



REVISTA DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT

in-fan-cia

educar de 0 a 6 años

2007
102

MARZO
ABRIL

Asia

Un exceso de ingenuidad

Desde hace años desde esta página se ha tomado posición en temas de política educativa, unas posiciones que muchas veces no han sido compartidas por otros compañeros de oficio.

Quizás fue ingenuidad admitir que la educación infantil podía contener dos ciclos. En este caso las razones básicas para admitirlos respondían al hecho social de que nadie cuestionaba la escolarización de los 3 a 6 años, por lo tanto había que pensar en una planificación de la oferta para todos los niños y niñas. En cambio, con respecto a la escolarización de los de 0 a 3 años, socialmente aún hoy en algunos sectores hay dudas o resistencias y por lo tanto era necesario pensar que algunas familias podían no querer llevar a su hijo a la escuela infantil. Por lo tanto, a pesar de que la educación infantil de 0 a 6 años no es obligatoria, la demanda de las familias es diferente para uno y otro ciclo.

Ahora, con una cierta perspectiva, hay que admitir que tanto una postura como la otra pecaron de un exceso de

ingenuidad, porque cuando se defiende una posición en educación, hay que pensar en quién habrá de aplicarla, cómo será aplicada y con qué intención, y también hay que escuchar –mucho más de lo que se hizo en aquel momento– los argumentos de aquellos que como nosotros deseaban y desean lo mejor para los niños y niñas de estas edades.

Y ahora podemos ver algunas consecuencias que quizás ni los menos ingenuos ni los más visionarios podían imaginar: la presión a la que los niños y niñas de 3-6 están sometidos para aprender aquello que tienen toda una vida por delante para aprender y así se pierden lo que los es fundamental para su vida actual y futura, el juego, jugar en el sentido más profundo del aprendizaje de la vida, jugar como la actividad más rica y compleja que todo niño necesita para poder descubrir, descubrirse y desear seguir aprendiendo. Una presión absurda que, lejos de disminuir, se verá reforzada por el Decreto que sobre currículo plantea el MEC.

Y ahora también podemos ver cómo los niños y niñas de 0 a 3 años no son respetados, que la declaración de la LOE reconociendo que el niño desde su nacimiento tiene derecho a la educación, es pura retórica. Cuando desde el gobierno central para estas edades se confunde el respeto hacia las CCAA, con una clara inhibición de responsabilidades, lo que da alas a un emergente sector privado, la mayoría con la misma consideración de todo el sector comercial, lo que favorece una privatización salvaje para este nivel educativo, cuando se externaliza la gestión en la mayoría de escuelas infantiles municipales. Una realidad acompañada de las peores condiciones de espacios, de ratios y de condiciones de trabajo es cada día la realidad más generalizada para estas edades.

Y, ahora, es preciso que reconozcamos el error y trabajemos con intensidad para recuperar la identidad de la educación de los 0 a los 6 años, un reto con el cual seguiremos comprometidos.

Página abierta			2
Educar de 0 a 6 años	La teoría del origen histórico-social del juego de Elkonin	Maite Garaigordobil	3
	Con Marta Mata por Madrid	Carmen Ferrero	8
Escuela 0-3	La pareja pedagógica	María Angélica Rodríguez	10
	Espacio amable: El espacio del cambio ayer y hoy	Carme Cols	13
	Los Ayuntamientos de Navarra por la Escuela Infantil Pública de 0 a 3	Javier Ibáñez	14
Buenas ideas	Músicas del mundo: Los cantos guturales de la República de Tuva		20
Escuela 3-6	Érase una vez en Bolivia... Una casa del cuento	Fátima Nuñez, Eliana Soza	21
	Temáticas ilusionadas, implicaciones sorprendentes:		
	Levantemos las manos contra la pobreza	Soledat Sans	24
	Los ojos ya no eran dos	Rosa Álvarez, Camino Jusué	26
	Los tiburones muerden	Enrique Ontiveros	29
	Alguna vez te has preguntado?		34
Infancia y salud	El apego	Eduardo Urcelay	35
Informaciones			40
Libros al alcance de los niños			47
Biblioteca	sumario		47

Sobre el número 100 de Infancia

100

100

100

100

100

100

100

Cien, cien, cien

Decía una amiga que ya no está por aquí, en el editorial del primer número con el que se presentaba esta publicación hace ya más de 16 años, que nuestra responsabilidad, la de las personas que participan en la elaboración de la revista, es grande:

«porque junto a su nombre, *infancia*, lleva un apellido de noble linaje, *educar de 0 a 6 años*, que coloca sobre sus espaldas una gran responsabilidad, a mantener en cada página, en cada línea, en cada subrayado o sugerencia: el cometido de contribuir a la primera etapa de la educación del niño, la que empieza con su nacimiento y que por ello consideramos más importante, pero última etapa quizás en cuajar en la sociedad, y que por ello se

convierte en piedra angular del sistema educativo. La revista *infancia* tendrá que responder y corresponder a su nombre y su apellido; nobleza obliga.»

También nos advertía en esa presentación de cómo llegaba la revista a sus autores y primeros lectores:

«con la misma emoción y respeto con que un recién nacido es devuelto al regazo de su madre, o entregado a las manos y los brazos de quienes por unos momentos o unas horas han de cuidar de él».

Hoy, 100 números después, la niña está estupenda, ha crecido y se va haciendo mayor con los cuidados de un gran número de personas que estamos ayudándola a crecer,



cerca, a su lado, como en el caso de todos los niños y niñas. No vaya a ser que pase algo y nadie pueda darle unos cuidados que son necesarios para crecer en plenitud, que no haya nadie que pueda darle un abrazo para que sepa que no está sola, que siempre tenga una mano a la que agarrarse, a la que apretar, en la que apoyarse, que le pregunte: y tú, ¿cómo te sientes? Y que cuando sea de noche, y todo se ponga oscuro, alguien le pueda decir donde hay un sitio seguro, donde pasar esos temores acompañada.

El cumpleaños de nuestra niña es un acto social, como ocurre en todas nuestras escuelas, agradable,

divertido y hoy con su lectura, le habéis traído el mejor regalo, estar aquí acompañándola, como al principio, cuando Marta Mata en aquel número 1 nos la dejó en nuestros brazos y a nuestro cuidado. La niña ha crecido bien, como nos demuestra este número 100, y creemos que ella estaría contenta, y tranquila, segura de que a la edad en la que se encuentra, en plena adolescencia, seguirá creciendo llena de vitalidad y frescura. La que todas y todos le damos para que siga haciéndolo. Por mucho tiempo.

Consejo de Redacción de *Infancia* en Asturias

La teoría del origen histórico-social del juego de **Elkonin**

en la investigación del juego infantil

Origen histórico-social del juego de rol

Elkonin (1978/1980) partiendo de las hipótesis desarrolladas por Vygotski elaboró una teoría explicativa acerca del origen o naturaleza social del juego del rol.

El objeto de su investigación fue la naturaleza y el contenido del juego de roles, la psicología de la forma desplegada de la actividad lúdica, su origen, desarrollo y decadencia, su importancia para la vida y el desarrollo del niño, en tanto que forma y configura la personalidad. Sus aportaciones al estudio del juego pueden sintetizarse en cinco enunciados.

Elkonin plantea una teoría del origen histórico-social del juego de rol, desde la que considera que: El juego de rol o protagonizado surge en un momento histórico del desarrollo de la humanidad en el que los niños quedan apartados de la sociedad productiva, del trabajo. El juego no surge espontáneamente, sino debido a la educación de los adultos. Las actividades y relaciones del hombre influyen en el juego de los niños. El juego es una unidad orgánica entre el papel y las acciones. El juego realiza una importante contribución al desarrollo psíquico del niño tanto por su papel en el descentramiento cognitivo como por su papel en el desarrollo moral.

La importancia social del juego se debe a su función de entrenamiento del hombre en las fases tempranas de su desarrollo y en su papel colectivizador».

Desde esta perspectiva se define el juego como una actividad en la que se reconstruyen sin fines utilitarios directos las relaciones

Maite Garaigordobil

Elkonin (1978/1980) se adhiere aunque con algunas precisiones, a la definición de juego dada por los etnógrafos Vsevolodski-Guerngross:

«Llamamos juego a una variedad de práctica social, consistente en reproducir en acción, en parte o en su totalidad, cualquier fenómeno de la vida, al margen de su propósito práctico real:

sociales, y considera que en el juego del rol influye sobre todo la esfera de la actividad y las relaciones entre personas: «El fondo del juego protagonizado en forma desplegada no es el objeto, ni su uso, ni el cambio de objeto que pueda hacer el hombre, sino las relaciones que las personas entablan mediante sus acciones con los objetos; no es la relación hombre objeto sino la relación hombre hombre» (Elkonin, 1978/1980).

En su opinión, los temas de los juegos no se extraen únicamente de la vida de los niños sino que tienen un fondo social y, por lo tanto, no pueden ser un fenómeno biológico. Por ello Elkonin concluye que el fondo, la naturaleza y el origen del juego es social, y que nace de las condiciones de vida del niño en la sociedad: «El juego se presenta como una actividad que responde a la demanda de la sociedad en la que viven los niños y de la que deben llegar a ser miembros activos» (Elkonin, 1978/1980).

Esta formulación del origen social del juego se fundamenta también en datos recogidos por antropólogos como Mead que en 1931 describió la vida de los niños en una sociedad de pescadores primitivos de la Melanesia en la que destacaba la casi ausencia de juego en el que se representarían las escenas de la vida de los adultos, o como el antropólogo LIVINGSTON que en 1947 al describir la vida de una tribu, la de los bacalahari escribió que no había visto nunca jugar a sus hijos.

Basándose en estos datos ELKONIN (1978/1980) propone que la ausencia de los juegos protagonizados es debida a una situación especial de los niños en estas sociedades. Situación que ha relacionado con la temprana incorporación de los niños de las tribus en la sociedad del trabajo, es decir, en la sociedad de los adultos. En su opinión no es posible determinar con exactitud el momento histórico en el que apareció el juego del rol pero lo asocia con un cambio en la situación del niño en la sociedad: «En las etapas tempranas de la humanidad, cuando las fuerzas productivas aún se encontraban en un nivel primitivo, en el que la sociedad no podía afrontar el sustento de sus hijos y en el que las herramientas permitían incluir directamente, sin preparación especial alguna a los niños en el trabajo de los adultos, no existían ejercicios especiales para aprender el manejo de las herramientas ni menos aún el juego protagonizado. Los niños entraban en la vida de los mayores, aprendían el manejo de las herramientas y todas las relaciones participando directamente en el trabajo».

Para este investigador el desarrollo sucesivo de la producción, la complicación de los útiles de trabajo, la aparición de formas más complejas de división del trabajo y de nuevas relaciones de producción, da lugar a que se compliquen aún más las posibilidades de incluir a los niños en el trabajo productivo. Son necesarias algunas facultades para dominar los instrumentos y la sociedad crea objetos, es decir, juguetes para ejercitar estas facultades. Además, aparece el juguete simbólico con el que los niños reconstituyen las esferas de la vida y de la producción a la que aspiran. En este momento, en el que el niño queda separado de la preocupación de su propio sustento y de la participación en el trabajo productivo, se inicia un período en el que los niños quedan abandonados a sí mismos y se constituyen las comunidades infantiles, en las que empieza a aparecer el juego de rol o protagonizado donde representan las relaciones de los adultos.

Desde su perspectiva el juego protagonizado nace a lo largo del desarrollo histórico de la sociedad, como resultado del cambio de lugar del niño en el sistema de relaciones sociales. Por consiguiente es de origen y naturaleza social, y su nacimiento se relaciona con unas condiciones sociales muy concretas de la vida del niño en la sociedad y no con la acción de energía instintiva innata o interna de ninguna clase.

El juego no surge espontáneamente sino debido a la educación

En relación a los motivos inductores del juego, ELKONIN no acepta las teorías profundas (teoría del placer, de la satisfacción, de los impulsos

primarios internos, de la auto-afirmación), y considera que el camino del desarrollo del juego que va de la acción concreta con los objetos a la acción lúdica sintetizada y de ésta a la acción lúdica protagonizada (hay cuchara, dar de comer con la cuchara a la muñeca, dar de comer a la muñeca como la mamá) requiere en todas las transiciones enumeradas de la dirección de los adultos: «La idea de la espontaneidad del desarrollo del juego protagonizado por los niños es debida a que los adultos no se dan cuenta de la dirección que ejercen realmente de manera espontánea» (ELKONIN, 1978/1980). Así, el nexo entre el papel y las acciones relacionadas con él, debe ser descubierto al niño.

Influencia de las actividades y relaciones del hombre en el juego

ELKONIN (1978/1980) observa que en el juego protagonizado o de rol de los niños preescolares influyen sobre todo las actividades y relaciones humanas, que su contenido fundamental es el hombre, condicionando las distintas esferas de la realidad de distinto modo en el surgimiento de éste. Con la finalidad de esclarecer el problema de las premisas psicológicas en que se basa la adopción del papel y el desarrollo del contenido del papel interpretado por el niño en el juego subraya:

- El juego es posible únicamente si hay ficción. El aspecto constitutivo del juego es asumir un papel.
- La esencia interna del juego estriba en reconstituir las relaciones entre las personas.

- El sentido del juego cambia con la edad. Para los menores (3-4 años) el sentido está en las acciones de la persona que representan; para los de mediana edad (4-5 años) está en las relaciones de éstas personas con los otros; y para los mayores (5-6 años) en las relaciones típicas de la persona cuyo papel representa.
- Cada papel oculta determinadas reglas de acción o conducta social.
- Una condición psicológica esencial para que el juego surja, es la manifestación de ciertas relaciones que sean reales para el niño. Primero las relaciones del adulto íntimo del niño, luego las existentes entre los adultos, y al final del desarrollo la actitud del niño con los adultos.

El juego como unidad orgánica entre el papel y las acciones

Para éste psicólogo son el papel y las acciones dimanantes de él lo que constituye la unidad fundamental e indivisible de la evolución de la forma del juego. Al estudiar la evolución del juego y observar que con un mismo argumento los niños de distinta edad reflejan distintos contenidos, describe cuatro niveles en el desarrollo del juego del rol (ver clasificación adjunta).

En el trabajo de Elkonin estos niveles de edad, no lo son en cuanto a que estén determinados por la edad, sino que son más bien grados de desarrollo del juego de rol o protagonizado. Respecto a las fuentes del contenido de los mismos subraya que «la fuente fundamental del enriquecimiento del contenido del juego son las ideas que los niños tienen de la realidad, y si no las tienen el juego no puede llevarse a cabo» (Elkonin, 1978/1980).

Primer nivel 3-4 años

Contenido

El contenido central del juego son principalmente las acciones con determinados objetos dirigidos al compañero de juego (dar de comer, lavar al bebé...).

Papeles

Los papeles existen en la realidad pero vienen determinados por el carácter de las acciones, no los determinan ellos.

Acciones

Las acciones son monótonas, repetitivas, y se observan infracciones a la lógica de las acciones (el orden de sucesión de los hechos no es esencial).

Segundo nivel 4-5 años

Contenido

El contenido es la acción con el objeto, pero se pone en primer plano la correspondencia de la acción lúdica a la acción real.

Papeles

Los papeles se denominan, se reparten las funciones y ejecutan acciones relacionadas con el papel.

Acciones

La lógica de las acciones viene determinada por la sucesión observada en la vida real, y no se acepta la alteración de la continuidad de las acciones (aún no se rechaza con fuerza la infracción).

Tercer nivel 5-6 años

Contenido

El contenido fundamental del juego llega a ser la interpretación del papel y la ejecución de las acciones dimanantes de él, entre las que comienzan a destacar las acciones transmisoras del carácter de las relaciones con los participantes.

Papeles

Los papeles están bien perfilados, mencionan los papeles antes de que comience el juego, y éstos papeles determinan el comportamiento del niño.

Acciones

La lógica y el carácter de las acciones se determinan por el papel, siendo variadas, y las infracciones a la lógica de las acciones es protestada.

Cuarto nivel 6 7 años

Contenido

El contenido fundamental es la ejecución de las acciones relacionadas con la actitud adoptada entre otras personas.

Papeles

Los papeles están claramente perfilados y destacados; el habla tiene un carácter teatral manifiesto.

Acciones

Las acciones se despliegan en el orden y la lógica real; son múltiples y reflejan la variedad de las realizadas por la persona a quien el niño representa, y la infracción a la lógica es manifiestamente rechazada.

Al investigar el aprendizaje infantil de las reglas del juego plantea que en las fases tempranas del desarrollo no hay una frontera clara entre las reglas y los juegos protagonizados, interesándose más por lo común de ambos (juego de reglas juego de rol) que por la génesis de los juegos con reglas acabadadas como la rayuela o el dominó. De sus observaciones se desprende que la cantidad de juegos dramáticos con argumento disminuye en tanto que los juegos de reglas sin argumento aumentan al final de la edad preescolar (a los 7 años, a diferencia de los 5 se dan cuenta de su impulso a saltarse la regla y la acatan conscientemente). Llevando a cabo una serie de experimentos dirigidos a aclarar el proceso de aprendizaje de las reglas del juego, llega a las siguientes conclusiones:

- El papel contribuye a que se acate la regla, primero, porque le da un sentido y la hace necesaria para el niño, y segundo porque le brinda la posibilidad de controlar su acatamiento.
- El acatamiento de la regla convencional, depende de que haya o no compañero, y su presencia aumenta las posibilidades de acatamiento.
- En el juego dinámico desplegado con reglas variadas la situación exterior del juego y su trama general se conocen antes que las reglas convencionales y ésta situación desempeña en el aspecto funcional el mismo papel que el argumento en el juego de rol.
- Existen una unidad orgánica del argumento y de las reglas del juego, siendo de importancia primordial el argumento para formular las reglas. Las reglas vienen determinadas por el contenido fundamental del papel y se complican a medida que se desarrolla y complica dicho contenido.

Desde su punto de vista, los juegos protagonizados y los juegos de reglas antes del fin de preescolar guardan una unidad interna tan grande que puede hablarse de una sola trayectoria, observa las reglas convencionales totalmente desligadas del argumento sólo a finales de la edad preescolar, y considera que cuando el niño se toma la regla como entidad convencional es indicio de que ya está preparado para ir a la escuela.

Funciones del juego en el desarrollo psíquico: Impacto emocional de la actividad humana, descentramiento cognitivo y desarrollo moral

Los estudios realizados por los psicólogos rusos han destacado la importancia del juego para el desarrollo de la independencia, del colectivismo, así como su papel en la asimilación de las normas morales, y en el enriquecimiento de sus nociones sobre el mundo circundante. Elkonin, en la misma dirección que Vygotski, estimó el importante alcance del juego en el desarrollo psíquico, postulando los siguientes valores del mismo:

a) Juego e impacto emocional de la actividad humana

De sus observaciones concluye que pasada la primera infancia el niño descubre el mundo de los adultos con su actividad, sus funciones, relaciones, y en este momento el adulto comienza a ser un modelo para él: «El niño ve ante todo al adulto por el lado de sus funciones. Quiere actuar como él, se siente dominado totalmente por ese deseo... Esta sensación es tan grande, que basta una pequeña alusión para que el niño se convierta en adulto. Por la fuerza de esta sensación con

gran facilidad asumen papeles de adultos» (Elkonin, 1978/1980). En la misma dirección que Vygotski considera que la trascendencia del juego en la evolución de la esfera de las motivaciones y necesidades del niño es importantísima, pero desde su perspectiva, el juego no se presenta como actividad que tenga una realidad íntima con la esfera de las necesidades del niño, sino que en él se opera la orientación primaria del impacto emocional en los sentidos de la actividad humana, y se adquiere conciencia del limitado lugar de uno en el sistema de relaciones con el adulto, sintiéndose la necesidad de ser adulto. En su opinión, en ninguna otra actividad se entra con tanta carga emocional en la vida de los adultos, ni se resaltan tanto las funciones sociales y el sentido de la actividad de las personas como en el juego, siendo ésta la trascendencia primordial del juego protagonizado en el desarrollo del niño.

b) Juego y descentramiento cognitivo

Analizando los resultados de la investigación experimental de Nedospásova (1972), Elkonin plantea que en el juego se opera el descentramiento cognitivo del niño: «El juego se nos presenta como una actividad en la que se opera el descentramiento cognoscitivo y emocional del niño. En ello vemos la gran importancia que el juego tiene para el desarrollo intelectual. Ya no se trata sólo de que en el juego se despliegan o forman operaciones intelectuales sueltas, sino de que cambia de raíz la posición del niño frente al mundo circundante y se forma el mecanismo propio del posible cambio de posiciones y coordinación del criterio de uno con los otros

posibles. Este camino precisamente ofrece la posibilidad y abre vías para que el pensamiento pase a un nivel más elevado y constituya nuevas operaciones intelectuales» (Elkonin, 1978/1980). Para Elkonin, el juego protagonizado se presenta como práctica real no sólo del cambio de postura al adoptar un papel, cambio constante de la postura del niño (= real) y del adulto (= papel), sino también como práctica de relaciones con el compañero de juego. No sólo como práctica real de acciones con los objetos en congruencia con los significados atribuidos, sino también como práctica de coordinación de puntos de vista sobre los significados de estos objetos sin manipulaciones directas. Por ello el juego es un proceso de descentramiento cognitivo permanente.

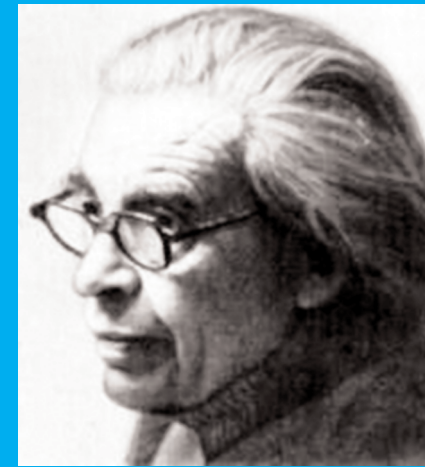
c) Juego y desarrollo moral

Sus estudios sobre el juego de rol le permiten observar que al representar un papel hay un modelo de conducta implícito en el mismo, con el cual el niño compara y verifica su conducta. El niño, por un lado, interpreta su papel y, por otro lado, verifica su comportamiento, aunque esta función verificativa es muy débil aún y sigue requiriendo de la situación y de los compañeros del juego: «En ello radica la debilidad de esa función

naciente, pero el valor del juego consiste en que esa función nace aquí, por eso puede considerarse que el juego es escuela de conducta arbitraria» (Elkonin, 1978/1980).

Desde este análisis del juego, el contenido de los papeles se centra principalmente en las normas de las relaciones entre las personas, así en el juego el niño pasa a un mundo desarrollado de formas supremas de actividad humana, a un mundo desarrollado de reglas de las relaciones entre personas, por ello las normas en las que se basan estas relaciones devienen por medio del juego en fuente del desarrollo moral: «En este sentido, por mucho que se pondere la importancia del juego difícilmente podrá ser sobrestimada. El juego es escuela de moral, pero no de moral en la idea, sino de moral en la acción» (Elkonin, 1978/1980).

Además, en esta perspectiva teórica se incide en la importancia que reviste el juego para formar una colectividad infantil armónica, para inculcar independencia, para educar en el amor al trabajo, para corregir algunas desviaciones conductuales de ciertos niños y para muchas cosas más: «Todos estos efectos educativos se fundan en la influencia que el juego ejerce sobre el desarrollo psíquico del niño y sobre la formación de la personalidad» (Elkonin, 1978/1980). ■



Daniel B. Elkonin

Bibliografía

- ELKONIN, D.B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Río. (trabajo original publicado en 1978)
- GARAIGORDOBIL, M. (2003). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Pirámide.

Con Marta Mata

por Madrid

Carmen Ferrero

A la pregunta ¿qué significó para mí acompañar a Marta Mata en muchas de las actividades que realizó en Madrid? Se hacen presentes tantas emociones y sentimientos que me bloqueo porque, aún duele muy intensamente pensar que se ha ido del todo, que esta vez no está en Barcelona ni en cualquier otro lugar, que NO va a regresar.

Tratando de sobreponerme a los sentimientos y de responder a la pregunta inicial voy a intentar sintetizar algunos de los aspectos más significativos.

Creo que lo más importante que transmitía Marta era su sencillez y la manera afectuosa de tratarnos, que reflejaba su ser bondadoso y atento al otro.

Pero además Marta era inteligente y aguda, percibía detalles que no eran visibles de entrada, y tenía por tanto, análisis y respuestas muy oportunas.

Con Marta yo aprendía siempre, bien fuese porque me descubría algún matiz de una palabra, una fecha, un autor clave en la educación, o porque me provocaba siempre la reflexión, el interrogarme sobre aspectos concretos. Ésta era una faceta muy marcada en el carácter de Marta; nunca daba nada por hecho si no había sido fruto

de un proceso elaborado de reflexión, podía «provocar» que las personas sacaran al exterior lo mejor de sí mismas.

Marta enseñaba (sin dar clase) la precisión del lenguaje, la riqueza enorme de las palabras en sus diferentes matices y acepciones, haciéndolo compatible con la sencillez y la claridad necesaria para entender a los niños y niñas, y comunicarse con las familias. Cuando se expresaba en multitud de conferencias, jornadas y debates, con los maestros de Educación Infantil, lo hacía con toda la pasión que ponía al hablar de esta etapa educativa pero también con todo su saber científico sin rebajar contenidos ni conceptos, haciéndose entender por todos los presentes, tanto los que tenían más formación como los que tenían menos.

Este valor suyo de «dominar la escena» en el sentido de tener preparado y reflexionado lo que iba a decir, la convertía en una persona tolerante y comprensiva con posiciones que eran diferentes de las suyas, sin perder un ápice de su aplomo y rigor, lo que la hacía aún más creíble.

La Marta paciente, que siempre trataba de buscar lo positivo aún en situaciones claramente negativas, convivía con la Marta radical en la no aceptación de planteamientos y decisiones que fueran en contra de



los derechos e intereses de los niños, pero desde esa radicalidad buscaba mecanismos para cambiar la situación, nunca tiraba la toalla, no daba nada por perdido completamente, y lo que fue más importante, conseguía que nosotros no lo diésemos.

Si tuviese que resumir en muy poco espacio lo que el paso de Marta por Madrid significó para mí, y en general, para los profesionales y las familias que la conocieron en alguno de los muchísimos actos y jornadas a los que acudía con generosidad siempre que la invitaban, diría que disfrutamos de una compañera y amiga que puso a nuestra disposición, gratuitamente, su gran riqueza humana, sus conocimientos, su larga experiencia reflexionada y la comprensión de un mundo de la infancia complejo, lleno de matices pero igualmente rico y esperanzador. Marta no tenía una faceta que destacar, era ella en su complejidad y su enorme riqueza. ■

Un espacio en el que el acto educativo se convierte en una danza

La pareja pedagógica

En Mar del Plata, Argentina, se aplica con los pequeños de la escuela infantil la pareja educativa. La experiencia hace que dos educadoras estén con el grupo y aporten dos miradas diferentes. En coordinación, se consigue un diálogo abierto que acompaña a los más pequeños en su construcción.

María Angélica Rodríguez

que nace de la comunicación emocional, que rodea esa asistencia primigenia. La alimentación, la digestión, todas las sensaciones, sumergen al niño en un universo relacional desde el comienzo de la vida.»

FRANÇOIS DOLTÓ

La Educación Infantil en la Provincia de Buenos Aires, de la República Argentina experimentó el encuadre legal a partir de la vigencia de las leyes Federal y Provincial en el año 1995. Tal legislación la denomina Educación Inicial, concebida desde los 45 días hasta los 5 años y organizado en dos ciclos:

- Primer ciclo: Jardín Maternal de 0 a 2 años.
- Segundo ciclo: Jardín de Infantes de 3 a 5 años.

«Desde el nacimiento, todo lo sustancial, lo material de la satisfacción y del intercambio que el bebé recibe, está rodeado por esa relación

Si bien este Nivel o Rama de la Enseñanza tiene más de 50 años de vigencia en la jurisdicción, es la primera oportunidad en la que se da relevancia al Jardín Maternal, (cuyas instituciones eran denominadas hasta entonces «guarderías») como el primer eslabón del Sistema Educativo formal.

Me referiré en esta oportunidad al ciclo Jardín Maternal: el mismo se encuentra a cargo de la gestión oficial y la privada, la primera cuenta con nueve Instituciones en todo el territorio de la Provincia, la segunda cuenta con más de 800 establecimientos que albergan a niños de esta franja etaria.

Haré alusión a la gestión privada por ser mi especialidad, como Supervisora con sede en la ciudad de Mar del Plata (Argentina)

El porqué de la pareja pedagógica

El niño de hoy, potente desde el nacimiento dotado de núcleos de disponibilidades y capacidades de autoconstrucción, requiere de educadores andamiados en una nueva pedagogía



para acompañarlo en sus exploraciones e investigaciones, donde él mismo sea el verdadero protagonista del aprendizaje y los docentes en esa escucha visible, atenta y (como dice Agnes Szantó) desde una espera paciente, vayan brindándole en el momento justo, la palabra, el objeto, la mano que acaricia, o la mirada «cómplice», que le permita encontrar el camino hacia el mundo de la cultura.

Como educadores, debemos reconocer la existencia de una pluralidad de lenguajes llenos de sensaciones, pensamientos y medios para comunicar y expresarse, lo cual nos permite conocer cada vez más las potencialidades y capacidades del niño y vincularnos en la búsqueda de las mejores formas de enseñar y aprender.

Comprendiendo las características especiales del niño en esta franja etaria, debemos responder a sus necesidades en un clima sereno, que le permita crecer en el proceso de individuación, pues nuestra tarea se basa, entre otras cuestiones, en la intervención para ayudarlos a consolidar vínculos estables y estructurar su yo.

Estos y otros son los fundamentos que se han considerado en el diseño curricular para el Jardín Maternal y su consecuente reglamentación, acerca de la obligatoriedad de la pareja pedagógica para la tarea educativa en el primer ciclo.

Dos docentes con diferencias personales, que de acuerdo a la calidad afectiva de cada uno (como sostiene la Lic. María Cristina Grillo) el niño tiene la posibilidad de centrarse en uno o en otro.

Dos educadores para verse desarrollados en el amor/cuidado por el grupo, con dos miradas en un mismo acto para cada niño.

Dos profesionales que trabajan en co-coordinación, uno de los dos puede en ocasiones liderar la dupla, con un especial cuidado por la propia identificación con la actitud maternal, que permite conjugar a la vez, las dos tendencias básicas: el deseo de reestablecer el contacto materno y la necesidad de separarse para lograr su propia identidad.

Dos miradas que consideran la personalización de la crianza, para obtener una adecuada



lectura del «estado» del niño, desde un profundo conocimiento de sus necesidades y los modos de satisfacerlas estableciendo un «auténtico diálogo», al descifrar las señales y demandas del bebé/niño pequeño.

«En el jardín de infancia no hay lugar para lo impersonal y lo mecánico porque, para el niño, ello implica hostilidad, o lo que es peor aun, indiferencia.»

WINNICOTT, 1951

La pareja pedagógica gestionará conjuntamente:

- La co-coordinación de las actividades de educación y crianza con el estado interno, capacidad de atención y disposición de respuesta del bebé.
- El establecimiento de un diálogo corporal y verbal con el niño.

Recordando que:

- El éxito de la crianza compartida depende de la sensibilidad, implicación emocional y capacidad de respuesta que adopten los docentes en los intercambios. Su disponibilidad surge de la propia fuerza interior que es captada y vivenciada por el bebé.
- Es en la comunicación con ese «otro», en el discurso con los demás donde se articula y edifica su personalidad, insertándose a través del lenguaje en el mundo, tomando conciencia de su lugar en la sociedad.

El Jardín Maternal es una Institución Educativa, que tiene como función la transmisión y apropiación por parte de los niños de los significados culturales.

Este proceso posibilita el desarrollo de la construcción del Ser, como sujeto humano y al mismo tiempo, el de su inserción en el grupo familiar y en la institución escolar. Es por ello, que la jurisdicción se expidió en la necesidad de disponer dos Profesionales de la Educación por grupo de niños para la toma de decisiones, que consideren lo didáctico, lo curricular y las posibles propuestas



de actividades. Que sean capaces a su vez, de comprometer su cuerpo e impregnar toda la tarea con afecto, despertar el interés del niño, acompañarlo en sus experiencias de aprendizaje, permitirles descubrir el «cómo» y el «por qué» de cada situación problemática, alentando sus logros y respetando sus dificultades.

La pareja pedagógica tendrá que confiar y sostener los aprendizajes de los bebés-niños, observarlos para intervenir en el momento justo, estando alerta a «sentir» quién, cómo y cuándo se debe intervenir, enriqueciendo

adecuadamente los proyectos lúdicos y a su vez plantear propuestas pedagógicas compartidas, que les permitan avanzar en sus procesos personales y grupales.

Docentes que a su vez sean críticos y reflexivos, que conozcan a todos y cada uno de sus alumnos, que compartan pareceres acerca de los avances de los niños, que crean en las posibilidades y resignifiquen gestos, miradas y sonrisas, en una acción conjunta, colaborativa y coordinada de tal manera que el acto educativo se convierta en una danza. ■



El espacio del cambio

Carme Cols

En esta página, recogemos un ejemplo del proceso de transformación que se ha producido en un espacio o equipamiento de la escuela gracias a la reflexión que llevan a cabo los equipos de maestros sobre lo que hacen cada día.

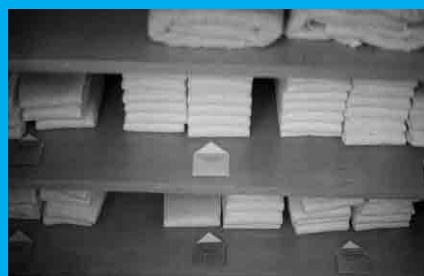
Antes. El espacio del cambio era un espacio pequeño, lleno de bolsas, una para la ropa limpia y otra para la sucia. Los nidos eran almacenes, donde se podía encontrar de todo. Y la estética y la funcionalidad estaban lejos de lo que se deseaba.

Eran muchas las preguntas que nos hacíamos, hasta que, hablando con las familias, se encontró la manera sencilla de facilitar el trabajo, la organización y una nueva estética para este espacio.

Ahora. La corresponsabilidad con las familias: en un armario de debajo de la pila, cada una se cuidaba de ordenar y controlar que su hijo tuviera pañales y, en una caja, cada familia preparaba los recambios del día, un ritual que adquirió un nuevo sentido.

La nueva función de los nidos: unos espacios para que cada pequeño tenga su caja con tesoros y recuerdos, las libretas, pequeñas historias personales.

La nueva organización de este pequeño espacio permite un nuevo diálogo, una nueva acción, una nueva relación, un nuevo espacio que nunca está vacío, pero que ha dejado de estar amontonado. ■



ayer y hoy

Los Ayuntamientos de Navarra

por la

Desde abril de 2004, más de 60 municipios de la Comunidad Foral de Navarra (que agrupan a casi 175.000 habitantes) se han organizado en una «Asamblea de Ayuntamientos» para trabajar en la lucha y defensa de las Escuelas Infantiles de 0 a 3 años.

Javier Ibáñez

El origen fue una convocatoria realizada por correo electrónico desde el Ayuntamiento de Tafalla al resto de corporaciones navarras y al que respondieron decenas de ellos, coincidiendo en la importancia del problema planteado, que era la preocupante situación de la totalidad de las poblaciones en lo referente a las Escuelas de 0 a 3 años: por una parte, quienes no disponen de esta infraestructura, ven cómo parejas de jóvenes buscan para residir otras localidades con dicho servicio, sumándose esta carencia a otras que impiden su desarrollo rural; por otra parte, las localidades con Escuelas Infantiles públicas se sienten ahogadas económicamente antes los Convenios del Gobierno de Navarra que les obliga a asumir costes cada vez mayores, al querer mejorar las condiciones laborales, salariales, de ratio, etc., para mantener una educación de calidad.

A partir de esa premisa se creó la «Asamblea de Ayuntamientos por el 0-3» con el objetivo de «Dar los pasos necesarios para conseguir que los Centros 0-3 años se integren en la red pública educativa del Gobierno de

Navarra, siempre en estrecha coordinación con los Ayuntamientos y atendiendo en todo momento a las necesidades y situaciones específicas de cada caso» y con la finalidad de que el derecho a la educación de los niños y niñas menores de 3 años se traduzca en la obligación de la Administración educativa de atender la demanda real existente.

Así, en una Comunidad donde la enseñanza privada está subvencionada desde los 3 a los 18 años, la administración más cercana a la ciudadanía (el Ayuntamiento) plantea la incongruencia de que un niño de 2 años no tenga los mismos derechos que uno de 4 (ambos en etapas educativas no obligatorias pero con un aporte económico público y una oferta de centros completamente distinta) y, adelantando por la izquierda a la inexistente regulación educativa del Gobierno de Navarra en este tramo, hace una propuesta por un modelo concreto: el 0-3 unitario, educativo y público.

El trabajo de la Asamblea, denso y extenso, se iba traduciendo en redacción de informes y propuestas y la realización de numerosas y variadas reuniones: con la Plataforma del 0-3 (liderada por el personal y Comunidad Educativa de las Escuelas Infantiles de Pamplona); con la Defensora del Pueblo (quien publicó un serio, riguroso y muy valioso informe sobre el 0-3); con sindicatos y partidos políticos; con la

Escuela Infantil Pública

de 0 a 3

Comisión de Educación del Parlamento de Navarra; con el Consejero de Educación; etc, etc.

Todo ello condujo a la presentación, el 9 de marzo de 2005, de la petición al Parlamento de llevar a cabo una INICIATIVA LEGISLATIVA POPULAR (ILP), petición que fue denegada con los votos de UPN y CDN con una interpretación torticeramente restrictiva de la Ley, ante un aspecto fácilmente subsanable en el posterior proceso de debate y que más parecía querer impedir cualquier movilización popular al respecto.

Pero si los partidos que sustentan el Gobierno de Navarra creían haber echado un jarro de agua fría a la Asamblea de Ayuntamientos al tirar por tierra las ilusiones puestas en la ILP, es que no conocían el convencimiento de las corporaciones que componen la Asamblea, pues al día siguiente de la votación en la Mesa del Parlamento, el 12 de abril de 2005, se presentó la campaña de la INICIATIVA LEGISLATIVA DE AYUNTAMIENTOS (ILA).

Hay que recordar en este punto que la Ley Foral de Navarra establece varios cauces para presentar propuestas de Ley al Parlamento: un Grupo Parlamentario; el propio Gobierno; el pueblo, a través de una ILP (con 7.000 firmas); y (una posibilidad que nunca se había puesto

en marcha hasta ahora) los Ayuntamientos, a través de una ILA (con el respaldo de –al menos– la tercera parte de los municipios de una Merindad (cada una de las 5 demarcaciones en las que se divide la Comunidad Foral de Navarra y que coinciden con los 5 distritos electorales utilizados en las primeras elecciones democráticas) y que, además, agrupan –al menos– a la mitad de la población de dicha Merindad).

Pues bien, el 15 de diciembre de 2005 se presentó al Pleno del Parlamento la primera Iniciativa Legislativa de los Ayuntamientos, promovida por 66 municipios (que agrupan a 173.500 habitantes) y, además, con 14.152 firmas de apoyo (que no eran necesarias pero que demostraron la posibilidad de haber sacado adelante sobradamente la ILP propuesta en su día).

En el debate parlamentario quedó patente las posiciones y prioridades de cada grupo, rechazando de plano la ILA los miembros del Gobierno. Lamentablemente, no dieron ninguna razón para negar incluso el trámite parlamentario a la propuesta de Ley, excusándose vagamente en otras necesidades y, sobre todo, en la descripción del País de las Maravillas que –a su entender– es Navarra y por lo que no necesita ir más allá en cuanto a servicios a la sociedad.

Para la Asamblea, ese momento fue agri dulce: *contentos* por haber conseguido un hecho sin precedentes (la presentación de una ILA); *tristes* por los Ayuntamientos que no estaban en la Asamblea, unos que la abandonaron a última hora como quien abandona un barco que pensaban se iba a hundir y otros que nunca quisieron estar a pesar de su preocupante situación en el 0-3 (dos ejemplos: Pamplona deja cada año a más de 1.100 familias sin poder atender sus peticiones de matriculación; y Zizur, que cuenta con una Escuela Infantil con 70 plazas para una población de 700 niños y niñas menores de 3 años); pero, en definitiva, encorajinados por el abandono –una vez más– de los Ayuntamientos por parte del Gobierno de UPN y CDN, esta vez si cabe más grave, por la falta de sensibilidad al despreciar a 66 Ayuntamientos y casi 190.000 ciudadanos.

Desde entonces, defendiendo la importancia vital de los Ayuntamientos en el desarrollo de Navarra y de las políticas sociales, seguimos trabajando por conseguir el reconocimiento que el tramo 0-3 se merece, con propuestas y movilizaciones a la vista y, también, ofreciendo nuestra experiencia a cuantos nos la demanden en otras Comunidades y ante quienes nos ponemos a su entera disposición.



23-6-5, Asamblea Ayuntamientos Escuelas Infantiles

Quién sabe si lo que conseguimos que en Navarra fuese la primera vez (la presentación de la ILA), se consiga que llegue a buen puerto en otra Comunidad. Ojalá. ■

Anexo: La ILA

Memoria de justificación de los motivos de impulso a la iniciativa legislativa de los Ayuntamientos de Navarra sobre medidas relativas a la enseñanza entre 0 y 3 años

En Navarra es cada día más evidente la necesidad de dar respuesta a los derechos de los niños y niñas menores de 3 años así como a las necesidades de las familias y a las nuevas realidades sociales.

Los niños y niñas de entre 0 y 3 años tienen derechos sociales, entre ellos, el Derecho a la Educación que ha de ser garantizado por el Gobierno de acuerdo con los principios establecidos en la Convención de los Derechos del Niño y este derecho, universal y voluntario, debe poder ser efectivamente ejercido por todo aquel que lo desee.



La realidad de Navarra es que muchísimas localidades no cuentan con un Centro para estas edades, otras lo tienen a costa del endeudamiento de sus Ayuntamientos y, en cualquier caso, año tras año se repite el hecho de que miles de familias navarras se quedan sin plaza escolar pública para sus hijos o hijas.

Con esta perspectiva, estas familias tendrán que buscar otras opciones: irse a una escuela privada, que los abuelos u otras personas hagan de *canguro* o que la madre, en una sociedad todavía no igualitaria en este sentido, deje de trabajar.

Esta situación se produce porque el Gobierno de Navarra continúa sin garantizar el derecho a la educación y a la calidad en esta etapa educativa tan importante para la formación de las personas, no quiere enterarse que la educación en el ciclo 0-3 años es una necesidad y un derecho de los niños y niñas.

Los centros infantiles del ciclo 0-3 años cumplen también, en el ámbito social, una importante función compensadora de desigualdades, facilita la elección de las mujeres para su incorporación al mercado laboral y permite la conciliación de la vida laboral y familiar del padre y de la madre para compartir la educación del hijo o de la hija.

Esta política del Gobierno de Navarra ha llevado a impulsar una Iniciativa Legislativa de los Ayuntamientos de Navarra desde la Asamblea de Ayuntamientos por la Escuela Infantil 0-3 (Asamblea a la que están adheridos más de 50 municipios navarros) y que reivindican una oferta pública de calidad, ajustada a la demanda real y al alcance de todas las familias.

Proposición de Ley foral de medidas relativas a la enseñanza entre 0 y 3 años

Exposición de motivos

La Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, en su artículo 7 dispone que la educación infantil, que comprende hasta los seis años de edad, tendrá carácter voluntario, y que las Administraciones públicas garantizarán la existencia de un número de plazas suficientes para asegurar la escolarización de la población que la solicite.



Posteriormente, la Ley Orgánica 10/2002, de 23 diciembre, de Calidad de la Educación, dispone en su artículo 10 que la Educación Preescolar, con el objetivo de la atención educativa y asistencial a la primera infancia, se dirige a los niños de hasta los tres años de edad, y que «tiene carácter voluntario para los padres. Las Administraciones competentes atenderán a las necesidades que concurren en las familias y coordinarán la oferta de plazas suficientes para satisfacer la demanda».

En el ámbito de la Comunidad Foral de Navarra hay muchas localidades que no cuentan con centros educativos para atender dicha etapa de 0-3 años, en otras sólo existen centros de titularidad privada y finalmente en otros son de titularidad municipal, resultando muy problemático a los Ayuntamientos su creación y sostenimiento. En cualquier caso, la oferta de plazas resulta insuficiente para atender la demanda existente y en cada curso escolar se constata que son muchas las familias navarras que se quedan sin plaza escolar pública para sus hijos o hijas, y que tampoco pueden costearse una de titularidad privada.

Los centros que atienden la etapa 0-3 años cumplen en el ámbito social una importante función compensadora de desigualdades, facilita

la elección de las mujeres para su incorporación al mercado laboral y permite la conciliación de la vida laboral y familiar del padre y de la madre para compartir la educación del hijo o de la hija.

Proposición de Ley

Artículo 1º. El Gobierno de Navarra, a través del Departamento de Educación, en el ejercicio de las competencias que le corresponden en el ámbito de la enseñanza, garantizará un número de plazas en centros educativos para el ciclo 0-3 años suficiente para atender la demanda existente.

Artículo 2º. Los centros educativos del ciclo 0-3 años cuya titularidad corresponde a la Administración de la Comunidad Foral y a los Ayuntamientos se integrarán en una red única cuya gestión corresponderá al Departamento de Educación.

Artículo 3º. A partir del año 2006 se establecerá con cargo a los Presupuestos Generales de Navarra un sistema de financiación de los



centros educativos públicos del ciclo 0-3 años que asegure su correcta financiación. Los Ayuntamientos contribuirán al sostenimiento de dichos centros en condiciones similares a las que rigen para las etapas de Educación Primaria.

Artículo 4º. El Gobierno de Navarra establecerá un régimen de precios y de ayudas que permita a todas las familias, y especialmente a las que tienen menores recursos económicos, acceder a plazas en los centros educativos del ciclo 0-3 años.

Disposiciones adicionales

Primera. El Gobierno de Navarra concluirá con los Ayuntamientos titulares de centros educativos del ciclo 0-3 años, y de los actuales centros de asistencia para niños y niñas de hasta 3 años, los acuerdos necesarios para la aplicación de lo dispuesto en esta Ley Foral.

Segunda. En el plazo de un año el Gobierno de Navarra aprobará un plan de desarrollo de la educación en la etapa 0-3 años de acuerdo con las disposiciones de esta ley foral. En dicho plan se incluirá la progresiva integración de todos los centros educativos y asistenciales que atienden la etapa 0-3 años, tanto los dependientes del Departamento de Educación como los dependientes del Departamento de Bienestar Social, Deporte y Juventud, en la misma red de carácter educativo. Asimismo tendrá en cuenta un adecuado equilibrio territorial en la distribución de los centros que forman parte de dicha red.

Disposiciones finales

Primera. El Gobierno de Navarra dictará las disposiciones reglamentarias necesarias para el desarrollo y aplicación de lo establecido en la presente Ley Foral.

Segunda. Esta Ley Foral entrará en vigor al día siguiente al de su publicación en el Boletín Oficial de Navarra, excepto todas aquellas actuaciones que conlleven repercusión económica que entrarán en vigor a partir del 1 de enero de 2006.

Músicas del mundo

Los cantos guturales de la República de Tuva

Siguiendo con nuestra intención de dar a conocer algunas piezas musicales de la tradición cultural genuina de los cinco continentes, presentamos esta vez los cantos de garganta con sobretonos, en la interpretación característica de la República de Tuva. Las fiestas, las danzas, los rituales, los instrumentos musicales... conforman una rica diversidad que tiene su expresión en la vida y en la cultura.

La creación musical de la República de Tuva, en el Asia central, proviene de tradiciones profundas que se remontan al folklore de los pueblos turcomongoles.

La riqueza y la diversidad del *khoomei* (cante tuvino) y su interacción orgánica con el arte vocal lo hacen muy diferente de otros cantes de garganta con sobretonos.

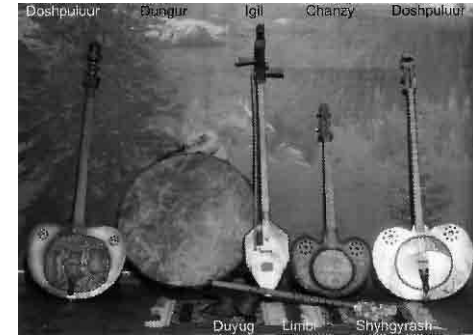
El cante de garganta tuvino se desarrolló como resultado del cante gutural específico y el estilo poético musical de Tuva. Los cantantes de garganta son expertos en la regulación y el control de la respiración. Este tipo de

canto requiere mucha energía y exige grandes reservas fisiológicas. Los cantantes tienen que saber controlar su respiración y sus pulmones. Mientras interpreta diferentes estilos de canto de garganta, el cantante tiene que concentrarse profundamente en la entonación precisa.

La música de la República de Tuva nació en estrecha relación con sus tradiciones religiosas, fiestas populares y acciones de la vida

cotidiana. Está basada en el modo pentatónico. Los instrumentos musicales tradicionales de acompañamiento son diversos y de matices muy ricos. Encontramos básicamente instrumentos de cuerda, de percusión y de viento.

Hemos escogido una pieza llamada *Baezhin*, que pensamos podría constituir una interesante audición para escuchar con los niños y niñas en la escuela. Se trata de una canción que interpretaban los conductores de caravanas que transportaban mercancías de Pekín a Tuva. Las caravanas empleaban varios meses en realizar este viaje. La canción revela el anhelo del hogar y de la persona amada. Los instrumentos de acompañamiento son: *byzaanchy*, un violín de cuatro



Instrumentos de acompañamiento.

cuerdas de pelo de caballo, que se sostiene en sentido vertical sobre las rodillas y se toca con un arco; *chanzy*, violín tuvino; *doshpuluur*, laúd de cuello largo de tres cuerdas; *dungur*, tambor de marco redondo; *igi*, violín de cuello largo de dos cuerdas de crin de caballo, decorado con una talla de cabeza equina, que se toca en posición vertical y suena como un violonchelo; *limbi*, flauta travesera de metal o madera, y *synyi*, sonajero de vejiga seca de oveja o cabra con pequeñas campanas fijadas a una tira de cuero en el exterior.

Referencia musical

Ay-Kherel: *The music of Tuva*, Arc Music, 2004.

Érase una vez en Bolivia...

Una casa del cuento

La «Casa del Cuento» es parte del Centro Cultural José Agustín Goytisolo, en la Capital de la República de Bolivia, Sucre. Es un novedoso y acogedor espacio que tiene por fin estimular a la lecto-escritura desde edades tempranas.

Fátima Nuñez, Eliana Soza

Diversos estudios realizados en los últimos años, han puesto en evidencia que un alto porcentaje de los niños y niñas que cursan Cuarto de Primaria de los países de la región andina, no comprenden lo que leen. Cuando logran leer su comprensión es fragmentada, parcial e incompleta. Los pequeños no pueden señalar lo que dice el texto, ni explicar por qué se presentan esas ideas y en ese orden. En tercer año, la mayoría no pueden escribir textos que aporten significado y su producción se limita a letras, a frases sin propósito comunicativo.

Un espacio alternativo

Leer y escribir es un derecho de cada ser humano, tener la posibilidad de compartir con otros estos derechos, es un privilegio. Educadores y educadoras tenemos la responsabilidad y la oportunidad única de introducir a los niños y niñas desde edad temprana en el fascinante mundo de la lectura.

Con esta visión dos soñadores, Neus Conesa (española) y Jaime Loayza (boliviano) crearon la «Casa del Cuento», que es parte del Centro Cultural José Agustín Goytisolo, en la Capital de la República de Bolivia, Sucre. Este novedoso y acogedor espacio tiene el fin de estimular a la lecto-escritura

desde edades tempranas (3-4 años), tomando en cuenta que en Bolivia el niño aprende a leer y a escribir a la edad de 6 años cumplidos.

El Centro Cultural Goytisolo forma parte a su vez de la Fundación Pachamama (en idioma nativo quechua «madre tierra») que tiene sedes en Barcelona-España y en Sucre-Bolivia con el fin concreto de compartir con niños, niñas adolescentes y jóvenes de escasos recursos alternativas educativas y socio-culturales de impacto en su formación, contribuyendo al desarrollo local y nacional.

El niño como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje

Desde hace más de una década, en la mayoría de los países de América Latina, existe un proceso de renovación pedagógica. Los educadores hemos visto necesario que los niños y niñas lean y escriban con un propósito real e interactúen con cuentos desde el inicio de su aprendizaje.

Uno de los principios que aplicamos en la Casa del Cuento, con los más pequeños, es hacer del aprendizaje de la escritura y la lectura un proceso natural, muy similar a la forma en que el niño aprende a hablar, sin necesidad de una enseñanza muy rígida, sino respondiendo al interés e iniciativa del niño.

En nuestro país, durante mucho tiempo, se pensó que el aprendizaje de la lectura comenzaba en el Primer Curso de Primaria, cuando los niños de

seis o siete años se encontraban con su maestra y su primer texto de lectura en la escuela. Sin embargo las investigaciones de los últimos años han comprobado que la lectura, se inicia mucho antes de que los pequeños empiecen a conocer de manera sistemática el código alfabético.

La Casa del Cuento tiene contacto directo con los padres de familia, es por esta razón que se les aconseja que un miembro de su familia pueda leer en voz alta al niño diariamente, ya que se ha comprobado que los niños que crecen en estos hogares, suelen ser los alumnos que aprenden a leer con más facilidad, se convierten después en buenos lectores y adquieren el hábito de la lectura para el resto de sus vidas.

Sin embargo, sabemos que en nuestro medio son muy pocas las familias que pueden hacerlo. Por lo general, los padres y madres trabajan todo el día fuera de la casa o en ella, y no cuentan con tiempo libre para jugar con los hijos o para leerles. Muchas veces pasa que los padres de nuestros niños tienen muy poca práctica de la lectura o, incluso, son analfabetos funcionales o absolutos. Tampoco es común que en los hogares de los niños y niñas haya libros para su edad o que, por lo menos, les resulten atractivos.

Por tanto creemos que es nuestro deber, como Centro acercarlos a la lectura a través de la presentación de cuentos, juegos, manualidades, teatro, pintura, y convertirlos en pequeños lectores de cuentos.

Nuevas prácticas pedagógicas en la Casa del Cuento

Cuando leemos en voz alta para nuestros niños, se producen múltiples aprendizajes:

Los niños y niñas tienen contacto con lo escrito:

- Entran en contacto con la lengua escrita tal como se da en la realidad y se familiarizan con la escritura.
- Tienen nuestro comportamiento como modelo lector, ellos observan y escuchan como leemos.
- Acceden a textos relativamente más largos, a los que por sí solos no podrían acceder.
- Conocen formas nuevas de expresión y amplían su vocabulario.

Los niños y niñas empiezan a actuar como lectores:

- Hacen anticipaciones del significado del texto.
- Creación de cuentos a través de textos gráficos.
- Vivencian diferentes modalidades de lectura: leer a través de gráficos textos completos, interrumpir la lectura y retomarla en otro momento.
- Comparten con otros: significados, impresiones, opiniones, hechos, sucesos y datos.
- Advierten la belleza de ciertas expresiones y el uso diverso del lenguaje.
- Demuestran con sus comentarios y respuestas que han comprendido el significado del texto.
- Reflexionan sobre el lenguaje a partir de preguntas que planteamos y van accediendo al código escrito.
- Se estimula su capacidad de imaginación y creatividad.





Tiene contacto con las características del texto y de los portadores.

- Los niños se dan cuenta, por ejemplo, que el portador del cuento es un libro y se ponen en contacto con sus elementos: carátula, páginas, ilustraciones, títulos escritos.
- Captan la secuencia de una narración.
- Advierten, por ejemplo, que un cuento presenta: hechos, personajes, espacio, tiempo, problema y resolución.

Nuestras actividades diarias

A través del planteamiento de actividades de estimulación se brinda a los niños y niñas de la Casa del Cuento, atención personalizada, tomando en cuenta que la Educación es fundamental y base de toda sociedad, ya que todo lo que viven los niños como situación de aprendizaje influye de manera determinante y directa en el desarrollo de su vida futura. La asistencia diaria a la Casa del Cuento, oscila entre los 50 a 60 niños.

Nuestras actividades se desarrollan en las áreas de: lecto-escritura, manualidades, pintura, charlas de formación en valores humanos, teatro-títeres. La puesta en práctica de las mismas introduce de manera

transversal áreas como: socialización, comunicación, afectividad, psicomotricidad fina y gruesa, creatividad, imaginación y cognición. Las competencias de aprendizaje que contempla el Programa de Estimulación son:

- Que los niños y niñas se identifiquen como personas individuales con características propias.
- Que se sientan miembros integrantes de una familia y de un grupo de compañeros, participando, interactuando, tomando decisiones y asumiendo responsabilidades.
- Que desarrollen destrezas y habilidades psicomotrices, intelectuales, creativas y cognoscitivas a través de la lectura a edad temprana.

Para la consecución de estas competencias las actividades planteadas y las que más disfrutaron los niños son: el armado de rompecabezas, manualidades con objetos reciclados, dibujo y pintura.

Después de haber compartido con más de 1000 niños al mes, concluimos que mientras más cercanos están los niños a los libros el hábito de la lectura se va transformando en amor y disfrute de esta actividad. Paralelamente, todas estas actividades contribuyen en alto grado a potenciar la educación formal de nuestros pequeños lectores. ■

ILUSIONARSE tener el viento en el cuerpo.

Con esta cita del diccionario de ideas afines de Santiago Pey, encabezamos una serie de artículos que se proponen evidenciar la importancia de lo intangible en la presentación de las temáticas.

El rigor, el análisis, las buenas prácticas -tanto en lo que implica en la elección, como en el desarrollo de un tema-, tienen que estar teñidos de un aura sutil, que ojalá se infundiese como el aire.

Los niños y niñas son sensibles a ello. Se les pone en el cuerpo y su cosquilleo se traduce en sus cien lenguajes. Es entonces cuando la implicación de cada cual se vuelve sorprendente, los resultados se diversifican, todos son diferentes y, sin mucho esfuerzo, adivinamos su oreo.

La fórmula immaterial de lo intangible no se puede palpar, pero podemos comunicarla con la ilusión.

Levantemos las manos

La elección de la temática tanto puede surgir de las niñas y los niños como de un acontecimiento importante, de un deseo del intelecto, del estudio del entorno, de un hito cultural, de una emoción o de una necesidad. En esta ocasión, emerge de la necesidad y la justicia. Por eso es por lo que afrontamos con pasión. La responsabilidad, como un fuerte viento, nos dará la pauta para comprometernos con el mundo.

jóvenes que son pobres.

NIÑOS Y NIÑAS: Son niños que tienen un pueblo y que no tienen dinero y, a veces, les ha explotado un volcán y se han quedado sin casa, porque el volcán estaba a punto de explotar, y explotó, y entonces se han quedado sin casa ni nada, y antes eran muy pobres y lo pasan muy mal.

SOLE: Hoy tenemos que hablar de una cosa que no nos gusta, porque, en el mundo, no siempre nos gusta lo que hay.
NIÑOS Y NIÑAS: Noo.
SOLE: Hablaremos de los niños y las niñas, de la gente mayor, los señores y las señoras y de los

Soledat Sans

NIÑOS Y NIÑAS: En África hay muchos mosquitos y cogen muchas enfermedades, y como que no tienen dinero no pueden ir al médico.

NIÑOS Y NIÑAS: Tampoco tienen peluches.

NIÑOS Y NIÑAS: Tienen que comer animales.

NIÑOS Y NIÑAS: Cazan leones y muchas cosas.

NIÑOS Y NIÑAS: Van descalzos porque no tienen zapatos ni calcetines.

SOLE: Pues hoy haremos una cosa que lleve a los que mandan más de todos los países. Levantarnos, para que se haga algo porque eso no pase.

NIÑOS Y NIÑAS: Yo sé qué se tiene que hacer.

SOLE: ¿Tú sabes qué se tiene que hacer?

Niños: Hacer que llueva y entonces habrá comida. ■

contra la pobreza



102 in-fan-cia



Los ojos ya

no eran dos

La experiencia que se describe a continuación, se llevó a cabo en dos grupos de Educación Infantil del C. P. Los Sauces-Sahats de Barañain, localidad limítrofe con Pamplona y con un alto índice de población inmigrante en sus grupos. En ella las autoras, recogen algunas de las reflexiones que surgieron a lo largo de un proceso de trabajo dentro del grupo.

El día que comenzamos el proyecto que presentamos a continuación, no sabíamos que hallaríamos la oportunidad de reflexionar, desde una óptica diferente, sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en nuestras aulas.

A nosotras nos gusta cambiar impresiones sobre nuestro trabajo, conversar acerca de lo que ocurre en el día a día y, así, además de intercambiar dudas, compartimos logros e inquietudes en torno a nuestra tarea educativa.

En esta ocasión, fue la diferente forma de resolver una tarea que tenía un grupito pequeño, lo que llamó nuestra atención y nos animó a seguir más de cerca sus pasos.

Pero será mejor comenzar por el principio.

El otoño pasado, en nuestras aulas de cuatro años, la vida de las abejas centró una buena parte del trabajo.

Un animal tan pequeño, mantuvo vivo nuestro deseo de aprender durante varias semanas, y ya, desde los primeros días, constatamos que, niñas y niños, se apropiaban de los descubrimientos que hacíamos, organizándolos como piezas de un puzzle en un entramado cada vez más complejo:

Rosa Álvarez, Camino Jusué

«Los ojos ya no eran dos. Isabel, la apicultora de Eltso, nos hizo ver que tres más eran necesarios para ver dentro de la colmena.»

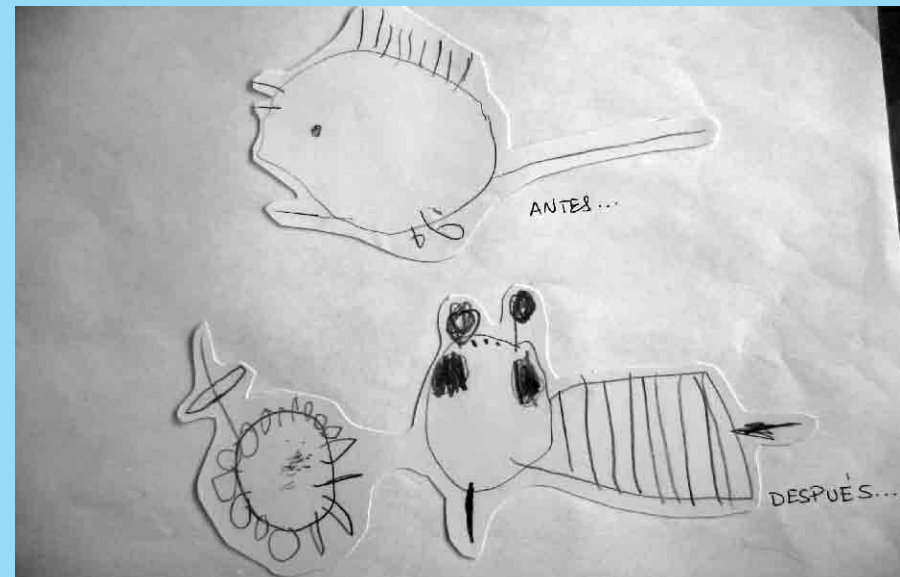
«El número de patas había aumentado y de ser dos, como pensaban ellos, pasaron a ser seis. Además, las patas traseras guardaban en su interior un misterio.»

«El aguijón que los niños situaban, en un principio, en la cabeza de la abeja, por fin tenía su lugar en el abdomen.»

«¡Eran peludas, muy peludas!»

«Su cuerpo no era un todo hermético. Tres partes articuladas entre sí le facilitaban la existencia.»

«No vivían solas. Las colmenas estaban habitadas por miles y miles de abejas con una organización social casi perfecta.»





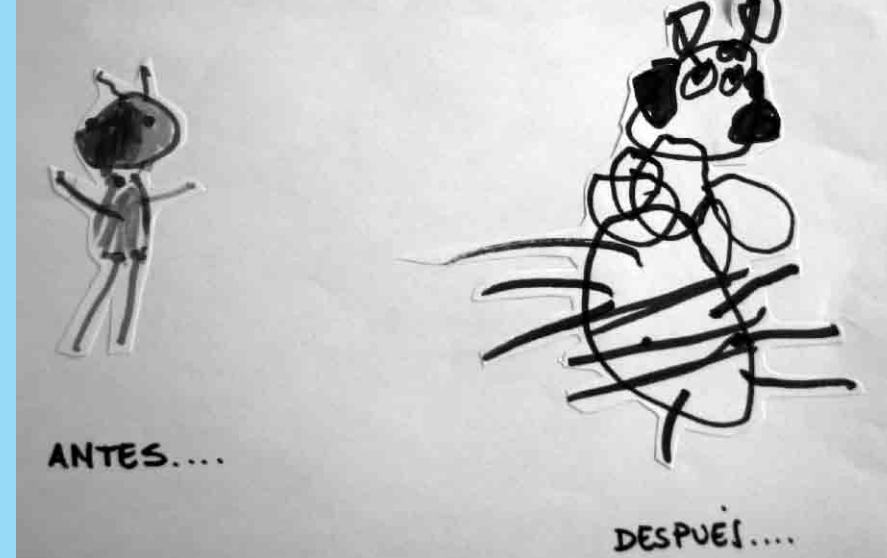
A medida que construían nuevos aprendizajes referidos al animal objeto de estudio, observamos que, aún sin habérselo propuesto de forma intencional, las representaciones plásticas que de él realizaban eran más ricas en detalles, más elaboradas y, sobre todo, se alejaban de la imagen estereotipada que tenían de las abejas, alimentada, en buena parte, por la serie de dibujos animados «La abeja Maya» con la que casi todos los niños y niñas estaban familiarizados antes de comenzar el proyecto.

Ahora bien, este logro no era adquirido de la misma manera por todos y las estrategias que empleaban para alcanzarlo eran diferentes.

Por un lado, había un pequeño grupo de niños y niñas que elegían diariamente acudir al rincón de plástica y, una vez allí, demandan soportes de dimensiones cada vez más grandes, para dejar constancia en ellos, hasta el último detalle, de los reajustes que elaboraban en el plano intelectual.

Por otro, estaba la mayoría del grupo que, experimentando su propio avance en el proceso de la representación, no necesitaba una constatación plástica tan meticulosa.

Entonces, dos interrogantes nos surgieron simultáneamente: ¿Qué diferentes búsquedas, interpretaciones y reajustes realizaron durante el proceso de trabajo los dos grupos? ¿Cómo podíamos encontrar sentido a lo que nos contaban a través de sus imágenes y sus múltiples modos de hacer?



A partir de aquí decidimos observar más detenidamente al grupito pequeño, sin descuidar al grande, ya que intuíamos que él sería quien nos daría algunas de las claves que nos ayudasen a avanzar.

Algo atrapó poderosamente nuestra atención. La relación que tenían con la representación plástica y los materiales elegidos por ellos, hizo que el grupo de trabajo que, en un primer momento, surgió de modo espontáneo se consolidara y se convirtiera en estable durante el tiempo que duró la experiencia. ¿Qué había sucedido entre ellos? Algunas de las hipótesis que barajamos fueron:

- Niñas y niños comunicaban mediante gestos plásticos sensaciones, sentimientos, aspiraciones, conocimientos... realidades que les resultaban más difíciles de comunicar por otros lenguajes.
- Estos niños coincidían en la utilización de similares estrategias para construir su aprendizaje, con un vínculo afectivo estrecho que posibilitó muy rápidamente la cohesión del grupo.
- Posiblemente sus interacciones y las incertidumbres e inseguridades que se iban generando en el proceso de trabajo, convirtieron esta situación que había surgido de forma espontánea en una verdadera situación de aprendizaje.
- El deseo de saber, de aprender, les hizo perseverar en la tarea durante bastantes sesiones que iniciaban y finalizaban por iniciativa propia en el periodo de tiempo en que podían acudir a los rincones, alimentando, a su vez, en nosotras del deseo de observar sus procesos de trabajo aunque, en ocasiones, la tarea nos resultara compleja.

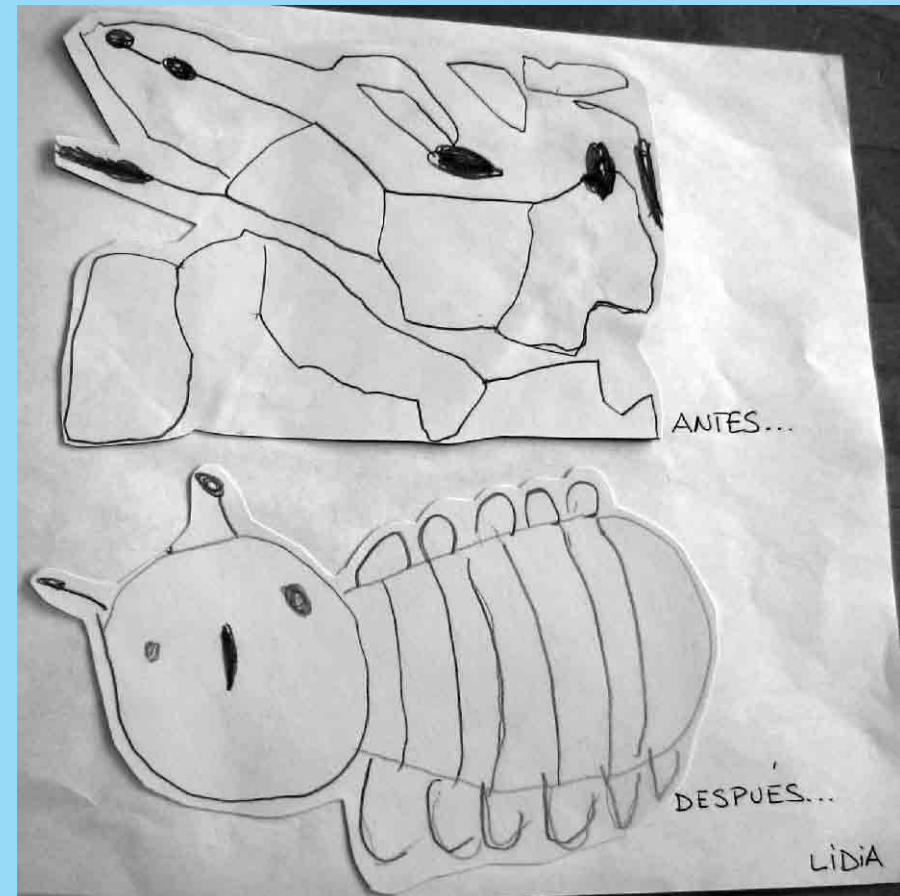


Finalizada la experiencia, constatamos que algunas de las variables que se ponen en juego a la hora de aprender, confluían en este pequeño grupo: deseo de saber, estrechos vínculos afectivos e interacciones entre los iguales... lo que posibilitó la dinámica de trabajo de principio a fin.

Una vez más, constatamos que nuestra posición de observación y escucha es de enorme importancia a la hora de estar con el grupo.

Así mismo el posibilitar tiempos y espacios, con todo lo que ello conlleva, nos permitió ir despejando los interrogantes que nos habíamos planteado e ir formulando otros nuevos a medida que el trabajo avanzaba.

Reconocemos que vamos más allá de la curiosidad o tolerancia ante un niño que dibuja, rescatando (desde nuestra particular posición) de su mundo, los signos y símbolos que fascinan, que constituyen un



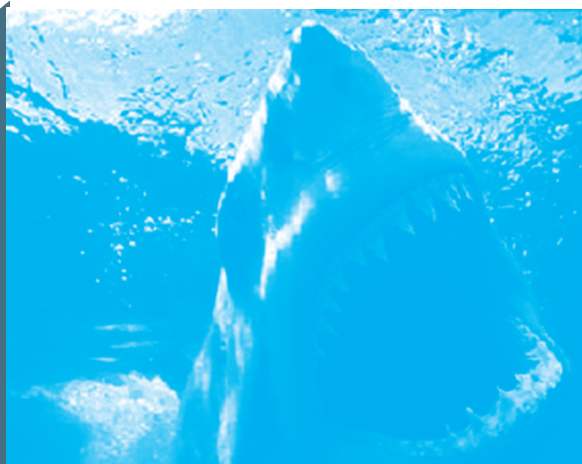
lenguaje esencial subordinado a las reglas de una configuración interiorizada y significativa, donde, el pequeño no pretende entrar en un lenguaje universal, sino en la fijación puntual de una construcción de la realidad pensada y sentida.

El deseo por acompañar a los niños y niñas en esta aventura de crecer, nos gustaría que nos acompañara a lo largo de nuestro quehacer cotidiano, abiertas a que en cualquier momento o en cualquier proceso de trabajo seamos capaces de volver a mirar a niños y niñas de frente y arriesgarnos a realizar juntos, de nuevo, un camino sin señales que quién sabe a dónde nos llevará. ■

Los tiburones

muerden

La escuela pública Juan Caro Romero, de Melilla, se inserta en un barrio de población musulmana, de nivel socioeconómico bajo. Estos niños y niñas crecen en un entorno desfavorecido, y desde nuestra escuela nos sentimos responsables de ofrecerles el máximo posible de experiencias, para compensar las limitaciones con las que estos niños crecen.



Enrique Ontiveros

¿Por qué los tiburones?

Este proyecto surge en el grupo de 3 años en el primer trimestre. Se suponía que estábamos saliendo del periodo de adaptación, y yo andaba con todas mis reservas, con cuentagotas, pensando que todavía «eran demasiado pequeños» para todo.

Ellos se encargaron de sorprenderme. Hasta entonces, habían sido muy cortados, muy reservados para expresarse, pero Huzman, sin venir a qué, se levantó del banco y espetó: «¡Yo he visto un tiburón!»

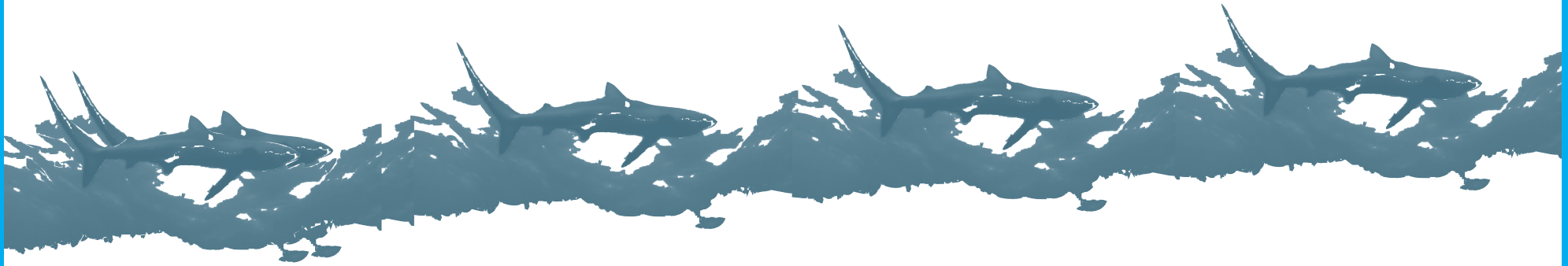
Founti se levantó, y muy digno, informó con su media lengua:

—¡Los tiburones muerden!

Y varios, a coro asintieron:

—¡Sí, muerden!

Rápidamente Numidia, con el egocentrismo propio de su edad, quiso adquirir protagonismo:



–¡Mi papá me ha comprado un tiburón!!

Pero claro, no coló:

–No, ¡¡que viven allí!!» –dijo Jalid, e hizo como si señalase un lugar.

–¿Dónde, Jalid? –le pregunté

–Allí –dijo, ahora un poco avergonzado de no saber explicarse.

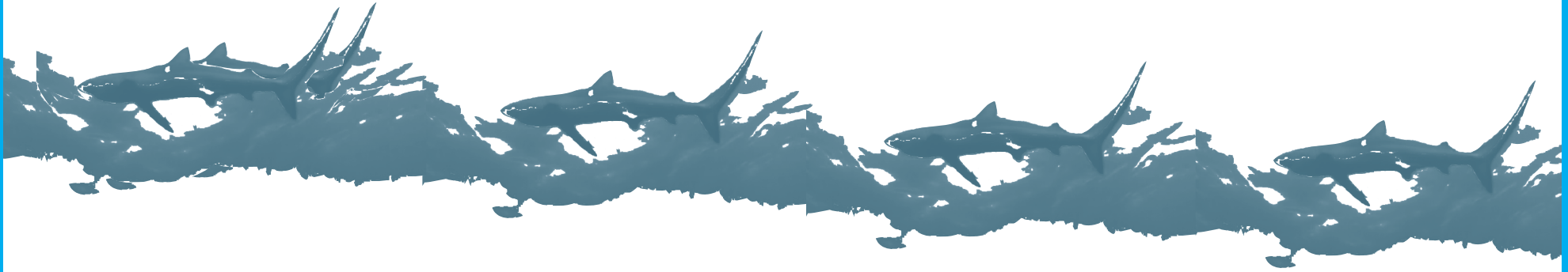
Pero Ismael salió rápido al quite:

–¡En la playa!

Huzman volvió a informar:

–Tienen dientes.

Y la palabra «dientes» provocó el frenesí: comenzaron a hablar todos, al mismo tiempo, entre ellos, todos se señalaban los dientes, y comentaban la cualidad «mordedora» del tiburón, y yo me preguntaba asombrado si ese era el mismo grupo que no hacía mucho lloraba desconsoladamente.



Pero hubo algo de magia en el asunto: casualmente, yo llevaba en mi mochila una revista de submarinismo que acababa de comprar. Mientras ellos *debatían*, eché un rápido vistazo y, efectivamente, había una estupenda foto de un tiburón blanco con su boca bien abierta.

Y les dije: «¿Quién quiere ver un tiburón?»

Se hizo el silencio, y la incredulidad y el miedo se adueñaron del grupo entero. Entonces enseñé la foto, les hice ver que tenía su boca abierta, pasé la fotografía uno por uno, (¡¡con qué ganas y miedo al mismo tiempo la tocaban!!), y delante de ellos, la recorté, la pegué en una cartulina, y escribí debajo, delante de todo el grupo **TIBURÓN**. No había duda: los tiburones nos llamaban.

Comienza el trabajo

No sabía muy bien cómo empezar. ¡¡Sólo llevaban un mes en la escuela!! Pero algo sí tenía claro: íbamos a trabajar sobre materiales «reales». ¿Por qué enseñarles con imágenes caricaturizadas, con expresiones amables, etc., para luego, reaprenderlo todo como es en realidad? El mundo está ahí fuera, ¿no hay que descubrirlo tal y como es? ¿No es mejor ir directamente a su encuentro?





Todos los días, para la asamblea, llevaba revistas de submarinismo y veíamos fotos. Yo les explicaba la fotografía, les dejaba coger la revista, y durante unos días, fuimos familiarizándonos con la información sobre tiburones. Del concepto unitario de «los tiburones muerden», fueron acercándose a un mundo amplio: numerosos tipos de tiburones, fotos de partes de su cuerpo, imágenes de barcos y submarinistas...

El rincón

Organizamos un rincón de los tiburones, donde aglutinamos todo el material que conseguíamos.

No sabía hasta qué punto iba a contar con la colaboración de los padres: nuestra población escolar es de entorno desfavorecido, y se nota que muchos niños y niñas viven en precariedad. ¿Habría en las casas algún material tan específico? ¿Las madres y los padres se implicarían buscando?

Pero les escribimos (con sus circulitos y culebritas y mi transcripción) pidiéndoles ayuda.

Y fue un momento difícil: pasaron dos o tres días, y nadie trajo nada. Y ya empezaba a pensar que no resultaría, y volvió la magia: cuando repartía el zumo, en la mochila de Fatni había una foto hermosísima de una ballena, recortada de una revista. ¡El niño ni sabía que la madre la había puesto allí!

La saqué, entusiasmándome mucho, y (haciendo un poco de teatro) no paraba de felicitar a Fatni porque «había traído cosas de tiburones a la escuela». El niño rebosaba de orgullo, y los otros «hicieron oreja» inmediatamente: cayeron en un «frenesí de participación». En los días posteriores llegaron:

- un libro sobre tiburones,
- una Enciclopedia del Mar,
- el DVD (¡pirata, qué le vamos a hacer!) de *El espantatiburones*,
- un tiburón de juguete, que mordía de verdad,
- un juego de *Buscando a Nemo*,
- un vídeo de Nacional Geographic...

El asunto empezó a ser verdaderamente de ellos.



Los submarinistas

Los submarinistas eran una figura constante en revistas, libros y documentales.

Así que buscamos un hueco para los submarinistas en nuestra aventura: y nos visitaron submarinistas de verdad.

Primero preparamos un poco el terreno y cuando los submarinistas llegaron, ¡se sorprendieron al ver que conocían las partes del equipo!

Un pequeño incidente y unos nuevos amigos

Tuvimos un incidente: 4 de los niños se asustaron al ver a los desconocidos, y fueron irrecuperables. Se sentaron en su mesa, negándose a mirar. El resto empezó con mucho respeto, y poco a poco se fueron haciendo amigos de ellos:

- les enseñaron el equipo completo,
- se lo dejaron probar (¡¡¡incluso el oxígeno!!!),

- nos pusieron diapositivas de fotografías submarinas de tiburones, hechas por ellos mismos,
- y para terminar, ¡¡¡nos regalaron a cada uno una pegatina de submarinistas!!!

Así que, día completo de sensaciones, de experiencias... de vida entrando en la escuela.

Y el final...

Quería que quedara un recuerdo del proyecto, una especie de trabajo final. Así, nos lanzamos a hacer un tiburón a tamaño casi real.

Saqué mediante retroproyector un tiburón tan largo como daba de sí la pizarra (2 metros de largo).

Luego, lo pegamos en la pizarra, y por parejas, iban pintando el tiburón, con pintura gris y esponja.

¡Cómo funcionan cuando les interesa! Nuestro tiburón quedó impresionante. Yo me encargué de recortarlo y pegarlo sobre un fondo, y quedó presidiendo la clase el resto del curso. ■

¿Por qué en algunas escuelas los pequeños de **3 a 6 años** no pueden hacer **la siesta**?

¿Por qué se les da tan poco **margen de elección** dentro de lo que ofrece el menú?



El apego

«Juan sin miedo»

y la posible vivencia adulta del Deseo

El autor nos invita a reflexionar cómo, desde la narrativa y/o los cuentos, podemos llevar a cabo una intervención en el medio escolar que pueda permitir una adecuada comprensión (presente y futura) del mundo afectivo de los niños y niñas.

Eduardo Urcelay

«(...)»Sí, decididamente ya sé lo que es el miedo", pensó Juan mientras abrazaba tiernamente a

Rosa. Y ese abrazo entre ambos aún perdura, porque sólo los que saben temer también tienen la valentía de amar».

Así finaliza el cuento de Juan sin miedo, de los Hermanos Grimm. El párrafo da pie a reflexionar; sobre cómo desde un gesto de cariño (el abrazo, y por lo tanto en relación al sentido del tacto...), sugiere que aquellos o aquellas que desde el miedo a perder el «con-tacto» del otro, sintiendo y dándose cuenta de ello, pueden tener valentía a la hora de implicarse en ese difícil arte de la amatoria.

Tratemos de entender qué le ocurre a Juan para que sienta el miedo, precisamente cuando se vincula con alguien, por quien siente Deseo,

no le hacen sentir en ningún momento temor.

Ni qué decir que la Fantasía en la etapa de 0 a 6 años de nuestras criaturas, supone, en la medida en que no disponen de un desarrollo intelectual «adulto», una «realidad comprensiva» para ellos y ellas, puesto que se encuentran creciendo y conociendo, con unas capacidades en proceso de germinación. Y lo comento porque desde la narrativa y/o los cuentos podemos llevar a cabo una intervención en el medio escolar que pueda permitir una adecuada comprensión (presente y futura) del mundo afectivo de nuestros niños y niñas.

Vamos a aproximarnos brevemente a qué es lo que en ese tiempo ocurre, y que puede contribuir indirectamente a lo que en etapas futu-

quando, a lo largo del cuento, se encuentra con infinidad de situaciones que a Juan

ras dé pie a la generación de vínculos (con los del mismo o del otro sexo), en el marco del Deseo y ante contextos familiares nuevos, como los que en la actualidad van surgiendo en nuestra sociedad.

Entendemos por Apego a una relación especial que la criatura al nacer establece con un número reducido de personas. Dicha relación es especial en la medida en que es un «lazo afectivo» que se forma entre la criatura misma y cada una de las personas que de forma privilegiada, continuada y cotidiana le rodean. Pero veamos qué hay en él para que se convierta en algo más que lo concerniente al cuidado y por lo tanto, que va más allá de satisfacer unas necesidades básicas y en qué medida puede tener relación, con el Deseo en etapas venideras del desarrollo.

Las características funcionales de dicho vínculo son:

- Hay un esfuerzo por mantener la cercanía con la persona hacia la que se está vinculada.
- Se trata de mantener un contacto sensorial privilegiado.
- Se trata de explorar el entorno de un modo eficaz, siendo la figura de Apego una base sobre la que se ofrece seguridad.
- Existen sentimientos de desolación y ansiedad de separación ante la pérdida.

El Apego es resultado de un proceso que requiere el paso de un sistema de interacciones regulado biológicamente (por lo que a la criatura recién nacida se refiere, principalmente, sin dejar de lado a quien directamente le atiende) a la vinculación específica, que no oculta las necesidades satisfechas desde lo biológico, sino que se interrelaciona con él, siendo un «diálogo» de tú a tú (lo biológico y lo sociocultural). Pudiendo presentarse las siguientes condiciones:

- a) Que tengan lugar de forma estable y continuada interacciones privilegiadas (interacciones rítmicas, de relación asimétrica –adulto, criatura– con clara especificidad y en permanente cambio) entre los miembros de la propia familia biológica, o como veremos más adelante, entre los que le rodean y resultan ser «significativos» y la criatura.
- b) Que en la criatura se den determinados procesos mentales y afectivos (desde las competencias innatas, pasando por los fenómenos de habituación, condicionamiento y transferencia de información).

A nivel cronológico «este diálogo» entre lo que la criatura necesita y lo que el entorno familiar o «significativo» le ofrece puede presentar las siguientes fases:

1. Las criaturas manifiestan claras preferencias por estímulos sociales (rostro, voz, tacto humano,...), sin llegar a establecer diferencias entre quienes interactúan con él y ella. Aceptan de igual forma los cuidados y atención de diferentes personas, siempre que el comportamiento sea el adecuado. La mayor parte de los autores alargan esta etapa hasta el tercer mes de vida.
2. Las criaturas discriminan con claridad entre unas personas y otras, manifestando preferencia con quien habitualmente les cuidan: les sonríen más, interrumpen antes el llanto, se aproximan más, tienen más contactos corporales... Inicialmente la madre se constituye en una figura privilegiada, por el importante papel que la lactancia juega en ello. Esto se puede ir adquiriendo entre los tres y cinco meses. El bebé no rechaza los cuidados que le ofrecen las personas desconocidas. Sólo si los hábitos que se le ofrecen son cambiados pueden manifestar verdadera protesta, adaptándose con facilidad a las modificaciones.
3. En la segunda mitad del primer año de vida, los bebés van manifestando clara preferencia por las figuras

de apego (madre, padre, abuelos,...), a la vez que van rechazando a personas desconocidas. Las primeras no sólo son reconocidas sino que pueden ser evocadas, gracias a las capacidades de representación y memoria principalmente. El sistema de apego se encuentra claramente formado. El sistema de miedo o desconfianza a las personas desconocidas (con comportamientos como lloros, ocultamiento, huida, rechazo de las atenciones prestadas,...) aparece en esta etapa, en estrecha relación con el sistema de apego. Todo ello coincide con la





adquisición de la locomoción, lo que le permite distanciarse espacialmente de los padres, entrando en un período de autonomía o independencia progresiva. Ambos sistemas entran en juego inmediatamente antes de la adquisición de la propia locomoción y antes de que la madre pueda tener

otra criatura, dos hechos críticos que impulsan al bebé a vivir con más distancia de la madre, principalmente.

4. A partir del año o año y medio el miedo a las personas desconocidas se manifiesta con conductas menos claras, caracterizadas por una aproximación sucesiva o gradual, estando presente este sistema a lo largo de todo el ciclo vital. Parece confirmarse que la reacción de miedo a personas extrañas es universal, siendo muy importantes los contextos, lugares o situaciones, en la medida en que el niño o la niña reacciona con miedo cuando se siente amenazado o bien se encuentran ante algo nuevo o desconocido. Si, por otro lado, se controla la situación, puede que incluso se sienta atraído por lo extraño o por interactuar con lo extraño. Llamamos la atención con respecto a la puesta en marcha del sistema de miedo, como un mecanismo necesario, adaptativo. Que la evolución del mismo dependerá de la gestión y el «diálogo» que en el desarrollo futuro tengan el Apego, el propio Miedo y la Autonomía del ser en desarrollo. Juan es un personaje que a lo largo del cuento no siente miedo, pero por lo que vemos es importante tener contacto con dicho sentimiento para conocer y afrontar el desarrollo.
5. Del año a los dos años, la criatura va conquistando cierto grado de independencia de las figuras de apego, por la adquisición de habilidades de locomoción, verbales e intelectuales. Este es un proceso conflictivo puesto que exige readaptaciones continuas con ganancias y pérdidas. Me voy



a detener en esta etapa, por el interés que puede despertar a nivel evolutivo en cuanto que coincide con el ingreso en el ámbito escolar, etapa en la que podemos constatar cómo hay «pérdidas» y «ganancias», como en futuras etapas del ciclo vital.

El comienzo de la Escuela Infantil puede generar que se activen más conductas de Apego (las anteriores se ponen en marcha en el domicilio). Tengamos en cuenta que en esta etapa las capacidades cognitivas y lingüísticas de nuestras criaturas hacen que ellos y ellas puedan primariamente predecir los comportamientos de los padres y con ello expresar mejor sus demandas. Se producen cambios lentos pero progresivos. Las capacidades mentales que ahora pueden disponer les permiten prever que desde las separaciones breves, las figuras de apego retornan, aceptando mejor dichas separaciones. El contacto físico no es tan estrecho, el comportamiento exploratorio de los bebés no requiere la presencia física de su padre o madre. Pero ante cambios que se pueden percibir como amenazantes, se activan las conductas de apego.

Son capaces de funcionar con un plan de acción más flexible y eficaz, aun reconociendo que el proceso no es fácil. El sistema de apego sigue vigente, expresándose en las siguientes fases y pudiendo ser observables a lo largo de la etapa escolar:

La Fase de Protesta. Lleva a cabo expresiones de llamada y búsqueda, siendo frecuente que su ansiedad se refleje en conductas regresivas, como succión del pulgar, descontrol de esfínteres,... Es característico el rechazo de las personas cuidadoras, así como de las atenciones que le puedan prestar. Si durante esta etapa se produce el reencontro con las figuras de Apego, se manifiestan claramente las conductas de Apego ya comentadas. También se rechaza más claramente a los nuevos cuidadores y se manifiesta ansiedad ante posibles separaciones.

La Fase de Ambivalencia. Consistente en que si la separación dura en el tiempo, pierde vigor su protesta, comportándose la criatura de modo ambivalente con las personas cuidadoras. Los signos de ansiedad son evidentes, pero empieza a aceptar las ayudas que se le ofrecen, aunque sea de un modo complicado, ya que aparecen rechazos esporádicos que son difíciles de prever. El reencontro con las figuras de apego suele ir acompañado de ausencia de interés e incluso de clara hostilidad. Esta perdurará cuanto más haya durado la separación y cuanto más injustificada lo perciba el niño o la niña.

La Fase de Adaptación, si la separación se prolonga, las criaturas acaban adaptándose a la nueva situación, superando con ello la ansiedad y restableciendo nuevos vínculos cuando quienes les cuidan les ofrecen un repertorio adecuado de atención.

A lo largo del período escolar mantienen como figuras de apego a los padres (la madre, casi siempre en un lugar preferencial y al padre ganando o encontrando su espacio) y a otro nivel a los hermanos, hermanas y otros familiares. Los y las Educadoras de Escuelas Infantiles son Figuras de Apego, en el sentido de ser figuras referenciales para las criaturas. Son quienes contribuyen a la adaptación a un medio que inicialmente se presenta diferente y por lo tanto generador de temor (en la medida en que es dispar al hasta entonces habitual). Son figuras que aun siendo delegadas por las primarias (madre y padre, padres o madres), asumen un papel «parental» o de «maternaje» en el cuidado, atención y apoyo de las criaturas que provienen de un medio, el hogar, que va a permitir desde dicho papel, llevar a cabo la progresiva socialización y desde luego educación.

Seguramente en *Juan sin miedo* al protagonista le movió el interés por la aventura, junto con el hecho de que su Padre considerase adecuado el que para que conociera eso que él desconocía, el miedo; tuviera que distanciarse de él, generando que entre múltiples avatares acabara llamando la atención de Rosa la princesa.

Así en el Deseo, en Eros, hay un impulso por buscar al otro como aventura. Con ello se inicia la incertidumbre y la angustia, a la vez que la sorpresa y el misterio. De esta manera cuanto más osada sea la búsqueda, más riesgos y emociones surgen. Así, aciertos aparentes en la elección, se pueden revelar en un futuro como desengaños que generan nuevas búsquedas, todo ello en función de lo que la seducción o la evolución en el tiempo de la relación determine o no.

En el Deseo adulto hay algo peculiar, como es el hecho de la coincidencia en unos ámbitos o planos y no en otros, en relación a la otra persona. Hablamos de la *compatibilidad*¹, en el sentido de qué es lo que hace que existan coincidencias, más que no coincidencias en los actores del Deseo. Ni qué decir tiene que nuestras criaturas no eligen, ni en función del Deseo, ni en el de las coincidencias, quiénes son sus figuras de referencia.

Por último cabe comentar que Juan sin miedo dice lo que siente y lo siente cuando está con la Princesa, pudiendo darse cuenta del «incremento de los potenciales particulares de sus miembros en tanto que pareja con capacidad colaboradora»². Hablamos del poder sinérgico de la vinculación de Pareja, aspecto que también se produce en el entorno familiar. Seguramente Juan verá que estar con la princesa tiene un efecto cooperador - sumativo, frente a seguir estando solo.

Volviendo a la infancia, como hemos dicho la relación entre Criaturas y las Figuras de Apego es asimétrica. La persona adulta es quien ejerce la función de refugio para aquella, quien busca pero no proporciona cuidado o protección. En las personas adultas la relación de apego es RECÍPROCA: ambos buscan seguridad, reciben y proveen cuidado y afecto. Y además en el período adulto existe el DESEO, que es impulso o anhelo por el que las personas adultas buscamos el encuentro o el contacto que genere satisfacción y placer, en y con el otro. Aunque entre las personas adultas la separación genera angustia, éstas pueden sobrellevar mejor las mismas y, en general, la interferencia del sistema de apego en el sistema exploratorio es menor.

En la infancia y durante la relación de apego, las criaturas aprenden a tocar y a ser tocadas, abrazar y ser abrazadas, besar y ser besadas, mirar y ser miradas,...

Si queremos que en la vida adulta hombres y mujeres entendamos que tocar, mirar... SENSAR (de tomar contacto con sensaciones) en una palabra, sean un fin en sí mismo y no un medio para un exclusivo fin (coito - centrismo). Tendremos que tener en cuenta la idea con respecto a que es una forma primaria de comunicación, como dicen W. H. Master y V. E. Johnson³ en «El vínculo del Placer»: «(.../...) una voz silenciosa que evita la trampa de las palabras al tiempo que expresa los sentimientos del momento. Zanján el aislamiento físico, del que ningún ser humano escapa, estableciendo literalmente un vínculo de solidaridad entre dos personas. El hecho de tocar y acariciar es un placer sensual, una exploración de la textura de la piel, de la flexibilidad del músculo, de los contornos del cuerpo, sin otra meta que el disfrute de las sensaciones táctiles». Más adelante continúan «Allí donde no existe una seguridad tal, dos individuos que se vinculan sexualmente pueden tocarse o acariciarse sin que por ello establezcan ningún contacto emocional. Es probable que sus sentimientos se parezcan bastante a los de dos simples conocidos que se encuentran forzados a una incómoda proximidad física al viajar en un autobús atestado: aceptan la situación con impasibilidad, esforzándose tal vez por disociarse de las sensaciones que les transmite el cuerpo, hasta que al llegar a su destino pueden finalmente separarse».



Desde nuestro papel de educadores y educadoras nuestra labor «parental» se ha de desarrollar en un marco de atención, contacto, cercanía, apoyo y orientación de las criaturas que en nuestro entorno se encuentran, dejando claro que siendo figuras de apego, para ellos y ellas no somos ni representamos los elementos primarios de referencia. Pero sí podemos ir elaborando un papel educativo que permita en niños y niñas un aprendizaje sosegado, en un contexto de incertidumbre (como todo ámbito educativo), que facilite en un futuro dar al otro, en un contexto de confianza, de cercanía emocional y de cuidado mutuo, siendo consciente de que a veces es conflictivo. También debemos aprender a convivir con el hecho de que los resultados, como en todo quehacer educativo, no se constatarán a corto plazo, aspecto éste que genera incertidumbre en la mente de los y las educadoras.

Algo similar a lo que siente Juan sin miedo, en sus propias carnes (el miedo) o en lo que desde el lector del cuento puede sentir tras su lectura (la tranquilidad del final de la historia previa al descanso). ■

Notas

1. Anmezúa, Efigenio «La teoría de los sexos, La letra pequeña de la Sexología». *Revista Española de Sexología* nº 95-96. Instituto de Sexología. Madrid. 1999, página 210.
2. Pérez Opi, Ester y Landarroitajaregi Joserra «Teoría de Pareja: Introducción a una Terapia Sexológica Sistémica». *Revista Española de Sexología* nº 70 y 71. Madrid 1995. página 97.
3. Master W.H. y Jonson V.E. *El vínculo del placer*. Editorial Grijalbo Mondadori. Barcelona 1978.

Referencias bibliograficas

- «Juan sin miedo». *Cuentos Infantiles*. Editorial Sol 90, S.L.. Barcelona 2004.
- «El Apego a lo largo del ciclo vital». Félix López Sánchez, publicado en «Teoría del Apego y relaciones afectivas» M^a José Ortiz Barón y Sagrario Yarnoz Yaben. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibersitate. Bilbao 1993.
- «Teoría de los Sexos. La letra pequeña de la Sexología». Efigenio Amezúa. *Revista Española de Sexología* nº 95-96. Instituto de Ciencias Sexológicas. Madrid. 1999.
- «Teoría de Pareja: Introducción a una Terapia Sexológica sistémica». Ester Pérez Opi y Joserra Landarroitajaregui Garai. *Revista Española de Sexología* nº 70 y 71. Instituto de Ciencias Sexológicas. Madrid. 1995.
- «Estilos de Apego y satisfacción afectivos sexual en la pareja». M^a José Ortiz Barón y Javier Gómez Zapiain, publicado en *Avances en Sexología* editado por Javier Gómez Zapiain. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibersitate. Bilbao 1999.
- «Consideraciones acerca de los estilos de apego y su repercusión en la practica clínica». Nelson Valdés Sanchez. Artículo obtenido en Internet en www.psicocentro.com.
- *El vínculo del placer*. W.H. Masters y V.E. Johnson. Editorial Grijalbo. Barcelona 1995
- *Terapia Sexual*. Keith Hawton. Editorial Doyma. Barcelona. 1988.
- «Matrimonios Homosexuales y Adopción». Joesetxu Linaza, Universidad Autónoma de Madrid. Comparecencia en la Comisión de Justicia del Senado el 20 de Junio de 2005.

Código de autorregulación sobre Televisión e infancia

Preámbulo

La autorregulación en materia de programación televisiva es una exigencia que viene reiterándose desde hace tiempo por las instituciones comunitarias. Ya se recogió en la Resolución del Parlamento Europeo, de 24 de octubre de 1997, sobre el Libro Verde relativo a la protección de los menores y de la dignidad humana en los nuevos servicios audiovisuales y de información. Y se va expresando cada vez con mayor contundencia. Así, por ejemplo, el 19 de septiembre de 2000, el propio Parlamento Europeo declaró «urgente que todos los operadores televisivos europeos establezcan un código de autorregulación en materia de protección de menores que contenga mecanismos de control social y cláusulas severas de sanción en caso de incumplimiento» (Informe sobre la comunicación de la Comisión: «Estudio sobre el control

ejercido por los padres sobre los programas de televisión»).

Los principios básicos de este código se fundamentan en la propia Constitución española, en particular en su artículo 39.4 por el que se establece una protección específica para los derechos de la infancia, que se consolida con la ratificación por parte de España, en noviembre de 1990, del Convenio de la Organización de Naciones Unidas de 20 de noviembre de 1989 sobre los derechos del niño.

El presente código se ha elaborado con la intención de hacer compatibles entre sí valores que informan el actual Estado social y democrático de derecho: la libertad de expresión con respeto a los derechos de la personalidad; interdicción de la violencia; la discriminación y la intolerancia, y la protección de la infancia y la juventud.

El código establece una serie de principios generales para mejorar

la eficacia, dentro de la franja horaria comprendida entre las seis y las veintidós horas, de la protección legal de los menores respecto de la programación televisiva que se emita en dicho horario.

Las cadenas de televisión que suscriben este código tienen una clara e inequívoca voluntad de conferirle credibilidad y otorgarle confianza pública. Por ello, se han diseñado dos órganos que garanticen su respeto y cumplimiento. Un primer nivel o instancia estará constituida por un Comité de Autorregulación, que resolverá las dudas que se planteen y tramitará las quejas y reclamaciones que se presenten sobre la aplicación del código. Además, se instaura una Comisión Mixta de Seguimiento que actuará como segunda instancia en los casos en los cuales los dictámenes del Comité de Autorregulación no hayan sido atendidos.



Menores y programación televisiva en horario protegido (06:00 a 22:00 horas)

1. Principios

- Garantizar el respeto a los derechos fundamentales de los menores que participen en la programación televisiva.
- Fomentar el control parental, de modo que se facilite a los padres o tutores una selección crítica de los programas que ven los niños.
- Colaborar en una correcta y adecuada alfabetización de los niños, evitando el lenguaje indecente o insultante, incluyendo, expresamente, los mensajes SMS que aparecen en pantalla.
- Evitar la incitación a los niños a la imitación de comportamientos perjudiciales o peligrosos para la salud, especialmente: la incitación al consumo de cualquier tipo de droga y el culto a la extrema delgadez.
- Evitar la utilización instrumental de los conflictos personales y familiares como espectáculo, creando desconcierto en los menores.
- Evitar los mensajes o escenas de explícito contenido violento o sexual que carezcan de contenido educativo o informativo en los programas propios de la audiencia infantil, así como en sus cortes publicitarios.
- Asignar profesionales cualificados a los programas destinados al público infantil.
- Sensibilizar con los problemas de la infancia a todos los profesionales relacionados con la preparación de la programación o de las emisiones, del modo que se considere oportuno por cada empresa televisiva.
- Fomentar que los presentadores o conductores de programas en directo adviertan las situaciones que puedan afectar a la protección de los menores de forma que se minimicen los eventuales perjuicios que puedan causarles.
- Evitar las demostraciones de ciencias ocultas o de culto a las sectas, sin finalidad educativa o pedagógica para alertar a los menores.

2. Presencia de los menores en la programación televisiva: Programas, informativos y publicidad

- No se mostrará a menores identificados consumiendo alcohol, tabaco o sustancias estupefacientes.
- No se entrevistará a menores identificados en situaciones de crisis (fugados de su casa, que hayan intentado el suicidio, instrumentalizados por adultos para el crimen, involucrados en la prostitución, con sus padres o familiares allegados implicados en procesos judiciales o reclusos en la cárcel, etcétera).
- No se permitirá la participación de menores en los programas en los que se discuta sobre el otorgamiento de su tutela en favor de cualquiera de sus progenitores o sobre la conducta de los mismos.
- No se utilizará a los menores en imitaciones de comportamientos adultos que resulten vejatorias.

3. Los menores como telespectadores de los informativos

- Se evitará la emisión de imágenes de violencia, tratos vejatorios, o sexo no necesarias para la comprensión de la noticia.
- Se evitará la emisión de secuencias particularmente crudas o brutales.
- En los casos de relevante valor social o informativo que justifiquen la emisión de las noticias o imágenes antes referidas, se avisará a los telespectadores de la inadecuación de las mismas para el público infantil.

4. La publicidad

En todo lo referido a la publicidad en televisión se estará a lo establecido en el Acuerdo de 19 de diciembre de 2003, citado en el apartado I.4 anterior, por el que la Secretaría de Estado de Telecomunicaciones y

para la Sociedad de la Información reconoció expresamente la utilidad del procedimiento de autorregulación creado en el mencionado Convenio de 13 de junio de 2002, que se adjunta como anexo al presente código.

Menores y programación televisiva. Franjas de protección reforzada

1. Principios

- Evitar el tratamiento común de infancia y juventud, dada la obvia diferencia. El horario legal de protección de los menores (06:00-22:00) incluye ambas categorías, por lo que lo que debe buscarse es la determinación de las franjas de protección reforzada para la infancia, entendiendo por tal el segmento de edad más vulnerable: <13 años, siguiendo

un criterio de uniformidad con las tablas de calificación por edades seguidas por el ICAA y el Real Decreto 410/2002, de 3 de mayo, que elevó a categoría de norma de aplicación general el Convenio de 21 de octubre de 1999, citado en el anterior apartado I.2 de este código.

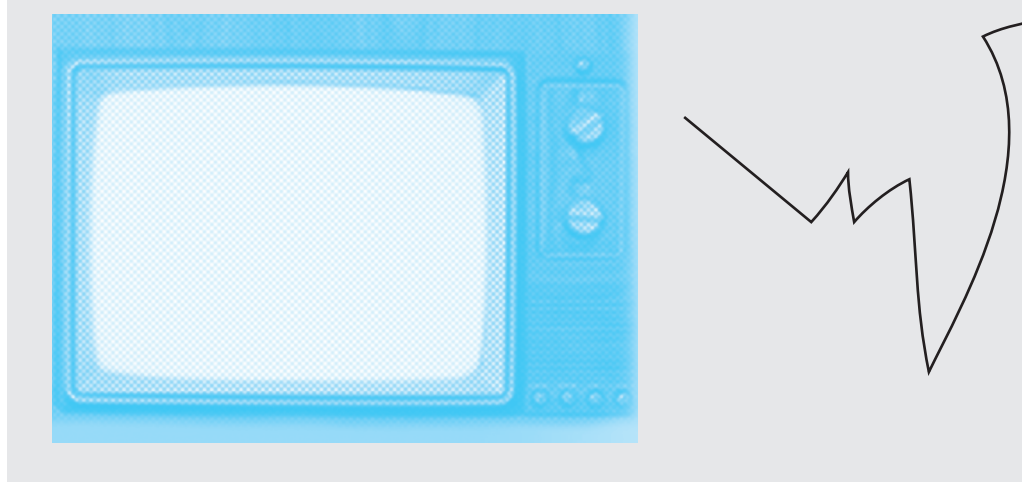
- El establecimiento de estas franjas parte del reconocimiento de que, en este tramo horario, el público infantil puede no estar apoyado por la presencia de un adulto, ni disponer de control parental.

2. Franjas de protección reforzada

- De lunes a viernes: de 08:00 a 9:00 y de 17:00 a 20:00 horas.
- Sábados y domingos: entre las 9:00 y las 12:00 horas.
- Será de aplicación la franja de protección horaria de sábados y domingos a los siguientes días:

1 y 6 de enero
Viernes santo
1 de mayo
12 de octubre
1 de noviembre
6, 8 y 25 de diciembre

- Para el caso de los operadores adheridos a este código, cuyo ámbito territorial de cobertura no sea estatal, se añadirán al listado de días asimilados a la franja de sábados y domingos los que sean festivos en su territorio.
- En los periodos de vacación escolar serán de aplicación las franjas de protección reforzada establecidas con carácter ordinario en los apartados anteriores para el conjunto del año. No obstante y atendiendo las especiales circunstancias de esos periodos, los firmantes de este código mostrarán una especial sensibilidad y cuidado en la programación.



- En el supuesto de producirse acontecimientos de acusada relevancia informativa, que lleven a los operadores de televisión a difundir noticias de trascendencia en las franjas de protección reforzada, se estará a lo previsto en el apartado II.3.c) de este código.

Clasificación, señalización y emisión de programas televisivos

1. Principio general

Fomentar el control parental, de modo que se facilite a los padres o tutores una selección crítica de los programas que ven los menores, para lo cual, las televisiones adheridas al presente código se comprometen a reforzar la aplicación del sistema de señalización de la programación televisiva.

2. Clasificación

Se adjuntan como anexo a este código, los criterios orientadores para la clasificación de los programas televisivos en función de su grado de adecuación al público infantil y juvenil.

3. Señalización

- Se aplicará el sistema de señalización actualmente vigente, no sólo a los programas, sino también a los espacios de promoción de esos programas.
- Se evitará la promoción de programas clasificados para mayores de edad en las franjas de protección reforzada.
- Se señalarán de forma permanente los programas no recomendados para todos los públicos que se emitan en las franjas de protección reforzada.

- Se evitará que las promociones que se emitan entre las 06:00 y las 22:00 h. de programas clasificados para mayores de edad incluyan las imágenes o sonidos que sean la causa de su calificación para adultos.
- Se incluirá la señalización actualmente vigente en la información de la programación que se ofrece al público a través de medios distintos (página web, prensa diaria, revistas, etc.).

4. Emisión de programas televisivos

- Horario protegido: No podrán emitirse programas clasificados como «no recomendados para menores de 18 años».
- Franjas de protección reforzada: No podrán emitirse programas clasificados como «no recomendados para menores de 13 años».

Los firmantes del presente código se comprometen a ponerlo en conocimiento de la Administración competente.

Televisiones firmantes
TVE, ANTENA 3, TELECINCO,
CUATRO, FORTA, VEO, NET TV,
LASIXTA

Organizaciones Sociales
Ceapa, Confederación
Católica Nacional de Padres
de Familia y Padres de
Alumnos, Consejo de
Consumidores y Usuarios,
Plataforma de organizaciones
de infancia

www.tvinfancia.es



Congreso Internacional de Lóczy con ocasión del 60 Aniversario del Instituto Pikler, en Budapest

«Sentir, comprender, hacer, transmitir»

Desde hace unos años se reúnen, en numerosos países, profesionales seguidores de las ideas de Emi Pikler y del trabajo del Instituto que lleva su nombre, a fin de poner en común reflexiones, ideas y experiencias sobre la educación y atención de los niños y niñas más pequeños. El Simposio Internacional del año 2003 «Crecer sin violencia» puso de manifiesto el alcance de la difusión de sus ideas y la importancia que toman en la evolución actual de nuestras sociedades.

Las diferentes contribuciones intercambiadas sirvieron para ilustrar la diversidad de servicios que, desde culturas, corrientes de pensamiento y diferentes teorías, buscaban poner en práctica las ideas de Emi Pikler. También, la dificultad para incorporar la totalidad de estas propuestas y una articulación coherente de las mismas.

Cuatro años más tarde, equipos de nuevos tipos de servicios para los más pequeños e incluso equipos que trabajan con población

adultas, han manifestado su interés por conocer y profundizar en la perspectiva pikleriana. Este aumento de interés profesional por las ideas de Emi Pikler y las dificultades para transmitir las lleva parejo un incremento del deseo y la necesidad de una mejor representación de la «atención pikleriana/Lócziana».

Es necesario aproximarse de nuevo al mensaje pikleriano en su globalidad y, al mismo tiempo, inscribirlo en la evolución de los conocimientos actuales, recuperar los puntos en común, las divergencias y articulaciones posibles o imposibles.

El Congreso internacional convocado con motivo del 60 aniversario, los días 19, 20, 21 abril de 2007 en Budapest, puede ser una buena ocasión para empezar a buscar respuestas a interrogantes como:

- ¿Qué caracteriza la atención pikleriana y qué es preciso para garantizar su eficacia?
- ¿Qué es lo que puede y /o debe evolucionar en función del contexto de aplicación?

IV Encuentro de educación infantil de Acción Educativa en Madrid

Del 20 al 22 de abril de 2007 se celebra el IV Encuentro de educación infantil de Acción Educativa «Participa(-ac)ción: La familia, parte de la escuela».

El Encuentro se estructura en ponencias, presentación de experiencias y mesas redondas.

www.accioneducativa-mrp.org

- ¿Cómo repensar y poner en práctica estos cambios sin perder lo esencial?

Las comunicaciones de las sesiones plenarias y los talleres de intercambio tendrán en cuenta estos objetivos.

Se prevé traducción simultánea en alemán, inglés, francés y húngaro.

Temas de los talleres:

- 1- Acompañamiento de las familias.
- 2- Los grupos de niños y familias.
- 3- Atención y educación en la escuela infantil.
- 4- Las casas de acogida en el mundo.
- 5- Acompañamiento e integración de los pequeños con discapacidad.

- 6- El cuidado del cuerpo, como componente de la atención.
- 7- La formación en un servicio y el apoyo del personal.
- 8- La sensibilización y la transmisión.

La inscripción corresponde a un taller para toda la jornada. Cabe la posibilidad de elegir un segundo, en caso de que la primera opción ya esté completa.

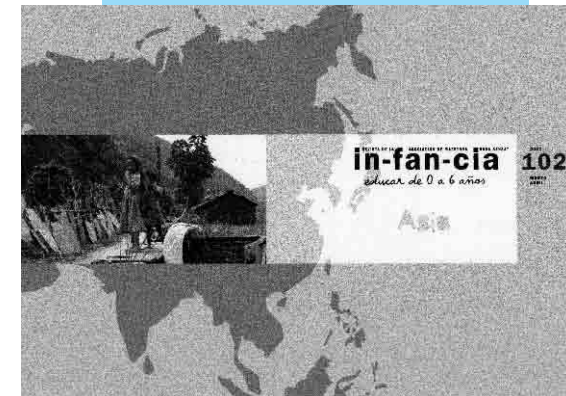
Distribución temporal de actividades en el Pre-programa

Visita a servicios: jueves por la mañana.

Plenarios: jueves por la tarde y sábado por la mañana.

Talleres: viernes durante todo el día.

Nuestra portada



Situaciones de vida cotidiana de la infancia. Una imagen obtenida en Nepal, que nos ha hecho llegar Montserrat Rodríguez, desde Granada. Dos niñas juegan en medio de un entorno natural característico e imponente. El gesto que se destaca a la vez divertido y concentrado, la mirada atenta y curiosa, quizás ante la máquina fotográfica, el tiempo detenido por un instante... Una vez más la imagen de la infancia en un territorio universal al exterior, en el que niñas y niños dan libre cauce y expresión, si los adultos no se lo impedimos, a sus inmensas capacidades y potencialidades, como muestra de la rica diversidad.

Información e Inscripciones a:

IKESOL Travel
Rözse utca 1/a
H-1125 Budapest (Hungria)
TF (36) 214-1063
Fax (36-1) 213-8579
ikesol@t-online.hu

Celebración del número 100 de INFANCIA, en Madrid

El día 6 de febrero de 2007 se celebró en el Ateneo Científico y Artístico de Madrid, un encuentro festivo y alegre para conmemorar la aparición del número 100 de la Revista Infancia, organizado por el Consejo de Madrid, con la colaboración del Ayuntamiento de Leganés y el de Fuenlabrada, de la Consejería de Educación de la Comunidad y la Dirección General de las Familias y la Infancia del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

A este acto acudieron numerosos amigos y amigas, lectores y suscriptores de la revista, maestros y maestras de educación infantil, educadores de escuelas infantiles, de Casas de Niños, orientadores, asesores de Centros de Profesores y técnicos de educación de los Ayuntamientos de la Comunidad.

Fue un nutrido grupo de personas que se acercaron al Ateneo y disfrutaron de la ponencia de D. Jorge Wagensberg, doctor en Física, creador de Cosmocaixa en Barcelona y director del área de Ciencia y Medio Ambiente de la Fundación «la Caixa», que con el nombre de «A más cómo, menos por qué» (educar, experiencia científica), sintetizó el trabajo científico que, con gran rigor y

precisión, realizan innumerables investigadores en todo el mundo. A la reflexión del sentido que tienen las experiencias científicas para los niños y niñas pequeños, se añadió la dosis de entusiasmo y reconocimiento que recibieron los asistentes, con la confirmación de que el proceso de investigación y de acción científicos supone la inclusión, en la pedagogía de la educación infantil, de la estimulación directa, la experimentación y manipulación del entorno, de la realidad. Este primer paso se ha de convertir en comunicación - conversación entre el adulto y el niño, para comprender qué sucede y su por qué. En los pequeños, estos dos pasos (comunicación y comprensión), tienen un valor añadido: el inmenso placer que sienten al aprender y saber.

El acto comenzó con una presentación de Francisca Majó, miembro destacado del Consejo de Madrid y con un CD elaborado para esta ocasión, que bajo el nombre de «INFANCIA: TRAYECTORIA DE COMPROMISO Y ACCIÓN», presentó Pepa Alcrudo, en nombre del Consejo de Madrid.

Finalizó con una representación lúdica, mágica, sorprendente, del «Duende del Globo», que puso una nota de luz, color y participación en el Salón de Actos del Ateneo. Al acabar, los asistentes, con una copa de

cava, brindaron para que la educación infantil tenga la dignidad que se merece y para que no sea relegada a la categoría de necesaria sólo «para conciliar responsabilidades familiares y laborales».

Paralelamente, hubo una exposición de seis escuelas infantiles y un colegio de infantil y primaria, que mostraron las experiencias científicas realizadas con los niños de cero a seis años. Fue una muestra magnífica, que demostró que la ciencia se trabaja en la escuela infantil de muchas formas y maneras, pero bajo un denominador común: el rigor, la precisión y la pasión que ponen las educadoras y maestras de los más pequeños, y que confirman que el trabajo cotidiano de las escuelas, es la base de una pedagogía de la comprensión, de la escucha, de la observación, del placer, de la comunicación.

Fue un encuentro doblemente satisfactorio, tanto en el plano personal, como en el de intercambio de puntos de vista, que refuerza la idea de compromiso con los niños y niñas pequeños, con los educadores, con las personas e instituciones que reivindican una Educación Infantil Pública de calidad que la revista Infancia ha defendido siempre. Estos actos de reivindicación pública de la existencia de esta etapa educativa, tan denigrada e incomprensida, son

necesarios para dar ánimos a las educadoras, a las maestras, a las personas comprometidas con la educación infantil y son también, actos de afirmación colectiva.

¡Muchas gracias a los que nos acompañaron ese día!

E.I. El Belén (Hortaleza-Madrid)
«Descubriendo y experimentando con la naturaleza»

E.I. El Sol (Chamartín-Madrid)
«Nuestro pequeño taller para gente curiosos»

E.I. Las Nubes (Retiro-Madrid)
«Manipulamos, exploramos, experimentamos... creamos con masa»

E.I. Los Gorriones (Vallecas-Madrid)
«De los piratas al elevador hidráulico»

E.I. Zaleo (Vallecas-Madrid) «Ciencia Pirata»

E.I. Momo (Parla-Madrid) «Una historia educativa»

CEIP El Parque (Rivas Vaciamadrid-Madrid) «Quimiograma»

Consejo de *Infancia* en Madrid

Fe de erratas

En el número 101 de *Infancia*, enero-febrero de 2007, en el artículo «La violencia de los niños», de Pablo García Túnez, la entradilla no corresponde a dicho artículo. Pedimos excusas por este error.



Un álbum para empezar a «leer» desde las mismas guardas, ocupadas por un bosque de árboles sin fin, pasando por la página de créditos, desde dónde una niña, con unas coletas temperamentales, que irán marcando el ritmo de las emociones del relato, nos invita a acompañarla.

Sumergidos ya en este relato sin texto y con unas ilustraciones sintéticas, de momento en blanco y negro —el color únicamente se utiliza para llamarnos la atención sobre algo y lo hace en muy pocas ocasiones—, paseamos alegres por la doble página hasta la próxima secuencia: el asombro de la protagonista ante la visión de una casa en lo alto de una colina, en la casa hay luz y un destello de colores cálidos iluminan la ventana.

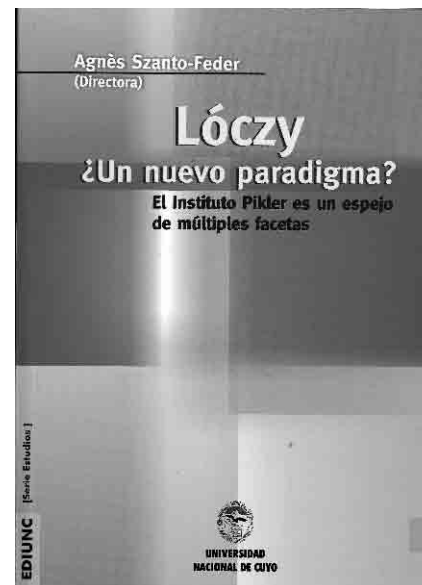
Mandana SADAT: *Del otro lado del árbol*. México: Fondo de Cultura Económica, 1997 (Los Especiales de A la orilla del viento).

La niña, curiosa donde las haya, se acerca y mira hacia el interior, lo que vemos nos asusta, es la fealdad, los rojos, amarillos, negros se unen para ofrecernos la gama de los colores del infierno. Las formas se agudizan, y se aúnan los códigos visuales para reconocer a una bruja. La niña aterrorizada baja la colina hasta esconderse detrás del árbol más cercano, la bruja va bajando lentamente hasta sentarse al otro lado del árbol. Desde allí, con las únicas palabras del relato: «había una vez...» la mujer ha empezado a contar un cuento.

Todo un homenaje a la narración oral sin una sola palabra y a la vez utilizando la palabra como revulsivo contra los prejuicios, un homenaje a la palabra que permite conocernos, que provoca el acercamiento y el compartir emociones, la que vence el miedo a lo desconocido, que es en realidad lo que nos asusta. Porque, en el fondo, quizá no seamos tan distintos. A partir de 5 años.

Amàlia Ramoneda

Biblioteca Infantil de Rosa Sensat



A. SZANTO-FEDER (dir.): **Lóczy. ¿Un nuevo paradigma?**, Mendoza: EDIUNC, 2006. (Serie Estudios, núm. 45)

A partir de un encuentro de autores de diversos orígenes, tanto geográficos como profesionales, que continúan diariamente la obra de Emmi Pikler al servicio de los niños y niñas pequeños, los autores de este libro, psiquiatras, psicoanalistas, pedagogos, psicomotricistas, educadores... aportan una perspectiva de reflexión, inspirada en la fuente inagotable de las ideas, las prácticas y las investigaciones del Instituto Lóczy de Budapest.

C. VILLAGRASA, I. RAVETLLAT: **Los derechos de la infancia y de la adolescencia**, Barcelona: Ariel, 2006.

El gran reto de la Convención de los Derechos del Niño es el de la participación: hasta ahora, en muy pocas ocasiones se reconoce a la infancia como un colectivo social, que no sólo debe ser escuchado, sino sobre todo atendido y entendido. Hay pocos espacios donde, como verdaderos protagonistas de sus derechos, niñas y niños puedan expresar sus necesidades e iniciarse como ciudadanos participativos y ejercer actitudes democráticas de manera activa.



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

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 Leal, 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

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.

Euskadi: Nerea Alzola, Agustina Cáceres, Josune Etxabe, Lurdes Garijo, Maite Gracia, Koro Lete, Pilar Hernández, Izaskun Madariaga, Maite Pérez

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: Montserrat Rodríguez

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

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

Colabora:

Acción positiva de la Red Europea de Atención a la Infancia

