encontrarlo.

Otros obstáculos

Y llegados a este punto, relajémonos y frivolicemos.

Digamos que, factores educativos y laborales al margen, son muchas las reticencias que los hombres mostramos a la hora de enfrentarnos al qué dirán. «¿Profesor de guardería un hombre? Seguro que es ...» Lo que sea.

¿Nos importa el «qué dirán»? Parece que sí.

Y, ¿qué opinamos los hombres del color y el tipo de decoración que suele vestir las escuelas infantiles? Alguno lo encontrará claramente enfrentado con su incuestionable sexualidad y sus gustos inequívocamente masculinos.

Terminemos hablando de la indumentaria de trabajo. Esas batas tan vistosas que suelen acompañar a las educadoras infantiles. «¡Ni loco me pondría yo una de esas batas!» Obviamente, esto supone crear un problema donde no existe. Elijamos el atuendo que nos dé la gana, (recomendamos que sea cómodo y trotero), y dejemos las banalidades para otro momento.

En definitiva, todavía es largo el camino que queda por recorrer y muchos los prejuicios por superar hasta llegar a la normalización de la Educación Infantil. Es cuestión de tiempo, ganas, interés, dinero, y cierto cambio social y cultural.

Por supuesto, nada insuperable.

¿Por qué necesitamos más hombres en educación infantil?

Puestos a buscar respuestas a esta pregunta, seguramente seríamos capaces de encontrar docenas, cientos. Cada niño y cada niña de 0 a 6 años sería una razón de peso. De cualquier modo, vamos a centrarnos en tres razones que creemos de especial importancia.

1. Porque los hombres debemos aportar mucho más que un grano de arena en pos de conseguir una igualdad entre sexos bien entendida; una igualdad donde hombres y mujeres no nos limitemos a intercambiar quehaceres, faenas y roles, una igualdad donde compartamos. Compartir, término clave en este asunto que estamos tratando.



2. Para ofrecer un nuevo y verdadero modelo coeducativo. Los hombres debemos vernos a nosotros mismos como adultos capaces de satisfacer las necesidades físicas y afectivas de los más pequeños, y de apoyarles en su desarrollo.
3. Porque los hombres, no nos cabe ningún tipo de duda, también somos, debemos ser, figuras de apego y referencia para los niños.

¿Qué puede ofrecer el hombre a la educación infantil?

Podríamos extendernos durante páginas y páginas en el desarrollo de la cuestión planteada, pero no lo haremos pues estamos convencidos de que siempre llegaríamos a la misma conclusión: aquello que el hombre puede ofrecer a la Educación Infantil coincide con lo que potencialmente es capaz de ofrecer cualquier otra profesional.

Por lo tanto nos quedaremos con la idea de que, además de lo que haría cualquier otra profesional, y teniendo en cuenta la realidad actual de la Educación Infantil, el hombre puede ofrecer su modelo:

- a. Un modelo casi inexistente en la etapa 0-6.
- b. Un modelo que servirá de referencia en la labor coeducativa con niños y niñas, quienes vivirán de modo natural la capacidad tanto de

hombres como de mujeres para acompañarlos en su educación y desarrollo.

- c. Un modelo que hará pensar a las familias implicadas en particular, y a la sociedad en general, que la educación de los más pequeños es labor de todos y todas. Pues obvia decir que la igualdad entre sexos, entre otras muchas cosas, no se trata sólo de que las mujeres puedan acceder en las mismas condiciones a actividades desarrolladas tradicionalmente por hombres, sino que también nosotros desarrollemos nuestras habilidades en los campos desde siempre adjudicados al sexo femenino.

Coeducación y educación infantil

La escuela infantil trata de acompañar este cambio y se viste de modernidad. Intentamos no diferenciar valores, actitudes ni capacidades en función del sexo del alumnado. Ofrecemos a todos y todas los mismos materiales, actividades, juegos y oportunidades. En los murales y fichas de trabajo aparecen hombres ocupándose de las labores domésticas, padres acompañando a sus hijos en sus juegos, llevándolos y recogidos en la escuela.

Está bien, muy bien. Sin embargo, no vemos profesores de infantil por ningún sitio, ni dibujados en fichas y murales, ni profesores de carne y hueso. ¿Cuándo dejará el hombre-profesor de educación infantil de ser una excepción, un bicho raro?

Afortunadamente existen pioneros. Sin embargo, queda mucho camino por recorrer hasta que los estudiantes de magisterio opten por la especialidad de Educación Infantil con la misma naturalidad con que optan por otras especialidades como, por ejemplo, Educación Física.

¿Qué hacer para favorecer la implicación del hombre en la educación infantil?

Hombre llama a hombre.

Está claro que la labor de los pioneros siempre resulta muy difícil, y en ocasiones poco o mal entendida. Tendemos a funcionar por inercia y

por imitación. Seguimos modelos profundamente arraigados en nuestra sociedad sin cuestionarnos las razones que nos llevan a ello. «Papá es médico, motivo por el que yo también quiero ser médico». Faltando figuras de referencia resulta difícil que alguien trate de desempeñar labores que nunca antes nadie de su mismo sexo o condición social ha realizado. Decíamos que la labor de los pioneros es difícil, como difícil es también encontrar pioneros en cualquier ámbito de la vida. Son muy pocos los hombres que se dedican a la Educación Infantil, pero los hay. El que existan estos pioneros, y que se les facilite la labor de extender de un modo positivo sus experiencias (buenas experiencias, estamos seguros), debe ser el punto de partida para atraer a otros hombre al páramo de la Educación Infantil. Se asemeja el caso a labores de colonización bien entendidas. «Yo puedo montar mi granja en ese páramo pues Fulano también lo ha hecho y, según parece, no le ha ido nada mal». Colonización bien entendida, decíamos. Se puede vivir en un hábitat hasta ahora desconocido por nosotros, incluso enriquecerlo, sin necesidad de entrar en conflicto con las «indígenas». En resumen, hombre llama a hombre.

Valorar la educación infantil

El segundo punto a tratar será desarrollado en otros apartados pero, dada su enorme importancia, lo repetiremos y ahondaremos en él desde diferentes perspectivas cuantas veces sea necesario.

Debemos dejar que el amplísimo curriculum oculto que conlleva la Educación Infantil vea la luz. Es necesario otorgar a la etapa infantil su importantísimo y verdadero valor educativo, y reconocer sus singulares características. Que nadie olvide que es durante los primeros meses y años de vida cuando la niña aprende a hablar (a veces más de un idioma), a andar, a correr, a relacionarse, da sus primeros pasos en el campo de la lectura y de la escritura, en el pensamiento matemático, desarrolla el ritmo, y pone los cimientos de actitudes y conocimientos que no dejará de desarrollar la lo largo de toda su vida.

Teniendo en cuenta lo expuesto en el párrafo precedente, creemos que a nadie le surgirá la mínima duda sobre la enorme importancia de ofrecer una buena Educación Infantil. ¿O acaso es más importante



saber el año en que Colón llegó por primera vez a América que cualquiera de los aprendizajes señalados con anterioridad?

¿Discriminación positiva?

Además de labores de información y concienciación, ¿es necesario utilizar otras vías para favorecer el acercamiento del hombre a la Educación Infantil? ¿Deberíamos disponer de plazas de Educación Infantil exclusivamente para hombres, al igual que existen plazas específicas para especialistas en Educación Física, Inglés o Música?

No vamos a responder a estas preguntas. Simplemente las dejaremos en el aire para que cada cual, si lo desea, realice su propia reflexión. Nuestra opinión dista mucho de considerar adecuado este sistema, y apostamos a favor de que la incorporación del hombre a la Educación Infantil siga un proceso natural, ojalá acelerado, que responda al verdadero deseo de la sociedad y de la comunidad educativa.

De cualquier modo, queremos recordar que desde el Gobierno Vasco se favorece la participación del hombre en las labores de educación y cuidado



de los menores por medio de la llamada Política de Conciliación Familiar-Laboral, primando económicamente, con una cuantía mayor a la que se ofrece a las mujeres, a aquellos que solicitan una reducción de la jornada laboral para la atención de hijos menores de 6 años. En otras palabras: existen antecedentes.

Lo que debemos superar

Pero no nos engañemos. A pesar de que el alumno que opte por la especialidad de Educación Infantil ya habrá dado el paso más importante en su futura labor de pionero, posiblemente encontrará en su camino diversos obstáculos que le harán reflexionar, dudar y hasta replantearse lo acertado o erróneo de su decisión.

En primer lugar, no es descabellado pensar que muchas familias, acostumbradas a que sea una mujer quien atienda a sus hijos, mostrarán en un principio falta de confianza hacia las aptitudes y habilidades del profesor. «Pero, ¿ya habrá cambiado éste algún pañal en su vida?»

Quizás algunas compañeras se muestren expectantes y recelosas con el recién llegado, incluso consideren que está invadiendo su terreno natural. La mayoría, no lo dudamos, le tratarán como a una más.

Pero tal vez el obstáculo más difícil de sortear seamos nosotros mismos, la falta de confianza en nuestras capacidades y posibilidades, pues al hombre educado en un modelo tradicional se le hará muy cuesta arriba su estreno como «cantante», «bailarín», «proveedor de mimos y caricias» y «dispensador de cuidados básicos» ante una audiencia compuesta por, aproximadamente, 20 niños y niñas de edades comprendidas entre los 0 y 6 años.

Superado el «estreno», poco a poco, dejaremos de vernos como extraños y pensaremos que «bueno, parece que valgo para esto. Y encima resulta divertido. Hasta gratificante». Y es que el cariño que dan los más pequeños es realmente especial.

No olvidemos tampoco el resto del personal que compone la comunidad escolar: cocinera, limpiadores, conserje y personal de mantenimiento. Seguro que alguno de éstos realiza durante los primeros días un riguroso seguimiento al «intruso». Seguro que pronto lo dejará de hacer, pues rápidamente se convencerá de que, al fin y al cabo, «es sólo uno más».

Y, por último, encontramos a nuestro entorno social más directo: amigos y familiares. Las risitas de quienes acaban de enterarse de dónde trabajas, la madre alucinada pues a ella no le pagaron por cuidar y educar a sus hijos, o el padre que empieza a considerar que la conducta de su hijo «últimamente no es del todo normal».

Por supuesto, hemos imaginado casos extremos. Pero, de cualquier manera, si alguna vez, y por desgracia, tropezáramos con alguno de estos obstáculos, ¡no dejemos que nos agüen la fiesta!

Y la universidad, ¿qué?

También la Universidad juega un papel importante, imprescindible, en el acercamiento del hombre a la Educación Infantil, y viceversa. La Universidad, como primer paso en la formación específica de los futuros maestros, debe otorgar, sin tapujos, a la etapa infantil la misma consideración que al resto de etapas educativas, subrayando tanto su importancia en sí misma como su decisiva influencia en todas las fases posteriores del desarrollo de la niña. Aspectos como la detección de problemas-necesidades



educativas especiales, integración o compensación, cobran en esta etapa especial relevancia.

Repetimos: la Universidad debe reconocer las características específicas de esta etapa, respetarla, y nunca tratar de asimilarla al esquema de ciclos educativos posteriores. Tal vez, dicho conocimiento y respeto a las formas de hacer en infantil podrían ser el motor que impulsara la verdadera reforma del sistema educativo.

A su vez, la Universidad debe acercar a su profesorado al conocimiento de los primeros años de vida del niño en particular, y a la etapa educativa en general. Quizás por haber sido la Educación Infantil la última etapa en hacerse un hueco en el entramado educativo, y también por su carácter no obligatorio, sigue adoleciendo de falta de conocimiento e interés hacia ella.

Por último, dada la muy diversa oferta laboral que gira en torno a la educación y atención de las niñas y niños de edades comprendidas entre los 0 y los 3 años (guarderías públicas y privadas, escuelas infantiles municipales, escuelas del consorcio ayuntamientos-Gobierno Vasco, aulas públicas de 2 años dependientes del Gobierno Vasco), la Universidad debería tomar la responsabilidad de informar al alumnado de los distintos caminos de acceso al mundo laboral, y las diferentes condiciones que cada tipo de centro ofrece.

Posdata

Un niño educado en igualdad con naturalidad, vivirá con naturalidad la igualdad. Nada más. Nada menos.

Otra posdata

¿El componente asistencial de la Educación Infantil es mayor que el del resto de las etapas educativas? ■

Nota

1. Actualmente son 454 las alumnas-os matriculadas en la especialidad de Educación Infantil en la Escuela de Magisterio de Álava. 35 son chicos, es decir, el 8%. En los últimos diez años la media de hombres matriculados en esta especialidad se ha movido en torno al 15 %. En el curso 2001-2002 se alcanzó la cota más alta con un 20%. Sin embargo, en el curso 1992-1993, año en que se estrenó la especialidad de Educación Infantil, sólo hubo un varón matriculado.

Pintando con

Miró

Taller del Color

Cuando el equipo de educadoras del nivel 2-3 años de una escuela infantil de Madrid, nos reunimos para preparar el curso escolar que teníamos por delante pensamos que sería muy interesante trabajar por talleres. La obra del pintor Joan Miró nos sirvió de hilo conductor para el taller del color.

Para afrontar nuestra tarea primero debíamos saber muy bien qué era un taller y cuáles eran sus características.

Una vez documentadas decidimos el tipo de talleres que queríamos, la temática de los mismos, los objetivos, los agrupamientos, así como la organización espacio-temporal.

Estos talleres tendrían una entidad propia. Como los destinatarios eran los tres grupos del nivel 2-3 hicimos tres grupos heterogéneos mezclando las tres clases. Cada grupo se identificó con un color y fue pasando por cada una de las tres aulas para la realización de los tres talleres programados favoreciendo así la socialización y compartiendo distintos espacios. Los talleres se desarrollaron a lo largo del

presentación, cinco de desarrollo y una de cierre o despedida del taller. Los temas elegidos fueron: los alimentos, la música y el color.

Vamos a contaros la experiencia de este último que titulamos Taller del color: «Pintando con Miró». Con la elección de este taller nos planteamos como objetivo principal trabajar el color utilizando distintas técnicas y materiales. El color es algo que trabajamos cada día con los más pequeños, pero queríamos introducir algo novedoso que nos sirviese de hilo conductor para la realización de las distintas sesiones del taller. Qué mejor elección que Joan Miró para acercar

Cristina Bartolomé, Gloria Rodríguez

2º y 3º trimestre de forma simultánea en las tres aulas una vez por semana. Cada taller constó de 7 sesiones, una de pre-

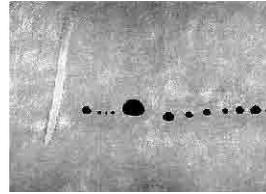
al niño al mundo del arte y para empezar a desarrollar su sentido estético. ¿Por qué Miró? Por la sencillez de sus formas, por la utilización que hace de los colores sin degradar, por su lenguaje no figurativo; éstas y otras características se corresponden con la representación plástica en estas edades y por tanto los niños y las niñas se sentirían más identificados con la obra de Miró que con otros pintores más figurativos.

Partiendo de distintas obras de Joan Miró se trabajaron los colores primarios y secundarios, formas sencillas y vocabulario específico a través de distintas técnicas (pintura, collage de texturas, raspado, estampación sobre tela y modelado) y materiales.

En la primera y última sesión los tres grupos compartirán espacio, en el resto de las sesiones cada grupo se dirigirá al aula que le corresponda.

**Presentación del taller: Cuento multimedia
«Pintando con Miró»**

En la sesión inicial presentamos al protagonista de nuestro taller y algunas de sus obras sirviéndonos de un cuento audiovisual elaborado por nosotras mismas. Se seleccionaron una serie de fotos de obras de Miró y se hizo un montaje secuenciándolas para crear una cierta coherencia argumental. Estas imágenes van acompañadas de música y de una voz que va narrando la vida de Miró a modo de cuento con un lenguaje adaptado al nivel comprensivo de los pequeños. A continuación los niños realizaron un mural colectivo sobre lo que les había sugerido el cuento. Ya en esta primera sesión los niños captan algunos elementos que se repetirán en numerosas obras de Miró como son los soles y las estrellas y que plasman en este mural.



se encuentran con el señor gusano.» El cielo lo pintamos con un rodillo, las hormigas con el dedo y al señor gusano con un pincel. Mientras realizamos el trabajo podemos preguntar a los niños: ¿De qué color son las hormigas? ¿Y el gusano? ¿Qué le dijo la mamá hormiga al señor gusano cuando se encontraron?



En la segunda sesión les presentamos la obra *Azul II* como si fuera un cuento breve: «El cielo está azul y mamá hormiga y sus hormiguitas salen a pasear y

En la tercera sesión hicimos un collage de texturas. Les ofrecimos distintos trozos de materiales con formas

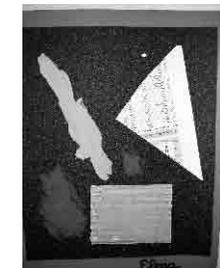


geométricas (lija, papel de periódico y cartón) y los niños pegaron creativamente estos elementos



sobre un soporte y pintaron encima con ceras y témperas. Analizando las creaciones vemos que se dan pequeñas pinceladas por aquí y por allá sin

cubrir todo el soporte, minuciosamente, pintando a veces cada material de un color diferente.





En la cuarta sesión se trabajó la técnica del raspado o rascado. Les presentamos la obra *Cabello perseguido por el sol* como un cuento «Al sol se le ha caído el pelo. Baja desde el cielo y corre detrás del pelo por un campo verde.» El campo verde lo pintamos con rodillo sobre una cartulina naranja y después raspamos con distintos instrumentos para dibujar al sol y los pelos que se le han caído. Mientras trabajamos podemos preguntarles ¿De qué color es el campo? ¿Y el sol? ¿Qué le ha pasado al sol? ¿Crees que está contento o triste?...



En la quinta sesión la técnica elegida fue estampación sobre tela. Primero les presentamos la obra *Autorretrato II* con la siguiente canción:

«El sol se llama Loren, Lorenzo y la luna, Catalina. Cuando Lorenzo se acuesta se levantan, levanta Catalina.»

Preparamos con antelación una especie de bastidores caseros colocando la tela sobre un trozo de cartón.

Las estampaciones las hicimos con algo tan cotidiano como pimientos, patatas y zanahorias.

Cuando la pintura se secó, despegamos la tela del bastidor y nos quedaron unos pañuelos preciosos para regalar.



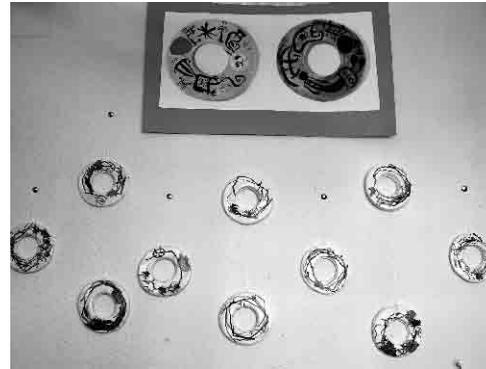


En la sexta sesión trabajamos el modelado con pasta blanca. El primer paso fue hacer bolas con la pasta, después la aplastamos con ayuda de rodillos y con una tapa o vaso ejercemos presión en la parte central retiramos el sobrante y obtenemos una especie de rosquilla que dejaremos secar. Una vez secas las pintamos con rotuladores gruesos y le damos una mano de alquil para que brillen.



Despedida y cierre del taller

Casi sin darnos cuenta habíamos llegado al final de nuestro recorrido, el taller había llegado a su fin. Durante dos meses todos los trabajos eran expuestos cada semana en el pasillo para que pudiesen ser apreciados por todos. Al final del taller nuestro pasillo se había convertido en un pequeño museo del que niños y niñas se sentían orgullosos y mostraban a sus familias cada vez que venían a recogerles.



Para despedir el taller fuimos por grupos a ver nuestro pequeño-gran museo.

A continuación se reunieron los tres grupos y se volvió a visionar el cuento multimedia «Pintando con Miró.» Y por último comimos galletas con forma de lunas y estrellas. Y colorín colorado este taller ha terminado y con Miró hemos pintado.

Días después haciendo balance de nuestra experiencia podríamos decir que nos había quedado muy buen sabor de boca. Los objetivos que nos habíamos planteado no eran muchos ni muy pretenciosos pero sí muy concretos. Las actividades propuestas hicieron referencia a materiales y técnicas muy variadas y fueron bastante adecuadas a la edad y nivel madurativo de los niños. Aunque las actividades eran dirigidas y tomábamos como referencia las obras de Miró siempre se dejó espacio para la creatividad.

Niños, educadoras y familias hemos aprendido y disfrutado; los niños creando con sus propias manos, compartiendo momentos y espacios con otros, cuidando los materiales y valorando las producciones propias y las de los demás; las educadoras preparando y realizando este taller con mucha ilusión y muchas ganas, y dándonos cuenta de que desde edades muy tempranas se puede acercar el arte y la creatividad a la escuela infantil; las familias colaborando con la aportación de material y valorando muy positivamente el primer contacto de sus hijos con el arte sorprendiéndose de las cosas que son capaces de hacer. «Compartamos nuestras pinturas y llenemos el mundo de color.» ■

Músicas del mundo

El carnavalito ecuatoriano

A lo largo de los números de *Infancia* del año 2007 queremos dedicar este apartado de «buenas ideas» a dar a conocer algunas piezas musicales de la tradición cultural genuina de los cinco continentes. Las fiestas, las danzas, los rituales, los instrumentos musicales... conforman una rica diversidad que tiene su expresión en la vida y en la cultura.

Al igual que con el Carnaval, ocurre que la expresión *Carnavalito* se refiere a ritmos diferentes según qué país la use. En el caso de Bolivia se refiere al Carnaval oriental, mientras que en el caso de Argentina se refiere a un Huayno muy alegre y rápido ejecutado sobre todo en Humahuaca, al norte del país.

Existen muchas variantes, como por ejemplo: el carnavalito de Ecuador, curiosa definición rítmica de un ritmo ecuatoriano.

El instrumento con el que se interpreta es el rondador.

El Rondador es un tipo de zampoña muy ingeniosa que se da principalmente en Ecuador. Sus características más sobresalientes son la alternancia de dos escalas, principalmente pentatónicas, y la obtención de acordes entre sus tubos.

Es una flauta cautivadora por sus sonidos agudos y cristalinos. De uso principalmente ritual es la fiel acompañante de los campesinos ecuatorianos. Se construye de carrizo, pero también de los cañones de las plumas del cóndor.

La escala del Rondador se compone de dos octavas pentatónicas que suman veinte cañas. No se sabe exactamente la función de

los primeros cuatro tubos, pudiendo ser de origen ritual. La escala pentatónica generada en el tono de do mayor es: DO, RE, MI, SOL, LA (omitiéndose el MI y el FA de la escala diatónica) y sus notas acompañantes son el LA, SI, DO, MI, FA. Resumiendo tenemos una escala de cinco dobles notas. Para localizar estas notas durante la ejecución del instrumento se ha recurrido a una argucia muy ingeniosa por parte de los excelentes artesanos, y esta consiste en dejar el tubo dominante del acorde más largo que el acompañante: para ello los canutos no son cortados como en las diversas zampoñas que conocemos justo en el nudo sino que se deja la caña más larga y el resultado es una curiosa escalera en la parte inferior del instrumento. Los tubos sobresalientes son los

que entonan la melodía y los más cortos a la izquierda de éstos son los acompañantes a excepción del tubo número 6 que es la tónica cuyo acompañante va la derecha y los dos últimos acordes en los cuales el corte de la caña es «normal».

Referencias musicales

Hemos conocido esta pieza musical en la versión interpretada por J. Francisco Perri: «Carnavalito ecuatoriano», *The andean flutes*. CD. www.arcmusic.co.uk

Documentación:
<http://pacoweb.net>

Agardecemos a Etnomusic la orientación para escoger los CDs de los diversos continentes.



Un ambiente educativo

descripción de la organización del espacio en una escuela infantil en Méjico Distrito Federal

De la mano de la visita que unas investigadoras hacen a una escuela infantil de Méjico Distrito Federal, podemos ir reconociendo un ambiente intencionalmente educativo en la descripción del espacio.

En el centro del Distrito Federal, una Escuela de Preescolar. En la puerta, una maestra recibe a una niña, conversa con la madre. La niña ingresa corriendo por el hall de ingreso (se ve feliz).

Somos tres las visitantes, nos presentamos ante la maestra y somos invitadas a ingresar. Se acerca a nosotras la supervisora del sector (la cual –según la conversación posterior– permanece regularmente por una mañana en cada escuela en forma periódica).

En el pasillo de ingreso, al cual acceden las madres y padres, una mesa de aproximadamente 2 por 1,5 metros. Sobre ella, diversos

materiales de colores y un cartel en el cual se da cuenta pormenorizada de los ingresos habidos por concepto de cuotas del centro de padres y de los egresos, concretado además en el material expuesto, –cualquier padre puede verlo.

La construcción contempla cuatro áreas:

- a) administrativa, en la cual se ubica la dirección y un pequeño salón de reuniones,
- b) cocina y comedor,
- c) baños

Ofelia Reveco

d) salones de actividades, tal como se puede observar en el recuadro.

La construcción está elaborada con ladrillo a la vista, sin embargo su exterior con cerámica amarilla suave, lo que permite fácilmente la limpieza con un paño húmedo. El suelo de linóleo, facilitando también el aseo del local.

El sector de docencia (salones de actividades), está conformada por tres módulos divididos en dos salones cada uno de ellos, entre los cuales existen pequeños patios embaldosados y, al fondo un gran patio de tierra con árboles y plantas, incluida una Virgen de Guadalupe en la pared. Este diseño, permite

que cada grupo de niños y niñas cuente con un patio de fácil acceso al costado de cada salón y así mismo aísla del ruido provocado por las conversaciones y cantos propios de los pequeños.

El patio con árboles y tierra, es el lugar de encuentro de la totalidad de los niños y niñas de la escuela, una vez durante cada jornada de trabajo.

Vamos ingresado salón a salón, en cada uno de ellos se observa:

- a) mobiliario pequeño (mesas y sillas),
- b) muebles de madera, antiguos aunque muy bien pintados, en los cuales,



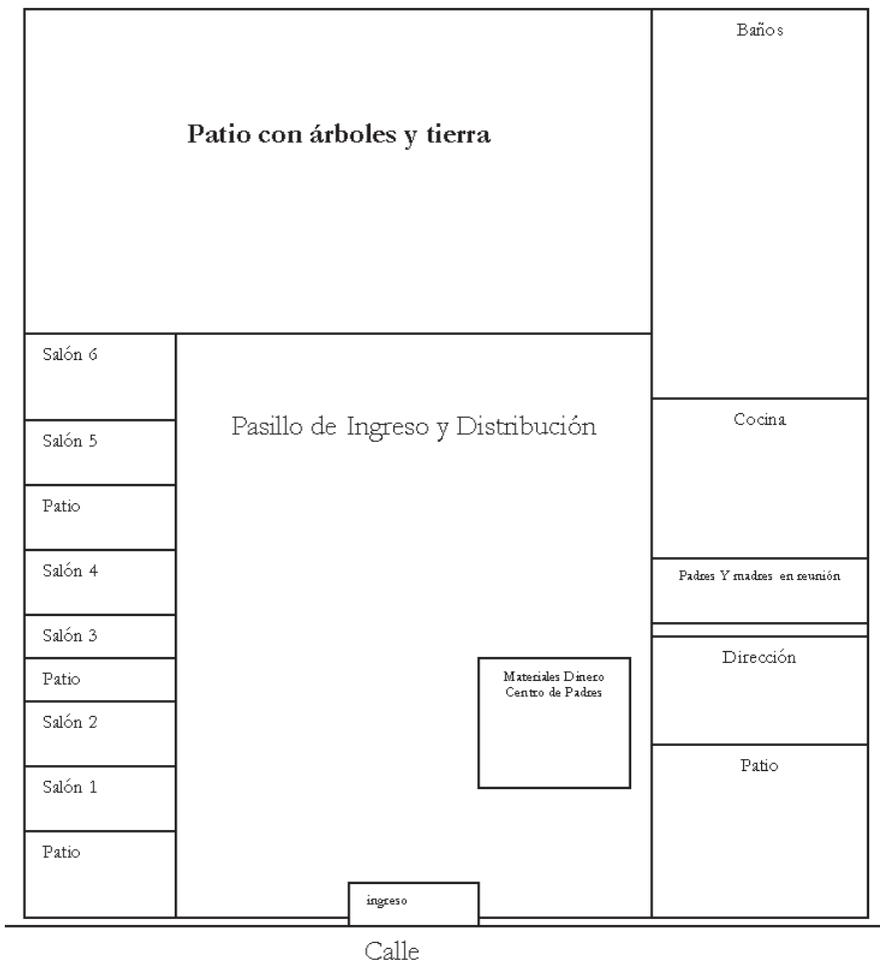
- c) se exponen diversos materiales de trabajo: papeles, lápices en latas pintadas, libros de cuento, revistas, etc.
- d) en las paredes cuelgan los trabajos de los niños y las niñas,
- e) una pequeña radio grabadora. Sin embargo, los muebles, los materiales, el mobiliario, etc. varía de un salón a otro, incluso la música ambiental.

Entramos al primer salón, las niñas y niños se preparan para desayunar. Dos niños, una niña y un niño ubican paños individuales sobre la mesa –fueron confeccionados con dibujos de los párvulos y posteriormente plastificados. Las niñas y

niños sentados. Otros dos niños (varones) llevando dos grandes bandejas, reparten la comida: un jugo y una galleta. Quienes están sentados agradecen y comen.

En el segundo salón, dos niños (una niña y un niño) proceden a limpiar la mesa con un paño húmedo, los restantes van parándose y seleccionando libros para leer. En el ambiente suena Canción de Cuna de Brahms.

En el tercer salón, los niños y las niñas sentados pican papel, se van levantando cuando finalizan la tarea y las van pegando en una gran piñata de innumerables colores. En el ambiente suena música de Mozart.



Un cuarto salón está en el patio individual, en clases de gimnasia (a cargo de una maestra especialista). Los niños y las niñas realizan ejercicios de brazos, luego de equilibrio, luego de saltar.

Llama la atención que en cada salón los niños y las niñas se observan felices, trabajan, conversan, ríen, comen, en un murmullo productivo. Cada actividad la realizan autónomamente. La maestra: apoya, responde, pregunta, se encarga de poner la música y de colaborar con las peticiones de los pequeños.

Llama también la atención que cada salón es único, los muebles, materiales, mobiliario, decoración, incluso los paños individuales para la comida. Sin embargo, la metodología de trabajo es similar:



activa, participativa, centrada en los intereses de los niños y las niñas, y posibilita la libre autonomía.

En paralelo al trabajo de los niños y las niñas, en un pequeño salón en el sector de la dirección, alrededor de 30 padres y madres participan de una charla. Se observan interesados. Llama la atención su asistencia dado que son alrededor de las 10 de la mañana. La directora señala que son reuniones mensuales y que las madres y padres obtienen de sus empleadores la autorización para asistir.

La escuela, ha tomado como propio el desafío de la Ley de Obligatoriedad de la Educación Preescolar, en ese contexto, las madres y padres se han encargado de entrevistar a sus vecinos, a fin de conocer las necesidades de Educación Preescolar en el barrio. Cada madre y padre está encargado de entrevistar al conjunto de personas que habita en una cuadra. Los resultados parciales de esta actividad ya ha llevado a la Dirección de la Escuela a planificar trabajar en el año 2004 en 2 Jornadas de tal forma de satisfacer la matrícula. Para ello, ya se han realizado las gestiones para contar con las maestras y materiales educativos necesarios. ■

Las piedras han tenido, a lo largo de la historia y en diferentes culturas, una significación especial. La piedra aparece como símbolo, pero también habla de evolución. Es testigo fiel del pasado y, a menudo, a través de las piedras, se ha podido reconstruir la cultura de otros tiempos. Las piedras sobreviven a las personas, hablan de sus huellas, de los rastros que a lo largo de la vida vamos dejando. Aparecen como representaciones colectivas que muestran creencias y rituales, y por eso es por lo que también se les atribuyen connotaciones mágicas e incluso curativas.

Las piedras hablan de presencia, presencias de hombres y mujeres de otros tiempos, proezas y celebraciones lejanas para las cuales, a menudo no sabemos encontrar muchas explicaciones. Nos restan muchas incógnitas por resolver, sepultadas bajo las piedras, en su silencio.

Meritxell Bonàs

Las piedras

Cada piedra una presencia

Testigo de todos los que estábamos allí, una pequeña piedra blanca recogía nuestra presencia y parte de nuestros pensamientos.

Pequeños y adultos inscribíamos en cada piedra, escogida de aquella de la pila, nuestro nombre, un pequeño dibujo, un trazo, una palabra, aquello que, en aquel momento, queríamos decir de nosotros.

Ahora se ha convertido en un conjunto de presencias juntas que, dentro de un cubo transparente, permanece en un tiempo plácido y da la bienvenida a los visitantes y hace visibles todos aquellos que en un tramo de nuestro camino hemos decidido pasar por la escuela Martinet.



Mi amiga Nayra

la viajera

El proyecto «Mi amiga Nayra, la viajera» se desarrolló en el curso 2001-2002 en el Centro de Educación Infantil y Primaria Tinguaro. El centro está situado en el municipio de Santa Lucía en la isla de Gran Canaria, en una zona multicultural, puesto que un gran número de niños y niñas proceden de diferentes países de Sudamérica y Norte de África.

Soy maestra de Educación Infantil, actualmente trabajo con un grupo de 5 años. Los niños y niñas, que ya estuvieron conmigo el año pasado, al final del curso manifestaban incredulidad sobre el origen misterioso de la caja del duende –elemento motivador que se utiliza para presentar un nuevo material u objeto introductorio de una actividad– por lo que traté de encontrar un sustituto más real para este elemento mágico.

Comenté la situación en la que me encontraba con mi amiga y colega Nayra, y buscando una posible solución al problema finalmente surgió la idea a raíz de una conversación en la que recordábamos programas de nuestra infancia. El programa en cuestión es «Los Fraguels Rocks». Nos iluminó el personaje del tío Max, el viajero, que enviaba postales desde el mundo exterior a su sobrino, y adaptamos este personaje a la persona de Nayra.

Pretendíamos que esta recurrente idea se convirtiese en una experiencia alternativa a la caja del duende, sin embargo a medida que se desarrollaba

Ruth Martínez, Nayra M.^a Travieso

derivó en un proyecto de inmensas posibilidades de trabajo en la lecto-escritura y en el conocimiento del medio físico y social.

¿Quién es Nayra?

Como ya he comentado, Nayra es una persona real, es mi amiga y compañera de trabajo, aunque en otro centro. Sin embargo para los niños y niñas Nayra no es maestra, sino exploradora, aventurera y periodista, y mi relación con ella es a través de las cartas.

A principio de curso en la asamblea y con la llegada de niños y niñas nuevos, abordamos el tema de la amistad, y fue ahí cuando presenté a mi amiga Nayra. Cuando les hablé de su profesión quedaron fascinados, se asombraron de que su «profe» pudiera tener una amiga tan «guay», pero aumentó su fascinación cuando les conté que, a Nayra, le gustaría cartearse también con ellos, ya que les conocía a casi todos a través de mis cartas.

Todos decidieron hacer un firme compromiso de responder a las cartas de Nayra, y aquí es donde empezó el trabajo.

Lo primero que hicimos fue elaborar un escrito para solicitar a correos un buzón. A los pocos días teníamos un buzón y junto con él la primera carta de Nayra Sorprendentemente venía acompañada de una cinta de vídeo donde vieron por primera vez el rostro de mi amiga la viajera.



¡Ha llegado un paquete de Nayra!

La experiencia fue muy motivadora y desde entonces Nayra forma parte de nuestra cotidianeidad.

Los temas

Las cartas de Nayra han dado lugar a abordar infinidad de temas y han suscitado todo tipo de trabajo en torno a actualidad, a lugares exóticos, a personajes históricos, inventores, descubridores, científicos, monumentos, animales, gastronomía...

También me gustaría comentar los temas que se podría haber trabajado, es decir, todos los que se nos ocurriesen. Tener una amiga como Nayra, que viaja cuando quieras y a dónde quieras, es tener un «as» en la manga. Se trata de una herramienta muy potente que nos ha ayudado a elegir nuevos proyectos, a motivarnos, a relacionar ámbitos de experiencia, a introducir nuevos elementos en los rincones... todo ello cargado de significado para los niños y niñas.

Las actividades

Las actividades que han potenciado las cartas han sido de diversa índole, y han provocado gran interés por la cultura en general. Digo que han poten-

ciado, porque Nayra en ningún momento propone alguna actividad en sus cartas, por lo menos explícitamente, recordemos que para los niños y niñas está totalmente desvinculada de la educación.

La clase ha viajado allá donde Nayra ha ido y ha conocido todos los lugares y personajes de los que nos ha hablado en sus cartas. Se trata de una ventana al mundo real, utilizando como vehículo la lecto-escritura. El método global es el utilizado en clase para el aprendizaje lectoescritor. Requiere partir de textos cotidianos o funcionales, y qué mejor que las Cartas de Nayra, que les provocan gran interés y les motiva a iniciarse en el maravilloso mundo de las letras, desde una perspectiva significativa y gratificante para ellos.

Cada vez que llega una carta de Nayra es una nueva sorpresa, ¿dónde estará?, ¿se encontrará bien?, ¿qué aventura habrá tenido?, ¿a quién habrá conocido?...

Todas estas preguntas y muchas más son las que los niños y niñas se hacen cada vez que reciben un nuevo correo.

Además éstas siempre vienen acompañadas por algunos objetos, textos, animales, ... característicos del lugar que está visitando en esos momentos.

A continuación resumiremos las actividades desarrolladas con algunas de las cartas recibidas.

Siberia (Rusia)

El trabajo que suscitó esta carta fue el cuidado de los animales, puesto que el regalo que nos enviaba Nayra consistió en dos pequeños hámsters rusos que se convirtieron en las mascotas del grupo.

Las normas y cuidados se consensuaron en la asamblea por medio de un trabajo de redacción oral. Posteriormente se pasaron a limpio y se colocaron en el rincón de experiencias junto a la jaula de los hámsters.

Más adelante surgió la necesidad de ponerles un nombre para la cual se llevó a cabo una votación en toda regla. Como es costumbre, se nombró a un secretario que anotó en la pizarra los nombres propuestos y la cantidad de votos para cada uno. Tras hacer el recuento, por mayoría, se decidió llamarles: Ratón y Nidra.

París (Francia)

Los objetos que acompañaban a esta carta eran botones de distintas formas, tamaños y colores. El porqué de estos artículos, hace referencia a la marcada tradición de esta ciudad con el mundo de la moda. Éstos nos dieron lugar a realizar actividades de seriaciones, clasificaciones, comparaciones, recuentos... asimismo nos ayudó a introducir nuevos colores y vocabulario como la palabra «mercería». No obstante lo más destacable de esta carta y que francamente me pilló de sorpresa, fue el debate moral que suscitó el hecho de que Nayra se gastase el dinero en comprarnos cosas.

Reykjavík (Islandia)

En esta carta, Nayra nos hablaba de las condiciones climáticas adversas de este lugar. Para ello nos envió un artilugio con el que se mide la temperatura: el termómetro. Con él, pudimos comparar las temperaturas, realizar adiciones y sustracciones y utilizar los cuantificadores: mucho - poco, más que - menos que. Además, el termómetro formó parte de la estación meteorológica que fue completándose con mapas climatológicos de los periódicos y otros aparatos construidos por ellos mismos para conocer la dirección y velocidad del viento... Esto dio lugar a un espacio habitual del aula que sustituyó a los rutinarios iconos del clima (sol, nube...).

Asimismo esta carta les permitió ubicar Islandia en el globo terráqueo únicamente con las pistas que Nayra les proporcionaba en su carta y siguiendo en código de colores de los mapas de geografía física que ya conocían.

Roma (Italia)

El correo que llegó de Roma trajo consigo un paquete que contenía una pila voltaica y una receta de un afamado plato italiano: «la pizza».

La receta sirvió para trabajar un aspecto más sobre la lecto-escritura.

Las actividades que suscitó fueron:

- Elaboración de la receta.
- Estudio de la tipología textual y su funcionalidad.
- Recopilación de otras recetas e invención de recetas nuevas.
- Escritura e ilustración de las recetas.
- Creación de un libro de recetas de cocina.

La pila voltaica introdujo un trabajo de historia sobre la persona de Alessandro Volta, creador de la pila eléctrica a partir de la información que se adjuntaba en la carta.

Tras examinar la pila y compararla con otras de diversas formas y tamaños, llegaron a la conclusión de que la potencia dependía del tamaño de la misma, que la acumulación de pilas formaba una batería, que la bombilla sólo se enciende si se conectan los dos polos de la pila. Lo que concluyó con la creación de distintos circuitos eléctricos.

Posteriormente introdujimos materiales de distinta naturaleza en el rincón de experiencias y, por ensayo y error, dedujeron cuáles eran conductores de la electricidad y cuáles no.



La Paz (Bolivia)

En este envío, decidí que Nayra viajara hasta la ciudad de La Paz dado que se aproximaba la festividad de este día. Lo más interesante de esta carta se hallaba en la información que contenía. Ésta dio pie a trabajar no sólo el tema transversal de la Paz, sino que también se abordaron aspectos específicos de geografía, comparando las alturas de la Cordillera de los Andes con el pico más alto de España, el Teide. Esta carta vino acompañada de dos objetos: un mineral de las minas de Potosí y pajaritas de la Paz para todos. También se estudió una forma de expresión propia del idioma español: los refranes.

El mineral pasó a formar parte de la colección de minerales con la que contaba la clase y que ha ido enriqueciéndose con las aportaciones que nuestra amiga nos ha enviado en otras de sus muchas cartas.

Las pajaritas de papel dieron pie a la realización de una actividad de papiroflexia en el rincón de plástica.

A través del refrán se desarrollaron las siguientes actividades:

- Recopilación de refranes
- Estudio del significado de cada uno de ellos.
- Invención de refranes.
- Escritura de alguno de ellos.
- Creación del libro de los refranes.

No siempre es Nayra la que toma la iniciativa a la hora de enviar algo que a priori no parece tener nada que ver con el tema que tenemos entre manos. A veces son los niños y niñas los que le proponen que busque un determinado objeto en sus viajes, o le cuentan las experiencias que están viviendo en la escuela, y entonces Nayra toma cartas en el asunto. Por ejemplo, en Carnaval decidieron disfrazarse de esqueleto, y hacer su propio disfraz; para ello consultaron bibliografía, visitamos el esqueleto del laboratorio, memorizaron el nombre y forma de cada uno de los huesos del cuerpo humano... y se crearon su propio disfraz. Les llamó tanto la atención la experiencia que decidieron enviarle una carta a su amiga contándole. La respuesta a ésta, vino acompañada de un hueso enorme que había encontrado hace tiempo en unas excavaciones. Este hueso suscitó una nueva investigación sobre el esqueleto de los animales, que como pudimos comprobar era distinto al humano.

Las cartas

Para los niños y niñas, las cartas constituyen un fin en sí mismas, son un regalo. Sin embargo, para mí son un medio de transmitir la importancia del lenguaje escrito e iniciarles en la lectura y escritura de un modo funcional, trabajando la redacción, la forma y componentes (encabezado, saludo, desarrollo, despedida y firma).

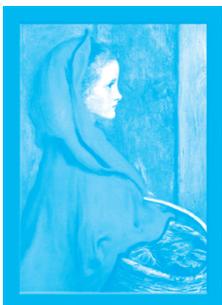
Las cartas forman parte destacada en el rincón de la biblioteca. Se exponen y están en todo momento al alcance de los niños y niñas, de tal forma que la tienen como referencia a la hora de producir las suyas para responder a su amiga la viajera.

También en este rincón cuentan con un atlas y una bola del mundo en la que pueden consultar y marcar los países y capitales que ha visitado Nayra y desde los que les ha escrito, sin perder como punto de referencia la ubicación de su isla (Gran Canaria).

Valoración

La experiencia es valorada de forma muy positiva por parte de los maestros y maestras del centro, los pequeños y las familias. Si bien, el trabajo en ocasiones es duro por el esfuerzo que supone relacionar los proyectos con los viajes, la búsqueda de información sobre las distintas localidades, las fotografías, los materiales coherentes con el lugar, la elaboración de cartas, el trabajo que puede surgir a posteriori, los materiales complementarios a los enviados por Nayra para completar la experiencias..., pero al mismo tiempo resulta muy gratificante ver la ilusión con la que reciben las cartas y me llena de satisfacción comprobar su necesidad de leer y escribir. A la vista están los resultados.

La persona de Nayra, la viajera, como amiga y colega, ha sido un pilar importante en la experiencia, ya que como persona real cuenta con una fecha de cumpleaños, celebra las mismas fiestas... lo que nos ha motivado para elaborar cartas más personales (felicitaciones, invitaciones e incluso regalos) en las que se exaltan valores como la amistad, el aprecio... que, de otra manera, siendo una invención no habría podido llevarse a cabo. Esto se podrá demostrar mediante la inminente visita que nuestra amiga realizará al centro. Pero ésa es otra experiencia. ■



Caperucita roja

en el mundo

Esta experiencia puso en contacto dos contextos educativos tan distantes en edad y cultura como son un grupo de Educación Infantil de tres años y uno de alumnos y alumnas universitarios extranjeros estudiantes de español. Para ello utilizamos como vínculo el texto literario, en concreto el cuento de Caperucita Roja, con el objetivo de trabajar en ambos niveles educativos propiedades del texto narrativo y sistema de escritura, además de promover la educación para la paz y la multiculturalidad.

Pretendíamos con esta experiencia dar la oportunidad a dos grupos, uno de educación infantil y otro de universitarios extranjeros, y a nosotras mismas, de entrar en contacto con una realidad social y cultural totalmente diferente a la suya, y al mismo tiempo que esta situación fuese generadora de diferentes actividades que nos llevasen a trabajar diversos aspectos y contenidos del curriculum en ambos niveles.

Por un lado, al grupo de universitarios extranjeros estudiantes de español le ofrecimos la oportunidad de visitar un grupo de tres años de una escuela de las afueras de Santiago de Compostela, el C.E.I.P. Lamas de Abade, y que viven la mayoría en las aldeas de la bisbarra. Además de visitarlos, podrían compartir con ellos una experiencia justificada dentro de los contenidos de su asignatura. A los pequeños

demostrarnos, por un lado, que los niños y niñas de tres años también pueden llevar a cabo secuencias de aprendizaje «ambiciosas» con diferente tipología textual y, por otro lado, que tener presupuesto cero y pocos recursos no es un impedimento para poder convertir el aula en un lugar mágico en donde, además de aprender, se pueden vivir experiencias que realmente merecen la pena.

La razón por la que se empleó el español durante toda la experiencia fue debido a la limitación de la competencia comunicativa de

Margarita Chamorro, M^a Teresa Neira

queríamos darles la oportunidad, ya que en su ámbito familiar no sucede, de conocer otras culturas, gente de otros países, de otras razas, que hablan otras lenguas y que tienen unos valores diferentes a los de sus familias. Y nosotras, las dos maestras, queríamos

los extranjeros y a su desconocimiento del gallego. Los países de origen de los chicos y chicas eran: Portugal, Brasil, Rusia, República Checa, Francia, Inglaterra, Rumanía, Italia y Polonia.

Descripción del espacio del grupo de 3 años

Esta experiencia hay que situarla en un grupo de Educación Infantil en que estaban escolarizados 21 niños y niñas de tres años, uno de ellos con hipoacusia grave. De manera habitual, se leen cuentos con el único objetivo de leer por el placer de leer, es decir, no se interrumpe la lectura, no se enseñan las ilustraciones mientras se lee, no se hacen preguntas de comprensión al finalizar, si acaso hacemos algún comentario sobre si nos gustó o no.

Antes de proponerles que iba a venir un grupo de chicos y chicas extranjeros a leerles el cuento de Caperucita Roja, ya habían escuchado dos versiones diferentes del cuento, aunque aún no la versión que les iban a leer ellos. Además ya teníamos una dinámica de lectura habitual.

Educación Infantil	Universitarios estudiantes de español
<i>Objetivos de lectura:</i> modo de lectura	<i>Objetivos de lectura:</i> práctica de entonación y fonética
<i>Post-lectura:</i> Fórmulas fijas Estructura del texto narrativo (secuencia de Adam) Personajes	<i>Post-lectura:</i> Secuencia alfa y omega Estructura del texto narrativo (secuencia de Adam)

Relación de actividades

Las actividades que se desarrollaron a lo largo de toda esta experiencia se agrupan en tres bloques diferentes. El primero de ellos son actividades previas al encuentro, es decir, las que se realizaron antes de que los chicos y chicas visitasen a los pequeños de tres años. El segundo bloque de actividades son las que se realizaron durante el encuentro de los dos grupos, pequeños y adultos en el espacio de Educación Infantil y el tercer bloque de actividades son las que se realizaron después de que tuviese lugar el encuentro.

A continuación presentamos un índice de las actividades con el fin de facilitar el seguimiento de esta experiencia.

Previas al encuentro:

- Elección del cuento
- Invitación para que nos visiten
- Respuesta
- Regalo para los chicos y chicas
- Elaboración de un cuestionario
- Tarjetas
- Ambientación del espacio del grupo

Durante el encuentro:

- Elaboración de las tarjetas
- Cubrir el cuestionario
- Lectura del cuento
- Mapa
- Fiesta

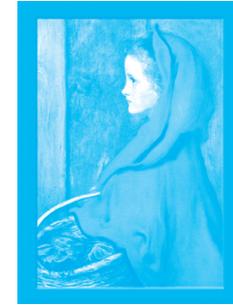
Posteriores al encuentro:

- Lectura posterior de los cuestionarios
- Fórmulas de principio y final de cuento
- Primera versión individual de Caperucita Roja
- Segunda versión individual de Caperucita Roja
- Dibujo de Caperucita Roja
- Escritura libre de la palabra Caperucita y trabajo con los personajes
- Composición de los nombres de los personajes
- Libro de aula y su uso social
- Presentación a las familias

Actividades previas al encuentro

Elección del cuento

Fueron dos las razones por las que elegimos el cuento de Caperucita Roja. La primera porque



queríamos trabajar con un cuento clásico para que tuviese fórmulas fijas de principio (Érase una vez...) y de final (Colorín colorado...) y porque consideramos el valor de los cuentos clásicos como transmisores de valores culturales, sociales y morales. La segunda porque era uno de los cuentos que más nos gustaba a nosotras.

Invitación para que nos visiten

La invitación surgió como una necesidad de ponernos en contacto con el otro grupo y hacerles nuestra propuesta: venir a nuestro espacio a leernos el cuento de Caperucita Roja.

Era la primera vez que producían este tipo de texto. En esta producción hay carencias, no hubo un trabajo específico de las propiedades de este texto. Aquí primó más la rapidez que una buena producción (por ej.: Usan fórmulas de saludo propias del lenguaje oral). Lo que sí hubo fue que la necesidad de escribir una invitación era real, la escribíamos para «invitarlos» a venir a nuestro espacio (uso social de este texto).

La producción del texto fue una actividad colectiva, en gran grupo, en la que querían

figurar todos, aparecen todos los nombres de los niños y niñas y una ilustración que los representa. La maestra fue la encargada de hacerla llegar al otro grupo. No se envió por correo ordinario dado su volumen y tamaño.

Respuesta

Una vez recibida la invitación en el aula de español para visitar el aula de Educación Infantil crecieron las expectativas y la preocupación por parte de los alumnos extranjeros, por no tener un nivel de español suficiente o por determinadas imperfecciones en su fonética que impidiesen que los pequeños los entendiesen. Es interesante señalar la dificultad que existe en un extranjero a la hora de hablar a un niño nativo, y que además presenta como lengua materna otra diferente, como es el caso del gallego en estos niños y niñas. Por lo tanto se prestó atención a las dificultades fonéticas más evidentes para cada alumno dependiendo de su lengua materna.

Para la elaboración de la respuesta, se le dijo que tenían que tener en cuenta que los pequeños no sabían leer, por lo tanto se convirtió en una expresión de color y dibujos con los nombres de los participantes. Cabe destacar la emoción que esta actividad produjo en los estudiantes que pensaban, decidían y cambiaban hasta conseguir el resultado deseado. Esta emoción estaría presente a lo largo del período que transcurrió entre el primer contacto a través de la invitación y la visita al aula de Educación Infantil donde se establecieron lazos afectivos entre los pequeños y los adultos, que consideraban especialmente

la afectividad y espontaneidad de la cultura en la que están creciendo estos niños y niñas.

Consideramos que sería interesante regalarle a los pequeños un mapamundi para que pudiesen enseñarles sus países de procedencia, cómo habían hecho el viaje y cuánto habían tardado en llegar a Santiago de Compostela.

Cuando la tutora del aula de español hizo llegar las respuestas de los chicos al aula de Educación Infantil, éstas pasaron a ocupar un lugar prioritario. Quedaron expuestas en el aula y cada día había que releerlas un par de veces como mínimo por demanda de los pequeños. Destacamos como curiosidad que al leer los nombres de los chicos y chicas extranjeros, había nombres que los pequeños nunca habían escuchado y que además sonaban muy diferentes a los que ellos conocían, sobre todo los rusos y los checos (Agnezska, Woitek...).

Regalo para los chicos y chicas, elaboración del cuestionario, tarjetas y ambientación del espacio

Queriendo hacer gala de nuestra cultura y para agradecerles la visita, cada pequeño le preparó un regalo a cada uno de los chicos y chicas. El regalo consistió en un montaje hecho con sus fotografías, la fotografía ponía el rostro y los niños y niñas el cuerpo. Fue una sorpresa para los chicos y chicas, que se sorprendieron gratamente.

Elaboramos un cuestionario en el grupo de Educación Infantil con el objetivo de que les sirviese de excusa para tener algo que hablar, para romper el hielo cuando se formasen las parejas pequeño/chico, por si no surgía de

manera espontánea; no todos tenemos el mismo carácter ni la misma capacidad para relacionarnos con niños tan pequeños, y también para recoger toda la información que pudiésemos necesitar para utilizar en posteriores actividades una vez que ya no tuviésemos la posibilidad de estar en contacto con los chicos.

También preparamos unas tarjetas, una con cada una de las fotografías de los chicos y chicas que iban a participar, para que el día del encuentro les pusiesen la foto del otro miembro de la pareja que se iba a formar y el nombre de ambos, con el fin de que quedase recogido de alguna manera las parejas que se formaron, con las fotografías y los nombres. Esta actividad generó muchas situaciones divertidas, los chicos y chicas adornaron las tarjetas, se sorprendieron al ver la iniciativa de los pequeños para escribir, los pequeños no los reconocían por las fotografías... y se dio rienda suelta a muchos nervios.

Se hicieron cambios en el espacio buscando crear un ambiente de lectura lo más agradable posible, decoramos las ventanas para cambiar la luz, pusimos alfombras y cojines que trajeron los pequeños de sus casas, faldones, velas y flores en las mesas y cada niño y cada niña eligió cual iba ser el espacio en el que quería que le leyesen el cuento.

Actividades durante el encuentro

Encuentro

Este fue el momento de máxima expectación para todos: los niños y las niñas, los chicos y las chicas y las profesoras.



Los chicos y las chicas tenían miedo de no responder a las expectativas de los pequeños y éstos sólo percibían que iba a venir mucha gente, no tenían ni idea de lo que significaba ser extranjero, ni ser de otro país. A pesar de lo que habíamos hablado, sus esquemas no les permitían ese conocimiento.

Las parejas se fueron formando de manera totalmente aleatoria, casi siempre por iniciativa de los pequeños. Cada niño y niña se llevó al chico/chica al rincón que había elegido para la lectura. Tenían varias tareas encomendadas: hacer la tarjeta, cubrir el cuestionario y, lo más importante, la lectura del cuento de Caperucita Roja. Desde nuestro punto de vista, poco objetivo probablemente, fue genial ver las caritas de los niños y niñas, la complicidad que se creó en algunas parejas, aunque también es cierto que algunos pequeños preferían seguir hablando que escuchar el cuento.

El objetivo de la lectura era que los engancharan con la historia del cuento, cosa que ocurrió en la mayoría de los casos. El único recurso que tenían los chicos y chicas para captar la atención de los pequeños era la historia y su voz. El texto no tenía ilustraciones, pero todos hicieron un buen trabajo preparando la lectura y era cautivador escucharlos leer con esa fonética tan diferente a la que los pequeños estaban acostumbrados a oír. A lo que sí estaban acostumbrados los pequeños era a escuchar leer cuentos, a disfrutar con la lectura como fuente de placer y goce.

Cuando acabaron las tareas cada adulto le enseñaba a su pareja en el mapa de qué país venía y el recorrido que había hecho hasta llegar

a donde estábamos nosotros, todo esto ya en un clima de total afectividad, entre abrazos, besos y promesas de amistad. Los chicos y chicas se sorprendieron mucho de lo cariñosos que eran los niños y niñas españoles.

Actividades posteriores al encuentro

Después del encuentro, en el espacio de Educación Infantil se desarrollaron una serie de actividades encaminadas a conseguir los objetivos que nos habíamos propuesto al principio de esta experiencia. Todo resultó muy fácil porque todas las actividades estaban contextualizadas y eran altamente significativas para los niños y niñas. La relación de actividades es la siguiente.

Lectura posterior de los cuestionarios y recoger todas las fórmulas de principio y final de cuento propias de los países de origen de cada uno de los chicos y chicas.

Lectura de las versiones de Caperucita Roja más habituales en cada país, casi todas coinciden con las versiones más crueles del cuento. Resaltar que en Brasil este cuento no tiene mucho éxito porque en Brasil no hay lobos, el personaje que ellos tienen como maligno es el Saçi Perere.

Dibujo individual de Caperucita Roja fijándose en sus señas de identidad.

Escritura individual, cada pequeño, de su versión de Caperucita Roja. Transcurrido cierto tiempo, relectura y mejora del texto, es decir, segunda versión individual de Caperucita Roja.

Trabajo del sistema de escritura con el nombre de los personajes del cuento y escritura de la palabra Caperucita.

Recogimos todos los trabajos de los pequeños en dos libros que pasaron a formar parte de nuestra biblioteca de grupo una vez que fueron a todas las casas y que los pequeños consultaron y releieron cuantas veces quisieron.

Para terminar este trabajo hicimos una presentación colectiva a las familias de toda la experiencia, en la que vimos las fotografías y las diapositivas, miramos los libros y comentamos las anécdotas.

Valoración

No podríamos terminar este artículo sin hacer una breve valoración de esta experiencia en la que no sólo reflexionamos sobre las propiedades de un texto y el sistema de escritura, sino que tuvimos la posibilidad y la oportunidad de estar en contacto con personas de países y culturas diferentes, algunas cercanas a la nuestra y otras no tanto. Esperamos no ser las únicas que pensamos que la intolerancia es fruto de la ignorancia y el desconocimiento. Para todos nosotros y nosotras lo mejor de todo fue la conexión que hubo en el aula durante esos días mágicos en que nos llenamos de color, de risas y de cuentos.

Gracias a esos niños y niñas y chicos y chicas que nos contagiaron su entusiasmo y por hacernos creer que si no podemos cambiar el mundo, por lo menos sí podemos cambiar algo en sus vidas en esos nueve meses que tuvimos la suerte de compartir. ■



la violencia de los niños

Este artículo presenta el comentario y análisis de los primeros resultados de una investigación sobre las concepciones que sustentan la práctica de los profesionales de educación infantil en servicios para los más pequeños de Dinamarca, Inglaterra y Hungría.

Pablo García Túnez

Periódicos, emisoras de radio y televisión y páginas de Internet ofrecen constantemente noticias relacionadas con la

violencia: Violencia terrorista, violencia en el hogar, violencia del estado... Y también violencia de los niños y de los adolescentes. Hasta el idioma nos resulta escaso y constantemente aparecen neologismos o vocablos importados: *Mobbing, bullying*.

Al mismo tiempo, se dictan leyes contra la violencia, se firman tratados de no proliferación de armas, grupos terroristas abandonan la lucha armada...

La violencia se hace sobrecogedoramente presente en nuestras vidas. Con frecuencia nos preguntamos .si se trata de un fenómeno especialmente frecuente en nuestra época o son los medios de comunicación que prestan ahora más atención a este tipo de noticias, quizá porque ha crecido considerablemente el número de ciudadanos que han tomado conciencia del problema.

Por lo que se refiere a los niños, si la violencia que se ejerce contra ellos nos resulta muy penosa, quizá nos produzca aún más desasosiego la violencia ejercida por los propios niños y adolescentes: a veces contra sus compañeros y a veces incluso contra sus propios padres.

Aunque la alarma social, los ríos de tinta, las decisiones políticas e incluso las disposiciones

legales no siempre son el fruto de una reflexión profunda y un consenso elaborado entre todos. A veces,

las medidas que se toman parecen estar más inspiradas por la inquietud y el deseo de dar respuestas rápidas, cuando no por intereses más o menos confesables de grupos de presión o poderes económicos; incluso el instinto puramente revanchista de la ley del Talión asoma, con maneras más veladas o más cínicas, en algunas de las posiciones enormemente violentas que se erigen para la «erradicación de la violencia». Contra la violencia se deciden confinamientos, se piden años y años de cárcel, incluso la pena capital (¡contra la violencia!). Contra la violencia, se excluye, se aleja, se tortura, se mata. Unas violencias se justifican y otras se penalizan. Se atribuyen títulos de héroe o de asesino con cierta arbitrariedad. Unas víctimas son importantes y otras mueren en el olvido de las fosas comunes.

Buscando explicaciones

Es evidente que si queremos resolver un problema, hay que empezar por comprenderlo. Es inútil y, casi siempre dañino, intentar soluciones rápidas, con análisis someros y simplistas, al menos en todo lo que se refiere a la conducta humana.

En general, aunque con múltiples, entre los estudiosos del tema, encontramos dos posiciones diferenciadas:

- Los que piensan que la violencia es algo conatural al género humano que la educación consigue, a veces, domesticar.
- los que consideran que los seres humanos son por naturaleza pacíficos y buenos y que es la sociedad la que los transforma en seres violentos y mezquinos.

Entre los autores que consideran la violencia una conducta innata, directamente emanada de la tendencia a la supervivencia de las especies, hay que citar a K. Lorenz en cuya perspectiva etológica, la agresividad y la violencia son conductas imprescindibles para la continuidad de la especie o lo que son sus condiciones fundamentales: la defensa del territorio y el apareamiento.

Por su parte, Ashley Montagu, apoyándose en diversos estudios antropológicos, piensa que la posición de Lorenz es errónea y que la existencia de pueblos pacíficos invalida la tesis de la agresividad como una conducta innata impresa en el código genético de la especie humana.

En definitiva, las opiniones sobre las causas de la violencia tienden a acordar mayor importancia a los factores filogenéticos (y ontogenéticos) o bien a la influencia social.



Las raíces de la violencia

El interés de esta breve reflexión sobre la violencia, se centra en la génesis de la conducta violenta, enfocando aspectos que tienen que ver con el desarrollo psicológico de los niños en las primeras edades, único territorio en el que es posible llevar a cabo acciones preventivas de cierta eficacia.

Partimos del convencimiento de que las raíces profundas de la conducta humana se hunden en la historia de cada individuo que, a su vez, recoge la historia de la especie. Historias, la del individuo y la de la especie, que generan culturas que, recíprocamente, influyen en su propio desarrollo, en un constante proceso dialéctico.

Quiero compartir aquí algunas de las reflexiones que me han ido surgiendo en el tema, recogiendo, por un lado, pensamientos de algunos maestros y por otro, retazos de vidas de niños a los que he tenido la oportunidad de conocer, tanto en el ámbito educativo como en el sanitario. A aquellos los citaré por sus nombres y obras, en la medida en que los recuerde. A éstos, sólo con nombres ficticios. Por supuesto que lo que propongo aquí es una visión parcial del tema, ya que he enfocado sólo alguno de los aspectos del mismo. La comprensión de un problema tan complejo exige análisis también complejos, desde múltiples ángulos de la sociedad y de la ciencia.

Cada vez que he encontrado a un niño violento y he podido bucear un poco en su historia, me he dado de bruces con un enorme sufrimiento del que este niño intentaba escapar. A veces ni siquiera existía un sufrimiento real: La simple amenaza de sufrir un desengaño, una frustración, les lleva a poner en juego estrategias de compensación que,

lejos de evitarles la amargura, les sume en mayores angustias, generándose así una espiral de sufrimiento y dolor que les enferma el alma y con frecuencia también el cuerpo.

Frente a la amenaza, percibida o real (recibida o proyectada), el individuo desarrolla una serie de conductas, a veces autoagresivas, a veces heteroagresivas, que terminan siendo mucho más peligrosas que la amenaza que intentaba conjurar.

Otras veces, esta historia ya ha sido vivida por alguno de los progenitores y reaparece en el niño por herencia, la herencia no es necesariamente genética, o por imitación.

También he conocido algunos adolescentes que salen a la calle a «cazar», es decir, a maltratar o apalear a alguien, aparentemente por puro placer. Estos chicos, con frecuencia jaleados, cuando no dirigidos, por adultos, suelen ser muy inmaduros, han evolucionado cogiendo «atajos», buscando soluciones fáciles a los conflictos de la vida, desarrollando un ideal (del yo) complaciente con la posición esquizoparanoide, incapaces de hacerse cargo de sus propias culpas¹.

José Manuel

José Manuel es un niño de doce años al que atiendo en La Unidad de Salud Mental Infantil en la que trabajo. Viene acompañado por su madre. Se trata de un chaval con muy buena presencia, que se muestra encantador, sonriente y educado. La madre es una mujer de mediana edad, profesional de la educación. Tiene buen aspecto, aunque se adivinan en su rostro huellas de sufrimiento y tensión. Enseguida empieza a hablar del hijo en los siguientes términos: «...Mire, acudo a Vd., porque estoy desesperada. Este chico siempre ha sido un poco inquieto y difícil, pero

ahora ya es insoportable. Es desobediente, grosero y agresivo. Cualquier cosa que le digo, cualquier advertencia o corrección que le hago, desencadena una tormenta de quejas, protestas, gritos, insultos... Y, si le pego, cosa que ocurre cada vez con más frecuencia, se revuelve y llega a pegarme él a mí. A su hermana, de ocho años (son los dos únicos hijos) la trae frita. La ofende y la maltrata constantemente; aunque, desde luego, lo peor es contra mí. No sé lo que voy a hacer, pero estoy muy asustada por él y por mí». La madre cuenta todo esto con una enorme tensión y ansiedad, casi atropellándose, mirándome angustiosamente como buscando una respuesta inmediata por mi parte. José Manuel ha sido siempre un niño algo inquieto, caprichoso y difícil. Nació en una gran ciudad española. Cuatro años más tarde, la familia se trasladó a una capital de provincias donde vive toda la familia de la madre. De allí vinieron a vivir a esta ciudad (de donde es oriundo el padre) hace algo más de un año, coincidiendo con la separación real de los padres que se ha formalizado legalmente hace pocos meses. Desde hace un año el chico ve al padre en contadas ocasiones. Cuando está con él no aparecen brotes de violencia. Posteriormente el chico me dirá que le tiene miedo a su padre y no se atreve a desobedecerlo. Cuando hablo con José Manuel, me dice que su madre exagera, que lo que ocurre «es que ella quiere que yo sea perfecto. Nunca está conforme con nada. Y a mis abuelos (maternos) les pasa lo mismo. Cada vez que vienen a visitarnos se tiran aquí varias semanas y no los puedo aguantar. Son imbéciles. Como mi madre, siempre diciéndome que haga los deberes, que haga los deberes... No sabe decir otra cosa. (¿Y tu padre?) Mi padre no está. No sé por qué tiene que vivir en otro sitio (Tus padres están separados) Sí, ya lo sé. Pero no sé por qué tienen que estar separados. Bueno, cuando voy con mi padre no tengo que hacer tantos deberes, pero tampoco me atrevo a decirle nada. Allí tengo que hacer lo que él diga. (¿Y tu hermana?) Mi hermana es tonta (le atacas mucho) Es

que me mete boca y no tengo más remedio que pegarle». La forma en que me habla José Manuel contrasta bastante con la de la madre. El chico habla sin tensión, relajado en su asiento y dirigiéndose a mí en un tono de confianza en el que se adivina incluso un claro matiz seductor. Me cuenta que él es muy bueno jugando al fútbol, por lo que le ha dicho a su madre que le compre una equipación de marca. Esto ha sido origen de una fuerte bronca, porque la madre le ha dicho que tendrá que esperar unos meses, porque ahora están muy mal de dinero. También me cuenta que le gusta estar con chicos mayores, pero que apenas si tiene amigos, porque los niños de su colegio «son un poco tontos y me miran mal, porque como no soy de aquí...» José Manuel ve en un estante de mi consulta un tablero de ajedrez. Me dice que es muy bueno jugando al ajedrez. Que ya ha ganado algunos campeonatos y que está dispuesto a jugar conmigo para ver quien gana. (Evidentemente no me arriesgo por el momento a aceptar el reto). Varios días más tarde la madre me pide una consulta urgente en la que me cuenta que el chico se le ha enfrentado. Se puso tan violento que ella intentó avisar a la Guardia Civil, aunque la intervención de unos vecinos pudo calmar un poco la tensión. Se siente muy asustada y avergonzada por este incidente.

El caso de José Manuel es grave, pero no es de los más graves. Todavía intenta buscar salidas más simbolizadas a su rabia: Intenta un reconocimiento exagerado de sus capacidades: jugar al fútbol, al ajedrez.. Pero no cabe duda de que la proyección y la agresividad dominan sus relaciones con los demás.

Ante un caso como éste, uno no tiene más remedio que plantearse una pregunta esencial y previa a cualquier tipo de ayuda que se quiera prestar: ¿Por qué José Manuel es violento? ¿Por qué José Manuel se revuelve contra su madre y

llega a pegarle? ¿Por qué los niños y adolescentes son violentos? ¿Cómo es posible que un grupo de adolescentes se ensañen pegando a un compañero mientras otros graban la escena? ¿Qué ocurre para que grupos de jóvenes tengan como única finalidad agredir a gentes marginales y parezcan disfrutar con ello? ¿Qué pasa para que organizaciones juveniles tengan como ídolos a grandes genocidas de la historia? ¿Cómo puede haber hogares donde se instalan el miedo, la coacción y la violencia, a veces hasta la muerte?

Como es lógico, las respuestas a estas preguntas no pueden ser sencillas ni simples. Son muchos datos de la historia de cada individuo, incluso de su biología, de la historia de los colectivos, de la cultura, de la economía, de la política, etc. etc. los que hay que analizar constantemente para tener una aproximación honesta a las respuestas. Como digo, estas páginas se centran en aspectos evolutivos, porque es el terreno en el que quizá hemos pensado más las personas que nos dedicamos a la infancia y porque es el que nos ofrece alguna posibilidad de intervención directa desde nuestros espacios de convivencia con los niños.

Después de conocer a José Manuel, nos planteamos una cuestión clave: ¿Qué ha podido ocurrir en la vida de este chico para que sus relaciones interpersonales y en particular las relaciones con su madre, estén marcadas por la agresividad y la violencia?. Sólo a partir de un ensayo de respuesta a esta pregunta podemos plantearnos la siguiente: ¿Qué podemos hacer para ayudar a este chico a establecer otro tipo de comportamiento relacional que no se base en la violencia y que por tanto no comprometa su vida y la de otros seres humanos con tanto dolor y sufrimiento?²

¿De dónde viene tanta agresividad, tanta violencia?

Agresividad y violencia no son sinónimos, pero sí están muy emparentados ambos conceptos. De hecho, en ocasiones se utilizan casi como sinónimos. Incluso encontramos en algunos autores el término agresividad usado con el mismo sentido que otros utilizan el de violencia y viceversa.

Para evitar confusiones, en la medida de lo posible, aquí entenderemos por agresividad «un impulso que pone enérgicamente en alerta sistemas de defensa y ataque del individuo tanto de orden físico como mental». El acento semántico está en el impulso, en algo que sale de dentro. El concepto de agresividad, enraizado con la etología, tiene un carácter instintivo, innato, filogenéticamente vinculado a la defensa y a la predación necesaria para la subsistencia y la procreación.

La violencia es el uso de la fuerza, la violentación de las cosas. Es en este matiz de fuerza, directamente extraído de su raíz latina, donde se pone el acento. Aunque cuando decimos fuerza no necesariamente nos referimos a fuerza física.

El uso de la violencia se justifica en determinados órdenes morales, incluso se bendice, apelando a la defensa de un bien superior. Un bien a veces tan difuso o ambiguo como la patria, la religión o el orden establecido.

Desde luego, existe una cierta violencia en la defensa que cada individuo hace de aquello que considera indispensable para su supervivencia: En este sentido, es violento el grito del recién nacido que reclama una situación de calma como la que tenía en el útero. El bebé atrapa con violencia el pezón de la madre para extraer el alimento del que



depende su vida. Defiende con violencia el chupete o el peluche que otro bebé le quiere quitar en la guardería. Más adelante defenderá con uñas y dientes su camión de juguete, sus canicas o sus tazos. Llegaremos incluso a sospechar de la salud de un niño que en algún momento no haga uso de la fuerza para defender sus cosas. Hay una cierta violencia en las competiciones deportivas de los adolescentes y también en sus acaloradas discusiones entre amigos o con sus padres. Hay una cierta violencia en el cuerpo a cuerpo del amor. Todos en algún momento de nuestra vida somos agresivos, incluso violentos.

Por tanto, el concepto de agresividad y también el de violencia pueden tener un sentido «fisiológico», no patológico, no inmoral.

Sin embargo, sin despreciar las disquisiciones semánticas, cuando hablamos de agresividad como actitud que domina las relaciones de un individuo con los demás o cuando hablamos de violencia en términos de conducta reprobable o peligrosa o desviada; Cuando hablamos de la violencia en términos de conducta indeseable, generadora de malestar y sufrimiento... Cuando hablamos de esta violencia, sabemos en términos generales de qué estamos hablando. Estamos hablando de una conducta que establece la relación sobre la fuerza, sobre la transgresión de los límites, sobre la posesión del otro o de sus cosas en contra de su voluntad. A veces incluso este estilo relacional destructivo es utilizado por los individuos contra sí mismos.

La violencia en las personas, también en los niños, puede llegar hasta la destrucción del objeto, a la aniquilación imaginaria e incluso real del otro.

Como digo, ciertamente sabemos, en general, lo que queremos decir cuando decimos que alguien es agresivo o violento, aunque es cierto también que hay un matiz subjetivo importante que tiene que ver con la tolerancia de cada individuo y de cada grupo ante estas conductas.

Es importante también reflexionar sobre estos matices, porque podemos pasar, por ley de péndulo, de la banalización y la permisividad encubierta de conductas agresivas y violentas, a la intolerancia obsesiva de cualquier manifestación conflictiva. Esto, como la mayoría de las posturas radicales suele tener malas consecuencias. Hay que ser muy prudentes al utilizar expresiones del tipo «tolerancia cero», porque, en general, son expresiones muy engañosas que pueden encerrar un elevado grado de violencia y de intransigencia.

En resumen, parece evidente que los seres humanos nacen dotados de una capacidad para defenderse, si es necesario, atacando, del mismo modo que nacen con una capacidad para establecer vínculos amorosos. Una y otra capacidad van concretándose en estilos de ser y de comportarse en función de las vicisitudes vitales de cada individuo y de cada grupo. Siempre teniendo en cuenta que la capacidad de amar y de dañar conviven en territorios muy próximos y acompañan a los seres humanos a lo largo de todo la vida.

Planteándose hipótesis

Escuchando cómo José Manuel, cargado de furia, da patadas a las puertas hasta romperlas, insulta y golpea a su hermana e incluso a su madre... Observando a un niño destruir violentamente un juguete, atacar a los compañeros con

puños y dientes, amenazarles con una navaja... llegar a herirlos e incluso a causarles la muerte... viendo toda esta violencia, nos vemos imperiosamente abocados a plantearnos hipótesis que nos ayuden a comprender y, después, a actuar.

Éstas son algunas de las hipótesis que hemos leído y hemos pensado:

Primera hipótesis: La defensa de la propia identidad:

El niño o adolescente que descarga su rabia destructora contra otro niño, contra un padre o una madre, contra un hermano... debe sentirse muy amenazado. Ese niño, ese hermano o esa madre representan para el agresor un grave peligro, un ataque contra su propia integridad. Y el niño, el adolescente, se defiende violentamente frente a esta amenaza.

Cuando preguntamos a José Manuel por qué ataca de esa manera a su hermana o a su madre, dice que su hermana siempre le «está metiendo boca» y que su madre «es tonta, porque, siempre le está regañando y quiere que sea perfecto». De algún modo pretende justificar su violencia como una defensa de su propia integridad. Todavía en este chico, la violencia tiene un sentido de defensa, aunque sea con matiz paranoide. Pero este sentido de defensa puede llegar, en algunos individuos llega, a transformarse en el de placer por el ataque, uso perverso de una energía libidinal que se desvía hacia un objetivo impropio: el de producir dolor.

José Manuel vive la simple existencia de su hermana como amenaza: Invasora de su territorio, de su espacio vital, de sus límites psicológicos y corporales. Probablemente debido a tantas pérdidas y tanta discontinuidad, no ha podido construir su

personalidad con un mínimo de seguridad y la existencia del otro le resulta amenazante. Algo así le ocurre con su madre: Cuando su madre le corrige, él se siente agredido, siente que todo él es atacado, como si su identidad no fuera aceptada y su madre quisiera arrebatársela para cambiarla por otra. Su autoafirmación depende extremadamente de los demás y los demás no le devuelven una imagen de seguridad en sí mismo. La afirmación de otros es vivida como negación de sí mismo.³

La actitud de José Manuel y su discurso dan cuenta de un importante desequilibrio narcisista que lleva inevitablemente asociada una percepción paranoide del mundo.

Cuando he podido comentar con él algunas de estas cosas y ha podido contarme sus vivencias en este sentido, ha empezado a ganar algo de tranquilidad. Pero en otros momentos, yo mismo he sido vivido por el chico como un aliado de aquellos que, al menos en su imaginación, le siegan la hierba bajo sus pies.

Hay que remontarse a estadios muy tempranos en la construcción de la identidad para encontrar los fallos personales y ambientales que impidieron a José Manuel construir una imagen más segura de sí mismo. Estos acontecimientos tempranos fueron seguidos por el nacimiento de la hermana y luego por la separación de los padres, precedida de importantes tensiones en la familia. A esto siguieron los cambios bruscos de domicilio y la pérdida, en la práctica, de la relación con su padre de la que, al menos en las fantasías de José Manuel, es responsable su madre.

En estas condiciones se ha ido construyendo su estilo defensivo, basado en la respuesta agresiva y violenta, de momento limitada al marco familiar.

Segunda hipótesis: El otro me pertenece

Para el agresor, el objeto violentado carece de existencia propia. Su razón de existir es pertenecerle a él. Por tanto, no le concede voluntad ni derechos. Existe solamente en función de ser poseído por él. («La maté porque era mía» es la expresión trágica de esta fantasía de posesión absoluta). De hecho, el agresor puede vivir al otro como si fuera una parte de sí mismo que de ninguna manera puede ser independiente y menos aún estar vinculado a un tercero.

Desde esta negación del otro como sujeto y este sentimiento de posesión absoluta como objeto, se entiende la violencia contra los seres más próximos. Se entiende incluso que una vez destruido el otro, que es una parte de mí, mi propia vida no tiene sentido⁴.

Una expresión extrema de la violencia se produce en la desviación psicopática. Este comportamiento pertenece a un registro diferente del que estamos tratando, pero, a pesar de eso, no es difícil encontrarlos asociados. El psicópata es incapaz de sentir compasión, «padecer con». Así, la víctima queda atrapada en una situación de indefensión absoluta, porque si no se defiende es cada vez más atacada y, si se defiende, estimula hasta el paroxismo la violencia destructiva del agresor.

La negación al otro de su condición de sujeto, su relegación a la condición de objeto, entronca directamente con una etapa muy primitiva del desarrollo de la personalidad. Etapa en que esa experiencia narcisista era fisiológica. La ausencia de fisuras entre la madre (sentido amplio de la palabra madre) y el bebé propicia en éste una sensación de omnipotencia cuya vivencia es esencial para un desarrollo sano.

Pero igualmente es esencial la frustración progresiva de esta vivencia primitiva. Sin ella no hay una auténtica construcción del sujeto como ser independiente, capaz de atribuir plenamente a los demás seres humanos la misma condición de sujetos⁵.

Tercera hipótesis: Incapacidad para soportar la frustración

Esta clave para comprender el comportamiento violento está muy emparentada con la anterior. Resulta conmovedor y alarmante conocer a niños y adolescentes con tan escasísima capacidad para soportar la frustración. No sólo el que se les niegue algo, sino sencillamente aplazar la realización de un deseo, puede desencadenar ataques de furia y de violencia contra la persona a la que consideren responsable de la frustración. Violencia que puede extenderse a los objetos y personas del entorno e incluso puede volverse contra sí mismo.

Como acabamos de decir, todo niño, en su desarrollo sano, debe pasar por una época en la que el medio cuidador, la madre, en sentido amplio del término, se adapta totalmente a sus deseos. La más mínima señal de queja es inmediatamente interpretada: El bebé tiene frío, hambre, sed... y se acude rápidamente a socorrerlo. Es muy frecuente incluso que nos adelantemos a sus demandas y le aportemos aquello que adivinamos necesita.

Esta capacidad de interpretación, incluso de adivinación y esta disposición para atender sin dilación al niño, cumple una función imprescindible para su crecimiento sano y es fundamental para el establecimiento en el niño de una confianza básica en el mundo que le rodea. Pero evidentemente, una respuesta así por parte del medio genera necesariamente en él un sentimiento de confusión (con-fusión), por un lado y de omnipotencia, por



otro. Esta vivencia narcisista es tan imprescindible para el desarrollo como peligrosa y dañina si no se contrabalancea de manera armoniosa y delicada, pero al mismo tiempo contundente, con la frustración de ese sentimiento de omnipotencia. Muchos padres tienen serias dificultades para aceptar que esa función frustradora de los sentimientos de omnipotencia del niño es parte esencial de las funciones parentales⁶.

Esta incapacidad de los padres se convierte en algo muy dañino para el hijo, que vive así un insostenible desequilibrio del balance narcisista. A partir de ahí, sus esfuerzos por reequilibrar ese balance pueden pasar por los pensamientos y las acciones más disparatadas entre las que cabe destacar el uso constante de la violencia en sus relaciones con los demás⁷.

Profundizando un poco más en la vida de José Manuel, tanto en mis conversaciones con él como con la madre, descubrimos a un bebé y a un niño pequeño colmado permanentemente de atenciones, cuidados y mimos: hijo único, nieto único tanto de los abuelos paternos como maternos, los primeros años de su vida fueron un pequeño paraíso para él. En estas condiciones ni la madre ni el padre pensaron que José Manuel necesitaba también experimentar la frustración y el «sufrimiento» que produce la no-satisfacción inmediata del deseo. Aunque el niño era inquieto, ellos preferían correr tras él y reponer los objetos rotos antes que regañarle o prohibirle cualquier cosa. «Bastantes privaciones tuvimos nosotros ya. No quería que mi hijo pasara por donde tuve que pasar yo. Tuve un padre tan autoritario y rígido...» Así se expresaba un día su madre llorando amargamente. Le ayudé a comprender que aquel llanto

era mezcla de rabia, tristeza e impotencia; antes, frente a su padre agresor y ahora frente a su hijo, agresor también. Lloraba como niña ante un padre, su terapeuta, al que ella podía idealizar como bueno y lloraba como madre que se veía fracasando en la educación de su hijo.

Con José Manuel he tenido la oportunidad de trabajar esto desde otro ángulo completamente diferente. Nunca ha llorado en la consulta. Espero que algún día pueda hacerlo. De momento, no puede soportar que su madre se atreva a negarle algo que él desea. Todavía no ha podido asimilar que una «mocosa» de hermana viniera un día a arrebatarle parte de su paraíso. Conmigo mismo tuvo un momento de arranque de ira cuando me negué a jugar con él al ajedrez. Se controló rápidamente y, aunque lo pensé, no me pareció oportuno en ese momento hacerle ningún comentario. Creo que fue suficiente su experiencia: vivir a alguien que lo trata bien y que no se asusta por negarse a sus deseos. En otro momento estará más preparado para analizar su experiencia además de vivirla. Los que están acostumbrados a tratar con niños o adolescentes saben que unas veces hay que poner palabras y otras veces, silencios.

Muchos padres, también maestros, se muestran asustados y perplejos, porque no pueden comprender cómo un chico, una chica, «criados con tanto cariño, pueden comportarse como fieras». A veces dicen: «Mire, no podemos con él; mientras se le deja hacer lo que le da la gana, todo va bien, pero en el momento en que le negamos algo, se revuelve violentamente contra todos». Y añaden: «Hemos decidido tirar la toalla, dejarlo como cosa perdida, dejarle que haga lo que le dé la gana y allá él». Resulta evidente que esto no es así; de ser así,

no estarían allí contándomelo. Señalarles simplemente esto tan evidente es ya un pequeño alivio en su desesperación. Como llegará a ser alivio para José Manuel, si un día puede descubrir que él también es capaz de soportar un poquito de frustración y sufrimiento.

Cuarta hipótesis: La pérdida o desposeimiento del objeto: Winnicott interpreta la conducta antisocial de los jóvenes como un intento desesperado y errático de recuperar el objeto, las figuras de apego, de las que en un momento excesivamente precoz fueron desposeídos. Así, los ataques, la violencia y sobre todo el robo tendrían un cierto sentido esperanzador, aunque después, estas conductas y sus repercusiones vayan retroalimentándose a sí mismas constituyendo un círculo que atrapa al individuo y a su entorno sin posibilidad de salir de él. Un círculo vicioso que representa la mortecina repetición de toda patología o conflicto no resuelto.

Esta clave para la interpretación de la violencia también está muy emparentada con la incapacidad para soportar la frustración. Pero, en su génesis, hay un matiz muy diferente y rastreando en la historia de cada niño podemos claramente distinguir las distintas vicisitudes que les han llevado a una u otra situación. «Esta pérdida o desposeimiento del objeto» hace referencia a la retirada brusca y excesivamente precoz de las atenciones y mimos que generan la vivencia narcisista. Este es el caso, por ejemplo, de niños que han sufrido la pérdida en edades tempranas de sus figuras de apoyo. La muerte o enfermedad grave de uno o ambos progenitores, el internamiento en asilos u otras instituciones, a veces la «cesión» del niño para su crianza a otros familiares...

Decíamos en el punto anterior que es imprescindible dosificar la adaptación a las necesidades del niño y la frustración de sus exigencias despóticas. Pero hay unos tiempos. Hay un tempo cuya alteración produce inevitablemente disarmonía. El «des-tete salvaje» produce una insoportable sensación de insatisfacción que genera una voracidad tremenda cargada de un gran potencial destructivo⁸.

He conocido bastantes niños que han vivido estas experiencias de desposeimiento a edades muy tempranas. A veces han encontrado rápidamente figuras de apego sustitutorias y han podido rehacer sus vidas con éxito. Otras veces o no han encontrado estas figuras o las han encontrado demasiado tarde, cuando ya la esperanza había cedido terreno a la desesperación y a la violencia destructiva. En estos casos, la recuperación es muy difícil y, aun así, quedan huellas muy profundas en el alma.

Quinta hipótesis: La venganza del niño agredido:

Una de las más terribles repercusiones de la violencia es su transmisión generacional. El efecto dominó que provoca una cadena, con frecuencia larguísima, de generaciones de agresores y agredidos. El niño agredido se traga la violencia que se ejerce contra él en parte porque se siente impotente para librarse de ella y en parte porque se siente atrapado en una ambivalencia de amor y odio con sus agresores. Pero enseguida encontrará una salida a todo su odio acumulado: la venganza generalmente desplazada hacia otros más débiles o indefensos que él. La frustración, el odio, el maltrato... van creando unas imágenes internas en el niño, una representación del mundo como algo terrible y peligroso de lo que siempre hay que defenderse atacando.

Por otra parte, el odio y la rabia acumulados son proyectados sobre los demás, en gran medida por la imposibilidad de reconocer como propios sentimientos tan atroces y el niño violento percibe a los demás cargados de la rabia que él mismo lleva dentro. Este mecanismo, que en distintos «dialectos» llamamos atribuciones o proyecciones, puede llegar a ser tan incontrolable, tan inconsciente y tan generalizado, que rompe la lógica del pensamiento, incluso su sustitución defensiva por el acto y se convierte en auténtica locura.

Cuántas veces oímos a niños agresivos justificar su actitud diciendo «Es que me han cogido manía... Es que van contra mí. Mis compañeros tienen mucha mala leche...»

Un hecho miserable y desgraciado, cargado de estupidez y de locura, pero trágicamente real, es la agresión, a veces hasta la muerte, a un chico por parte de otro que después se justifica diciendo: «Es que me ha mirado mal. Es que me puso mala cara...»

Sexta hipótesis: El niño imita la conducta violenta

El niño que sufre violencia sobre sí mismo o sobre otros miembros de su familia, asimilará ese patrón de conducta como algo normal o, al menos, inevitable. Cuántas veces hemos visto a un niño asustado por la violencia de un padre o una madre maltratadores y, sin embargo, ser él mismo maltratador a su vez, en ocasiones, reproduciendo con asombrosa fidelidad los gestos, las palabras y las acciones que detestan en sus padres⁹.

Los mecanismos de imitación e identificación funcionan de una manera increíblemente eficaz para las conductas violentas. En muchos casos, el empeño del niño por no reproducir las conductas indeseables que ve en los mayores de su entorno

hará justamente que estas conductas se fijen y formen parte de su repertorio comportamental preferente. En otros casos, la conducta violenta inicialmente aprendida en su entorno inmediato, será reforzada constantemente con mensajes más o menos explícitos en los medios de comunicación, en juegos, etc. que vinculan la agresividad y la violencia al éxito social, al triunfo, a la posesión de trofeos y conquistas y que asocian el placer a la destrucción de los adversarios¹⁰.

Esta fascinación que ejerce la violencia asociada al sentimiento de omnipotencia, sentimiento primitivo en el desarrollo del individuo, como hemos dicho nos muestra, quizá hoy más que otras veces, a niños seducidos por la violencia¹¹.

A modo de conclusión

Es evidente que sólo hemos hecho un análisis muy parcial del comportamiento violento.

La conducta humana, como sabemos, es el resultado de una conjunción de múltiples factores que interactúan de manera indivisa. Sólo para facilitar la comprensión separamos unos de otros.

Para comprender, por ejemplo, cómo José Manuel ha llegado a ser un niño violento, es decir, un niño que utiliza la violencia como forma habitual de relacionarse con los objetos y las personas, tenemos que hacer un recorrido por su historia personal y familiar y también por el ambiente sociocultural en el que ha crecido, con el fin de analizar cómo se han conjugado entre sí las distintas variables que determinan la asimilación de unos patrones de afectos, pensamiento y conducta que conforman la estructura psíquica y la personalidad de cada individuo.

Por otra parte, sabemos que existen variables sociológicas cuya evolución es permanente y cuya importancia es decisiva en la conducta humana, sobre todo en las manifestaciones más visibles, aunque las raíces continúen siendo las mismas o muy similares.

Trabajar con niños pequeños supone una incalculable ventaja. Y también una gran responsabilidad. Podremos ayudar a José Manuel a comprender y, de algún modo, *reconstruir* su historia. Pero cuando se trabaja con niños pequeños, el objetivo no es ya la reconstrucción, sino la construcción misma de la personalidad.

No era el propósito de este breve trabajo entrar directamente en consecuencias o propuestas educativas. En este sentido, sólo una breve reflexión, por la que, al mismo tiempo, pido disculpas, ya que es quizá una necesidad sólo mía el hacerla:

De ninguna manera propongo que una acción educativa en el medio familiar o escolar tenga por objetivo «atrofiar» ninguna de las potencialidades humanas.

El impulso agresivo, como el impulso a amar, son un caudal básico de energía para la construcción del sujeto y de sus relaciones con el mundo. La crianza, el proceso educativo, no tiene como finalidad un intento, banal por otra parte, de anular esos impulsos, sino la de construir un medio y proporcionar unos aportes y unos modelos que conduzcan esa energía de manera razonablemente eficaz hacia una personalidad sana, es decir capaz de amar, disfrutar e imaginar un mundo cada vez mejor y cooperar en su construcción. ■

Notas

1. Es importante tener en cuenta que siempre resulta tentadoramente fácil la solución de proyectar el mal sobre los otros. Siempre se encuentran elementos diferenciadores sobre los que basar esta proyección paranoide: El color de la piel, el origen, el género o incluso el grupo sanguíneo. También en este terreno, la Educación Infantil puede jugar un papel decisivo, ayudando a los niños a percibir la vida desde una posición más integrada y más integradora.

2. Sobre este tipo de cuestiones es preciso reflexionar permanentemente. Pensar, estudiar, discutir, poner en común ideas, éxitos y fracasos de la experiencia profesional cotidiana... A este proceso dialéctico de reflexión y praxis es a lo que puede llamarse con propiedad «práctica profesional». Algunas de las claves que se exponen aquí tienen lugar en edades muy tempranas, donde los actores principales son los padres, pero los profesionales que trabajan con niños y sobre todo con niños pequeños, saben perfectamente que siempre hay que confiar en la posibilidad de una «segunda oportunidad». Este pensamiento, cargado de optimismo científico, es lo que mantiene motivados a muchos profesionales de la Salud y de la Educación.

3. Alguna relación guarda este fenómeno con determinadas conductas nacionalistas-xenóforas: La afirmación de la propia identidad está excesivamente basada en una imperiosa necesidad de diferenciación (en algunos individuos llega a ser una angustia de corte psicótico). Es ilustrativa a este respecto la obra de A. Maaluf, «Identities Asesinas»

4. Es frecuente que una mujer sea asesinada y, a continuación, se suicide el agresor. Ésta, entre otras, es una de las explicaciones posibles.

5. Este es un tema fundamental de cuya reflexión se pueden extraer consecuencias muy importantes para la crianza y la educación de los niños en las primeras etapas de la vida. Por su trascendencia, merecería la pena dedicarle un espacio más amplio. Aunque se trata de tópicos del desarrollo ampliamente tratadas, posiblemente, los cambios que se están produciendo en las estructuras familiares y, por tanto, en las pautas de crianza, hagan necesaria y urgente una profunda reflexión y un debate amplio sobre estos aspectos del desarrollo psicológico y sus consecuencias educativas.

6. Algo que puede verse agravado tanto en el padre como en la madre cuando están separados, al menos mientras no evolucione nuestro sistema legal y de costumbres de crianza de los hijos de padres separados. Tarea urgente, por cierto.

7. Las razones y los mecanismos por los que los padres pueden presentar esa importante dificultad en el ejercicio de la parentalidad desbordan con mucho las intenciones de esta exposición, pero quiero señalar que, en una concepción psicodinámica del tratamiento psicológico, resulta imprescindible intentar aproximarse a ellas.

8. Me viene a la memoria la imagen de un Hannibal Lechter con una infranqueable reja metálica cubriéndole la boca, capaz de despertar fantasías terroríficas.

9. Otro mecanismo frecuente que en una vista superficial puede resultar incomprensible es el que lleva a una mujer joven, que escapa de su casa por la insoportable violencia que se vive en ella, a buscar la compañía de un hombre agresivo y violento. O cómo algunas personas salen de una relación de insoportable maltrato y, en busca de paz, se meten en otra similar o peor. Este es un comportamiento cuyo estudio es muy pertinente porque es objeto de muchos conflictos con los que tenemos que enfrentarnos en la práctica profesional, pero escapa de las intenciones de esta ponencia.

10. Resulta alarmante ver cómo se premia en determinados anuncios y, sobre todo, en juegos de ordenador, la destrucción y la violencia frente a los adversarios. Aunque mantenemos la tesis de que las actitudes de los niños están siempre profundamente enraizadas con sus vivencias familiares y especialmente con sus vivencias más tempranas, no cabe duda de que los modelos televisivos y de otros medios de comunicación, así como los refuerzos, a veces sutiles y a veces groseros, que muchas industrias hacen de las conductas agresivas y violentas tienen una importancia decisiva en la evolución de las conductas infanto-juveniles. Un libro de M^a Carmen García Galera sobre «televisión, violencia e infancia» contiene interesantes sugerencias y una amplia bibliografía sobre este tema.

11. La conducta agresiva y violenta, fruto del aprendizaje social, fue bien descrita por Bandura y Walters en «Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad».

Asociación granadina cultura 0.18, en Granada

La Asociación Granadina Cultura 0.18 surge en enero del 2006 fruto del encuentro de distintos profesionales del mundo de la cultura y de la educación, con el objetivo de elaborar y coordinar diferentes propuestas culturales que atiendan las necesidades que en ese ámbito presentan las niñas, niños y jóvenes, contribuir a las que en ese mismo sentido puedan estar desarrollándose ya en nuestra ciudad y, sobre todo, promover un debate permanente y abierto con todas las personas y colectivos interesados en reflexionar sobre la cultura para la infancia y la juventud de 0 a 18 años.

Principios básicos

Parte de principios aceptados por todos los Estados y recogidos en la Declaración Universal de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, publicados en 1.990, ratificados posteriormente por el Estado español y ampliados y concretados por el Ayuntamiento de Granada. Tales fundamentos son el fruto de una larga travesía a lo largo de los últimos cincuenta años, sitúan a los

niños y niñas como ciudadanos con derechos plenos y responsabilizan al mundo de los adultos, sobre todo a las administraciones, organismos e instituciones de los Estados, de la obligación de establecer los mecanismos y medios necesarios para su desarrollo.

Camino a seguir

Para que la infancia y la juventud esté realmente presente en sus decisiones y en las nuestras, para que todas sus necesidades sean atendidas, es necesario reconocer las características propias de estas edades, su potencialidad, su capacidad de transformar y construir. Hay que considerar a los niños, las niñas y a los jóvenes como sujetos capaces con un modo particular de ver el mundo y de comunicarse, con significación propia, no como adultos pequeños. Es imprescindible acercarse a sus formas y mecanismos de comunicación para poder interpretarlos y entenderlos. Cada individuo es único y ha de disponer de su espacio vital para asentar su personalidad y poder entrar en relación con sus iguales y con los demás, tanto en el ámbito familiar, escolar o social, en donde pueda expresar libremente sus opiniones, necesidades y deseos.

En definitiva, hemos de elaborar propuestas de acción que contribuyan a superar la gran contradicción en que actualmente se encuentra su medida la infancia y la juventud: su reconocimiento como sujeto de derecho crece a la par que su utilización como sujeto de consumo.

Acción cultural

En ese proceso es imprescindible una búsqueda de propuestas que amplíen el mundo perceptivo y de formación estética de la infancia y la juventud, abrirse a corrientes artísticas y formas culturales que, de acuerdo con las concepciones más actuales, traten de superar estereotipos y clichés.

La mera imitación y repetición de formas establecidas es una aspiración insuficiente y alicorta en la educación y formación cultural que deseamos para nuestra infancia y juventud. Hay que apostar por caminos de experimentación, de creación a partir del dominio de lo ya conocido, por incentivar todo aquello que destile nuevas experiencias de sensibilidad y conocimiento.

Las conexiones con el mundo de la oralidad y sus creaciones, con el lenguaje y sus diversas formas, con la música, la plástica, la danza, el

mundo de la luz, el aporte de las nuevas tecnologías, con el goce sutil de la belleza, deben estar presentes, conectadas y explícitas en cualquier opción que busque un profundo calado cultural.

Abiertos a la pluralidad

Participamos en cambios vertiginosos hacia una sociedad cada día más plural, en la que conviviremos con personas de distintas procedencias geográficas y socioculturales. Estamos abocados a encontrarnos con diferentes aportes vitales, que tienen que saber entenderse y construir juntos nuevas relaciones sociales. Mujeres y hombres han de compartir de un modo cada vez más equilibrado responsabilidades y funciones, que dependerán de sus características y preferencias personales, no de su sexo. El diálogo y la colaboración mutua tienen que superar la imposición, la violencia y la necesidad de poder.

Para vivir dignamente

El acceso cada vez más fácil e inmediato a la información ha de proporcionar una relación diferente entre las personas y de ellas con el mundo, con el medio ambiente natural y urbano, que cada

vez da más muestras de agotamiento ante el abuso indiscriminado de sus recursos. Todo ello significa que cualquier actuación dirigida a la infancia y a la juventud debe estar centrada en la formación de valores como mejor garantía para los diversos procesos de maduración personal. Los niños y los jóvenes han de vivir dignamente en la sociedad futura, como sujetos de procesos de construcción y creación capaces de utilizar toda esa multitud de informaciones y experiencias disponibles. Alentar la búsqueda de ideas y manifestaciones propias, que puedan ir al encuentro del otro y del mundo exterior con criterios sólidos, con ganas de compartir y comunicar, de crear colectivamente y agrandar nuestro sentido de pertenencia social dentro de un ecosistema sostenible.

Repensar las instituciones

Se impone repensar la escuela, la ciudad, las formas y ritmos de vida que nos aplicamos y transmitimos a la infancia. Hay que hacer público y social el debate en torno a la noción y al papel de la cultura en estas edades, fomentar sistemas de atención a la infancia de calidad, que miren hacia el futuro

en el fondo y las formas. Hay que fundar lugares de encuentro donde se contemple la relación y formación de las familias, contextos donde compartir y desarrollar la crianza, donde los profesionales de la educación y otros sectores - músicos, artistas, actores, fotógrafos, artesanos, informáticos, creadores de todo tipo- puedan compartir, intercambiar e involucrarse en proyectos que enriquezcan las escuelas, las casas, la ciudad, al tiempo que alimentan las ilusiones y las esperanzas.

Conclusión

En definitiva, hay que buscar experiencias y modelos que irradian y que transformen, criterios, espacios y medios adecuados, con calidad y contemporaneidad, con el tiempo y la constancia en la dedicación que requieran, principios comunes que sustenten las intervenciones, colaboración entre los distintos ámbitos vivenciales de la infancia y la juventud, interacción entre las diversas artes que den protagonismo en las producciones culturales a las características propias de esta parte de la vida, sin entenderlas como una mimesis edulcorada de las dirigidas a los adultos.

Por todo ello la Asociación Granadina Cultura 0.18 se asienta sobre las siguientes convicciones y objetivos:

- La cultura es uno de los derechos básicos de la infancia y la juventud, tal como lo recoge la Convención sobre los derechos de los niños y niñas.
- Entendemos la cultura con y para la infancia y la juventud contemporánea, plural, interdisciplinar, abierta al mundo, con producciones de alta calidad artística, en la que un profundo sentido ético aliente los proyectos, que respete la diversidad de capacidades, opciones y opiniones.
- La cultura es así es el núcleo de cualquier proyecto para la formación y educación de los niños y jóvenes, de interés insoslayable para toda la sociedad que ha de asumir su responsabilidad con sus ciudadanos más pequeños.
- Crear un espacio de encuentro entre los ciudadanos entre los cero y dieciocho años y el mundo de la cultura en Granada, que ha de ser consciente de que la infancia y la juventud tienen voz propia, una manera específica de expresarse, y reconocer su capacidad, competencia y criterio como sujetos culturales.

- Reclamar el derecho de ciudadanía para la infancia y la juventud y su presencia en la planificación de la vida cultural de la ciudad.
- Hacer visibles a los niños y jóvenes como son hoy, respetando sus propias características, dejándoles espacio y tiempo para crecer y madurar.

Proyectos inmediatos de la Asociación 0.18

1. Para el año 2006 la Asociación 0.18 se propone el 20 de noviembre, Día Mundial de los Derechos de los niños y niñas reivindicar el derecho a la cultura de los más pequeños 0.6 años, organizando los Encuentros «La Cultura y la Primera infancia».
2. Estamos trabajando en la elaboración de una Agenda Cultural 0.18 dirigida a divulgar las actividades culturales que se producen en Granada.
3. En el año 2007 se abordará el proyecto «La Cultura y la juventud», que estará relacionado con la creación de un espacio abierto por y para los más jóvenes entre los 12 y 18 años.

mimarte 0.3

Encuentro de las Artes y la 1ª Infancia (0-3 años) en Granada

La Asociación Cultura 0.18 saluda a las niñas y los niños de 0 a 3 años y a sus familias, invitándoles al Encuentro con las Artes **mimarte 0.3**, que hemos celebrado del 18 al 26 de noviembre de este año 2006.

mimarte 0.3 es un espacio artístico que celebra el Día mundial de los derechos de la infancia, reclamando el derecho de las niñas y los niños a ser aquí y ahora protagonistas de la cultura.

Los distintos lenguajes del arte se encuentran con la infancia en el suelo, la tierra, el círculo de la escena, en el espacio íntimo donde un ser se muestra con «mimo» ante otro ser. Los artistas miman a los más pequeños 1, 2, 3... abriendo los espacios de programación de esta hermosa ciudad.

Compañías de Italia, Bélgica, Vitoria y Granada invitan a los bebés de 0 a 3 años y a sus familias a compartir sus creaciones:

- Teatro Paraíso de Vitoria, «En el Jardín» nos muestra el juego de la luz y las sombras, la magia de lo real y lo imaginario.

- Los músicos de «1,2... música» de Granada, nos invitan a reír y sorprendernos con un concierto muy especial.
- Cine en familia, cortos de animación para iniciar la mirada.
- Teatro La Baracca de Bolonia - Italia, ofrece «Piedra y Pluma», un poema escénico de lo ligero y lo pesado representado por dos actrices.
- Compañía Da.Te Danza de Granada, baila con «Tondo Redondo» las sugerencias del movimiento, la ceremonia de la danza.
- Teatro de La Guimbarde de Charlerois - Bélgica, crea en «Tierras» un universo plástico que nace del ritmo y de la voz de un actor y una cantante.

En la Mesa Redonda en el Parque de las Ciencias se darán a conocer y debatirán las iniciativas de arte, cultura y primera infancia que se están desarrollando en diferentes países tan innovadoras como nuevo es nuestro siglo. Con la Fiesta de los derechos de la infancia y «El baile de los carritos» en el Parque García Lorca se cerrará el programa, dando por inaugurado un espacio de encuentro de todas las personas que gustan de mimar la cultura y la infancia.

mimarte 0.3
Encuentro de las Artes y la 1ª Infancia (0-3 años)
18-26 NOV06

más información en
el tlf.: 607 863 850
y en mimarte03@yahoo.es

Organiza:

Asociación para la infancia y la juventud

Colaboran:

Junta de Andalucía
Diputación de Granada
Parque de las Ciencias
Granada - Andalucía

Actividades paralelas

Teatro Paraíso (Vitoria - España).

Teatro Paraíso - Sala Val de Omar.

Primera infancia, cultura y artes en Europa.

Mesa redonda y debate:

- Participantes: Valeria Fabretti (Directora de Teatro Testoni Ragazzi y del Festival El Teatro y el Nido de Bolonia-Italia), Charlotte Fallon (Directora de Teatro de La Guimbarde y del Festival Le Théâtre et Les tous Petits de Charlerois-Bélgica), Mora Apreda (Directora del Centro Cultural de la Villa de Madrid-España y del Festival Rompiendo el Cascarón).
- Moderadora: Concha Villarrubia (Presidenta de la Asociación Cultura 0.18)

Piedra y pluma. Compañía La Baracca (Italia).

Cine en familia para los más pequeños.
Selección de cortos de animación.

Un, dos... música. Concierto.
B. Michot, flauta / J.L. Estellés, clarinete / A. Theinert, violín
G. Vogl, contrabajo / V. Neuman, presentación.

Tondo redondo. Da.Te Danza. (España).

Fiesta de los derechos de la infancia.

- El baile de los carritos. Acción colectiva coreografiada por DA.TE DANZA.
- Canciones infantiles para los más pequeños. Grupo 20 monos.

Tierras. Théâtre de la Guimbarde (Belgica)
Seminario y taller para profesorado de educación infantil con Charlotte Fallon directora de Teatro de la Guimbarde.

Mesa Estatal de Educación Infantil de MRP, en Madrid
Educación infantil y ciudadanía

En Educación Infantil vemos imprescindible hablar de Ciudadanía desde la perspectiva de los Derechos Humanos y los Derechos de la Infancia. Se vulneran estos Derechos cuando, especialmente en las grandes zonas urbanas, nos encontramos con una *situación límite en lo que se refiere a las ratios*. Un número excesivo de niños y niñas por aula atenta contra la dignidad laboral de los/las profesionales de esta etapa educativa y, lo que es más grave, contra la calidad de la educación que debe garantizarse a las criaturas. No es posible educar para la convivencia, para el respeto y la solidaridad cuando cada vez hay más niños y niñas en menos metros.

Por un lado, es necesario asegurar que *la educación para la ciudadanía se integra de manera transversal en nuestro currículo* y, de hecho, muchos equipos educativos incorporan en sus proyectos estos contenidos sin necesidad de una nueva área. Por otro lado, defendemos la *no entrada de especialistas en las aulas de Educación Infantil* a la vez que demandamos un *mayor número de maestras y maestros* en cada aula (en la línea de las experiencias positivas de la llamada «pareja pedagógica»).

Nuestra portada


Durante el año 2007 vamos a dedicar las portadas de *Infancia* a la representación de situaciones de vida cotidiana de la infancia en el mundo. Comenzamos con esta imagen de América latina, que nos ha hecho llegar Eloy Garayalde, quien colabora y está en contacto con el proyecto «Chicos de la calle», de la localidad de Esmeraldas, Ecuador. La infancia es un territorio universal que muestra su capacidad, su potencial y sus ganas de vivir y crecer en todo tipo de situaciones y condiciones de vida, ya se trate de las más precarias o las más acomodadas. Los adultos tenemos el compromiso de procurar que se respeten los derechos de la infancia, allí donde se encuentre. Es su derecho y es nuestra responsabilidad.

Educar para la ciudadanía nos lleva, además, a afirmamos en la necesidad de *cambiar las coordenadas sociales* pues a la escuela se le están exigiendo gran cantidad de compromisos que no puede abordar sin la colaboración de otras instituciones. Nos preocupa que para responder a los supuestos avances sociales (conciliación familiar y laboral, por ejemplo) se toman medidas que ignoran los derechos de la infancia como horarios abusivos, ratios desorbitadas, centros demasiado grandes, etc. Para evitar que las cargas recaigan en la población más indefensa, debemos defender estos derechos a la hora de adoptar medidas sociales, laborales y organizativas así como reflexionar sobre la evolución de los modelos familiares. Las niñas y niños corren el riesgo de quedar en una situación de desamparo, víctimas de la injusta situación laboral de sus adultos. Se hace absolutamente necesario denunciar esta situación, de modo *que se empiece a replantear un cambio en las políticas sociales y laborales*.

Desde la escuela también podemos empezar a trabajar al respecto ofreciendo, por ejemplo, *alternativas para facilitar y vertebrar la relación entre escuela y familias* (horarios de atención ajustados a las posibilidades reales de las familias, convocatoria de actividades abiertas a la participación y formación de familias, etc.). Las medidas que proponemos se desarrollarán más ágilmente si los centros

escolares cuentan con la suficiente *autonomía y flexibilidad organizativa*.

Diversidad, inmigración e interculturalidad

El concepto de ciudadanía incluye, sin duda, la respuesta a la diversidad en su sentido más amplio (diversidad cultural, sexual, étnica, familiar, religiosa, etc.) y debemos plantearnos de qué manera articular nuestra intervención teniendo en cuenta esta diversidad. En esta búsqueda de la igualdad, podemos contar con los recursos siguientes:

- Seguir revisando el *vocabulario, los textos e imágenes que se emplean en la escuela* de manera que eviten los estereotipos y no provoquen exclusión. Debemos, por ejemplo, cuidar la manera de referirnos a las personas responsables de nuestro alumnado ya que la diversidad familiar es amplia (puede haber dos papás, dos mamás, una única figura paterna/materna, etc.).
- Comprometernos con la educación intercultural, tengamos o no alumnado inmigrante en nuestras aulas. Debemos formarnos y conocer los recursos disponibles porque, *para educar en la interculturalidad, no hace falta esperar a tener en la escuela alumnado de diversas culturas*.
- Acercarnos a los grupos familiares y asociaciones de otras culturas, es

decir, concederles un espacio para que participen y *dar a conocer nuestra escuela*: cómo funciona, cuál es nuestra oferta educativa, etc.

- Actuar *sin rebajar expectativas*, y reconocer en la población en riesgo de exclusión los mismos derechos que exigimos para nosotros. Debemos empezar por *no encasillar ni funcionar con prejuicios* respecto al alumnado inmigrante o de minorías étnicas (superar expresiones como «vienen a la escuela para que les demos de comer y no se preocupan por aprender», «vamos a sacarles a apoyo durante la clase de inglés porque total...», etc.).
- *Concebir la diversidad desde la normalidad* porque cada niño y niña tiene sus peculiaridades y sus necesidades y las medidas extraordinarias deben diseñarse con el objetivo de integrar.
- Recurrir, siempre que sea necesario, a figuras que realicen una función *mediadora*, liberada de carga lectiva, que pueda facilitar la relación con las familias de otras culturas. Las maestras y maestros cobran también un importante *papel vehicular*, así como el centro escolar, el cual debe establecer un *protocolo de acogida* que permita ejercer diagnósticos para gestionar las ayudas materiales y personales necesarias.

La relación de la escuela infantil con el entorno

Es fundamental *explotar todas aquellas relaciones que sean posibles con el entorno*, especialmente con el inmediato a las escuelas: ayuntamientos, bibliotecas, centros de salud, etc. de modo que la colaboración nos enriquezca a todos. Hemos de impulsar que la *escuela infantil facilite la transformación del entorno*, que impulse las redes educativas y las ciudades educadoras para lograr que los barrios y pueblos sean más amables, con una dimensión más humana.

Se debe *asegurar que todas las horas que pasan las niñas y niños en la escuela faciliten los aprendizajes* y hay momentos cotidianos que es necesario cargar de sentido educativo: comedor, aseo, descanso, educación para la salud, reciclaje, etc.

La participación de familiares y la implicación de todos los agentes que intervienen en la escuela ayuda a *superar el absentismo escolar*. La existencia de *estructuras organizativas más pequeñas* (distritos, barrios, zonas...) facilita que se responda a las necesidades infantiles de manera eficaz y personalizada. Hay que resaltar que el tema del absentismo escolar es especialmente crítico en la etapa de educación infantil al tratarse de un tramo educativo no obligatorio con lo cual queda desprotegido.

Avelina Ferrero



Anaïs VAUGELADE: *Lorenzo está solo*.
Barcelona: Corimbo, (1998)

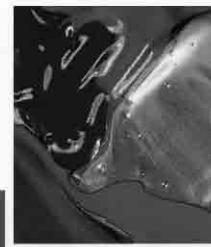
El conejo Lorenzo está solo en su casa, jugando en la cocina pero se aburre. Como buen hijo pide a su madre permiso para salir y la mamá coneja, indulgente, se lo permite. Es el diálogo entre un hijo que va ensayando la libertad y una madre tolerante que no se opone a los pasos del hijo y, al mismo tiempo, prudente pues conoce lo que hay más allá de su casa.

El relato es un canto a la libertad responsable que también trata con delicadeza y fuerza el tema de la soledad: la soledad de todo ser humano autónomo y libre.

Un libro de gran tamaño, habitado por una gran sensibilidad y humanidad. Es otra obra de Anaïs Vaugelade que rompe con los estereotipos de libros infantiles sosos y didácticos. La autora se atreve a llevar la autonomía de su personaje hasta el final. A partir de 5 años.

Haur Liburu Mintegia
Facultad de Humanidades
y Educación
Mondragón Unibertsitatea

Johann Heinrich Pestalozzi
Cartas sobre educación infantil



Estudio preliminar y traducción de
José María Quintana Cabanas

Primer milenio

CLARCO
LA
LIBRERÍA

J. H. PESTALOZZI: **Cartas sobre educación infantil**, Madrid: Tecnos, 2006. (3ª edición)

El conjunto de estas cartas constituye una extraordinaria síntesis de las ideas de Pestalozzi y de su pensamiento pedagógico. Compuesta en su vejez, esta obra responde al propósito del autor de ofrecer una visión ordenada y completa de su pensamiento y de sus experiencias después de una vida entera dedicada al trabajo y a la técnica de la escuela.

M. NOVO, F. TONUCCI: **Bienvenido, Juan. Cartas a un niño que va a nacer**, Barcelona: Graó., 2006.

Cuando una madre y un padre esperan la llegada de un hijo, se les presentan muchos interrogantes. Las diez cartas que componen este libro contribuyen a encontrar respuestas a algunas de las cuestiones más importantes que suelen plantearse; a orientar a los futuros padres, madres y también educadores, aunque lo hacen —ésta es su aportación innovadora—, no situándose «desde fuera» y dando fríos consejos, sino desde el corazón y el sentimiento, a partir de las cartas que una futura madre va escribiendo, mes a mes, al hijo que va a nacer.



Suscripción a la revista *Infancia*

Apellidos: _____

Nombre: _____

Dirección: _____

Código Postal: _____

Población: _____

Provincia: _____

Teléfono: _____

Correo electrónico: _____

NIF: _____

Se suscribe a *Infancia*, año 2007 (6 números de *Infancia* y 2 números de *Infancia en Europa*)
 Precio para 2007 (IVA incluido):
 España: 43,60 euros
 Europa: 52,20 euros
 Resto del mundo: 55,20 euros

Pago: Por talón adjunto a la suscripción

Por domiciliación bancaria

Boletín de domiciliación bancaria

Apellidos y nombre del titular de la cuenta/libreta

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Entidad	Oficina	Dígito control	Cuenta/libreta

Firma del titular

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

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

Dirección: Irene Balaguer, Mercedes Blasi
Coordinador y Jefe de Redacción: Enric Batiste
Secretaria: Mercè Marlès

Consejo de Redacción: Avelina Ferrero, Susana Fonseca, M.^a Adoración de la Fuente, Carmen García, M.^a Cruz Gómez, Izaskun Madariaga, M.^a Paz Muñoz, Juanjo Pellicer, M.^a Paz Pellisa, Rafaela Quintana, Joaquín Rayón, Carmen Soto

Consejos Autonómicos:
Andalucía: Manuel Acevedo, Mercedes Blasi, Dolores A. Carretero, Silvia Cortés, Antonio Fernández, Carmen García, Juan P. Martínez, Luis M. Millán, Lourdes Prieto, Antonio Rodríguez, Monserrat Rodríguez, Fernando Sánchez
Asturias: Jorge Antuña, M.^a José Claudio, Honorina García, Herminia Iglesias, Joaquín Rayón, Sagrario Rozado
Canarias: Dolores Acosta, M.^a Jesús Boquete, Leonor Cabrera, Salomé Déniz, Milagros Léal, Elena Marrero, Ruth Martínez, Yolanda Melián, M.^a Julia Moiche, Carmen Núñez, Hermenegildo Pérez, Rafaela Quintana, Concepción Reyes, Delia Suárez, M.^a Dolores Suárez, Cándida R. Toledo, Nayra Travieso
Cantabria: J. Antonio Arce, Isabel Bolado, M.^a Paz Muñoz, M.^a Cruz Torrecilla
Castilla-La Mancha: Isabel Aparicio, Antonia García, M.^a Cruz Gómez, Pilar Martínez, Natalia Mota, Amalia Suay, Carmen Velilla
Castilla-León: Helena del Amo, Inés Delgado, M.^a Jesús Garrido, M.^a del Carmen Soto
Euskadi: Nerea Alzola, Agustina Cáceres, Josune Etxabe, Lurdes Garijo, Maite Gracia, Pilar Hernández, Izaskun Madariaga

Extremadura: M.^a Paz Pellisa, Carmen de Tena

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

Madrid: Pepa Alcrudo, Isabel Bravo, Dolores Díaz, Mercedes Escobar, Avelina Ferrero, Inma Gallego, Pilar García, Francesca Majó, Alicia Rihuete

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

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

Proyecto gráfico y diseño de cubierta: Enric Satué

Foto de cubierta: Eloy Garayalde

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

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

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

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

R.V.P.: 7,30 euros ejemplar (IVA incluido)

Colabora:

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia 

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